



جامعة الجزائر 3



كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير
تخصص إدارة الموارد البشرية

الموضوع :

مساهمة أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم
العالي دراسة ميدانية لعينة من جامعات الشرق الجزائري.

أطروحة مقدمة كمتطلب لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير
تخصص: إدارة الموارد البشرية

إشراف الأستاذ الدكتور:
فارس فضيل

إعداد الطالب:
قريقة بلال

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
جنادي كريم	أستاذ	رئيسا	جامعة الجزائر 3
فارس فضيل	أستاذ	مقررا	جامعة الجزائر 3
تيلولت سامية	أستاذ	ممتحنا	جامعة الجزائر 3
مجاهد رشيد	أستاذ	ممتحنا	جامعة ت المتواصل الجزائر
لفقير حمزة	أستاذ محاضر قسم أ	ممتحنا	جامعة برج بوعريش
جدي أسماء	أستاذة محاضرة قسم أ	ممتحنا	جامعة تيبازة

السنة الجامعية: 2026/2025



جامعة الجزائر 3



كلية العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير
تخصص إدارة الموارد البشرية
الموضوع:

مساهمة أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم
العالي دراسة ميدانية لعينة من جامعات الشرق الجزائري.

أطروحة مقدمة كمتطلب لنيل شهادة دكتوراه علوم في علوم التسيير
تخصص: إدارة الموارد البشرية

إشراف الأستاذ الدكتور:
فارس فضيل

إعداد الطالب:
قريقة بلال

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
جنادي كريم	أستاذ	رئيسا	جامعة الجزائر 3
فارس فضيل	أستاذ	مقررا	جامعة الجزائر 3
تيلولت سامية	أستاذ	ممتحنا	جامعة الجزائر 3
مجاهد رشيد	أستاذ	ممتحنا	جامعة ت المتواصل الجزائر
لفقير حمزة	أستاذ محاضر قسم أ	ممتحنا	جامعة برج بوعريش
جدي أسماء	أستاذ محاضر قسم أ	ممتحنا	جامعة تيبازة

السنة الجامعية: 2026/2025

شكر وتقدير

أولا وقبل كل شيء أحمد الله عز وجل وأشكره كثيرا أن وفقني لإنجاز هذا العمل وبعد، فعلى الأصل نمشي والأصل يدفعنا أن نرد الفضل لأصحابه، وأن نسدي الشكر لمستحقيه ممن أفادونا ولو بكلمة طيبة.

أتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى الأستاذ الدكتور فارس فضيل الذي شرفني بقبوله المتابعة والإشراف على هذه الأطروحة، ولما لقيته منه من علم غزير وخلق رفيع وصبره وتوجيهاته القيمة ونصائحه الهادفة طوال مدة إنجاز هذا العمل رغم مشاغله الكثيرة ، كما أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل من قريب أو بعيد حتى ولو بكلمة طيبة.

كما أتقدم بالشكر كذلك إلى أساتذتي أعضاء لجنة المناقشة التي سالتزم بكل توجيهاتها وانتقاداتها العلمية والموضوعية.

بلال قريقة

إهداء

إلى روح أبي الطاهرة

إلى أمي

إلى ابنتي روعي وقرّة عيني

إلى زوجتي

إلى اخوتي

إلى جميع الأصدقاء

أهدي ثمرة جهدي.

الملخص

تطور مفهوم المنظمة المتعلمة عبر عقود، وكان أول من أشار إلى هذا المفهوم هو "بيتر سنج" (Peter Senge) من خلال كتابه "النظام الخامس-فن وممارسة المنظمة المتعلمة-" يوفر مفهوم المنظمة المتعلمة آلية يمكن من خلالها للمنظمات أن تتعلم باستمرار، ما يضمن لها تحقيق النجاح والتطور في بيئة متغيرة بشكل مضطرب؛ حيث تهدف الدراسة الحالية أساساً إلى معرفة العلاقة والأثر لأبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي لدى عينة من جامعات الشرق الجزائري، ولتقييم العلاقة وتحديد ما إذا كان هناك أثر ذو دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم استبيان "مارسيك واتكينز" لأبعاد المنظمة المتعلمة، كما استعان الباحث بالمنهج الكمي لمعالجة وتحليل البيانات.

كشفت نتائج الدراسة أنّ لأبعاد المنظمة المتعلمة علاقة وأثر ذو دلالة إحصائية في تحسين مخرجات التعليم العالي (المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي، وخدمة المجتمع)، وبناءً على هذه النتائج تم صياغة مجموعة من التوصيات تخدم وتحدد المساهمات العلمية للدراسة؛ أهمها ضرورة تبني مفهوم المنظمة المتعلمة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وتوظيف علاقة الارتباط والأثر بين أبعاد المنظمة المتعلمة ومخرجات مؤسسات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: المنظمة المتعلمة، مؤسسات التعليم العالي، مخرجات التعليم العالي، جامعة الاخوة منثوري قسنطينة1، جامعة باجي مختار عنابة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل.

Abstract

Learning Organization (LO) is a concept that has evolved for decades; but, it was popularized by the book “The Fifth discipline-The Art & Practice of The Learning Organization” by Peter Senge. This concept may provide a mechanism, by which organizations can learn continuously, thus ensuring success and improvement In increasingly complex environment, The primary purpose of this study is to determine the relationship and influence of learning organization dimensions in higher education institutions outputs, carried out in a sample of eastern Algerian universities, to assess the relationship and determine whether statistically significant relationships existed among the study variables, the researcher used the descriptive method and the learning organization model by Watkins&Marsick and have even used quantitative approach to process and data analysis.

The findings showed that Learning Organization dimensions have a significant impact on higher education institutions outputs: based on this, the most important recommendation for higher education institutions and universities is to shift into LO and emphasize the use of relationship between LO Dimentions and higher education institutions outputs.

Keywords : Learning Organization, Higher Education Institutions, Outputs of HEI, University of frères Mentouri Constantine1, University Badji Mokhtar Annaba, University of Mohamed Sedik ben Yahia Jijel, University of Skikda.

الفهرس

الصفحة	المحتويات
I	شكر وتقدير.....
II	إهداء.....
III	ملخص.....
IV	Abstract.....
V	الفهرس.....
VII	قائمة الأشكال.....
IX	قائمة الجداول.....
XI	قائمة الملاحق.....
أ - س	مقدمة عامة.....
	الفصل الأول: الإطار النظري للتعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة
16	تمهيد.....
29-16	المبحث الأول نظريات التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة.....
17	المطلب الأول نظريات التعلم التنظيمي.....
20	المطلب الثاني مفهوم التشراك المعرفي أهميته والعوامل المؤثرة فيه.....
22	المطلب الثالث إدارة المعرفة في المنظمة.....
23	المطلب الرابع نماذج إدارة المعرفة في المنظمة.....
36-27	المبحث الثاني الاطار المفاهيمي للتعلم التنظيمي.....
27	المطلب الأول ماهية التعلم التنظيمي.....
30	المطلب الثاني خصائص ومستويات التعلم التنظيمي.....
31	المطلب الثالث أنماط التعلم التنظيمي.....
35	المطلب الرابع أبعاد التعلم التنظيمي.....
46-38	المبحث الثالث مفهوم المنظمة المتعلمة محدداتها ونماذجها.....
38	المطلب الأول مفهوم وأسباب التحول الى منظمة متعلمة.....
42	المطلب الثاني خصائص المنظمة المتعلمة.....
43	المطلب الثالث محددات بناء المنظمة المتعلمة.....
46	المطلب الرابع نماذج المنظمة المتعلمة.....

62	خلاصة الفصل
	الفصل الثاني: مخرجات مؤسسات التعليم العالي
54	تمهيد.....
64-55	المبحث الأول طبيعة مؤسسات التعليم العالي ودورها التنموي.....
55	المطلب الأول طبيعة التعليم العالي والجامعة.....
58	المطلب الثاني وظائف وأهداف التعليم العالي.....
59	المطلب الثالث اتجاهات حديثة للتعليم العالي.....
62	المطلب الرابع أنماط التعليم العالي.....
76-65	المبحث الثاني مخرجات مؤسسات التعليم العالي.....
65	المطلب الأول مفهوم مخرجات التعليم العالي.....
66	المطلب الثاني نظام التعليم العالي.....
71	المطلب الثالث مخرجات نظام التعليم العالي وخصائصها.....
75	المطلب الرابع المستفيدين من العملية التعليمية.....
-77 111	المبحث الثالث جودة وكفايات مخرجات التعليم العالي.....
77	المطلب الأول مفهوم وأهمية جودة التعليم العالي.....
80	المطلب الثاني معايير ونماذج جودة التعليم العالي.....
86	المطلب الثالث الكفايات المطلوبة ومؤشرات تحسين مخرجات التعليم العالي.....
93	المطلب الرابع التجارب الدولية والحاجة الى تحسين مخرجات التعليم العالي.....
98	خلاصة الفصل
	الفصل الثالث: دور المنظمة المتعلمة في تحسين مخرجات التعليم العالي
99	تمهيد.....
-100 126	المبحث الأول طبيعة مؤسسات التعليم العالي المتعلمة.....
100	المطلب الأول مؤسسة التعليم العالي كمنظمة متعلمة.....
105	المطلب الثاني أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة.....
107	المطلب الثالث وسائل التسيير والتحول الى منظمة المتعلمة.....
110	المطلب الرابع مراحل ومعوقات التحول الى منظمة متعلمة.....
-115 156	المبحث الثاني سيرورة المعرفة والمنظمة المتعلمة.....

115	المطلب الأول	سيرورة المعرفة والتعلم التنظيمي.....
120	المطلب الثاني	سيرورة التعلم ومؤسسة التعليم العالي.....
124	المطلب الثالث	أدوات قياس مؤسسة التعليم العالي المتعلمة.....
125	المطلب الرابع	الموارد البشرية في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة.....
-127 137	المبحث الثالث	المنظمة المتعلمة لتحسين مخرجات التعليم العالي.....
127	المطلب الأول	المستوى الفردي.....
130	المطلب الثاني	المستوى الجماعي.....
131	المطلب الثالث	المستوى التنظيمي.....
133	المطلب الرابع	التحسين المستمر.....
137	خلاصة الفصل	
	الفصل الرابع: الدراسة الميدانية عينة من جامعات الشرق الجزائري	
139	تمهيد.....	
-140	المبحث الأول	واقع التعليم العالي في الجزائر
140	المطلب الأول	قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر
144	المطلب الثاني	مؤشرات التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر
151	المطلب الثالث	مخرجات التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر
162	المطلب الرابع	علاقة مؤسسات التعليم العالي بسوق العمل والمجتمع.....
167	المبحث الثاني	الإطار المنهجي للدراسة.....
167	المطلب الأول	طرق وأدوات جمع البيانات.....
168	المطلب الثاني	المنهج والمعالجة الإحصائية.....
176	المطلب الثالث	نموذج الدراسة مجتمعا وعينتها.....
179	المبحث الثالث	تحليل نتائج الدراسة التطبيقية.....
179	المطلب الأول	العرض الوصفي لنتائج الدراسة.....
183	المطلب الثاني	التحليل الإحصائي لمتغيرات الدراسة.....
195	المطلب الثالث	تحليل الارتباط بين مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرجاتها.....
200	المطلب الرابع	تقييم نتائج الدراسة واختبار الفرضيات.....
-210 216	خاتمة عامة.....	

قائمة المراجع.....	217- 231
--------------------	-------------

قائمة الأشكال

الفصل- الشكل	العنوان	الصفحة
1-1	الطرق الأربعة لعملية تحويل وإنشاء المعرفة.....	24
2-1	نموذج Ba كسياق حركي.....	25
3-1	الخصائص الأربعة لـ:Ba.....	26
5-1	عملية التعلم التكيفي والتعلم التوليدي.....	32
6-1	التعلم أحادي الحلقة.....	33
07-1	التعلم ثلاثي الحلقة.....	34
08-1	الحلقات الثلاثة للتعلم التنظيمي.....	35
09-1	التوتر الخلاق.....	44
10-1	الأبعاد الخمسة للمنظمة المتعلمة.....	47
11-1	نموذج جيمس.....	50
12-1	نموذج "واتكينز&مارسيك" للعناصر السبعة للمنظمة المتعلمة.....	51
1-2	مكونات النظام.....	67
2-2	مكونات نظام العملية التعليمية.....	68
3-2	النظام التعليمي والخدمات الداعمة.....	69
4-2	استخدام المخرجات للرقابة على النظام.....	75
5-2	المستفيدين من العملية التعليمية.....	76
6-2	الكفايات المطلوبة في مجتمع المعرفة.....	88
1-3	تحول المؤسسات الخدمية إلى منظمة متعلمة.....	102
2-3	آلية تكيف المنظمة.....	108
3-3	الذاكرة التنظيمية والمنظمة المتعلمة.....	110
4-3	العملية التعليمية لمؤسسة التعليم العالي.....	113
5-3	نموذج "بوكيتز&ويليامز" لإدارة المعرفة.....	117
6-3	عجلة المعرفة الأساسية للمنظمة.....	118
7-3	نموذج "ماكلوري" لدورة المعرفة.....	119
8-3	العلاقة بين المسح، التفسير والتعلم.....	121

121	نموذج "كروس وايت&لان" للتعلم.....	9-3
123	حلقة التعلم التجريبي.....	10-3
125	العلاقة بين مستوى التعلم والأداء.....	11-3
136	أثر التحسين المستمر في مخرجات التعليم العالي.....	12-3
145	مؤسسات التعليم العالي في الجزائر 2025	1-4
147	تطور عدد الطلبة المسجلين في قطاع التعليم العالي في الجزائر (2004-2023)....	2-4
149	تطور معدل التأطير في الجامعة (2004-2023).....	3-4
156	تطور نسبة نفقات البحث والتطوير من الناتج المحلي الإجمالي.....	4-4
157	تطور النشر العلمي في الجزائر ودول مقارنة للفترة (2000-2018).....	5-4
158	تطور عدد الأوراق المنشورة من الجزائر (2008-2018).....	6-4
160	عدد الباحثين والتقنيين في الجزائر للفترة (2005-2017).....	7-4
161	تطور عدد براءات الاختراع في الجزائر للفترة (2011-2018).....	8-4
163	تطور معدلات البطالة لدى حاملي الشهادات (سبتمبر 2010 – أبريل 2019).....	9-4
177	نموذج الدراسة.....	10-4
179	توزيع أفراد عينة الدراسة على أساس جامعة الانتماء.....	11-4
180	توزيع أفراد عينة الدراسة على أساس الجنس.....	12-4
181	توزيع أفراد عينة الدراسة على أساس المؤهل العلمي.....	13-4
182	توزيع أفراد عينة الدراسة على أساس الرتبة العلمية.....	14-4
183	توزيع أفراد عينة الدراسة على أساس الأقدمية.....	15-4
190	المتوسطات الحسابية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة.....	16-4
194	المتوسطات الحسابية لمخرجات التعليم العالي.....	17-4

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	فصل - جدول
27	تعريف التعلم التنظيمي.....	1-1
38	تعريف المنظمة المتعلمة.....	2-1
77	عناصر مخرجات العملية التعليمية.....	1-2
82	معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية.....	2-2
91	المفهوم الحديث والتقليدي للمناهج.....	3-2
144	مكونات الدليل الوطني لضمان جودة التعليم العالي.....	1-4
146	عدد الطلبة المسجلين في قطاع التعليم العالي في الجزائر (2004-2023).....	2-4

147	حجم هيئة التدريس ومعدل التأطير في قطاع التعليم العالي (2004-2023).....	3-4
150	حصاص الإنفاق على قطاع التعليم العالي والبحث العلمي من ميزانية الدولة(2011-2024)	4-4
151	تطور عدد خريجي التعليم العالي للفترة (2004-2023).....	5-4
152	تطور توزيع الخريجين بحسب التخصص (2010-2017).....	6-4
153	تطور مؤسسات البحث العلمي في الجزائر.....	7-4
155	نسبة الانفاق على البحث العلمي والتطوير إلى الناتج المحلي الإجمالي(2001-2018)	8-4
157	النشر في المجالات العلمية والتقنية للفترة (2000-2018).....	9-4
158	توزيع البحوث والأوراق العلمية المنشورة على قاعدة ISI (2008-2018).....	10-4
159	دليل "هيرش" للإنتاج العلمي في الجزائر وبعض البلدان العربية للفترة (1996-2020)	11-4
161	عدد براءات اختراع الباحثين الجزائريين لسنة 2018.....	12-4
162	تطور معدلات البطالة لدى حاملي الشهادات للفترة(سبتمبر2010-أفريل2019).....	13-4
171	بعد التعلم المستمر.....	15-4
171	بعد الاستفسار والحوار.....	16-4
171	بعد التعاون والتعلم الجماعي.....	17-4
172	أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم.....	18-4
172	التمكين نحو رؤية مشتركة.....	19-4
173	ربط المنظمة بالبيئة الخارجية.....	20-4
173	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.....	21-4
173	المستوى النوعي للخريجين.....	22-4
174	البحث العلمي.....	23-4
174	خدمة المجتمع.....	24-4
175	قيم معاملات ألفا كرو نباخ.....	25-4
179	توزيع مفردات العينة على أساس جامعة الانتماء.....	26-4
180	توزيع مفردات العينة على أساس الجنس.....	27-4
181	توزيع مفردات العينة على أساس المؤهل العلمي.....	28-4
182	توزيع مفردات العينة على أساس الرتبة العلمية.....	29-4
182	توزيع مفردات العينة على أساس الأقدمية.....	30-4
184	نتائج التحليل الاحصائي لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة.....	31-4
187	نتائج التحليل الاحصائي الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي.....	32-4
190	نتائج التحليل الاحصائي لمخرجات مؤسسات التعليم العالي المتعلمة.....	33-4
192	نتائج التحليل الاحصائي الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي.....	34-4
196	نتائج الانحدار المتعدد نموذج المستوى النوعي للخريجين.....	35-4
197	نتائج الانحدار المتعدد نموذج ابحت العلمي.....	36-4

198	نتائج الانحدار المتعدد نموذج خدمة المجتمع.....	37-4
199	نتائج الانحدار المتعدد مخرجات التعليم العالي.....	38-4
202	العلاقة بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي ومخرجات مؤسسات التعليم العالي.....	39-4
203	نتائج تحليل الارتباط لنموذج المستوى النوعي للخريجين.....	40-4
204	نتائج تحليل الارتباط لنموذج البحث العلمي.....	41-4
205	نتائج تحليل الارتباط لنموذج خدمة المجتمع.....	42-4
206	تحليل التباين لمخرجات التعليم العالي.....	43-4
206	تحليل التباين ANOVA لنموذج المستوى النوعي للخريجين.....	44-4
207	تحليل التباين ANOVA لنموذج البحث العلمي.....	45-4
208	تحليل التباين ANOVA لنموذج خدمة المجتمع.....	46-4

قائمة الملاحق

الصفحة	العنوان	
233	استبيان مؤسسة التعليم العالي المتعلمة.....	01
238	معاملات ألفا كرونباخ أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة.....	02
239	معاملات ألفا كرونباخ أبعاد مخرجات التعليم العالي.....	03
239	الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي بعد المستوى النوعي للخريجين	04
239	الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي بعد البحث العلمي.....	05
240	الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي بعد خدمة المجتمع.....	06
240	معامل الارتباط ومعامل التحديد نموذج المستوى النوعي للخريجين....	07
241	تحليل التباين الأحادي المستوى النوعي للخريجين.....	08
241	معامل الارتباط ومعامل التحديد نموذج البحث العلمي.....	09
241	تحليل التباين الأحادي نموذج البحث العلمي.....	10
241	معامل الارتباط ومعامل التحديد نموذج خدمة المجتمع.....	11
242	تحليل التباين الأحادي نموذج خدمة المجتمع.....	12
243	شكل العلاقة بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والمستوى النوعي للخريجين	13
242	شكل العلاقة بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والبحث العلمي	14
244	شكل العلاقة بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وخدمة المجتمع	15
246	قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان	16

مقدمة عامة

مقدمة

ازداد الاهتمام بالمعرفة في السنوات الأخيرة كمصدر أساسي في سياق البيئة التنافسي؛ حيث أصبحت المنظمات أكثر من ذي قبل في حاجة إلى تبني أفكار ونماذج جديدة، تعتمد على التعلم المستمر الذي يسمح بإنشاء معارف تنظيمية، ودمج قدرات الموارد لبناء منظمات ديناميكية مرنة تسمح بمواجهة التغيرات وتطوير الأداء وتحسين مخرجاتها التنظيمية، وانسجامًا مع مفاهيم التحسين والجودة التي ظهرت في العالم المتقدم، وباعتبار التحسين والتطوير موجود في عقول الأفراد وأفكارهم برزت الحاجة إلى الجودة في نظام التعليم العالي، وأصبح لزامًا على مؤسساته تطبيق تلك المفاهيم لتحسين وتطوير مخرجاتها؛ لذلك فقد حظيت مؤسسات التعليم العالي برفع جودة العملية التعليمية من خلال تبني أساليب التحسين المستمر والوفاء باحتياجات المجتمع من رأس مال بشري متخصص؛ بحيث يجرى اعتماد عناصر متعددة لتحسين مخرجات التعليم العالي، لعل من أهمها الثقافة التنظيمية التي تشجع على التعلم والتحسين المستمر، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، تمكين الهيئة التدريسية، وتوفير التجهيزات والوسائل العلمية من أجل إنشاء أنظمة للمعرفة ومشاركة التعلم، وتوجيه الأفراد نحو رؤية مشتركة، وربط المنظمة ببيئتها، ووضع برامج لتقويم وقياس الأداء والمكافأة والتحفيز؛ نجد هذه العناصر كلها قد اجتمعت عبر سلسلة من الأفكار والمفاهيم، والتي ظلت تتطور حتى وصلت إلى المفهوم الذي أتى به "بيتر سينج (P. Senge) في كتابه النظام الخامس سنة 1990، ألا وهو مفهوم المنظمة المتعلمة.

فمدخل المنظمة المتعلمة في مؤسسات التعليم العالي كمقاربة حديثة إضافة إلى رفع كفاءة هيئة التدريس والتحسين المستمر للعملية التعليمية، تمثل استراتيجية متكاملة للتعليم العالي وتطويره؛ حيث توفر مكان للإبداع، وتخلق بيئة عمل بحيث تصبح لمؤسسات التعليم العالي القدرة على إنتاج المعرفة من خلال البحث العلمي، نشر هذه المعرفة واستغلالها بما يضمن الحصول على مخرجات تعليمية قادرة على تحويل مسار مؤسسات التعليم العالي وطريقة عملها، مما يمكنها من تأدية وظيفتها في تعظيم القدرة المعرفية للمجتمع بحثًا، واستخدامًا، وتطبيقًا من خلال ممارسة وظائفها من تدريس، وبحث علمي وخدمة المجتمع.

1. إشكالية الدراسة

نظرًا للتحديات الكبيرة التي يمر بها العالم اليوم، والتي تتطلب من مؤسسات التعليم العالي تهيئة الظروف لتحسين جودة العملية التعليمية ومخرجاتها؛ ازداد الاهتمام بنظام التعليم العالي في المؤسسات الجزائرية، وثم رصد المبالغ الضخمة لتحقيق الميزة التنافسية في العلم والمعرفة؛ حيث تم استحداث نظام

تعليم عالي جديد لمواكبة الجامعات العالمية في إطار مشروع عالمي يهدف إلى المنافسة في امتلاك المعرفة؛ إلا أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لم ترق إلى المستوى المأمول، وقصد تقليص الفجوة بين نوعية مخرجات مؤسسات التعليم العالي ومتطلبات المستفيدين من العملية التعليمية، تبقى هناك حاجة إلى التحسين المستمر عبر التعبئة الفعالة لقدرات الفاعلين (إدارة عليا، هيئة تدريس، طلبة، خريجين، التقنيات والبرامج...) فالتحسين المستمر لمخرجات مؤسسات التعليم العالي يتطلب تشكيل ثقافة تنظيمية تعتمد في الأساس على قوة التعلم، تعمل فيه الإدارة العليا كما الهيئة التدريسية على دعم التعلم المستمر بغرض النهوض بمؤسسات التعليم العالي مع تحقيق مستوى عالٍ من التحسين والجودة في المخرجات.

تأسيسًا على ما سبق يمكن التوصل إلى أنّ تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي يعتمد إلى حد كبير على قوة التعلم، والتي ترتبط بدورها بقدرة مؤسسات التعليم العالي على تحويل ذاتها إلى منظمات متعلمة فالعلاقة بين المنظمة المتعلمة ومخرجات مؤسسات التعليم العالي يطرح كإشكال يرجى إثباته من خلال الإجابة على السؤال الرئيسي الآتي:

ما مدى مساهمة أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي في الجامعات الجزائرية؟

وللإمام بالإشكالية الرئيسية نقدم الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى تطبيق مؤسسات التعليم العالي لأبعاد المنظمة المتعلمة في ظل التحولات الحديثة؟
- ما مستوى تحقق مخرجات مؤسسات التعليم العالي (المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي، خدمة المجتمع)؟
- ما طبيعة العلاقة بين أبعاد المنظمة المتعلمة ومخرجات مؤسسات التعليم العالي؟
- ما تأثير تطبيق مؤسسات التعليم العالي لأبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين مخرجات التعليم العالي؟

2. فرضيات الدراسة

تنتقل فرضيات الدراسة من محاولة الإجابة عن الأسئلة التي وردت في إشكالية الدراسة، ومنسجمة مع الطروحات النظرية لها، ومفسرة لسلوكيات متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

- **الفرضية الرئيسية الأولى:** تطبق مؤسسات التعليم العالي أبعاد المنظمة المتعلمة بدرجات متفاوتة.

- **الفرضية الرئيسية الثانية:** تتحقق مخرجات مؤسسات التعليم العالي (المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي، خدمة المجتمع) بدرجات متفاوتة.
- **الفرضية الرئيسية الثالثة:** توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد المنظمة المتعلمة ومخرجات مؤسسات التعليم العالي.
- وتتدرج تحت هذه الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية الآتية:
- الفرضية الفرعية رقم 1:** توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد المنظمة المتعلمة والمستوى النوعي للخريجين.
- الفرضية الفرعية رقم 2:** توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد المنظمة المتعلمة والبحث العلمي.
- الفرضية الفرعية رقم 3:** توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد المنظمة المتعلمة وخدمة المجتمع.
- **الفرضية الرئيسية الرابعة:** يوجد أثر ذو دلالة معنوية لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي.
- وتتدرج تحت هذه الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية الآتية:
- الفرضية الفرعية رقم 1:** يوجد أثر ذو دلالة معنوية لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين المستوى النوعي للخريجين.
- الفرضية الفرعية رقم 2:** يوجد أثر ذو دلالة معنوية لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين البحث العلمي.
- الفرضية الفرعية رقم 3:** يوجد أثر ذو دلالة معنوية لتطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين خدمة المجتمع.

3. أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من أهمية مؤسسات التعليم العالي، حيث أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي تمثل مدخلات جميع مؤسسات المجتمع، فالتأثير في هذه المدخلات ينعكس بصورة كبيرة على مخرجات نظام التعليم العالي سلبيًا أو إيجابيًا، فلهذه المؤسسات أهمية بالغة في تعظيم القدرة المعرفية للمجتمع، لأنّ التركيز فيها ينصب على التعليم والتعلم الذي يستثمر في المورد البشري الذي أصبح اليوم رأس مال فكري

ومورد استراتيجي بالغ الأهمية في أحداث النجاح والتنمية المستدامة؛ كما عرف العالم في السنوات الأخيرة تحولات جذرية تماشياً مع ديناميكيات المنافسة العالمية والتقدم التكنولوجي، ما دفع بالجزائر إلى مواكبة هذه التغيرات التكنولوجية والاستعمال التقني للمعلومات في التعليم والتواصل وهو ما ترجمته جهود الدولة في اعتماد توجهات الإصلاح والتطوير في هذا القطاع، وما رافقها من وضع للتشريعات والآليات المناسبة والتركيز على التعلم المستمر، وبالتالي التحول نحو تبني مفاهيم المنظمة المتعلمة كفلسفات إدارية حديثة لتحسين نوعية مخرجات العملية التعليمية والوصول إلى مخرجات في إطار الجودة العالمية.

4.دوافع اختيار موضوع الدراسة

تم اختيار دراسة هذا الموضوع بناءً على عدة دوافع ومبررات تتكامل فيما بينها لعل من أهمها:

1. الأهمية المتزايدة للتعليم والتعلم وإدارة المعرفة ومحاولة الاستفادة من جميع جوانب ومزايا التعلم لبناء انسان متعلم قادر على البحث والابداع، وبالتالي مجتمع متقدم ومتطور، ومؤسسات التعليم العالي تمتلك فرصة تحقيق هذه الأهداف.
2. جودة مخرجات نظام التعليم العالي ومفهوم المنظمة المتعلمة يحددان فرص مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في المنافسة المحلية والعالمية للنجاح والبقاء.
3. نقص الدراسات التي تناولت العلاقة والربط بين مفهوم المنظمة المتعلمة ومخرجات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وبالتالي تعتبر هذه الدراسة رائدة في هذا المجال مما يعطي وزن وقيمة إضافية لها وفتح المجال أمام الباحثين للتعمق أكثر في متغيرات الدراسة.
4. محاولة إيجاد وتطبيق آليات جديدة لتحسين وتجويد مخرجات مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، خاصة مع الواقع الذي تعيشه مؤسسات التعليم العالي اليوم، وعدم الموائمة الفعلية لمخرجاتها مع متطلبات سوق العمل وخدمة المجتمع.
5. تقديم مرجع إضافي يتناول علاقة المنظمة المتعلمة ومساهمتها في تحسين جودة المخرجات في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

5.منهج الدراسة

للإجابة على تساؤلات الدراسة وتحليل أبعادها ونتائجها وبالتالي الوصول إلى أهدافها سوف نتبع المنهج الوصفي، وذلك عن طريق تقديم متغيرات الدراسة المتمثلة في أبعاد المنظمة المتعلمة ومخرجات مؤسسات التعليم العالي نظرياً وشرحها شرحاً معمقاً وتحديد العلاقات المشتركة بينها، كما تم اعتماد

المنهج الكمي لتكميم البيانات وتصنيفها وتحليلها بالاعتماد على الأساليب الإحصائية من خلال استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS والمتمثلة في التوزيعات الإحصائية، النسب المئوية، الانحراف المعياري، المتوسط الحسابي، معاملات الارتباط واختبار T test واختبار تحليل التباين الأحادي One Way Anova واختبار VIF .

6. هيكل الدراسة

تم تقسيم الدراسة إلى إطارين، إطار نظري وآخر تطبيقي بحيث تضمن الإطار النظري الفصل الأول الذي سنتناول فيه المنظمة المتعلمة وعلاقتها بمفاهيم إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي من خلال ثلاثة مباحث: المبحث الأول يتناول نظريات التعلم، مفاهيم إدارة المعرفة والتشارك المعرفي، المبحث الثاني سنتطرق فيه إلى مفهوم التعلم التنظيمي ومستوياته مع تبيان خصائصه وشروطه وأنماطه، وعلاقته بالمنظمة المتعلمة، ثم يأتي المبحث الثالث الذي سنتطرق فيه إلى مفهوم المنظمة المتعلمة خصائص المنظمة المتعلمة محددات بناء المنظمة المتعلمة، مع عرض مجموعة من النماذج التي صيغت لإعطاء صورة شاملة عن المنظمة المتعلمة.

الفصل الثاني سيتناول مخرجات مؤسسات التعليم العالي، من خلال ثلاثة مباحث، نتطرق في المبحث الأول إلى طبيعة مؤسسات التعليم العالي ودورها التنموي، والاتجاهات الحديثة للتعليم العالي، ثم المبحث الثاني الذي سيتناول مخرجات نظام التعليم العالي، بدءاً بمفهوم النظام وتحديد مخرجاته، خصائص هذه المخرجات وصولاً إلى المستفيدين من مخرجات العملية التعليمية، ثم يأتي المبحث الثالث الذي سنتطرق فيه إلى جودة وكفايات مخرجات التعليم العالي انطلاقاً من تحديد مفهوم الجودة في التعليم العالي، مؤشرات ومعايير الجودة، الكفايات المطلوبة ومؤشرات تحسين مخرجات التعليم العالي وأخيراً سنتناول بعض التجارب الدولية لحاجة وتحسين مخرجات التعليم العالي.

الفصل الثالث سيتناول مساهمة أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين وتطوير مخرجات مؤسسات التعليم العالي من خلال ثلاث مباحث، يتناول المبحث الأول طبيعة مؤسسات التعليم العالي كمنظمة متعلمة، المبحث الثاني سيتناول سيرورة المعرفة والتعلم في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة، أما المبحث الثالث فيخصص لمساهمة تطبيق أبعاد مؤسسة التعليم العالي كمنظمة متعلمة في تحسين المخرجات من خلال توضيح دور القيادة الاستراتيجية للجامعة، وتفعيل دور عضو هيئة التدريس ومساهمة البرامج والمقررات وكذا التجهيزات والوسائل العلمية والتعليمية في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي.

الإطار التطبيقي من خلال الفصل الرابع من الدراسة الذي سنتعرض فيه إلى واقع مساهمة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة ودورها في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي الجزائرية؛ حيث ستكون عينة من جامعات الشرق الجزائري كنموذج لهذه المؤسسات، وسيتمثل الهدف الرئيسي من هذه الدراسة في الوقوف على مدى تطبيق هذه المؤسسات لأبعاد المنظمة المتعلمة، وتشخيص واقع تحسين مخرجات التعليم العالي من أجل رفع كفاءة وإبداع القوى البشرية والوفاء بمتطلبات العملاء.

7. الدراسات السابقة

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة في عملية البحث العلمي لأنها تفيد الباحث في تحديد إشكالية بحثه بدقة وتجنبه التكرار، وعلى حد اطلاع الباحث يظل موضوع المنظمة المتعلمة من المواضيع التي لم تلق الدراسات الكافية وخاصة الحالة الجزائرية، وسوف نستعرض أهم ما تم الاطلاع عليه من الدراسات في هذا المجال، والتي تم الاستفادة منها مع الإشارة إلى أبرز ملامحها كآآتي:

1.7. دراسة خامرة بوعمامة (2018): بعنوان: جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر. هدفت الدراسة إلى التعرف على جودة مخرجات التعليم العالي ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق الشغل في الجزائر، وكذا تحديد الجوانب الكفيلة بتجويد مخرجات التعليم العالي؛ توصلت الدراسة إلى أن جودة مخرجات التعليم العالي لم ترق إلى تلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل، وأن هناك الكثير من مجالات التعاون مع المؤسسات الممثلة لسوق الشغل يمكن أن تسهم في تحسين مخرجات التعليم العالي، يوصي الباحث بضرورة قيام مؤسسات التعليم العالي بوضع آليات للتقويم والمتابعة للخريجين من أجل تحسين المهارات والكفايات وتطوير البرامج وإجراء التعديلات الضرورية على المناهج من أجل مواكبة المستجدات، كما يوصي كذلك بضرورة وضع إطار عام للمهارات المطلوبة للخريجين كأداة لتوجيه البرامج والجهود.

2.7. دراسة كامل محمد الحواجرة (2009): بعنوان: مدى استعداد المنظمة المتعلمة للتغيير التنظيمي. طبقت الدراسة على مؤسسة خدمية وهي جامعة "البترا" (الأردن)، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المنظمة المتعلمة والاستعداد التنظيمي للتغيير وتناول متغير المنظمة المتعلمة نموذج "واتكينز&مارسيك" (Marsick&Watkins) للمنظمة المتعلمة والذي يتضمن سبعة أبعاد هي: التعلم المستمر، الاستفهام والحوار، تعلم الفريق، تطوير أنظمة لمشاركة التعلم، تشجيع الأفراد نحو رؤية جماعية مشتركة، ربط المنظمة ببيئتها وإيجاد قيادة استراتيجية داعمة للتعلم، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها أن جميع أبعاد متغير المنظمة المتعلمة كانت لها ارتباطات عالية مع متغير الاستعداد التنظيمي للتغيير. خرجت الدراسة بعدد من التوصيات كان أهمها ضرورة اهتمام المنظمات بمختلف أبعاد المنظمة المتعلمة

والاهتمام بتنمية وتطوير قدراتها المنظمة ومنها قدرات بناء الفرق ونظام التعلم والمشاركة والرؤى الاستراتيجية المشتركة بين العاملين لدورها المباشر في نجاح المنظمات وامتلاكها مسببات المواجه والاستعداد للتغيير.

3.7. دراسة سوسن بنت محمد بن زرعه (2014) بعنوان: مدى توافر خصائص المنظمة المتعلمة في جامعة "الأميرة نورة بنت عبد الرحمان" من وجهة نظر رئيسات الأقسام. طبقت الدراسة في جامعة "الأميرة نورة"، وهدفت إلى التعرف على مدى توافر خصائص المنظمة المتعلمة وتقييم الإمكانيات ذات الصلة بهذا المفهوم، واستعملت الباحثة نموذج "مارسيك&وانكينز" لأبعاد المنظمة المتعلمة، توصلت الدراسة إلى أن أكثر أبعاد المنظمة المتعلمة توافراً كان القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، في حين كان أقلها توافراً هو تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة وإنشاء نظم المعرفة والتعلم، وعلى ضوء هذه النتائج ومن أجل تطوير أبعاد المنظمة المتعلمة خرجت الدراسة بالتوصيات الآتية: توعية وترسيخ مفهوم المنظمة المتعلمة لدى القياديين ووضع التحول إلى منظمة متعلمة كهدف استراتيجي وإنشاء أنظمة لإدارة المعرفة وإتاحة فرص التعلم المستمر لجميع الأفراد وتشجيع التعاون والتعلم الجماعي وربط المنظمة ببيئتها الخارجية.

4.7. دراسة رقاد صليحة (2014) بعنوان: تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته. أجريت الدراسة على عينة من جامعات الشرق الجزائرية، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين تطبيق نظام ضمان الجودة وإدارة التغيير، وكذا الكشف عن المعوقات التي تحد من عملية تطبيق هذا المدخل وعوامل إنجاحه، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها أن التحديات الداخلية والخارجية قد دفعت مؤسسات التعليم الجزائرية إلى تطبيق نظام الجودة على الرغم من وجود جملة من المعوقات المتعلقة بالجانب القيادي والإداري والتنظيمي، كما كشفت الدراسة على وجود جملة من عوامل النجاح ذات أهمية متفاوتة، وفي ظل هذه النتائج فإن الباحثة توصي بضرورة نشر ثقافة الجودة على مستوى المؤسسة بصورة مستمرة وكذا التزام الإدارة العليا على اختلاف مستوياتها بعملية تطبيق نظام الجودة ومتابعة مجرياتها.

5.7. دراسة محسن الظالمي وآخرون (2012) بعنوان: قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل (دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط). هدفت الدراسة إلى قياس جودة مخرجات التعليم العالي وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، والتعرف على الوسائل التي من شأنها أن تسهم في تطوير مخرجات مؤسسات التعليم العالي والارتقاء بها إلى الأفضل في ضوء المستجدات العالمية بهذا المجال، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن الجامعات المبحوثة لم تتبن عملية

قياس وتقييم رضا مؤسسات المجتمع عن أدائها بشكل دوري، وهذا يعد مؤشراً سلبياً اتجاه جودة مخرجاتها لأن ذلك يتعارض مع مبدأ المتابعة المستمرة لرضا الزبون، كما تبين أن مؤسسات سوق العمل لم تستثمر في مخرجات الجامعة استثماراً تاماً رغم أن تلك المخرجات كانت تتسم بالشمولية التي يمكن أن تغطي احتياجات قطاعات الأعمال في سوق العمل، أوصت الدراسة بضرورة منح الجامعات قدراً كبيراً من الاستقلالية وعدم التدخل في قراراتها العلمية لأجل تحقيق الجودة لاسيما المستوى النوعي لجودة الخريجين، وكذا ضرورة التركيز على عمليات وبرامج التعلم وجعلها مرادفة لبرامج التدريس الاعتيادية كونها تعزز مستوى كفاءة المخرجات التعليمية، كما أكدت على ضرورة الاهتمام بمبدأ التحسين المستمر في كافة المجالات ذات العلاقة بجودة التعليم، من أجل تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.

6.7. دراسة شريط كمال (2014) بعنوان: دور الاصلاحات الجامعية في الجزائر(نظام LMD) في تحسين التنسيق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل. هدفت الدراسة إلى البحث في إمكانية أن تؤثر الجامعة في جانب عرض العمل بشكل يجعل معظم مخرجات الجامعة الجزائرية موظفة في عملية التنمية الاقتصادية وتحقيق الأهداف المنشودة، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها أن نظام (LMD) يسمح بتكوين جامعي يتسم بالحيوية والعصرية والانفتاح على المحيط الاقتصادي والارتباط الوثيق به إلا أنه يواجه صعوبات كبيرة في التطبيق، كونه لا يتعلق بالجامعة وحدها بل يتعداها إلى الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين، والذين يجب التنسيق معهم بشكل علمي وضمن استراتيجية وطنية شاملة، بما يفضي إلى جعل مخرجات التعليم العالي تتلاءم بشكل شبه تام مع متطلبات التشغيل، أوصت الدراسة بضرورة توفير جميع عوامل النجاح المادية والبشرية من خلال إعطاء أهمية للعنصر البشري في عملية الإصلاح على كافة المستويات.

7.7. دراسة حواس عبد الرزاق(2016) بعنوان: مساهمة في تحسين جودة خدمات التعليم العالي بانتهاج إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية. هدفت الدراسة إلى الكشف عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية لتحسين جودة خدمات التعليم العالي، وتهدف بذلك إلى التعرف على درجة التزام الجامعات الجزائرية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة ودرجة توفر متطلبات تطبيقها. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان أهمها أن إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة متاحة في الجامعة الجزائرية إذا ما أريد ذلك على أن يتم دعم وتوفير المتطلبات بدرجة أكبر، وأن هناك بعض الممارسات لمفهوم إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية مما يسهل عملية البدء بتطبيقها، توصي الدراسة بضرورة توجه الجامعات الجزائرية نحو

المستفيدين من خدماتها من خلال التنسيق بين مخرجاتها بكل التخصصات واحتياجات سوق العمل، والمباشرة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة لما لها من أهمية في تحسين جودة خدمات التعليم العالي.

الدراسات الأجنبية

1.7. دراسة Yurapon Sudharanta (2004) بعنوان: Towards a Stage Model of Learning Organization Development

هدفت الدراسة إلى اختبار العلاقة بين خصائص المنظمة المتعلمة ومدى استعدادها للتغيير التنظيمي، وكذا الكشف عن العلاقة بين مراحل التحول إلى منظمة متعلمة (مسك المعرفة، مشاركة المعرفة، استخدام المعرفة) طبقت الدراسة على صناعة خدمات الهاتف المحمول في "تايلاند"؛ حيث تم اختيار هذه الصناعة نظرًا لبيئة الأعمال المتغيرة والتنافسية، أما النتائج فقد أظهرت نتيجتين أساسيتين الأولى: أن معامل الارتباط بين أبعاد المنظمة المتعلمة (القيم الثقافية، التزام القيادة والتمكين، الاتصال، تحويل المعرفة، خصائص العاملين وتطوير الأداء) والاستعداد للتغيير التنظيمي يثبت أن المنظمة التي تمتلك خصائص عالية للمنظمة المتعلمة فهي كذلك تمتلك استعداد عالٍ للتغيير التنظيمي، النتيجة الثانية: هي أن معامل الارتباط بين مراحل التحول إلى منظمة متعلمة (مسك المعرفة، مشاركة المعرفة، استخدام المعرفة) والاستعداد للتغيير التنظيمي يتبع ترتيب تسلسلي، ونظرًا لأن البحث تم تطبيقه في بيئة عمل احتكارية توصي الباحثة بضرورة توسيع البحث ليشمل صناعات أخرى سريعة التغيير.

2.7. دراسة Charlotte Fillol (2006) بعنوان: L'émergence de L'entreprise Apprenante et son Instrumentalisation :Etude cas Chez EDF

هدفت الدراسة إلى محاولة التوصل إلى فهم شامل لآليات التعلم والأدوات اللازمة لبناء المنظمة المتعلمة، طبقت الدراسة على "مجمع كهرباء فرنسا" خرجت الدراسة بمقاربة تعتمد على أن التعلم المستمر والانتقال من مستوى تعلم إلى آخر يعد حجر الزاوية في بناء المنظمة المتعلمة، وذلك عبر آلية مشاركة المعرفة، والتسيير الداخلي والخارجي لجماعات العمل، والتمكين لبناء رؤية مشتركة ما يمكن من تحقيق التعلم أحادي وثنائي الحلقة، كما أن التفاعل والاندماج بين الأدوات التنظيمية والتكنولوجية يمكن من خلق مناخ مساعد على التعلم المستمر، توصي الدراسة بضرورة توسيع نطاق صلاحية البحث ليشمل منظمات أخرى في سياقات مختلفة لتكون مصدر تأكيد ودقة وللتمكن من كشف آليات أكثر عمقًا في عملية الانتقال من التشارك المعرفي إلى ديناميكية الجماعات.

3.7. دراسة Duaa Saeed Al- Manasser, Ali Mustafa Al Qudah بعنوان: The Impact of Higher Education Output on Unemployment Rates in Jordan

تناولت الدراسة تأثير مخرجات التعليم العالي على معدلات البطالة في الأردن للفترة 2010-2016 واستخدمت هذه الدراسة نموذج الانحدار الخطي البسيط

لاختبار فرضيات الدراسة، توصلت الدراسة إلى أن مخرجات التعليم العالي في الأردن لها تأثير إيجابي وهام في مستوى البطالة، كما خرجت الدراسة بتوصيات أهمها ضرورة ربط مخرجات التعليم العالي بمتطلبات سوق العمل الأردني لتخفيض معدلات البطالة.

4.7. دراسة Gabriela Prelipcean, Ruxandra Bejinara (2016) بعنوان: Universities as

Learning Organizations in the Knowledge Economy هدفت الدراسة إلى إجراء تحليل مفاهيمي لعمليات التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة، وإظهار كيف يمكن للجامعات التي تركز على التدريب والتعلم أن تتحول إلى منظمات متعلمة بهدف التكيف مع البيئة المتغيرة، خلصت الدراسة إلى أن التغيير في الجامعة يجب أن يشمل أربعة جوانب حتى تتحول إلى منظمة متعلمة تتمثل هذه الجوانب في التعلم أثناء العمل، التعلم التنظيمي، تطوير بيئة للتعلم، توفير بنية تحتية للتعلم.

بحثت بعض الدراسات السابقة علاقة المنظمة المتعلمة ببعض المتغيرات التنظيمية مثل دراسة "كامل محمد الحواجرة" (2009) التي تناولت علاقة المنظمة المتعلمة بالتغيير التنظيمي، وكذا دراسة "Yurapon Sudharanta" (2004) التي بحثت خصائص ومراحل التحول إلى منظمة متعلمة، كذلك بحثت دراسة "Charlotte Fillol" (2006) الأدوات اللازمة للتحول إلى منظمة متعلمة ومحاولة إعطاء فهم شامل لآليات التعلم، في حين دراسة "سوسن بنت محمد بن زرعه" (2014) قد تناولت مدى توافر خصائص المنظمة المتعلمة في الجامعة وكذا دراسة Gabriela Prelipcean, Ruxandra Bejinara (2016) التي عمدت إلى تحليل عمليات التعلم وتحول الجامعات إلى منظمات متعلمة، كما ألفت بعض الدراسات الضوء على جودة مخرجات التعليم العالي ومدى ملائمتها لمتطلبات سوق العمل منها دراسة محسن الظالمي (2012) ودراسة خامرة بوعمامة (2018)، أما دراسة "شريط كمال" (2014) فقد هدفت إلى التعرف على دور الإصلاحات الجامعية في الجزائر وعلاقتها بتحسين جودة مخرجات التعليم العالي وعلاقتها بسوق العمل، كما عمدت دراسة كل من حواس عبد الرزاق (2016) و رقاد صليحة (2014) إلى معرفة وتحديد تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية ومساهمته في تحسين خدمات التعليم العالي.

كان الهدف من الدراسات السابقة أنها قد مكنت الباحث من تحديد الفجوة المعرفية والتطبيقية وساعدت في تطوير الإطار النظري والإحاطة بالهدف الكلي ومقارنة وتحليل النتائج، فمختلف الدراسات السابقة قد تناولت سواء مفهوم المنظمة المتعلمة أو مخرجات التعليم العالي من جانب واحد ولا توجد دراسة على حد معرفة الباحث قد ربطت تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة بتأثيرها في تحسين جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي، وهذا باستخدام استبيان المنظمة المتعلمة لـ "مارسيك & واتكينز". تتوافق الدراسة

مع دراسة "خامرة بوعمامة" حيث أنّ جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي لم ترق بعد إلى تلبية متطلبات الوظيفة في سوق العمل وتطوير الخريجين عبر آليات التسيير التقليدية، ما يؤكد ضرورة تبني أساليب تسيير مبتكرة للتقويم والمتابعة والتطوير، وكما جاء في دراسة "كامل محمد الحواجرة" ودراسة "سوسن بنت محمد بن زرعه" فإنّ مفهوم المنظمة المتعلمة كأداة فعّالة للتغيير التنظيمي وإمكانية توافر أبعاد المنظمة المتعلمة في مؤسسات التعليم العالي أصبحت اليوم أكثر من ضرورة من أجل تحسين جودة المخرجات ومواكبة متغيرات ومستجدات سوق الشغل في الجزائر؛ حيث للإدارة العليا دور محوري في الالتزام بالتغيير وتطبيق مفاهيم الجودة والتعلم كما جاء في دراسة "رقاد صليحة"، من جهة أخرى تتفق الدراسة كذلك مع دراسة "شريط كمال" كون الجامعة لا بد أن تكون منفتحة على الشركاء الاقتصاديين والاجتماعيين وإعطاء أهمية للعنصر البشري، فمفهوم المنظمة المتعلمة في بعدها المتعلق بالبيئة تؤكد على ضرورة الانفتاح والترابط مع البيئة الخارجية كما أنّ جوهر بناء المنظمة المتعلمة يقوم على التعلم المستمر الذي هو خاصية مميزة للعنصر البشري. تختلف دراستنا عن الدراسات السابقة، وذلك من حيث بعض الأطر النظرية المهمة ومن حيث المنهجية المتبعة في البحث، حيث ربطت الدراسة بين متغير أبعاد المنظمة المتعلمة وبعد مخرجات مؤسسات التعليم العالي باستخدام نموذج المنظمة المتعلمة لـ "مارسيك & واتكينز" وتطبيق ذلك ميدانياً على عينة من جامعات الشرق الجزائري.

الجزء النظري

الفصل الأول

تمهيد

يقوم اقتصاد المعرفة اليوم على توظيف المعرفة كعامل مهم من عوامل الإنتاج؛ حيث أصبح ينظر إلى المعرفة على أنها الأساس في خلق كل ثروة وتوليد كل قوة وأساس هذه المعرفة هو المورد البشري الذي أصبح اليوم رأس مال فكري فالأفراد يحملون المعرفة في عقولهم وأن المنظمة يجب أن تحول هذه المعرفة الضمنية إلى معرفة تنظيمية عبر الآليات الحديثة في التنظيم والإدارة، ولا يكون لها ذلك إلا من خلال التعلم والتشارك المعرفي، في هذا السياق سارعت المنظمات نحو تكريس واعتماد هذه الفلسفة الجديدة التي تتعلق بقدرتها على التعلم المستمر والتي تجعل التعلم هدفاً مركزياً للمنظمة باعتبار التعلم والتحول نحو المنظمة المتعلمة أصبح يمثل أساس التغير والقوة الدافعة الرئيسية لاكتساب مهارات التكيف مع التغيرات، ويضمن بذلك تحقيق نهج التحسين المستمر للمخرجات وتلبية الحاجات ومساعدة المنظمات على الاستمرار والنجاح.

من منطلق أهمية مفهوم المنظمة المتعلمة وارتباطها بمفاهيم إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي سلط هذا الفصل الضوء على الخلفية النظرية لهذه المفاهيم من خلال التطرق إلى نظريات التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة، مفهوم التعلم التنظيمي وأساسياته وكذا مفهوم المنظمة المتعلمة محدداً ونماذجها.

المبحث الأول: نظريات التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة

مرّ فكر التنظيم والإدارة بمجموعة من المراحل تزامنت مع تطور النظريات الاقتصادية وما ميز كل نظرية، أين ظهرت في البداية المدرسة الكلاسيكية التي طورت مقاربة تعتمد على عقلانية نظام الإنتاج وأنظمة السلطة ثم مدرسة العلاقات الإنسانية التي ركزت على نوعية العلاقات الإنسانية، فالمدرسة السلوكية التي مدتنا بنظرة واقعية وأنّ السلوك الانساني ما هو إلاّ محصلة لتفاعل الفرد مع بيئته، وصولاً إلى المفاهيم الحديثة كالإدارة الاستراتيجية، إدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة والتعلم التنظيمي.

المطلب الأول: نظريات التعلم التنظيمي

ظهرت العديد من الاتجاهات الفكرية التي تسعى إلى النهوض بأداء المنظمة وتحقيق أهدافها، والتي أبرزت أهمية وتأثير كل عامل من عوامل الإنتاج، بحيث أولت اهتماماً كبيراً للعنصر الانساني وأثرت على السياسات التي تتعامل بها المنظمات مع العاملين ومن أهم هذه الاتجاهات نجد:

1. النظرية التيلورية: الطريقة الأساسية لإنشاء المعرفة داخل المنظمة بحسب الطريقة التيلورية هي التجربة، كما يقتصر نوع التعلم على معرفة كيف؟ ويسند ذلك إلى العمّال الأكثر خبرة في المنظمة¹. تدعم الطريقة التيلورية التعلم المستمر ليس فقط على مستوى فريق العمل ولكن على المستوى التنظيمي كذلك، ويتم التوصل إلى هذا الأخير من خلال وجود مجموعة عملية منفصلة تقوم بتحليل التجارب وتنقيح عمليات التطوير القياسية، والتي يجب على جميع فرق العمل في المنظمة الالتزام بها.

كما يوفر مفهوم مصانع المعرفة إعادة استخدام التجارب السابقة ومركز لإدارة المعرفة في المنظمة البنية التحتية اللازمة لدعم عملية التعلم المستمر على مستوى فرق العمل وعلى المستوى التنظيمي².

2. النظرية التحفيزية: من بين نظريات التحفيز التي ظهرت نظرية هرم الحاجات لـ: "ابراهيم ماسلو" الذي يتضمن خمسة فئات من الحوافز، مرتبة بحسب الحاجات التي تحركها من المستوى الأدنى، والتي يجب أن تكون مشبعة قبل أن تظهر حاجات المستوى الأعلى وهي كالآتي: الحاجات الفيزيولوجية (مثل الأكل والشرب)، حاجات الأمن (مثل الأخطار والتهديد)، الانتماء (الصداقة الحب والتقبل والتقدير)، الاحترام (مثل الإنجاز الكفاءة القوة) تحقيق الذات (الإبداع والتميز)، يمكن استخدام نظرية "ماسلو" لفهم

¹Claire Lobet, Anne Rousseau, **Knowledge in Question : From Taylorism to knowledge Management**, The Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities, Athens, 5-6 April 2002, p09.

²Thomas Chau, Frank Maurer, Grigori Melnik, **Knowledge Sharing: Agile Methods vs Tayloristic Methods**, Conference Paper, the Twelfth International Workshops on Enabling Technologies: Infrastructure for Collaborative Enterprises, Linz-Austria, July 2003, p 07.

سلوك الفرد نحو التعلم من خلال سعي الفرد إلى إشباع حاجات الإنجاز والكفاءة والتي تمنحه القوة والكفاءة في العمل والتي تمثل في جوهرها احترام الذات والقيمة الذاتية للفرد، وكذا الحاجة إلى إدراك إمكانات التطوير الذاتي المستمر والرغبة في أن يصبح الفرد أفضل مما هو عليه بأقصى درجة من الإبداع والتعلم.

إلى جانب هذه النظرية ظهرت نظريات أخرى للتحفيز، والتي منها نظرية العاملين لـ: "هرزبرغ" (Herzberg) والتي خلصت إلى أن الرضا وعدم الرضا الوظيفي هو نتاج عاملين منفصلين: عوامل تحفيزية (عوامل الرضا) تتعلق بالإنجاز، الاعتراف في العمل، تحديات العمل، الشعور بالمسؤولية وتوافر فرص النمو والتقدم، والعامل الثاني يتمثل في عوامل السلامة (عدم الرضا) تتعلق بسياسة المنظمة، جودة الإشراف العلاقات الشخصية الراتب والأمان الوظيفي، في هذا السياق نجد "هرزبرغ" يقول أن غياب عوامل السلامة يمكن أن يؤدي إلى عدم الرضا الوظيفي ولكن تحسين هذه العوامل لا يؤدي بالضرورة إلى الرضا الوظيفي، وهي لا تفعل الكثير لتحفيز الفرد على الأداء المتفوق وزيادة القدرة على الإبداع. تؤدي العوامل التحفيزية كإضافة المسؤولية إلى العمل وتوفير فرص للتعلم للأفراد للعمل في مستويات أعلى إلى رفع كفاءة الأداء في كل مهمة يتوقع من الفرد القيام بها، وذلك إذا كانت النتائج السلبية مرتبطة بالملل في المهام المفترض إنجازها.¹

3. النظرية التطورية للمنظمة: التطورية اتجاه حديث الظهور في الفكر التنظيمي، ويعود الفضل في ذلك إلى "سيدني وينتر" و"ريتشارد نلسون" من خلال كتابهما المعنون "نظرية تطورية للتغير الاقتصادي An Evolutionary Theory for Economic Change" سنة 1982 والذان يعتبران أن المحرك والهدف الأساسي لدى المنظمة هو الرغبة الحيوية في البقاء وليس الربح، وعليه يقترح هذا الاتجاه تحليل ديناميكيات تكيف المنظمة، لاسيما من حيث الاهتمام بالقدرات الإبداعية والتعلم التنظيمي؛ ركزا الباحثان على الدور الأساسي للروتينات التنظيمية ودورها في سلوك المنظمة وفي عملية الإبداع والتعلم، وبالتالي ووفق هذه النظرية فقد جاءت النظرة إلى المنظمة في بعدها المعرفي.

يعتقد "سانجايا لال" (Sanjaya Lall) أن التطور الاقتصادي يجب أن يفهم على أنه عملية تعلم مستمرة، وهذا هو أساساً ما يمثل منظور النظرية الاقتصادية التطورية.²

¹Mohammad Faizul Haque, Mohammad Aminul Haque, Shamimul Islam, **Motivational Theories-a Critical Analysis**, ASA University Review, Vol.08, No1, January-June, 2014, p64.

² Richard R. Nelson, **Economic Development From The Perspective of Evolutionary Economic Theory**, Oxford Development Studies Review, Vol.36, No.01, March 2008, P9.

فالتعلم يمثل عملية تكيف وتطور مع المستجدات الداخلية والخارجية مما يفرض تغيير وتعديل مستمر في السلوك، عبر "الروتينات التنظيمية" التي يمكن أن تتجسد في البحث عن المعايير وأفضل الطرق للأداء أو في تحديد السلوك الاستثماري للمنظمة نتيجة مبدأ الاختيار والتعلم المرتبط بالريح، الروتينات التنظيمية تمثل نتاج تراكم واستغلال المعرفة في المنظمة والتعلم الذي يعد العملية التي من خلالها يتم تحسين المهام وزيادة سرعتها، واكتساب مهارات ومعارف جديدة عن طريق تكرار التجارب وإعادتها، بحيث تشكل آليات تدخل في الحالة الطبيعية للمنظمة، والفرضية الأساسية هي أنّ المنظمة تتذكر بتفعيل الروتينات تماما مثلما يتذكر الأفراد معارفهم عن طريق الأداء.

4. نظرية الموارد: يركز التحليل في نظرية الموارد على قدرة المنظمة على استغلال مواردها والقدرة على رفع الأداء الاقتصادي، على افتراض أن امتلاك مورد نادر ينتج عنه ربح دائم لمالكه، وأنّ ما يحدث داخل المنظمات هو على نفس درجة الأهمية لما يحدث في بيئتها الخارجية، فالمنظمة عبارة عن حافظة من الموارد يتم تنظيمها وفق إطار إداري، وتشمل موارد المنظمة الموجودات الملموسة وغير الملموسة المرتبطة بشكل شبه دائم بالعمل، أو هي جميع الأصول، القدرات، العمليات التنظيمية، الميزات والمعلومات والمعارف التي تراقبها المنظمة، كما تؤكد هذه النظرية على أهمية سلوك الفرد وعملية التعلم وقدرة الجهاز الإداري على استغلال الموجودات الفكرية التي تتميز بالندرة وعدم القابلية للتقليد من قبل المنافسين بما يسهم بشكل فعال في تحسين أداء المنظمة ونموها.

5. نموذج تبني التكنولوجيا: يشير مفهوم تكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى مختلف عمليات إدارة المعرفة في المنظمة وطرق استخدامها، ومعالجة مضمونها ونقلها، كما تتضمن كذلك عمليات جمع البيانات والمعلومات سواء كانت مسموعة، مكتوبة، مصورة أو رقمية ثم تخزينها واسترجاعها عند الحاجة ونشرها عبر استخدام أجهزة الحاسوب ومختلف وسائل الاتصالات¹.

فمجموع المعارف والتكنولوجيا الهندسية والتقنية، والتي تنتج لنا برامج متطورة من نظم خبيرة ونظم معلومات وذكاء اصطناعي وأساليب المحاكات وقواعد البيانات والعديد من التقنيات المعلوماتية والتواصلية الأخرى، لديها القدرة على تسهيل عملية التعلم والتعليم من خلال برامج العمل الجماعي وبرامج تدفق العمل التي تسمح بسرعة توسيع دائرة نشر المعرفة، وإمكانية التسيير الجماعي للمعلومات، وهيكله القواعد التي تسمح بتقاسم المعرفة والمعلومات في مختلف أجزاء المنظمة.

¹ Farideh Hamidi et Al, **Information Technology in Education**, Procedia Computer Science, 3, 2011 Elsevier Publishing, p370.

المطلب الثاني: مفهوم التشارك المعرفي أهميته والعوامل المؤثرة فيه

تعتبر المعرفة أصل استراتيجي للمنظمة يتيح لها امكانية تفعيل قوتها التنافسية عن طريق توفير إطار عمل لتعزيز ومشاركة هذه المعرفة، مما يمكن المنظمة من تحقيق أهدافها، فالتشارك المعرفي يمثل إحدى العمليات الأساسية لإدارة المعرفة في المنظمة ولتطوير هذه المعرفة وتحويلها إلى أصول تنظيمية ذات قيمة فإنّ الأمر يستلزم تشارك هذه المعرفة بين الأفراد وعبر مختلف المستويات في المنظمة.

1. مفهوم التشارك المعرفي: تعود بدايات الاهتمام بالتشارك المعرفي إلى نماذج تبني الإبداعات التكنولوجية، وكذا الاهتمام حول أفضل الممارسات لنقل المعرفة داخل المنظمات، كما استعمل العديد من الباحثين نظريات الاتصال ونقل المعلومات لدراسة العوامل التي تعيق نقل وتشارك المعرفة، واستناداً لهذه النظريات فإنّ تشارك المعرفة هو نشاط حيوي مرتبط بنقل رسالة من مصدر (مكان، فرد، جماعة) إلى متلقي أو أكثر ضمن سياق وإطار محدد، أما في الآونة الأخيرة فقد أصبحت نظريات التعلم التنظيمي هي محور تركيز الباحثين، بحيث أصبح ينظر إلى أنّ نجاح عمليات نقل وتشارك المعرفة يتوقف على نجاح سيروية تفاعلات التعلم التنظيمي.

أساساً فإنّ التشارك المعرفي يهدف إلى تبادل المعلومات والأفكار ونقل الخبرات ومشاركتها مع الآخرين، من أجل تسهيل عمليات حل المشكلات، وتنفيذ السياسات وتطوير أفكار جديدة، كما يعد كثير من الباحثين التشارك المعرفي عملية مهمة في بناء ميزة تنافسية قائمة على المعرفة والتعلم، بحيث يمكن دراسته على مستوى الفرد، الجماعة و المنظمة.

ومن التعريفات المتضمنة في أدبيات إدارة المعرفة ونظريات الاتصال نجد "قوي" يعرف التشارك المعرفي كعملية من شأنها تسهيل التعلم من خلال مشاركته في شكل أفكار قابلة للاستخدام أو في شكل عمليات أو منتجات¹. أما بالنسبة لـ: "تيومي" فعملية التشارك المعرفي هي استعداد فرد ما داخل المنظمة لنشر وتقاسم المعرفة التي يمتلكها مع الأفراد الآخرين، فالتشارك المعرفي هو عملية اجتماعية تتم من خلال عمليات التواصل بين مجموع الأفراد². ومن منظور سلوكي فإنّ تشارك المعرفة هو السلوك

¹ Keith L. Lindsey, **Knowledge Sharing Barriers**, Trinity University, Encyclopedia of Knowledge Management, IDEA Group Reference, p499.

² Rima Khader Sliat, Muhammed S. Alnsour, **Business Innovation through Knowledge Sharing: An Applied Study on the Jordanian Mobile Telecommunications Sector**, European Journal of Business and Management, Vol.5, No.18, 2013, p8.

المتبنى لنشر المعرفة بين الأفراد والجماعات لتحقيق القيمة المضافة.¹ بالنسبة لـ: "هندريكس & بول" تشارك المعرفة هو تفاعل بين فئتين: من يملكون المعرفة الذين يسلكون سلوك الأخرجة ومن يتلقون المعرفة الذين يسلكون سلوك الاكتساب والتلقي ويكون عن طريق التعلم والفهم والتفسير.²

كما نلاحظ أنه من الباحثين من نظر إلى تشارك المعرفة كجزء من عملية الاستغلال، أين يتم مسك وجمع المعلومات واكتساب المعرفة الموجودة، ونقلها من فرد إلى مجموعة أفراد في نفس الوقت في سياق التفاعلات الاجتماعية التي تتم عبر الاتصال والتواصل، والتي من شأنها تسهيل عملية التعلم في المنظمة، والبعض الآخر فقد نظر إليها كجزء من عملية الاكتشاف؛ بحيث تتطلب عمليات إعادة تنظيم المعرفة ودمجها بشكل يمكن من رؤية علاقات لم تكن معروفة لتوليد معارف جديدة، والتي من شأنها أن تؤدي إلى الإبداع والابتكار.

على هذا الأساس فالتشارك المعرفي يمثل سيرورة من تفاعلات التعلم الرسمي وغير الرسمي، يتم بموجبها تحويل نوعي المعرفة الضمنية والصريحة بشكل فعال وصريح بين الأفراد والجماعات، ما يعزز من قدرات وخبرات الأفراد والمنظمة على فهم النتائج، وتفسيرها بما يمكن من اتخاذ القرار وحل المشكلات.

2. أهمية التشارك المعرفي: تكمن أهمية التشارك المعرفي في كون المعرفة مورد غير ملموس يصعب تقليده يرتبط بصنّاع المعرفة، ويتضمن الأفكار والمعلومات والآليات التنظيمية والأساليب الإبداعية، فالتشارك المعرفي عملية مهمة من أجل إنتاج معرفة جديدة في المنظمة والمحافظة عليها عبر توفير قاعدة للمعلومات للأفراد والجماعات، وبناء ذاكرة تنظيمية ما يعزز من عمليات التعلم الفردي والجماعي والتنظيمي، ويعزز قدرة المنظمة على الاستجابة للتغيرات والوصول إلى الإبداع وتحقيق الميزة التنافسية.

3. العوامل المؤثرة في التشارك المعرفي: إنّ فهم وتحفيز السلوك الذي يدفع إلى تقاسم ومشاركة المعرفة والخبرات القيمة عبر الأفراد في المنظمة يمكن أن يتأثر بعدة عوامل يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مستويات: -**المستوى الفردي:** يعتمد على عدد من سمات شخصية الأفراد في المنظمة كالدافعية لتشارك المعرفة، الثقة والرضا الوظيفي، والقدرة على الاتصالات الاجتماعية المختلفة.

¹ Seewon Ryu, Seung Hee Ho, Knowledge Sharing Behavior of Physicians in Hospitals, Expert Systems with Applications Journal, Vol.25, No.1, July 2003, p113.

² Tingting Zheng , A literature Review on Knowledge Sharing, Open Journal of Social Sciences, Vol.5, No.3 Scientific Research publishing, March 2017, p52.

-المستوى الجماعي: أن تتوع أعضاء الفريق من حيث السمات الشخصية والديموغرافية يؤثر في النماذج العقلية للأفراد، وبالتالي التفكير المشترك لفرق العمل والجماعات.

-المستوى التنظيمي: تسهل تكنولوجيا المعلومات نشر وتحويل المعرفة الصريحة والضمنية في المنظمة، كما أن ثقافة الإبداع التنظيمي والمكافأة تشجع التفاعلات بين الأفراد لأجل تبادل الأفكار والرؤى والتجارب العملية.

تتطلب عملية التشارك المعرفي تفاعل عوامل وآليات مختلفة شخصية كالدايفية والثقة وتنظيمية كتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على سلوك الأفراد نحو مشاركة وتقاسم المعرفة من خلال عمليات اكتساب ونشر وتخزين المعرفة في المنظمة، ومن ثم فهي تؤثر على مناخ وثقافة التعلم وهو التحدي الذي تواجهه المنظمات اليوم.

المطلب الثالث: إدارة المعرفة في المنظمة

تكتسي إدارة المعرفة أهمية بالغة في توجيه وتطوير أعمال المنظمة، ورفع كفاءة ومهارة العاملين بها، بحيث لا يمكننا أن نتحدث عن وجود تعلم في المنظمة بدون توفر آليات لإدارة المعرفة، وقد أدى اختلاف وجهات نظر الباحثين لإدارة المعرفة واتساع نطاقها وديناميكيته إلى ظهور مفاهيم متعددة.

1. مفهوم إدارة المعرفة: صيغ العديد من التعاريف لإدارة المعرفة يمكن إدراج أهمها كالتالي: تشمل إدارة المعرفة بحسب "كارل ويج" العمليات التي تؤدي إلى انعكاس المعرفة على سلوك الأفراد وقدراتهم، وكذا مختلف أساليب العمل وأشكاله ومدى القدرة على التحكم في تقنيات العمل المعقدة.¹ وهي بالنسبة لـ: (ماروبك) مجموع العمليات التنظيمية لخلق القيمة المضافة في المنظمة وزيادة الإنتاجية على أساس المعرفة الموجودة، والتي تشمل خبرات ومهارات الأفراد، سيرورات التعلم التنظيمي، ومختلف أشكال المعرفة التنظيمية.²

من خلال هذا فإدارة المعرفة تمثل العملية التي تتيح التحكم في معرفة المنظمة من خلال إنتاج ومسك المعرفة، المحافظة عليها ومشاركتها عبر كامل أجزاء المنظمة وعبر كافة المستويات، وذلك من أجل رفع خبرات وقدرات الأفراد وزيادة قدرات التعلم لديهم من جهة ورفع القدرات التنظيمية للمنظمة من جهة أخرى.

¹ Kamaran Nazari, Mostafa Emami, Knowledge Management from Theory to Practice, Australian Journal of Business and Management, Vol.1, No.11, February 2012, p 24.

² (Ibid), p24.

2. عمليات إدارة المعرفة: يمكن القول بأن إدارة المعرفة تعرف بعملياتها التي تخص المعارف الداخلية وكذا الخارجية، والتي تعمل بشكل مترابط ومتكامل فيما بينها وتتمثل في الآتي:

1.2. اكتساب المعرفة: تتمكن المنظمة من اكتساب المعرفة من خلال التعرف على موجوداتها المعرفية المتاحة وتحويلها ومشاركتها، أو الحصول على معرفة جديدة عبر تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة ودمج معارف المنظمة أو عبر أساليب الأبداع والتطوير.

2.2. تخزين المعرفة: نظام إدارة المعرفة في المنظمة يجب أن يكون قادرًا على تخزين المعرفة عن طريق الذاكرة التنظيمية التي هي بمثابة خزان للمعرفة في المنظمة لإعادة استخدامها المستقبلي.

3.2. نقل المعرفة: تتمثل عملية نقل المعرفة في المنظمة في تحويل هذه المعرفة من فرد إلى آخر أو إلى مجموعة داخل المنظمة أو بين الأجزاء المختلفة للمنظمة.

4.2. تطبيق المعرفة: تعني العملية التي يتم من خلالها تطبيق المعرفة مباشرة على أداء المهام أو حل المشكلات أو المساعدة في اتخاذ القرار على مستوى الأفراد، فرق العمل أو على المستوى التنظيمي.

تتكامل هذه العمليات فيما بينها وتترابط في إطار يهدف إلى استغلال المعرفة في المنظمة كثقافة تنظيمية يتم مشاركتها مع الأفراد المناسبين وفي الوقت المناسب لتحقيق أهداف الأفراد والمنظمة.

المطلب الرابع: نماذج إدارة المعرفة في المنظمة

على اعتبار أنّ إدارة المعرفة في المنظمة تعد المنطلق في عمليات التعلم الفردي والتنظيمي، ونظرًا للتأثير الواضح لدور المعرفة في عمليات التحسين والتطوير، فقد ظهرت العديد من الأدوات والآليات التي تبحت عن كيفية إنتاج وتوليد المعرفة في المنظمة، وطريقة انتقالها وتوظيفها بشكل يعزز من قدرة المنظمة في بناء استراتيجية فعّالة لإدارة هذا المورد الحيوي؛ حيث ظهرت العديد من النماذج في المنظمات والتي منها:

1. نموذج SECI لإنشاء المعرفة: تقوم المنظمة بإنشاء المعرفة من خلال عمليات التفاعل التي تحدث بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة، والتي تؤدي إلى تحويل المعرفة؛ بحيث تسمح هذه العملية بتوسيع نوعي المعرفة الصريحة والضمنية، وذلك على مستوى الجودة والحجم؛ حيث يوجد أربعة أشكال لعملية التحويل كما يوضحه نموذج SECI الذي قدمه "نوناك" لإنشاء وتحويل المعرفة في المنظمة كالآتي:

الشكل رقم (1-1): الطرق الأربعة لعملية تحويل وإنشاء المعرفة

	المعرفة الضمنية	إلى	المعرفة الصريحة
المعرفة الضمنية	المشاركة		الأخرجة
من			
المعرفة الصريحة	الأدخلة		التركيب

Source: Ikujiro Nonaka, Ryoko Toyama and Noboru Konno, **SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation**, Long Range Planning, Vol.33, No.1, 2000, p12.

بحسب النموذج الذي قدمه "نونাকা" يمكن شرح عمليات إنشاء وتحويل المعرفة في المنظمة كآلاتي:

1.1. المشاركة (Socialisation): يتم من خلالها نقل المعرفة الضمنية بين الأفراد التي تمكن من الحصول على الخبرات والمهارات عبر الملاحظة والتقليد، وذلك من خلال الاجتماعات، المناقشات والحوار، العصف الذهني، جماعات التعلم...

2.1. الأخرجة (Externalization): تتم من خلال تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة واضحة وصريحة، بحيث يمكن مشاركتها مع الأفراد الآخرين وتصبح أساس لمعرفة جديدة، عبر آليات التبادل كالحوار، التفكير الجماعي والتفسير الصحيح للأفكار والمفاهيم.

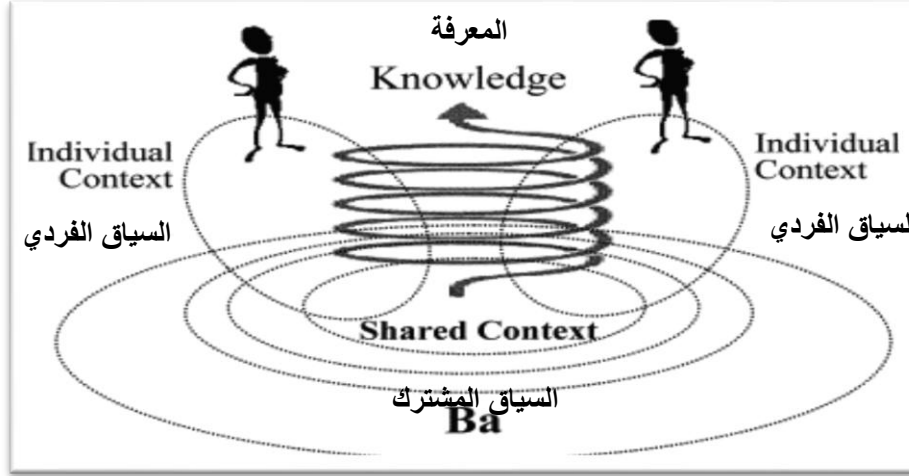
3.1. التركيب (Combination): عملية تركيب المعرفة تتم من خلال تجميع المعرفة من داخل أو خارج المنظمة، معالجة هذه المعرفة للحصول على معرفة جديدة يتم دمجها في معارف المنظمة.

4.1. الأدخلة (Internalization): هي عملية يتم من خلالها تحويل المعرفة الصريحة إلى معرفة ضمنية بحيث ترتبط هذه العملية ارتباطاً وثيقاً بالتعلم بالممارسة، فالأفراد يقومون بدمج معارفهم ثم يحلون النتائج المتوصل إليها لخلق مفاهيم وافتراسات جديدة، وبالتالي تكوين نماذج ذهنية جديدة.

2. نموذج Ba لخلق المعرفة: تحتاج المعرفة من أجل عملية إنشائها وتشاركها واستخدامها إلى إطار فيزيائي أو افتراضي خاص من التفاعلات، بحيث لا يمكن إنشاء أو خلق المعرفة من دون تحديد هذا

الإطار أو السياق وهو مفهوم Ba الذي أتى به "توناكا&كونو" فالمفهوم Ba هو السياق الذي من خلاله تتم ترجمة المعلومات وتحويلها إلى معرفة.¹ كما يوضحه الشكل رقم (2-1):

الشكل رقم (2-1): نموذج Ba كسياق حركي

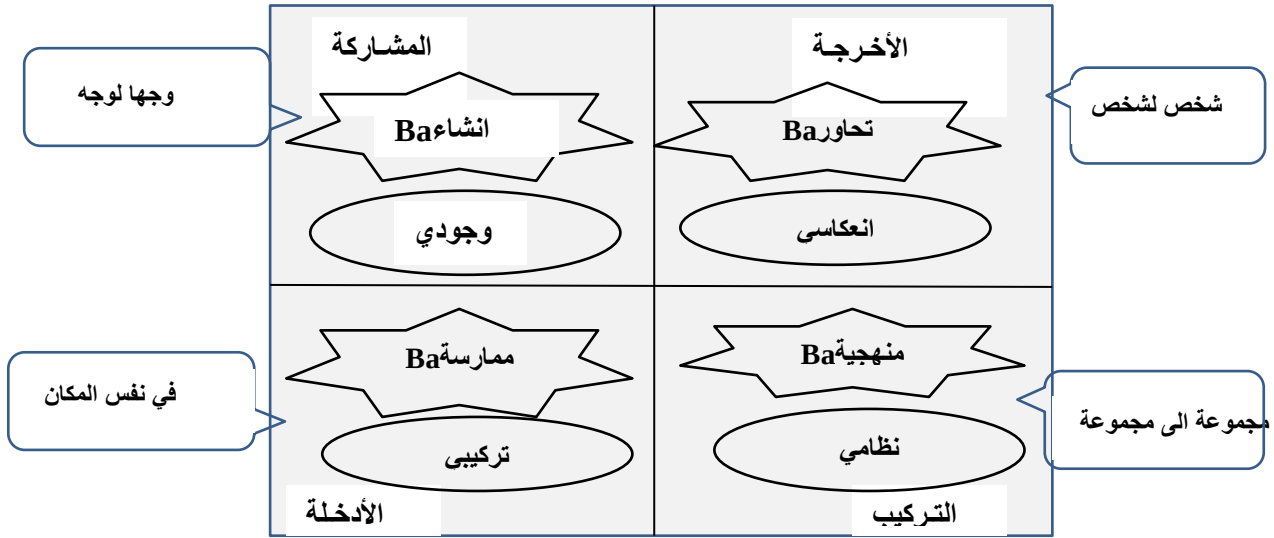


Source: Ikujiro Nonaka, Ryoko Toyama and Noboru Konno, **SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation**, Long Range Planning, Vol.33, No.1, 2000, p14.

فعملية إنشاء المعرفة هي عملية ديناميكية تتجاوز الحدود المرئية، وتتسأ المعرفة في عملية لولبية تصاعدية تبدأ من خلال التفاعلات ما بين الأفراد فيما بينهم ومع بيئتهم ثم تنتقل إلى أعلى-مستوى الجماعة- والأعضاء المندمجون في الـ:Ba ملتزمون بالتفاعل والمشاركة بحيث يشكلون فضاء مشترك، ثم ينتقل إلى المستوى التنظيمي، وتوجد أربعة أنواع لـ:Ba تتوافق مع المراحل الأربعة لنموذج SECI كل جزء يتناسب مع مرحلة محددة كما يوضحه الشكل رقم(3-1):

¹ Alexander Kaiser and Birgit Fordinal, **Creating a Ba for Generating Self-Transcending knowledge**, Journal of Knowledge Management, Vol.14 No.6, 2010, p929.

الشكل رقم (1-3): الخصائص الأربعة لـ Ba:



Source: Ikujiro Nonaka, Noboru Konn, The Concept of Ba Building a Fondation of Knowledge Creation, California Management Review, Vol.40, No.3, 1998, p46.

من خلال الشكل رقم (1-3) يتضح أنّ الخصائص الأربعة لـ Ba: تتحدد من خلال بعدين: البعد الأول هو نوع التفاعل ويكون فردي أو جماعي أما البعد الثاني فيتمثل في وسائل الاتصال المستخدمة في عملية التفاعل ما إذا كان التفاعل يتم مباشرة وجها لوجه أو من خلال الوسائط الافتراضية، إنشاء Ba يرتبط بعملية التشارك من خلال التفاعل المباشر (وجها لوجه) الذي يعد مفتاح نقل المعرفة الضمنية، فهو الإطار الذي يتشارك فيه الأفراد الخبرات والشعور والعواطف بينما تحاور Ba يرتبط بعملية الأخرجة أين يتجمع الأفراد في شكل فرق لتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة، في حين منهجية Ba ترتبط بعملية التركيب للمعرفة الصريحة وتعرف على أنّها التفاعلات الجماعية الافتراضية، ممارسة Ba تدعم الأدخلة بالسماح بتحويل المعرفة الصريحة إلى معرفة ضمنية.

المبحث الثاني: الإطار المفاهيمي للتعليم التنظيمي

يعد مصطلح التعلم التنظيمي من بين المصطلحات التي يتم بحثها على نحو واسع في مجال الإدارة والتنظيم بوصفه ضرورة استراتيجية، تسمح بتلبية المتطلبات التي تقود إلى التغيير والتحسين المستمر ليس فقط عن طريق التغيير في سلوك الأفراد والأداء الوظيفي بل عن طريق التغيير في طرق وأنماط التفكير، وتأثير ذلك على اتخاذ القرارات التنظيمية والاستراتيجية.

المطلب الأول: ماهية التعلم التنظيمي

1. مفهوم التعلم التنظيمي: ظهر مصطلح "التعلم" داخل المنظمة في الأدبيات الإدارية في الخمسينيات (1950)؛ حيث وصف "سيمون" (Simon) الطريقة التي تؤثر بها البيئة على فهم وتصور الجماعة للمشاكل التي تظهر داخل المنظمة وكذا هيكلها التنظيمي¹. والتحول الحقيقي من مفهوم التعلم داخل المنظمة إلى مفهوم التعلم التنظيمي أخذ مكانه في فترة الستينيات (1960) والسبعينيات (1970)؛ حيث اقترح (Cyert&March) نظرية عامة حول التعلم التنظيمي كجزء من نموذج اتخاذ القرارات التنظيمية². يأتي أول استخدام لمصطلح التعلم التنظيمي بدل مصطلح التعلم داخل المنظمات في عام 1978 من قبل آرغريس & شون" في كتابهما: "التعلم التنظيمي: منظور نظرية العمل"، وعلى الرغم من الجهود والبحوث التي بدلت حول تعريف التعلم التنظيمي إلا أنه لم يتم وضع هذا المفهوم في إطار مفاهيمي موحد، ويرجع ذلك إلى كون التعلم التنظيمي مفهوم متعدد الجوانب تم تناوله بين أوساط المختصين من مختلف المداخل النفسية والاجتماعية والمعرفية، كل بحسب اختصاصه، كما أن الاستخدام الواسع لهذا المفهوم في مجالات متنوعة وسع من مجال دراسته، بالإضافة إلى اختلاف وتعدد مستويات التحليل من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي فالتنظيمي، ومن التعاريف التي صيغت حول هذا المفهوم نجد:

الجدول رقم (1-1): تعريف التعلم التنظيمي

الرقم	الباحث	التعريف
01	"سيمون" (1969)	الوعي المتنامي بالمشكلات التنظيمية والنجاح في تحديدها وعلاجها من قبل الأفراد بما ينعكس على مخرجات المنظمة ذاتها. ³

¹ Monika Stelmaszczyk, Relationship Between Individual and Organizational Learning: Mediating Rol of Team Learning, Journal of Economic and Management, Vol.26, No.4, 2016, p109.

² (ibid), p109.

³ Jean Helms Milles, Kelly Dye and Albert J Mills ,Understanding Organizational Change, Routledge First Published 2009, London and Newyork, p76.

02	(أرفريس1978)	عملية كشف الأخطاء وتصحيحها بحيث يشمل الخطأ كل خاصية للمعرفة من شأنها أن تحد من عملية التعلم ¹ .
03	Marelen (fiol&Lyles1985)	عملية تحسين إجراءات العمل من خلال المعرفة والفهم الأفضل ² .
04	(Levitt&March)	يحدث التعلم التنظيمي في المنظمة من خلال ترجمة وتحويل التجارب والخبرات السابقة إلى روتينات تنظيمية والتي تحدد السلوك في المنظمة ³ .
05	(Ray Stata1989)	التعلم التنظيمي يحدث من خلال الرؤى المشتركة للمعرفة ونماذج موحدة للتفكير والمبنية على الخبرات والتجارب الماضية والمخزنة في الذاكرة التنظيمية ⁴ .
06	"سينج"(1999)	عملية التعلم التنظيمي هي الاختبار والمراجعة المستمرة للخبرات وتحويلها إلى معرفة تستطيع المنظمة الحصول عليها وتوظيفها لأغراضها الرئيسية ⁵ .
07	"لوبيز" (Lopez2005)	كعملية ديناميكية تتمثل في خلق، واكتساب ونشر المعرفة بهدف تنمية الموارد ورفع القدرات بما يؤدي إلى المساهمة الفعالة في تطوير أداء المنظمة ⁶ .
08	(Curado2006)	التعلم التنظيمي هو الطريقة التي تمكن من تنمية وخلق أفكار جديدة وإبداعية ⁷ .

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على الأدبيات المتعلقة بالموضوع

من خلال استعراضنا لمختلف التعاريف المقدمة حول التعلم التنظيمي نجد "سيمون" قد عرف التعلم التنظيمي انطلاقاً من نتائجه على المنظمة بحيث تضمن عنصرين أساسيين هما: الوعي بالمشكلات المرتبط بمستوى المعرفة الموجودة في المنظمة، والمخرجات الناجمة عن هذا الوعي، أما في سياق

¹ Chris Argyris, **Double Loop Learning in Organizations**, Harvard Business Review, No.77502 September-October 1977, p116.

² C. Marlene Fiol, Marjorie A. lyles, **Organizational learning**, The Academy of Management Review, Vol.10, No.04, 1985, p 803.

³ Barbara Levitt and James G. March, **Organizational learning**, Annual Review of Sociology, Vol.14, 1988, p319.

⁴ Ray Stata, **Organizational learning-The key to Management Innovation**, Management Review, Vol 30, No 3, 1989, p64.

⁵ Wageeh Nafei, **Knowledge Management and Organizational Learning from the Employee perspectives**, Journal of Management and Strategy, Vol.5, No.1, 2014, p76.

⁶ Susana Pérez Lopez, José Manuel Monte Peon, Camelio Joze Vasques, Ordàs, **Organizational learning as a Determining Factor in Business Performance**, The Learning Organization Journal, Vol.12, No.3, p228.

⁷ Shu-Hung Hsu, **Effects of Organization Culture, Organizational Learning and IT Strategy of Knowledge Management and Performance**, The Journal of International Management Studies, Vol.9 No.1, February, 2014, p51.

تحسين إجراءات العمل نجد تعريف (آرفريس) وكذا (Marelen fiol&Lyles) بأن التعلم التنظيمي عملية يتم من خلالها تحسين إجراءات العمل بما يوفره من معرفة وفهم أفضل لآليات وأساليب العمل، أما من وجهة نظر (Levitt&March) أو كيفية حدوث التعلم فالمنظمة تتعلم بفضل الروتينات التنظيمية، ووفق هذا المنظور التعلم التنظيمي يشمل كيف تتعلم المنظمة من تجاربها وخبراتها المباشرة، وكيف تقوم المنظمة بتطوير إطار نظري ومفاهيمي لترجمة والاستفادة من تلك التجارب والخبرات، كما أشارت (Ray Stata) إلى دور الذاكرة التنظيمية في بناء رؤية مشتركة ونماذج موحدة للتفكير بما تقدمه من خبرات وتجارب سابقة، أما (Lopez) فقد عرفا التعلم التنظيمي من وجهة نظر نظامية بالتركيز على المنظمة وضرورة حدوث التعلم على المستوى التنظيمي، على أن يتم ذلك في إطار ثقافة تنظيمية مبنية على الرؤية المشتركة لأعضاء المنظمة، وداعمة ومشجعة للتعلم الجماعي والمستمر. وبحسب (Curado) فالإبداع التنظيمي هو تعلم يمكن من تطوير وخلق أفكار جديدة وإبداعية. أما عند "سينج" فجوهر عملية التعلم التنظيمي تشمل تحول في التفكير أو طريقة جديدة ينظر بها الأفراد في المنظمة إلى أنفسهم وإلى عالمهم، من كونهم منفصلين عن هذا العالم إلى كونهم متصلين به، ومن النظر إلى المشكلات بأنها ناجمة عن ممارسات شخص ما أو نتيجة حدث خارجي، إلى النظر إليها باعتبارها ناجمة عن ممارساتهم الذاتية؛ فالتعلم التنظيمي هو الوسيلة التي من خلالها يكتشف الأفراد في المنظمة باستمرار كيف أنهم هم الذين يشكلون الواقع الذي يعملون فيه، وكيف أنهم باستطاعتهم تغيير ذلك الواقع.

فكل تعاريف التعلم التنظيمي عبر مختلف مراحل تطوره، ومهما أشارت إلى معاني متعددة فإنها تجتمع كلها على ضرورة توفر استراتيجية للتعلم المستمر في ظل بيئة تنظيمية حاضنة وداعمة للتعلم، مما يولد معرفة وفهم أفضل للأعمال يقودان إلى تطوير قدرات الأفراد وتحسين الأداء في المنظمة مما يعزز مركزها التنافسي.

2. أهمية التعلم التنظيمي: أشار معظم الباحثون إلى أهمية التعلم التنظيمي بالنسبة للفرد والمنظمة من خلال الآتي:

- يعتبر عدد من الباحثين أنّ التعلم التنظيمي مصدر حيوي لتحقيق الميزة التنافسية، فالتعلم بصورة أسرع وأفضل من المنافسين يعد معيار الحكم على المنظمات اليوم حول تطوير الأداء والاستمرار. يعتبر التعلم التنظيمي شكلاً من أشكال الإبداع، فالتعلم التنظيمي يكسب المنظمة القدرة على ابتكار أساليب جديدة في الإنتاج والتسويق وإرضاء العملاء.

- يعد التعلم التنظيمي مهم لما يوفره من سرعة في التكيف، والانتقال والتحول في التفكير في اتجاهات متعددة مع سرعة الاستيعاب والنقد والمراجعة والتعديل والتطوير.
- تمكن عملية التعلم من تطوير آليات تسمح للأفراد من التعبير عن الآراء والمشاركة في اتخاذ القرارات، فالأفراد يمثلون مصدر عملية التعلم عن طريق توليد أفضل الممارسات والتحسين المستمر.

المطلب الثاني: خصائص ومستويات التعلم التنظيمي

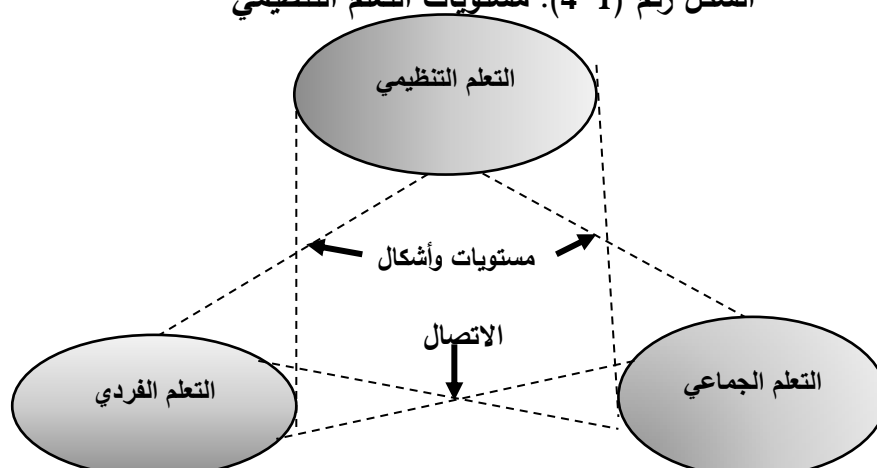
1. خصائص التعلم التنظيمي: للتعلم التنظيمي جملة من الخصائص نوردتها كآآتي:

- التعلم التنظيمي عملية تفاعلية واجتماعية تحدث كجزء من نشاط وثقافة المنظمة، وهو عملية معقدة تتأثر بالتفاعل بين البيئة الشخصية للفرد، بيئة المنظمة والبيئة الخارجية.
- التعلم التنظيمي عملية متكاملة تشمل الإجابة على الأسئلة الآتية: ماذا؟ المحتوى، كيف؟ العلاقات السياقية، لماذا؟ ظروف العمل والأداء الأفضل، متى؟ جميع الأوقات وأخيراً أين؟ في كل مكان.
- التعلم التنظيمي يتجاوز نمط التعلم السطحي القائم على اكتساب المعلومات والمهارات عبر التقليد والاستتساخ إلى نمط التعلم العميق الذي يوسع قدرة الأفراد على التفكير؛ بحيث يؤدي إلى التغيير الدائم في السلوك.
- يتضمن التعلم التنظيمي عدد من العمليات الفرعية والمتمثلة في اكتساب المعارف والمعلومات وتخزينها في ذاكرة المنظمة ثم الوصول إلى هذه المعلومات وتنقيحها للاستفادة منها في حل المشكلات الحالية والمستقبلية.

2. مستويات التعلم التنظيمي

- يمكن أن يحدث التعلم التنظيمي وفق المستوى الفردي، الجماعي أو التنظيمي والشكل رقم: (1-4) يوضح هذه المستويات كآآتي:

الشكل رقم (1-4): مستويات التعلم التنظيمي



Source: Bahareh A N, Mi M S Abbaszadeh and Mahmoud Djavani, **Entrepreneur Learning Organization: A Functional Concept for Universities**, Middle-East Journal of Scientific Research Vol.10 No.1, 2011, p121.

المستوى الفردي: يفترض هذا المستوى تغيير في نظام القواعد غير الرسمية في المنظمة من دون التغيير في القواعد الرسمية، أين يتم مسك المعرفة والمعلومات، تحليلها ودمجها وتفسيرها وتجربتها للحصول على نتائج ثم يقوم الأفراد من خلال النماذج الذهنية المكونة لديهم وتجاربهم الشخصية المكتسبة بعمل استنتاجات حول العلاقة بين الأداء ونتائج التنفيذ.

مستوى الجماعي: يشمل هذا المستوى إدارة المعرفة وتشاركها داخل فرق وجماعات العمل طريق الاتصالات، الحوار والتعاون، بحيث يمكن اعتبار فرق وجماعات العمل كمجموعة أفراد لديهم نماذج ذهنية ورؤية مشتركة خاصة بهم.

المستوى التنظيمي: يتم تطوير آليات تنظيمية لتبادل المعرفة والمعلومات يمكن لأي فرد في المنظمة الوصول إليها، كما يتم تطوير رؤية وفهم مشترك للتجارب والخبرات على مستوى الجماعات وتتوسع لتشمل كافة أجزاء المنظمة.

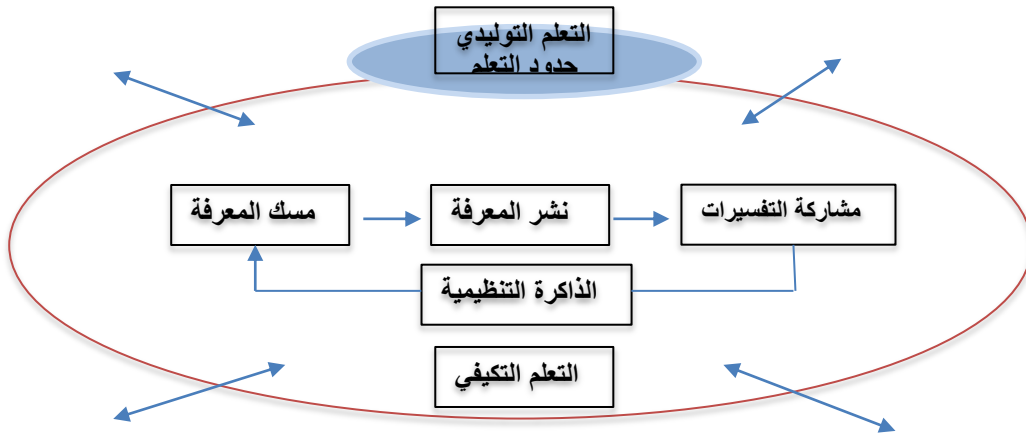
المطلب الثالث: أنماط التعلم التنظيمي: تشير أدبيات التعلم التنظيمي إلى أنماط مختلفة يمكن التعامل معها من زوايا مختلفة في المنظمة.

1. **التعلم التكويني والتعلم التوليدي:** يصنف "سينج" التعلم التنظيمي إلى تعلم تكويني وتعلم توليدي كالآتي:

1.1. التعلم التكيفي: يحدث التعلم التكيفي كاستجابة تلقائية للأحداث أو المواقف غير الروتينية التي تواجه الأفراد أو الجماعات، ويدور هذا النوع من التعلم حول آلية التكيف (Coping Mechanism)¹. يرى "سينج" أنَّ قدرة المنظمة على التكيف هي مجرد الخطوة الأولى نحو بناء المنظمة المتعلمة، ويهتم التعلم التكيفي بتحسين وتعديل الإجراءات والتقنيات والنماذج من دون أن يفحص بالضرورة أو يتحدى الافتراضات والمعتقدات الأساسية.

2.1. التعلم التوليدي: على عكس التعلم التكيفي التعلم التوليدي يتطلب طرق جديدة ينظر بها إلى العالم، سواء ما تعلق بفهم العملاء أو فهم كيفية أداء الأعمال، النظر إلى الأنظمة التي تحكم الأحداث والعلاقات التي تربطها بدلاً من التركيز على الأعراض.² فالتعلم التوليدي يعد عملية لتوليد وتفسير ومشاركة الأفكار الجديدة، ويستند هذا النمط من التعلم على الخبرة الواسعة والتفتح بدمج وتطوير المعرفة الموجودة مع الأفكار الجديدة، هذا يعني أنَّ التعلم التكيفي يسعى إلى تكييف قدرة المنظمة في حين التعلم التوليدي بقدر ما يوسع هذه القدرات فإنَّه يكسر الحواجز ويوجه هذه القدرات نحو الفرص المتاحة في البيئة، والشكل رقم (1-5) يوضح مفهومي التعلم التكيفي والتعلم التوليدي كالآتي:

الشكل رقم (1-5): عملية التعلم التكيفي والتعلم التوليدي



Source: Stanely F. Slater and John C. Narver, **Market Orientation and The Learning Organization**, Journal of Marketing, Vol.59, No.3, July, 1995, p66.

يهتم التعلم التكيفي بالتغيرات البسيطة وكشف الأخطاء وتصحيحها من حيث التطابق مع النتائج والأهداف مع الحفاظ على المعايير التنظيمية الموجودة، بينما التعلم التوليدي يمثل مرحلة متقدمة من

¹ Valerie I. Sessa, Manuel Lodon, **Adaptive, Generative, and Transformative Learning in Projects Teams**, Team Performance Management, Vol.17, No. 3/4, 2011, p149.

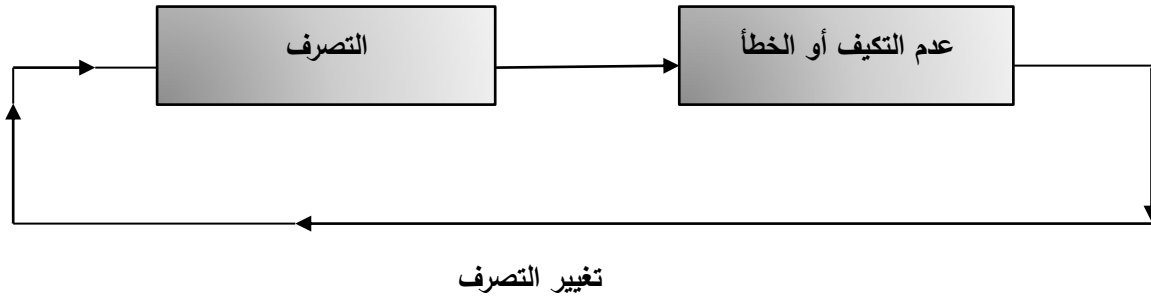
² Ricardo Chiva, Johanna Habib, **A Framwork for Organizational Learning: zero, Adaptive and Generative Learning**, Journal of Management and Organization, March 2015, p11.

عملية التعلم، لذلك فهو يتطلب تطوير المعرفة للوصول إلى أبعد من حدود التعلم، والحصول على طرق جديدة من أجل تفسير المعلومات والأداء الحقيقي للحلول وبناء نماذج للمنظمة.

2. التعلم أحادي وثنائي الحلقة: صنفنا "آرغريس & شون" سنة 1978 التعلم التنظيمي إلى تعلم أحادي وثنائي الحلقة:

1.2. التعلم أحادي الحلقة: (Single-loop Learning) يحدث التعلم التنظيمي أحادي الحلقة عندما يستجيب الأفراد إلى للتغيرات داخل وخارج المنظمة، عن طريق كشف وتصحيح الأخطاء بين النتائج والتوقعات، فهو تعلم يتعلق بالتعديلات البسيطة والقصيرة المدى يتم تدريجيا عن طريق تعلم المهارات والقابليات أو فعل الأشياء بطريقة أفضل، يؤثر على الكفاءة وحل المشكلات الروتينية دون التغيير في السياسات والافتراضات والمعتقدات، والشكل رقم (1-6) يوضح نموذج عملية التعلم أحادي الحلقة في المنظمة كالتالي:

الشكل رقم (1-6): التعلم أحادي الحلقة



Source: John Seddon, Brendan O'Donovan, Why aren't we All working for Learning Organization, Organization & People, Vol. 17. No.2, May 2010. p504.

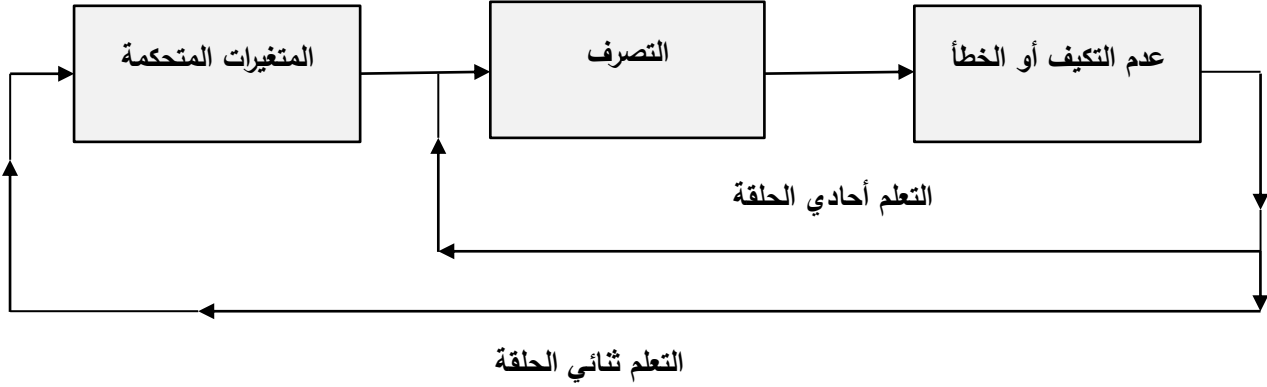
يتعلق التعلم أحادي الحلقة بالتوصل إلى أحسن الأهداف المسطرة عن طريق وضع الأداء التنظيمي في الحدود المرسومة عن طريق القيم والمعايير الحالية والمتعارف عليها.

2.2. التعلم ثنائي الحلقة: (Double-Loop Learning) التعلم ثنائي الحلقة هو العملية التي يتم من خلالها مقارنة الوضعية الحالية للمنظمة مع المعايير التنظيمية الموجودة، بحيث يبدأ التساؤل حول ما إذا كانت هذه المعايير مناسبة ومبررة، وما إذا كانت طريقة العمل المتبعة هي الطريقة الأفضل.¹ والتعلم ثنائي الحلقة يمثل انعكاس لطريقة التفكير والنماذج المعرفية التي يستخدمها الأفراد في أداء مهامهم،

¹ Pornkasem Kantamara ,Vichita V. Ractham, Single vs. Double-Loop Learning, An Obstacle or a Success Factor for Organizational learning, International Journal for Education and Research, Vol.2, No.07, july 2014, p56.

يبحث في الافتراضات التي تقوم خلف الفعل أو التصرف ويؤدي هذا النوع من التعلم إلى تنمية المعرفة والإبداع وتطوير حل المشكلات والسياسات والأهداف والاستراتيجيات، والشكل (1-07) يوضح نموذج عملية التعلم ثنائي الحلقة:

الشكل رقم (1-07): التعلم ثنائي الحلقة



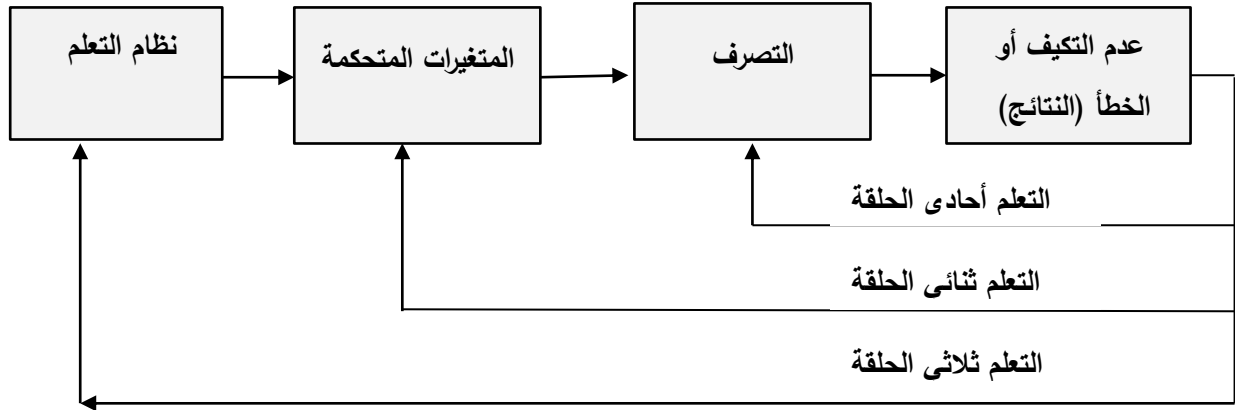
Source: Chun Wei Choo, **Information Management for Intelligent Organization, The Art of Scanning the Environment**, Second Edition, Information Today INC, Medford nj, 1998, p12.

هذا النوع من التعلم يستوجب البحث عن السياسات المانعة أو الوقائية التي تحول دون وقوع المشكلات والأزمات من خلال تصحيح الثقافة والاستراتيجيات والأهداف، والتعلم ثنائي الحلقة يؤثر على النماذج الذهنية للأفراد، وبالتالي يؤثر على التعلم المستقبلي؛ حيث يعد هذا النوع من التعلم كتجديد للمنظمة.

3.2. التعلم ثلاثي الحلقة: (Triple-Loup Learning) يشير (Peschl2007) إلى أن هذا الشكل من التعلم يملك القدرة على تغيير الأجزاء العميقة في أنفسنا فهو بمثابة الأساس لعمليات التغيير الأكثر جوهرية وعمق، فهو يمثل الجانب الإبداعي في أنفسنا¹. يطلق على هذا النوع من التعلم اسم تعلم التعلم (Deutero Learning) أي تعلم من الدرجة الثانية يتميز بالنشاط الذي من خلاله المنظمة تنظر إلى نفسها من أجل تشخيص معوقات التعلم (التقليد، الروتينات الدفاعية، التدرج الكبير في السلطة، احتجاز المعلومات... الخ)، وهو يؤدي إلى إعادة تقييم قيمها الأساسية التي تهدف إلى تجاوز التوقعات العادية من أجل إعادة فهم المعنى المحدد للتصرفات، والشكل (1-08) يوضح التعلم ثلاثي الحلقة:

¹ Chang-Kyu Kwon, Aliko Nicolaidis, **Managing Diversity Through Triple Loup Learning**, Human Resource Development, Vol.16, No.01, 2017, p90.

الشكل رقم (1-08): الحلقات الثلاثة للتعليم حسب "آرغريس & شون" (2002)



Source: Guillaume Barbat, Philippe Boigey, Isabelle Jehan, Triple- Loop Learning, Therotical Framework, Methodology and AMP, Illustration, Projectique, 2011/2 No.8-9, p132.

يحدث التعلم ثلاثي الحلقة عندما يتطلب تصحيح الأخطاء تحليل المواقف والتأمل فيها وإيجاد أطر جديدة للفهم، ويترتب عن ذلك إعادة تقييم الأساليب والأنظمة بنظرة شاملة تؤدي إلى تكوين معرفة جديدة، واكتساب مفاهيم جديدة تساعد على صياغة هياكل تنظيمية ملائمة للتعلم، فهذا النوع من التعلم يعتبر كنموذج للمنظمة.

المطلب الرابع: أبعاد التعلم التنظيمي يمكن الإشارة إلى أربعة أبعاد للتعلم التنظيمي نوجزها كالآتي:

1. البعد الاستراتيجي: تستخدم المنظمة استراتيجيات مختلفة لتحقيق التكيف البيئي والتعامل مع فجوات الأداء وتشير الاستراتيجية إلى اتجاه وتأثير الإدارة العليا في رؤية المنظمة وسياساتها وغايتها¹. وهكذا فإن الاستراتيجية تؤثر في التعلم التنظيمي بخلق رؤية خاصة للتعلم ونشر هذه الرؤية بين جميع الأفراد وعبر كافة المستويات وتدعيم عمل الفريق والالتزام الوظيفي والمبادرة من خلال توفير حدود لاتخاذ القرار والسياق من أجل الإدراك والتفسير والسلوك.

2. البعد التنظيمي: يمثل الهيكل التنظيمي آلية تربط وتنسق الأفراد في إطار الأدوار والسلطة وهو أداة أساسية توجه سلوك الأفراد من خلال القيم والمعايير والأهداف المشتركة². فالجوانب التنظيمية المختلفة ومن بينها الهيكل التنظيمي يعد معيار ضروري في إعادة هندسة المنظمات، وخصوصاً في بيئة التغير

¹ Gabrijela Leskova-Spacapan, Majda Bastic, Organizational Strategic Orientation Types and the Role of Market Learning Capability, Proc. of the 9th WSEAS Int. Conf. on Mathematical and Computational Methods in Science and Engineering, Trinidad and Tobago, November 5-7, 2007, p161.

² Pelin Kanten, Selahattin Kanten, Mert Gurlek, The Effects of Organizational Structures and Learning Organization on Job Embeddedness and Individual Adaptive Performance, 2nd Global Conference on Business, Economy, Management and Tourism, 30-31 October 2014, Prague Czech Republic, Procedia Economics and finance, Vol.23.2015, p1359.

السريع، بحيث يقوم الهيكل التنظيمي على تحديد المهام والأدوار والعلاقات الوظيفية التي تحدد ممارسات الأفراد في المنظمة، ومن ثم فهو يؤثر في فعالية تشارك المعرفة ونقل المعلومات والقدرة على اتخاذ وصنع القرار، من خلال التأثير في عمليات الاتصال والتفاعل بين الأفراد والجماعات، وبما أن قدرة المنظمة على التعلم تعتمد بشكل كبير على قدرتها على معالجة المعلومات وتفسيرها وإدارة المعرفة واتخاذ القرار فالهيكل التنظيمي يؤثر على عملية التعلم التنظيمي، فالهيكل الرسمية والمعقدة تعيق عملية التعلم والتي تتعزز من خلال تبني هياكل مرنة تساعد على اتخاذ القرار، ففي حين يميل الهيكل المركزي الميكانيكي إلى تعزيز السلوكيات السابقة فهو يساعد على حدوث التعلم أحادي الحلقة فالهيكل العضوي اللامركزي يميل إلى تغيير المعتقدات وإجراءات العمل، وبالتالي يساعد في عملية التعلم ثنائي الحلقة، والهيكل الوظيفية قد تكون فعالة لكنها أقل قدرة على التكيف.

3. البعد الثقافي: يعرف (Edgar Schein) الثقافة التنظيمية على أنها المبادئ الأساسية التي اكتشفها الأفراد وعملوا على تطويرها واستعمالها في حل مشكلاتهم المرتبطة بتكيفهم واندماجهم الداخلي، والتي أثبتت فعاليتها مع مرور الزمن، بحيث تم نقلها إلى الأفراد الجدد كطريقة الصحيحة للتفكير وحل المشكلات¹. فثقافة التعلم التنظيمي تقوم على دمج عملية التعلم التنظيمي في استراتيجية المنظمة وسياساتها وهياكلها، من خلال دعم عمليات الحصول على المعلومات والتشارك المعرفي والعمل على تعزيز عملية التعلم المستمر وتطبيقاته من أجل تحسين الأداء التنظيمي على أساس مجموعة من القيم كالشفافية والاستفسار والمسؤولية والنزاهة.

4. البعد الاجتماعي: يعد التعلم التنظيمي وفق البعد الاجتماعي على أنه عملية يمكن أن تنشأ عبر التفاعلات الاجتماعية، حيث يعرف على أنه عملية تفاعلية إبداعية، فالتفاعلات الاجتماعية هي تفاعلات ديناميكية ويشارك كل فرد في عدد من التفاعلات بشكل آني، وتعد مصدر مهم في بناء الفرق وتشارك وإبقاء المعرفة في المنظمة.

تتكامل وتتربط هذه الأبعاد الأربعة وتخلق المجال الذي تحدث فيه عملية التعلم التنظيمي؛ بحيث تفاعلها يخلق تقارب بين الأهداف الرئيسية للمنظمة وسياق التعلم التنظيمي، فبتشجيع ثقافة التعلم داخل المنظمة من خلال وضع التعلم كاستراتيجية عمل المنظمة وتغيير سلوكيات واتجاهات الأفراد لتشجيع التبادل المعرفي والتعلم يمكن أن يؤدي إلى تعظيم قدرة المنظمة على خلق النتائج المرغوبة وزيادة قدرة

¹ Marija Trpkova Nestorovska et Al, The Organizational Learning Culture and Organizational Performance in Macedonian Companies, European Journal of International Management, Vol.05, No.06, 2011 , p577.

الأفراد على التعلم؛ حيث أنه لا يمكن أن يحدث تعلم على المستوى التنظيمي من دون فهم عميق للعوامل الاستراتيجية وفي غياب ثقافة تؤسس للتعلم كروية وكهدف رئيسي للمنظمة أو فصل التعلم عن سياقه الاجتماعي.

المبحث الثالث: مفهوم المنظمة المتعلمة محدداتها ونماذجها

مفهوم "المنظمة المتعلمة" من المفاهيم الحديثة، حظي بالاهتمام والتطوير بشكل واسع في منتصف التسعينيات من القرن الماضي، هذا المفهوم يضمن ويشكل فعال التعلم المستمر لكل الأفراد في المنظمة ويسمح بتطوير الخبرات والمهارات؛ بحيث أن أغلب المنظمات اليوم فشلت لأنها لم تدرك بأن استمرارها يتوقف على عملية التعلم المستمر، وسنحاول التعرض لهذا المفهوم من خلال هذا المبحث.

المطلب الأول: مفهوم وأسباب التحول إلى منظمة متعلمة

1. مفهوم المنظمة المتعلمة

يعتبر "بيتر سينج" أول من طرح مصطلح "المنظمة المتعلمة" في كتابه "النظام الخامس: فن وتطبيق منظمات التعلم" الذي طور فيه المسارات الخمسة لهذه المنظمات¹. هذا المفهوم بحسب "سينج" يرتبط بقدرة المنظمة على التعلم والابداع من أجل التكيف مع التطورات والتغيرات التنظيمية والبيئية، وأن تحقيق هذه القدرة يتطلب تحويل المنظمات إلى منظمات متعلمة، وأن نجاحها أصبح يتحدد بقدرتها على إيجاد الحلول للتكيف مع التغيرات من خلال التعلم المستمر، ومن المفاهيم التي قدمت حول مصطلح المنظمة المتعلمة نجد:

الجدول رقم (1-2): تعريف المنظمة المتعلمة

الرقم	الباحث	التعريف
1	Senge1990	المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي توسع بشكل مستمر قدرتها على خلق نتائج مرغوبة، وتوفر مجالاً للطموح الجماعي وتمكّن الأفراد من التعلم من بعضهم البعض ويتم فيها تطوير أنماط جديدة للتفكير. ²
2	(Watkins&Marsick1992)	المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي تستطيع احتواء العاملين عبر عمليات تواصل وتغير جماعي موجهة نحو قيم ومبادئ مشتركة. ³
3		المنظمة المتعلمة هي المنظمة التي توفر المهارة في توليد

¹Ji Hoon Song, Back-Kyoo Joo, and Thomas J. Chermack, The Dimension of Learning Organization Questionnaire in a Korean Context, Human Resource Development Quarterly, Vol. 20, No. 1, Spring 2009 , p46.

² P. Senge, (Op.Cit).p14.

³ Karen E. Watkins &Victoria J. Marsick, Building a Learning Organization, a New Role for Human Resource Developers, Journal of Studies in Continuing Education. Vol.14, No.2, 1992, p118.

	(Garvin1993)	المعرفة واكتسابها ومشاركتها، ولها القدرة على تعديل سلوكها كآلية لإيجاد معارف جديدة. ¹
4	Nervis1995	المنظمة المتعلمة هي المنظمة القادرة على اكتساب وتعزيز قدرة مستمرة على التغير والتكيف من خلال التعلم، فكل من قيم المنظمة وسياساتها وممارساتها وكذا الأنظمة والهياكل تعزز وتسرع من عملية التعلم لجميع الأفراد. ²
5	(James2003)	المنظمة المتعلمة هي منظمة تحويلية، يجد الأفراد أنفسهم فيها مدفوعين إلى اكتساب واستغلال ومشاركة المعرفة، كما ترفع من مستوى التعلم الجماعي في المنظمة والقدرة على خلق مستقبلها. ³
6	(Moilanen2005)	المنظمة المتعلمة هي منظمة يقطعة يكون فيها التعلم عنصر حيوي، في قيمها ورؤيتها وأهدافها كما يكون كذلك عامل حيوي في تنفيذ وتقييم جميع الأعمال اليومية للمنظمة، تتبنى هياكل تساعد عملية التعلم وتستثمر في القيادة لمساعدة الأفراد في تحقيق أهدافهم وإزالة العوائق الشخصية للتعلم. ⁴

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على الأدبيات المتعلقة بالموضوع

تعددت التعاريف التي صيغت حول مفهوم المنظمة المتعلمة إلا أنّ أغلبها تتفق من حيث الجوهر وتتكامل فيما بينها؛ من حيث التركيز على الرؤية بين العاملين (سينج1990، واتكينز & مارسيك1992، مويلنان2005)، فالمنظمة المتعلمة هي المنظمة التي استطاعت أن تنسج في ثقافتها وكيانها قدرة مستمرة ومتجددة على التعلم والتكيف، والتغيير(سينج1990، نرفيس 1995)، مما يسهل عملية التعلم والتحول المستمر لذاتها (قارن1993، جيمس2003)، فقيم المنظمة وثقافتها التنظيمية والهيكل تسهل عملية التعلم لجميع العاملين، من خلال تبني أنظمة للتفكير تتصف بالشمولية والتكامل يتم خلقها وتعزيزها باستمرار(سينج1990)، فمفهوم التعلم بالنسبة للمنظمة المتعلمة أوسع من مفهوم "حل المشكلة" إذ يمتد إلى

¹ David A. Garvin, **Building a Learning Organization**, Harvard Business Review, July-August 1993, p03.

² Dima Jamali, Yusuf Sabani and Charbel. Z, **The Learning Organization : Tracking Progress in a Developing Country**, The learning Organization Journal, Vol.16 , No.2, 2009, p 106.

³ Constance R. James, **Designing Learning Organizations**, Organizational Dynamics, Vol.32, No.01, 2003, p 47.

⁴ Raili Moilanen, **Diagnosing and Measuring Learning Organization**, The Learning Organization Journal, Vol.12, No.01, 2005, p71.

أعمق من ذلك، إلى الاكتشاف والإبداع وابتكار أسس وقواعد وإجراءات عمل جديدة، وهو بذلك يسهم بشكل فعال في عملية إعادة البناء والتحول، الأمر الذي ينجم عنه تطور مستمر في جميع مخرجات المنظمة.

المنظمة المتعلمة هي المنظمة القادرة على خلق رؤية مشتركة وتوجه جماعي نحو التغيير على أساس ثقافة تنظيمية تقوم على التعلم المستمر، الذي يسمح بتعزيز القدرات الفردية والجماعية من أجل التكيف واكتساب واستغلال المعرفة لتحقيق التحسين والتطوير المستمر لأهداف الفرد والمنظمة.

2. أسباب التحول إلى المنظمة المتعلمة:

إنّ التغيير المستمر وعدم الاستقرار، نتيجة زيادة المعرفة والعولمة وتكنولوجيا المعلومات والتجديد والإبداع التكنولوجي فرض على المنظمات ضرورة التحول إلى منظمات متعلمة، كما أن نقطة الانطلاق في كل هذه العوامل تعتبر واحدة، وهي أنّه هناك تغير مستمر يفرض على المنظمات تعلم مستمر؛ إذ يجب أن يكون معدل التعلم داخل المنظمة على الأقل مساوي أو أكبر من معدل التغيير الذي يحدث خارجها، وإلاّ لن تتمكن المنظمة من الاستمرار والنجاح، ومن العوامل التنظيمية والبيئية التي أدت إلى تحول بيئة العمل، المنظمة والأفراد على حد سواء نجد:

1.2. تعاظم الإدراك والحاجة إلى المعرفة: الاهتمام بالمعرفة في المنظمة أصبح ضرورة لأن قيمة المعرفة تكمن في الطبيعة المتغيرة لها وإمكان العمل على تطويرها بشكل مستمر، وهذا يفرض وجود عملية تعلم مستمرة وبسرعة أكبر وآليات أفضل من المنافسين، وهو ما يمثل الميزة الأساسية للمنظمات اليوم.

2.2. التحول في أساليب العمل: مع انتقال العالم من عصر الصناعة إلى عصر المعرفة تغيرت أساليب العمل تغيراً جذرياً وأصبحت المنظمات في حاجة إلى أفراد يملكون الأدوات والأساليب والمداخل لإدارة المعرفة والتعلم والعمل كجماعات، وكذا الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا وتوظيفها في مجالات التطوير والتحسين المستمر، وانتقلت بذلك المنظمات من أساليب إدارة الجودة في الثمانينات إلى إعادة هندسة العمليات الإدارية في التسعينات فالتعلم التنظيمي إلى مفهوم المنظمة المتعلمة.

3.2. زيادة تأثير العملاء: أصبح العملاء مصدر توجيه الإدارة إلى أولوية الجودة من خلال معايير جديدة للأداء والتنوع في الإنتاج والملائمة في الوقت والاستجابة المستمرة لحاجات وطموحات العملاء¹.

¹ الكبيسي عامر، إدارة المعرفة وتطور المنظمات، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2004، ص90.

ما فرض تأثير كبير على خطط واستراتيجيات المنظمة وأصبحت تعمل على تطوير وإدامة العلاقة مع العملاء، وتحسين جودة المخرجات وفهم المخاطر والاختلاف والتنوع بشكل أكثر تفهماً وعمقاً.

4.2. تطور أدوار وتوقعات العاملين: إنَّ ظهور المعرفة والتعلم باعتبارهما أهم أصول في المنظمة، تنوع وتغير مكان العمل والفوضى والتغيرات المتسارعة فرض على المنظمات أن تحسن جذب واستقطاب صناع المعرفة والحرص على المحافظة والاستفادة منهم من خلال التحفيز وتوفير بيئة مشجعة على التعلم تعد من أهم أسباب التحول إلى المنظمة المتعلمة.

كما أشار (Brown&Posner2001) إلى مجموعة من المؤشرات التنظيمية التي أدت إلى التحول من المنظمة التقليدية إلى المنظمة المتعلمة كما يلي:¹

- **شكل التنظيم:** الهيكل التنظيمي للمنظمة لا يسمح بنشر وتوزيع المعرفة كما في الهيكل الأفقي للمنظمة المتعلمة الذي يزيل الحدود بين الوظائف والدوائر.

- **طبيعة المهام والوظائف:** فالمنظمة المتعلمة تحول المهام الروتينية إلى أدوار التمكين، أي جعل العاملين قادرين على التصرف والتحرك بفاعلية ومرونة بإعطائهم الصلاحيات القانونية، وتوفير مصادر القوى الأخرى.

- **أنظمة الرقابة:** تتسم المنظمات المتعلمة من الانتقال من الرسمية إلى المشاركة بالمعلومات، عبر فتح قنوات الاتصال بين العاملين وبالتالي الوصول إلى المعلومة.

- **استراتيجية المنظمة:** من خلال إيجاد استراتيجية الاستخدام الأفضل للموارد، والعاملين وتشاركهم في تطوير استراتيجياتهم، وتتيح لهم فرصة تقديم المقترحات، والحلول الأفضل للمشكلات، وإتاحة الفرص الأكثر من أجل التعلم.

- **الثقافة التنظيمية:** للمنظمة المتعلمة مجموعة من القيم والمعتقدات والمفاهيم المشتركة بين الأفراد، وعندما تؤمن القيم والمعتقدات بقيمة التعلم وتحت عليه وتعمل على اشاعته، فإنها تكون عنصراً هاماً وإيجابياً في المنظمة من أجل التكيف والتطور.

هذه العوامل مجتمعة تبرز الحاجة أن توسع المنظمة بشكل مستمر قدرتها على خلق نتائج مرغوبة، وتمكن الأفراد من تعلم كيفية التعلم من بعضهم البعض وتوفر المهارة في خلق المعرفة واكتسابها ونقلها،

¹ سميرة حسن الحاجي محمد، متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء المنظمة المتعلمة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 172، الجزء الثاني، جانفي 2017، ص 623.

ويكون لها القدرة على التعلم والتكيف باستمرار لتكييف ذاتها مع التغييرات الطارئة، هذا يقود إلى ضرورة تبني المنظمة لمفهوم التعلم والتحول نحو المنظمة المتعلمة.

المطلب الثاني: خصائص المنظمة المتعلمة

يمكن للمنظمة أن تجعل من نفسها منظمة متعلمة، وذلك بالتركيز على خصائص محددة يمكن أن نصنفها إلى: القيم الثقافية، التزام الإدارة للتمكين، الاتصال، نقل المعرفة، خصائص العاملين، نمو وتطوير الأداء، فكل خاصية من هذه الخصائص تستطيع أن تبني قدرة المنظمة على إدارة التغيير بفعالية كالآتي:

1. القيم الثقافية: تتضمن القيم الثقافية لأي منظمة ثقافة التعلم، وقد أشار الباحثون إلى أن التعلم المستمر من أجل اكتساب المنظمة مهارات جديدة لمجارات الطلبات المتغيرة للزبائن يعد خاصية هامة للمنظمة المتعلمة.¹ فالقيم الثقافية في المنظمة المتعلمة تتحدى الأساليب التقليدية للعمل؛ حيث يقوم فيها الأفراد بدور فاعل في تحديد وحل القضايا المختلفة ويفهمون أن أي نموذج في الحقيقة ما هو إلا عملية مبسطة قابلة للتحسين والتطوير، كما تشجع قيم المنظمة المتعلمة التحكم الشخصي والتطوير الذاتي وتعلم الفريق، فالمنظمة المتعلمة عبارة عن فضاء للحوار الجاد والبناء الذي يربط الأفراد على مستوى عميق جدًا.

2. التزام الإدارة والتمكين: أن دور وتركيز الإدارة في المنظمة المتعلمة هو خلق وتعزيز مناخ للتعلم، مناخ مفتوح للتواصل وتعزيز الحوار وتسهيل اكتساب المعرفة ومشاركتها، فدور الإدارة ليس المراقبة والإشراف بقدر ما هو الكشف عن عوائق التعلم، والعمل على تبني ممارسات جديدة كثقافة التعلم، نظم المعلومات وأنظمة المكافآت.² كما يقع على عاتق الإدارة كذلك الاستثمار في تنويع وتطوير مصادر المعرفة بتوجيه اهتمامها إلى تطوير قدرات العاملين ودعم التغيير لتمكين عملية التحول إلى منظمة متعلمة.

3. الاتصال: تؤدي شبكة الاتصالات الفعالة في المنظمة المتعلمة دور حيوي، بالعمل على تسهيل نقل المعلومات ومشاركة المعرفة والخبرات من خلال توفير مداخل للمعرفة الضمنية، وبالتالي العمل على

¹ Yuraporn Sudharata, Laubie Li, Learning Organization Characteristics Contributed to its Readiness-to-Change: A study of the Thai Mobile Phone Service Industry, Managing Global Transitions, Vol.2, No.2, 2004, p164.

² Savita Yadav, Vinita Agrawal, Benefits and Barriers of Learning Organization and its Five Discipline, Journal of Business and Management, Vol.18, No.12, December 2016, p19.

توليد معرفة جديدة وتطوير المعرفة القائمة، وكذا العمل على ربط سلوك الأفراد العاملين بالأداء التنظيمي ما يعزز من عمليتي التعلم والإبداع.

4. نقل المعرفة: يتم تحفيز نقل المعرفة في المنظمة وفق آليات تتمثل في التقارير المكتوبة والسمعية والبصرية، برامج التعليم والتدريب البرامج القياسية والتناوب الوظيفي للأفراد¹. إنّ عملية نقل المعرفة في المنظمة مرتبطة بطريقة إدارتها وفق أنظمة إدارة المعرفة من أجل تسهيل عملية نشرها لتطوير مهارات جديدة عبر تطبيق المعرفة.

5. خصائص العاملين: وضّح "مارسيك" 1990 أنّ المنظمة المتعلمة تكون مدعّمة ببيئة تعلم مناسبة أين يعمل الأفراد معاً من أجل تغذية ودعم نظام لخلق المعرفة؛ لذلك فمن المهم لإدارة الموارد البشرية أن تأخذ على عاتقها خلق مناخ للتعلم ونشر المعارف الجديدة للأفراد وتوجيههم نحو رؤية مشتركة للمنظمة.² المنظمة الناجحة عليها أن تتكيف مع البيئة المتغيرة، والمنظمة المتعلمة تستطيع ذلك لأنها تزيد من قوة الأفراد لمواجهة التحديات، وبالتالي على إدارة الموارد البشرية أن تؤدي دور جديد من خلال دعم وتعزيز التعلم المستمر، والتدريب وتحسين نوعية العاملين لتمكن المنظمة من التحول من الأساليب التقليدية إلى منظمة متعلمة.

6. نمو وتطور الأداء: تعد عملية نمو وتحسين الأداء ذات أهمية بالغة بالنسبة للعاملين في المنظمة؛ بحيث يشير إلى اهتمام المنظمة بتطوير العاملين لرفع مؤشرات الأداء من خلال التركيز على التعلم التنظيمي، فعندما يرغب الأفراد العاملين في التعلم يظهر اهتمامهم بالأنشطة الإبداعية والمطورة، وكنتيجة لذلك يرتفع مستوى الرضا الوظيفي لديهم فيرتفع مؤشر الأداء في المنظمة³. فتحسين نوعية الأداء يعني تحسين التعلم والإبداع سواء على مستوى العمليات أو المنتجات، وهو مرتبط بمستوى الرضا الوظيفي عند الأفراد العاملين مما يدفع إلى التعلم المستمر الذي يربط بين سلوك الأفراد والأداء التنظيمي.

المطلب الثالث: محددات بناء المنظمة المتعلمة

المنظمة المتعلمة أمام بيئة تنظيمية تحوي العديد من العناصر والمتغيرات، غير أنّ هناك عدد من المتغيرات الضرورية تتفاعل فيما بينها، وتؤثر بالإيجاب أو السلب في بناء المنظمة المتعلمة بمعنى أن

¹ Luan Yuan Lu and Chun-Hsien Wang, **Technology Innovation and Knowledge Management in the High Tec Industry**, International Journal of Technology and Management, Vo.139, No.1/2, 2007, p09.

² Ping Yu Wang, **Human Resource Management Plays a New Role in Learning Organization**, The Journal of Human Resource Management and Adult Learning, November 2006, p54.

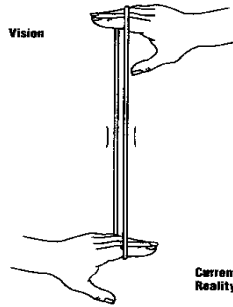
³ Abdul Hameed, Aamer Waheed, **Employee Development and its Affect on Employee Performance a Conceptual Framework**, International Journal of Human and Social Science, Vol.2, No.13, 2011, p 224.

انسجام وتكامل هذه المتغيرات يحقق فعالية تنظيمية أكبر، أو أنها قد تكون معوق أمامها، وتتمثل هذه المتغيرات في الآتي:

1. القيادة التنظيمية: تبدأ القيادة في المنظمة المتعلمة من مبدأ التوتر الخلاق الذي يأتي من رؤية بوضوح أين نريد أن نكون "الرؤية" وحقيقة مكان تواجدنا "الواقع الحالي" الفجوة بين الحالتين تولد التوتر الخلاق.¹ فالدور الجديد للقيادة في المنظمة المتعلمة غير ذلك الدور في المنظمات التقليدية، فهي تركز على مهارات ومهام أساسية ومتنوعة، من أجل بناء منظمة أين يعمل الأفراد باستمرار على توسيع القدرات، وتوضيح الرؤية، وتطوير النماذج الذهنية والقيم، والشكل رقم (1-09) يوضح مفهوم التوتر الخلاق أو التوتر الإبداعي:

الشكل رقم (1-09): التوتر الخلاق

Figure 1 The Principle of Creative Tension



Source: Peter M, Senge, The Fifth Discipline The Art and practice of Learning Oorganization, Doubleday Publishing, 2004, p136.

القيادة عبر التوتر الخلاق تختلف عن مفهوم "حل المشكلة"؛ حيث قوة التغيير تأتي من محاولة الابتعاد عن واقع حالي غير مرغوب فيه، لكن مع التوتر الخلاق ففوة التغيير تكون مستمدة من رؤية المنظمة ففي حالة "حل المشكلة" يكون الدافع للتغيير خارجياً، بينما مع التوتر الخلاق يكون الدافع داخلي هذا الاختلاف يعكس الاختلاف بين التعلم التكيفي والتعلم التوليدي الذي تحدثنا عنه.² وتحدد الأدوار الجديدة للقائد في المنظمة المتعلمة في ثلاثة أدوار أساسية هي³:

القائد المصمم: هو الذي يضطلع بتحديد الغرض والإتجاه العام للمنظمة، وصنع الإستراتيجية والسياسات والهياكل الملائمة وتوجيه المنظمة حسب البيئة.

¹ P. Senge, The leader's New Work Building a Learning Organization, Sloan Management Review, vol.32, No.1, 1990. p09.

² (Ibid), p-p 09-10.

³ (Ibid), p-p10-12.

القائد المعلم: القائد يمتلك الرؤية حول حقيقة المنظمة ما هي المنظمة؟ أن مسؤوليته في هذا المجال أن يشجع ويحفز الأفراد على تعلم هذه الرؤية بشكل ملائم.

القائد المدير: القائد يقدم الرعاية والدعم للأفراد الذين يحتاجون لذلك بما يخدم غرض المنظمة الأساسي، وخاصة العلاقة بالأفراد والمبادرين وبالأفكار والممارسات الجديدة، والذين يحتاجون إلى الدعم الاقتصادي والعاطفي والروحي أيضاً.

أما المهارات فإنها تتمثل في القدرة على بناء رؤية مشتركة، وذلك حتى لا تتبدد جهود المنظمة في اتجاهات متعارضة ومتضاربة، والقدرة على إبراز واختبار النماذج الذهنية فالكثير من الأفكار في المنظمة لا تتوفر لها الفرصة لوضعها في الممارسة، وهذا يعود إلى إمكانية ظهور الصراع بين الرؤى والمبادرات، وكذا مهارة تفكير النظم التي تعمل على النظر إلى الصورة الكبيرة للمنظمة في علاقة مفتوحة مع بيئتها الخارجية، والواقع أن مثل هذا التفكير يقوم على رؤية العلاقات البينية، وأن الجميع جزء من نظام واحد ويكون التركيز على الرافعة والتدأوب، وتجنب الحلول العرضية.

2. الثقافة التنظيمية: تمثل الثقافة التنظيمية نمط من الافتراضات الأساسية طور من قبل مجموعة كنتيجة لممارسة عملية التعلم في حل مشكلات التكيف الداخلي والخارجي، والتي أثبتت مصداقيتها وصحتها بمرور الوقت؛ بحيث تطلب ذلك ضرورة تعليمها ونشرها للآخرين كالطريقة الصحيحة للتعامل مع تلك المشكلات¹. كما تتكون الثقافة التنظيمية من القيم وهي ما يؤمن به الأفراد في المنظمة، المعايير أو النماذج المتوقعة للسلوك والممارسات والتي تمثل الإجراءات عند أداء الأنشطة أو المهام المختلفة، أما ثقافة التعلم التنظيمي فيمكن تعريفها على أنها مجموعة من المعايير والقيم المتعلقة بعمل المنظمة والتي تدعم نهجها في تحقيق مستويات أعلى من التعلم المستمر، عبر عمليات اكتساب المعرفة وتفسيرها والتغيرات السلوكية والادراكية المصاحبة لها، فهذه المنظمات ترى بأن التعلم عملية بالغة الأهمية لتحقيق النجاح والاستمرار.

3. الهيكل التنظيمي: عملية التغيير التنظيمي كما أشار لها "كورت ليفين" تتطوي على تغيير في الهياكل والعمليات وتتطلب مرحلة التحرك (Moving) وهي خطوة يتم فيها تعلم أفكار وممارسات جديدة وهي تساعد الأفراد في المنظمة على العمل والتفكير بطرق جديدة². حيث يساعد الهيكل المرن المنظمة على القدرة

¹ Edghar H. Schein, **Organizational Culture and Leadership**. Jossey-Bass Publishing, Third Edition 2004, p 17.

² تلا عاصم فائق، عذراء محسن، انعكاس عملية التغيير على تعزيز الأداء التنظيمي-دراسة تحليلية- مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد24، عدد103، 2017، ص136.

على التكيف السريع مع التغيرات البيئية، ويشجع ويحفز الأفراد على التعلم والإبداع ومشاركة العاملين في عمليات اتخاذ القرار.

4. تكنولوجيا المعلومات: إنّ أسباب اهتمام المنظمة المتعلمة بتكنولوجيا المعلومات هي الحاجة إلى التعلم والتكيف والمرونة، وذلك من أجل العمل في ظل التغيرات المتسارعة التي تواجهها ولتواكبة ثورة المعلومات والمنافسة والإبداع حيث يتفق العديد من الباحثين على أنّ أهمية تكنولوجيا المعلومات تتجسد في¹:

- سرعة الاستجابة للتطورات المعرفية والعلمية والتوجه نحو انتصار المعرفة من أجل حسن تنفيذ الأعمال والمهام الإدارية بدقة.

- تمكين المنظمات المعاصرة من التفاعل والتواصل المستمر مع البيئة الخارجية والاستجابة والتكيف معها وفق المتطلبات الحقيقية للمسؤولية الاجتماعية والتنمية المستدامة.

- تمكين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المدراء من صنع واتخاذ قرارات من خلال توفير الاحتياجات من المعلومات بالخصائص اللازمة.

- قدرة أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من الاحتفاظ بالخبرات الميدانية داخل الأنظمة البرمجية واستخدامها عند الحاجة إليها.

إنّ التحول إلى المنظمة المتعلمة يتطلب التركيز على التعلم والتكيف وثقافة تنظيمية جديدة تستوجب حدوث تغيرات في عدد من المجالات، كالمزيد من الهياكل الأفقية والمرنة مع تمكين فرق العمل والحد من العوائق وإجراءات أداء المهام، ومشاركة العاملين في اتخاذ القرار وسهولة الوصول إلى المعرفة ومشاركتها عبر وسائل التكنولوجيا والأنظمة من أجل أن يساهم الجميع في رسم الاتجاه الاستراتيجي للمنظمة.

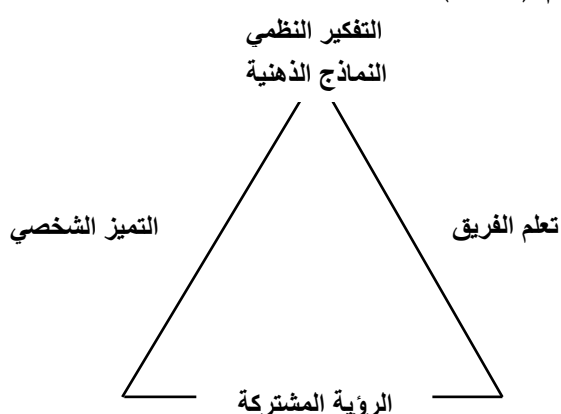
المطلب الرابع: نماذج المنظمة المتعلمة:

صاغ العديد من النماذج التي حاولت أن تحدد أهم المرتكزات أو الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها المنظمة المتعلمة نورد منها الآتي:

1. نموذج سينج: وضع هذا النموذج " بيتر سينج " وهو صاحب مفهوم أو فكرة المنظمة المتعلمة يتكون أساساً من خمسة أبعاد (Discipline) ضرورية لبناء المنظمة المتعلمة كما يوضحه الشكل الآتي:

¹ سعد ابراهيم حمد، ماجد محمد صالح، تكنولوجيا الاعلام والاتصالات واثرها في تسويق الخدمة السياحية-دراسة ميدانية في عينة من المنظمات السياحية في محافظة بغداد، مجلة جامعة بابل، مجلد 26، عدد 01، 2018، ص 89.

الشكل رقم (1-10): الأبعاد الخمسة للمنظمة المتعلمة



Source: Bahareh A N, Mi M S Abbaszadeh and Mahmoud Djavani, **Entrepreneur Learning Organization: A Functional Concept for Universities**, Middle-East Journal of Scientific Research Vol.10, No.1, 2011, p121.

1.1. التميز الشخصي (Personal Mastery): نوع المعرفة التي تسمح بتوسيع المقدرة الشخصية والتعلم لخلق النتائج المرغوبة؛ حيث لا يقتصر الهدف على وقت محدد ولكن يستمر مدى الحياة (Life Long Learning) والذي يمثل روح المنظمة المتعلمة.¹ وهنا يشرح "سينج" بضرورة تمتع الأفراد في المنظمة المتعلمة بالوعي الذاتي لحل المشكلات التنظيمية والتشخيص الدقيق لواقعهم بدون سوء فهم أو انحرافات وأن تكون لديهم المرونة الكافية لمواجهة التغيرات والعراقيل التي يواجهونها في العمل، فجوهر التميز الشخصي عند سينج هو إدارة مفهوم التوتر الخلاق أو الإبداع الذي يشعر به الأفراد.

2.1. التفكير النظامي (System Thinking): هو منهجية للتفكير تقوم على رؤية الصورة الكلية، إطار عمل لرؤية العلاقات والتغيرات المتبادلة بين الأجزاء بدل رؤية الصورة ثابتة ومنفصلة.² بحسب "سينج" نستطيع حل المشكلات الحديثة والمعقدة التي تتسم بالتداخل في الأسباب والنتائج بالتركيز على رؤية الصورة الكلية للنظام وفهم وظيفة الأجزاء المتبادلة والعلاقات التي تربطها وتحركها في إطار تحقيق الهدف العام للنظام الكلي.

3.1. النماذج الذهنية (Mental Models): يبدأ الأفراد في عملية التأمل الذاتي بحيث يجب أن يكون كل فرد على دراية وفهم عميق لتحديد نماذج المنظمة.³ والنماذج الذهنية لا تحدد فقط كيفية النظر إلى العالم، بل تحدد كيفية تصرف الأفراد وتفسيرهم للأحداث كما تعمل كذلك على توضيح الافتراضات والكشف عن التناقضات الداخلية وهي تمثل أحد الأساليب الإبداعية في التفكير عبر اكتشاف استراتيجيات جديدة.

¹ Peter M ,Senge, The Fifth Discipline Art and Practice of Learning Organization,(**Op.Cit**), p 126.

² (**ibid**), p 53.

³ Mammona, Fahmeeda, Aijaz, **Learning Organization-Conceptual and Theoretical Overview**, International Journal of Humanities Social Sciences and Education, Vol.2, No.4, April 2015, p95.

4.1. تعلم الفريق: (Team Learning) يعتبر الفريق في نظر "سينج" مفتاح تعلم المنظمة الذي هو عبارة عن عملية تنظيم وتطوير للجهود الجماعية؛ حيث تبنى على قاعدة تطوير الرؤية المشتركة والإبداع الشخصي وتطوير الحوار والمناقشة لتحديد الافتراضات.¹ فإذا كانت جهود الأفراد بحسب "سينج" متقاطعة وغير متناسقة فسوف يؤدي هذا إلى ضياع جهود الفريق وحتى يكون هناك تكامل لجهود الفريق لابد أن يكون هناك هدف مشترك وفهم عميق لطريقة وآلية عمل الفريق.

5.1. الرؤية المشتركة: (Shared Vision) صورة للمستقبل المنشود للمنظمة تقدم التناسق للأنشطة المختلفة وتقدم الطاقة للتعلم، فالتعلم التوليدي يتطلب كفاح الأفراد لإنجاز الأعمال على عكس التعلم التكيفي الذي يمكن حدوثه بدون رؤية مشتركة.² يرى "سينج" أن ثقافة التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة تكون مبنية أساساً على الرؤية المشتركة وتعلم الفريق وتشجيع الإبداع، ففكرة المنظمة المتعلمة-توسيع القدرة على التعلم وحل المشكلات- هي بدون معنى حتى يجتمع الأفراد حول رؤية مشتركة تمكنهم من خلق هوية مشتركة لأنهم يريدون تحقيق هذا الهدف.

2. نموذج ماركواردت (Marquardt): قدم "ماركواردت" نموذج للمنظمة المتعلمة سنة 1996 يتكون من خمسة أنظمة فرعية ضرورية لتحقيق التعلم التنظيمي، والمحافظة عليه لبناء منظمة متعلمة كالآتي:

1.2. نظام التعلم: يعكس نمط التعلم ومهارات التعلم الأساسية اللازمة لممارسة فاعلية التعلم في المنظمة ويتضمن ثلاثة عناصر هي: مستويات التعلم في المنظمة، مهارات التعلم التنظيمي، أنماط التعلم.

2.2. نظام التنظيم: يتكون من أربعة عناصر أساسية هي: الرؤية، الثقافة، الاستراتيجية والهيكل التنظيمي، وهي عناصر ذات تأثير واضح على سلوك الأفراد في المنظمة، وتحديد الأسلوب الذي يمارسه الرؤساء.

3.2. نظام الأفراد: يعد نظام الأفراد أحد أهم الأنظمة الفرعية التي تهتم بها المنظمة المتعلمة باعتبارهم وسيلتها وغايتها عبر عملية التعلم وتحقيق الأهداف التنظيمية.

4.2. نظام المعرفة: النظام المسؤول عن إدارة المعرفة في المنظمة يحوي عمليات إنتاج المعرفة، واكتسابها، وتخزينها والبحث عن البيانات وتحليلها.

5.2. نظام التكنولوجيا: يتكون النظام التكنولوجي من الأجهزة التقنية والشبكات والأنظمة والعمليات التي تعمل على تهيئة بيئة تساعد على تبادل المعلومات ومشاركة المعرفة والتعلم بسرعة أكبر.

¹ P, Senge, The Fifth Discipline The art and Practice of Learning Organization. (Op.Cit), p-p219-227.

² (Ibid), p-p 191-193.

3. نموذج أدلسون: (Addeleson) توصل "أدلسون" في عام 1998 إلى تحديد نموذج للمنظمة المتعلمة أطلق عليه اسم "البديهيات الأربعة" (The Four Axioms)، وذلك عبر عدد من المسلمات يمكن إجمالها في التالي:¹

-إنّ المنظمة المتعلمة هي عملية اكتساب المعرفة وتطوير المهارات التي تقوي الفهم، وهذا ما يحدث بفاعلية في المنظمات الاجتماعية والإدارات الحكومية والجمعيات الخيرية.

-إنّ المنظمة المتعلمة عبارة عن رؤية جديدة تركز على أن التنظيم نشاط اجتماعي وتنشأ هذه المنظمة من خلال التعاون.

-إنّ المنظمة المتعلمة تبني العلاقات التعاونية من أجل الوصول إلى القوة المستمدة من خلال تباين المعرفة والتجارب والقدرات والطرائق والأساليب التي يستخدمها الأفراد في إنجاز المهمات.

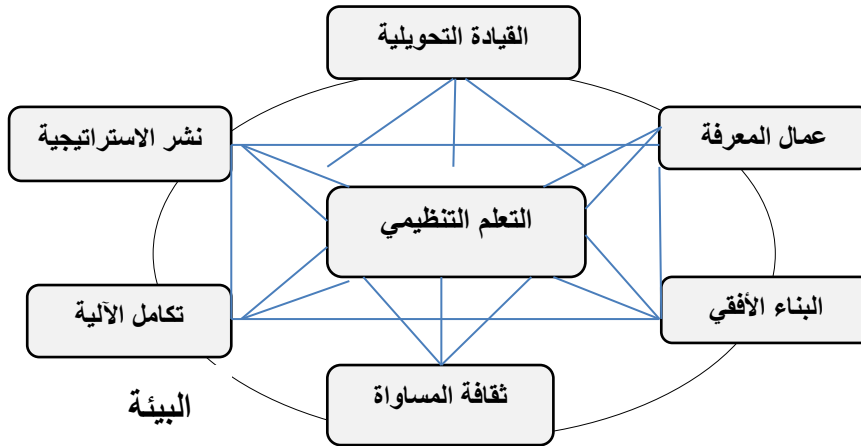
- إنّ الأفراد يستطيعون بالعمل معا إنجاز أكثر مما يستطيعون فعله منفصلين.

4. نموذج جيمس (James) وجهت "جيمس" عام 2003 العديد من الانتقادات إلى التصميم التقليدي للمنظمات، والذي يعتمد على السلطة والأمر والتقسيم المتعدد والتخصص، وبطء التكيف مع البيئة الخارجية المتسارعة التغير والتنافس الحاد، أعطت نموذجا للمنظمة المتعلمة أطلقت عليه "شبكة المنظمة المتعلمة"² (The Learning Organization Web). هذا التصميم يتطلب تنظيمًا يركز على القيادة، الثقافة الاستراتيجية، النظم، البناء، عمال المعرفة وعلى شبكة الاتصالات والتفاعلات التي تؤثر في التعلم كما يظهر في الشكل الآتي:

¹ صلاح عبد القادر النعيمي، باسم فيصل عبد نايف، مرجع سبق ذكره، ص181.

² C R. James , (Op.cit), p46.

الشكل رقم (1-11): نموذج جيمس



Source: C R. James Designing Learning Organization Organizational Dynamics, Vol.32 No.1, 2003, p48.

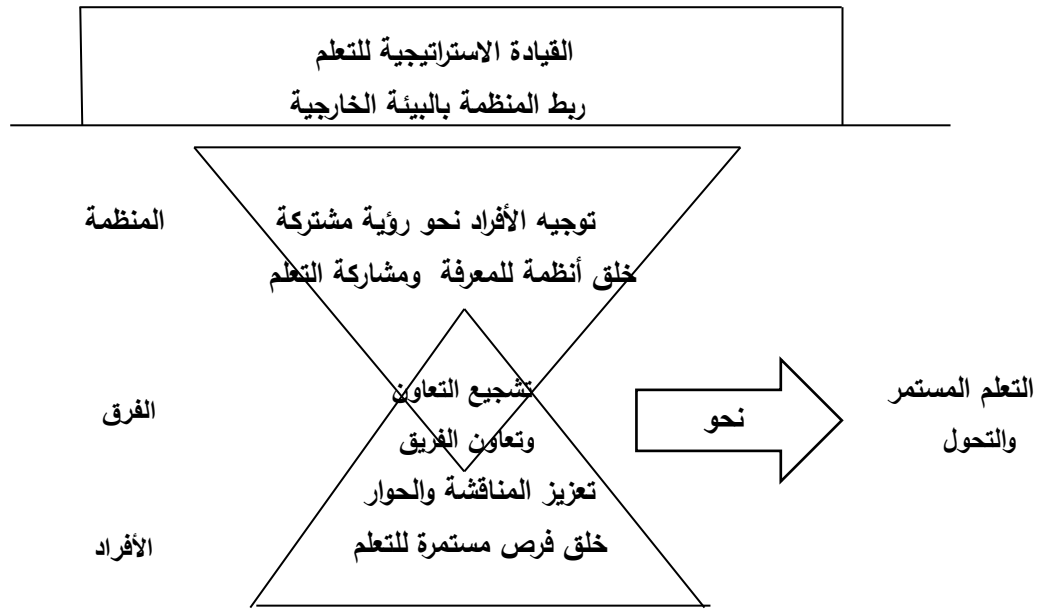
بناءً على النموذج المقدم تتميز المنظمة المتعلمة بقيادة تحويلية تركز على التعلم والتعليم وإدارة التغيير لتحويل المنظمة عبر رؤية واضحة وقوية، ثقافة تنظيمية تشجع على التعلم التنظيمي وتمكن من التحسين والتكيف، نشر الاستراتيجيات التي ليست حكرًا على الإدارة العليا بل قد تأتي من المستويات المختلفة وعمل الفريق وصنّاع المعرفة في المنظمة، تكامل الآليات ودمجها عبر عمليات الاتصال وربط المنظمة لتعزيز التشارك المعرفي والتعلم مما يحول العمال في المنظمة المتعلمة إلى صنّاع للمعرفة، هذه الخصائص الستة للمنظمة المتعلمة تتفاعل ضمن إطار من المعتقدات حول قدرة الأفراد وتوازن عملية التعلم وتقليص الحدود داخل وخارج المنظمة بما ينعكس على سلوك الأفراد في المنظمة.

5. نموذج مارسيك & واتكينز (Marsick & Watkins): تم تقديم هذا النموذج من قبل "مارسيك & واتكينز" كنموذج متكامل للمنظمة المتعلمة ومبني على تعريفهم لها. وقد أشار الباحثين إلى أنّ هذا النموذج يحدد عنصرين أساسيين متكاملين ومتداخلين مع بعضهما البعض في التأثير على قدرة المنظمة على التغيير والتطوير وهما الأفراد والبناء التنظيمي، ويركز هذا النموذج على التعلم المستمر لجميع مستويات التعلم التنظيمي؛ حيث يشتمل كل عنصر على مجموعة من العناصر الفرعية تتداخل فيما بينها لتكون الأبعاد السبعة للمنظمة المتعلمة¹. وتتمثل هذه الأبعاد في خلق فرص للتعلم المستمر، تشجيع الاستفهام والحوار، تشجيع التعاون والتعلم الجماعي، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة،

¹ محمد نايف محمد الرفاعي وآخرون، مستوى تطبيق المنظمة المتعلمة ومعتقداتها كما يراها العاملون في المؤسسات العامة الأردنية في محافظة إربد، المجلة الأردنية لإدارة الأعمال، مجلد 09، عدد 01، 2013، ص 127.

القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم وربط المنظمة بالبيئة الخارجية¹. فالإطار النظري لهذا النموذج يدمج كلا من مفهومي المنظمة المتعلمة والتعليم التنظيمي، ففي ما يتعلق بالأبعاد الفرعية التي تضم التعلم المستمر واتصال النظام والأنظمة المدمجة فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالآليات السياقية، والتي تقود إلى مفهوم المنظمة المتعلمة، في حين أنّ الحوار والاستفهام وتعلم الفريق والتمكين وكذا القيادة الاستراتيجية ترتبط أكثر بعملية التعلم التنظيمي². ويمكن تمثيل هذا النموذج في الشكل الآتي:

الشكل رقم (1-12): " واتكينز&مارسيك" العناصر السبعة للمنظمة المتعلمة



Source: Ji Hoon, Song, ThomasJ, Chermack, The Dimentions of Learning Organization Questionnaire, Human Development Quaterly, Vol.20, N=°1,2009, p48.

من خلال ما سبق يمكن أن نلاحظ أنّ النماذج المقدمة قد تختلف في الأبعاد التي تشملها، إلاّ أنّه يمكن الوقوف على مجموعة من القواسم المشتركة الضرورية لبناء المنظمة المتعلمة، وذلك في مجال تعلم المنظمة وإيصال ذلك التعلم بوضوح إلى كل مستويات المنظمة، الاهتمام بالمعرفة والنظر إلى الصورة الكلية للمنظمة ورؤية التحديات الراهنة والمستقبلية، إلاّ أنّه لا يمكن الجزم بأفضلية نموذج معين على آخر إلاّ بعد المزيد من البحث والتطبيق.

¹ Victoria J. Marsick Karen Watkins, Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire, Advances in Developing Human Resources Vol.5, No. 2, May 2003, p139.

² Ji Hoon Song, Baek-Kyoo Joo, and Thomas J. Chermack, The Dimensions of Learning Organization Questionnaire: A Validation Study in a Korean Context, Human Resource Development Quarterly, vol. 20, No.1, Spring 2009, p47.

خلاصة

مع بروز ظاهرة إدارة المعرفة وزيادة مهارات الأفراد ومستويات التعلم، ازداد التركيز على الشخص المتعلم ثم انتقل التركيز بدوره إلى الفريق لاستثمار أبعاد المعرفة والتراكم المتاح لدى الأفراد، وكذلك حتى تجعل المنظمة العمل المعرفي والتعلم مسؤولية الجميع لنشر المعرفة وخلق القيمة في جميع أقسام المنظمة، وهو ما يشجع الأفراد ويضع على عاتقهم مسؤولية أكبر للتعلم والتفاعل الإيجابي مع التغيرات في البيئة؛ ما جعل المنظمة اليوم أمام حتمية خلق وتطوير مناخ لدعم التعلم الفعال لتحقيق أبعاد النجاح والوصول إلى أفضل الإنجازات التي تتطلبها مواصلة التحسين المستمر والفعال ولا يكون هذا إلا في إطار التنبؤ الواسع لمفهوم المنظمة المتعلمة المفهوم الذي أتى به الأمريكي "بيتر سينج" في كتابه «النظام الخامس»، وهو كذلك النهج المتكامل والفعال لتحسين مخرجات أي نظام عبر الأفراد في المنظمة؛ فالتعلم يمكن المنظمة من تثبيت مجموعة من الأفكار والقيم وطرق أداء يجعلها تتميز على المنظمات الأخرى أي أنّ التعلم أصبح المعيار الأساسي الذي تلجأ إليه المنظمات لتحسين مخرجاتها، وتحقيق التميز، ومؤسسات التعليم العالي على غرار المؤسسات الأخرى معنية بهذا النهج والفلسفة الجديدة لتحقيق التميز في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع وهو الجانب الذي سنتطرق إليه في الفصل الثاني.

الفصل الثاني

تهيد:

يشكل التعليم أحد الروافد الأساسية التي تسهم في نمو الاقتصاد، وزيادة الإنتاجية، والارتقاء بالمستوى الثقافي للمجتمعات، وتتحمل مؤسسات التعليم العالي عبئاً كبيراً في نشر ثقافة المجتمع، وتحقيق آماله وتطلعاته المستقبلية نحو التقدم والنجاح، وهي تمد سوق العمل بالخريجين المؤهلين في التخصصات كافة، وتحتل مكانة اجتماعية مرموقة بين شرائح أفراد المجتمع؛ ولما كانت مخرجات التعليم العالي غاية التنمية ووسيلتها أصبح من الضروري على مؤسسات التعليم العالي الاهتمام بها بشكل عام في قطاعات التعليم والتدريب، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، والتفاعل معها في شكل منظومة متكاملة مع مؤسسات سوق العمل، وذلك من خلال المتابعة الجادة لمدخلات هذه المنظومة من بداية المراحل الأساسية، مروراً بمرحلة العمليات، وحتى مرحلة المخرجات النهائية لهذه العملية، والتي تسعى إلى أن تكون مخرجات علمية جيدة الإعداد والتأهيل، وبحث علمي ذي مردود على واقع التطور والنمو؛ كل هذا لا يتم إلا من خلال تبني مفاهيم المنظمة المتعلمة، والجودة، والنوعية بوصفها الأطر الرئيسية ومناهج العمل التي تساعد مؤسسات التعليم العالي على تحسين مخرجاتها سعياً للوصول إلى التميز في الأداء والنتائج باعتباره أحد أهم معاييرها.

يعالج هذا الفصل ثلاثة مفاهيم تتعلق بمؤسسات التعليم العالي، ومخرجاتها وكذا جودة وكفايات مخرجات التعليم العالي من خلال التطرق إلى تحديد طبيعة مؤسسات التعليم العالي ودورها التنموي، الوقوف عند مخرجات هذه المؤسسات تم تحديد جودة وكفايات مخرجات مؤسسات التعليم العالي.

المبحث الأول: طبيعة مؤسسات التعليم العالي ودورها التنموي

توصف مخرجات مؤسسات التعليم العالي على أنها مدخلات التنمية بجميع مجالاتها، لذلك فقد حظيت هذه المؤسسات باهتمام متزايد، كونها جزء لا يتجزأ من مؤسسات المجتمع، تتشد التميز بتطوير أدائها التعليمي وأن تلقى القبول من مختلف عناصر المجتمع وسوق العمل، ولتوضيح ما جاء في هذا المبحث سيتم التعريف بمؤسسات التعليم العالي، وبيان وظائفها، وأنماطها، والاتجاهات الحديثة لها.

المطلب الأول: طبيعة التعليم العالي والجامعة

لقد تعددت المفاهيم والتصورات العامة التي تتداخل فيما بينها عند تناول موضوعات التعليم العالي والتعليم الجامعي، ولم تستقر على مفهوم محدد متعارف عليه، كل حسب مجاله، وتخصصه، والزاوية التي ينظر منها؛ لذلك نجد العديد من الآراء التي تمزج وتربط بين مفاهيم التعليم العالي والتعليم الجامعي أو الجامعة، لذلك فمن الضروري الوقوف عند هذه المفاهيم.

1. العلاقة بين التعليم العالي والتعليم الجامعي: اقتصر التعليم العالي في بداياته على التعليم النخبوي لصفوة المجتمع وأبناء الذوات، وانصبّ تركيز مؤسسات التعليم العالي في محتوى التعليم على المعرفة المجردة وتأسيس المعرفة النظرية، لكن مع التطورات المعرفية والتكنولوجية تغيرت أهداف التعليم العالي وفلسفته بحيث أصبح ينادي بدور أكبر لها في تلبية حاجات ومتطلبات المجتمع والتنمية، ذلك عبر إعداد القوى البشرية المؤهلة التي تستطيع تحمل أعباء التنمية والنهوض بالحياة الاجتماعية، وقد ظهرت العديد من الآراء حول علاقة التعليم العالي والتعليم الجامعي وكذا الجامعة، فهناك من يمزج بين التعليم العالي والتعليم الجامعي، وهناك من يرى أنّ مصطلح ومفهوم التعليم العالي هو مفهوم أوسع وأشمل من مفهوم التعليم الجامعي على اعتبار أنّ التعليم العالي يحوي شبكات متنوعة من المؤسسات التعليمية والمراكز البحثية، بينما يشير التعليم الجامعي إلى مراحل أكثر من مرحلة الجامعة ذاتها، في حين أنّ مفهوم الجامعة يشير فقط إلى مرحلة الجامعة، فالتعليم العالي لا يشير فقط إلى مرحلة تعليمية عليا أو اكتساب الفرد مجموعة من المعارف النظرية والتطبيقية من أجل تهيئته علمياً وعملياً بل له بعد آخر يتعلق بعلاقته بالمجتمع، وهناك من يضيق في مفهوم التعليم العالي ليجعله كالتعليم الجامعي، وهناك من يجعله كالجامعة.

2. مفهوم التعليم العالي: التعليم العالي وفق ما استقر في الأدبيات التعليمية المعاصرة هو التعليم في الجامعات والمعاهد العليا، وكذا المعاهد الفنية والتقنية التي تلي مرحلة التعليم الثانوي، أي كل تعليم يتم بعد المرحلة الثانوية يسمى تعليم عالي.¹ فالتعليم العالي يأتي في قمة الهرم التعليمي، وهو آخر مرحلة من مراحل التعليم التي يمر بها الفرد، الذي يهدف إلى اكسابه مهارات وقدرات تخدمه وتخدم المجتمع. كما يعرف "نابليون برونو" التعليم العالي على أنه ذلك المسار الذي يفصل الثانوية عن الحياة العملية مروراً بالتعليم العالي الذي يلي مباشرة مرحلة التعليم الثانوي لغرض الالتحاق بالمناصب العليا والمكانة الراقية.² فمؤسسات التعليم العالي بمختلف مكوناتها تهدف إلى تحقيق التنمية الشاملة في الحياة اليومية والأكاديمية يجب أن تتفاعل وتتكامل في عملها، فدور مؤسسات التعليم العالي لا يقتصر على التعليم والمعرفة فقط بل يتعدى ذلك إلى العمل على تحويل المجتمع عبر الموارد البشرية المؤهلة ذات المعرفة والكفاءة؛ حيث لم تعد التنمية تقتصر على الموارد الطبيعية فقط بل أصبح المورد البشري هو الذي يؤثر بشكل كبير في درجة الاستجابة لمتطلبات واحتياجات المجتمع، وسوق العمل.

على اعتبار أنّ التعليم العالي يتضمن أنماط متنوعة ومختلفة ويشمل بذلك مؤسسة الجامعة والمدارس العليا والمعاهد الفنية والتقنية والكليات، ستركز بحثنا بالأساس على تحديد مفهوم الجامعة:

3. الجامعة: الجامعة مؤسسة تهدف إلى إنتاج المعرفة وتخزينها ونقلها، وتعتبر الجامعة كذلك مؤسسة استراتيجية تؤثر وتتأثر بالمجتمع المحلي والعالمي بما فيه من قوى وفرص وتهديدات، وبالتالي فهي عامل للتغيير والتقدم العلمي والمعرفي الذي يسهم في التغيير الاجتماعي. واصطلاح جامعة (University) مأخوذ من كلمة (Universitas) وتعني التجمع والتجميع، وهذا المفهوم يعود في الأصل إلى كلمة كلية (College) ذات المصدر اللاتيني (Collegio) وتشير إلى التجمع والقراءة معاً، وقد استخدمت الكلمة في القرن الثالث عشر (13) من قبل الرومان لتدل على مجموعة حرفيين وتجار، وفي القرن الثامن عشر (18) أطلقت كلمة كلية على "أكسفورد" لتدل على مكان يجمع المجتمع المحلي للطلاب متضمناً مكان الإقامة المعيشية والتعليم.³ وتعدد الزوايا التي يمكن من خلالها النظر إلى الجامعة، فمن زاوية تربوية هي مؤسسة تعليمية تعرض التعليم العالي، وهي في نظر علماء الاجتماع مؤسسة اجتماعية توجه نشاطها لتلبية الطلب الاجتماعي على التعليم العالي والمساهمة في التنمية الاجتماعية، أما في مدخل النظم فهي

¹ شبل بدران، سعيد سليمان، التعليم في مجتمع المعرفة، الطبعة الأولى، الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، 2007، ص231.

² نوي طه حسين، غربي يسين سي لخضر، سرار خيرة، سياسات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة في الجزائر، مجلة آفاق مستقبلية عدد 11، مارس 2018، ص353.

³ راضية رايح بوزيان، إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي، الطبعة الأولى، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي، 2015، صص63-64.

مؤسسة تنشط في بيئة تتسم بالتغير المستمر وهي عند الباحثين في مجال الاقتصاد والإدارة مؤسسة تهدف إلى إعداد رأس المال البشري الضروري لقيادة التنمية الاقتصادية¹. والجامعة من منظور القانون الجزائري يشير إلى أنها مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي².

تتعدد الجوانب والتوجهات المعرفية والاجتماعية والاقتصادية التي ينظر منها إلى مفهوم الجامعة والتي جعلت من الصعب الاتفاق على مفهوم موحد وعالمي لها؛ حيث يمكن النظر إلى الجامعة من زاوية الأدوار والوظائف على أنها مؤسسة تعليمية تتمثل وظائفها الأساسية في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع من خلال المخرجات التي تقدمها، ومن ذلك يتضح أن الجامعة هي المكان الذي تتم فيه متابعة الدراسات الشاملة والمتكاملة، والمكان الذي يستوعب الطاقات البشرية والكفاءات التقنية التي تساهم في إحداث التنمية، كما تمثل الجامعة من المنظور الاقتصادي مؤسسة إنتاجية تتكون من البنية البشرية والتي تتكون بدورها من عمال الإدارة، هيئة التدريس والطلبة، والبنية القانونية والبنية المادية المتمثلة أساساً في الهياكل والمنشآت تهدف لإعداد رأس المال البشري الضروري للتنمية وبأقل التكاليف.

فالجامعة بحكم طبيعتها العلمية والثقافية تعد أكبر المؤسسات الرائدة في مجال نشر العلم والمعرفة، وهي من أبرز المؤسسات التي تساهم في إحداث التغيير والتطوير داخل المجتمع، فهي ليست مؤسسة تعليمية فحسب، بل هي في الأساس مؤسسة ثقافية اجتماعية تنمي كل الجوانب الشخصية للخريجين وتعمل على إعداد رأس مال بشري على قدر كبير من التعلم والتخصص، وهي بذلك تساهم في عملية تقدم المجتمع من الناحية الفكرية والحضارية، ومن الضروري أن تبدل الجامعة جهداً كبيراً وتسعى أن تمتلك جملة من الخصائص كالاستجابة والتكيف مع التغيرات الكبيرة التي تحدث، والاهتمام بعضو هيئة التدريس والخريج باعتبارهما الأصول الفكرية الأساسية وقاعدة الثروة في اقتصاد المعرفة، من خلال الحرية والمرونة والاعتماد على فرق العمل وتمكين العاملين بخلق بيئة مشجعة على التعلم والتشارك المعرفي، ووضع مهام وقيم يستوعبها كل العاملين، والاهتمام بالإبداع فالجامعة توفر دورة مستمرة من الاكتشافات وإيجاد الأفكار الجديدة، وعليها التركيز على إعطاء العاملين الفرص الكاملة لتنمية أفكارهم وإبداعاتهم.

¹ الأخضر عزي، نادية إبراهيمي، تحليل الدور الفعال للجامعة في تحقيق التنمية المستدامة-إشارة إلى حالة الجزائر-سلسلة كتاب أعمال المؤتمرات، مركز جيل البحث العلمي، العام السابع، عدد 25 مارس 2019، ص87.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 279-03 يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية، عدد 51، الصادرة بتاريخ 23 أوت 2003، ص05.

المطلب الثاني: وظائف وأهداف التعليم العالي

إنّ نظام التعليم العالي الأكثر فاعلية، والقائم على أدوات ومحركات قوية يمكن أن يحسن فرص النجاح، والجودة بما يخدم المجتمع وسوق العمل من خلال الوظائف التي يؤديها والأهداف التي يسعى لتحقيقها.

1. وظائف التعليم العالي: يناط بمؤسسات التعليم العالي وظائف رئيسية هي التعليم، وإعداد القوى البشرية، والبحث العلمي وخدمة المجتمع، كما حددت وظائف التعليم العالي في توصية المؤتمر العالمي لمنظمة اليونسكو (UNESCO) المنعقد عام 1998 وقسمت إلى ثلاثة وظائف رئيسية هي:

1.1. وظيفة التعليم: الأنشطة التي تتم داخل نظام التعليم العالي لتحويل المدخلات إلى مخرجات بحيث يتم تداولها داخل النظام نفسه أو من قبل المنظومات الأخرى في المجتمع¹. وهي الوظيفة الأولى التي تأسست عليها الجامعات؛ حيث تقوم مؤسسات التعليم العالي بتقديم البرامج التعليمية في أنواع التخصصات المختلفة، وذلك بقصد إعداد وتأهيل الأجيال للحياة المهنية، وتكوين الموارد البشرية وإكسابهم المعرفة والمهارات بما يهيئها للمشاركة الفاعلة في تفعيل واستثمار ثروات المجتمع، وتحقيق النمو والتطور.

2.1. وظيفة البحث العلمي: تعنى الجامعة بالبحث العلمي بحكم وظيفتها التي انتقلت من الاقتصاد على التعليم والتدريس لنقل المعرفة والعلوم إلى محاولة تطوير هذه المعارف وتنميتها، حيث أصبح البحث العلمي عنصراً أساسياً من نشاط عضو هيئة التدريس لأنه يساهم بالارتقاء بمستوى تخصصه وتحسين أدائه المهني، كما يشكل حافزاً لذا الطالب من أجل البحث والاكتشاف، فالبحث العلمي يعد محاولة لاكتشاف المعرفة وتنميتها من خلال وصف التفاعل المستمر بين النظريات والحقائق، من أجل الحصول على حقائق ذات معنى، وبناء نظريات ذات قوى تنبؤية، ويقدر إنفاق العالم على مجال البحث العلمي حوالي 2.1% من مجمل الدخل الوطني، وتجاوز إنفاق الولايات المتحدة الأمريكية واليابان والاتحاد الأوروبي على البحث والتطوير ثلاث أرباع الإنفاق العالمي، أما في العالم العربي فمستوى الإنفاق ضئيل جداً إذ لا يتجاوز 0.23% من الموازنة العامة.

3.1. وظيفة خدمة المجتمع: تعرف الخدمة الاجتماعية بأنها طريقة علمية لخدمة الانسان، ونظام اجتماعي يساعد على حل مشكلاته وتنمية قدرته، ويساعد النظم الاجتماعية الأخرى على حسن القيام

¹ فرشان لويظة وآخرون، موقع التعليم الجامعي بين الجودة والتطور التكنولوجي- نماذج تطبيقية عن بعض الجامعات- المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، الامارات العربية المتحدة، جامع الشارقة، 3-5/3/2015، ص360.

بدورها كما يعمل على خلق نظم جديدة تظهر حاجة المجتمع إليها في سبيل تحقيق رفاهية الأفراد¹. فخدمة المجتمع اليوم أصبحت من الوظائف الأساسية للجامعات ومن مؤشرات تميزها، وهذا ما يستدعي ربط التخصصات المختلفة في الجامعات بحاجات المجتمع، وتحقيق التكامل والتفاعل بين وظائف التعليم العالي الثلاثة، وتشمل خدمة المجتمع جميع الخدمات والأعمال المقدمة في المجالات الثقافية والصحية والرياضية والاقتصادية.

2. أهداف التعليم العالي: إنّ التعليم العالي وأهدافه لا بد أن تتكيف مع احتياجات التنمية الاقتصادية، وأن تكون قادرة على الاستجابة للمتغيرات المتسارعة سواء كانت على المستوى المحلي أو العالمي، ويمكن تصنيف أهداف التعليم العالي كالاتي:

1.2. إعداد رأس المال البشري: من أهداف التعليم العالي رفع قيمة رأس المال البشري وإعداده بالشكل الصحيح بما يتوافق واحتياجات سوق العمل ومتطلبات المجتمع، وهذا على أساس زيادة المعرفة والمهارة والقدرات للقوى البشرية.

2.2. إنتاج ومشاركة المعرفة: يعتمد اقتصاد المعرفة على القدرة على إدارة هذا المورد الهام والسريع التغير، ودور مؤسسات التعليم العالي لا يقتصر على التعليم ونقل المعرفة فقط بل تعد مؤسسات التعليم العالي والجامعات أماكن رئيسية لإنتاج وإعادة هيكلة المعرفة من خلال التعليم والبحث والتطوير.

3.2. تطوير المجتمع: تعد مؤسسات التعليم العالي شرط مسبق لتطوير المجتمع، وذلك عن طريق إنتاج أصل مشترك للمعرفة الجديدة، وتوسيع الحريات التي يتمتع بها الأفراد من أجل تحقيق الرفاهية الاقتصادية وتعزيز الفرص الاجتماعية والحقوق السياسية.

4.2. توفير فرص عمل وتحقيق الرضا الوظيفي: يعد التعليم العالي متغير حرج في تحسين ورفع الدخل والمكاسب الفردية للأفراد بما يوفره من مؤهلات ومعارف ومهارات؛ حيث يمكن للأفراد تحسين دخلهم ونوعية حياتهم من خلال الالتحاق بالتعليم العالي، ومن ثم توسيع خياراتهم الخاصة المتاحة في الحياة بما في ذلك الحياة المهنية.

المطلب الثالث: اتجاهات حديثة للتعليم العالي لقد كان لبروز ظاهرة العولمة، وما نتج عنها من تأثيرات اقتصادية واجتماعية أثره على التعليم العالي من خلال توجه العديد من الدول لإعادة النظر في سياسات

¹ فيصل محمد عبد الوهاب سعيد، بشري الفاضل ابراهيم آدم، تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، جمهورية السودان، 2016/11-9، ص319.

التعليم العالي لديها، وضرورة امتلاك أدوات التعامل مع هذه التأثيرات، ويمكن تلخيص هذه الاتجاهات في الآتي:

1. تدويل التعليم العالي: توجد العديد من الأسباب الأكاديمية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تجعل من أن التدويل يصبح ذا أهمية متزايدة في قطاع التعليم العالي، فمتطلبات العولمة والاقتصاد وسوق العمل لا بد أن يقابلها إعدادًا مناسبًا للمعارف الأكاديمية والمهنية للخريجين، كما أن تصدير الخدمات التعليمية أو توظيف الطلاب من الجامعات الأجنبية أصبح عاملاً هاماً للدخل والمصلحة الاقتصادية الوطنية، وأن مستوى التخصص في البحث وحجم الاستثمار في بعض مجالات البحث والتطوير يتطلب جهود تعاونية دولية مكثفة؛ هذه الأسباب تعتبر بمثابة الدافع أو المحرك لعملية تدويل التعليم العالي.

يعرف "نايث" Knight (1993) تدويل التعليم العالي بأنه التوجه الذي يسعى إلى إضفاء البعد الدولي أو الثقافي أو العالمي ودمجه في أهداف وعمليات ووظائف التعليم العالي¹. وعلى الرغم من أن الحراك الطلابي والأكاديمي هما من أبرز أوجه التدويل إلا أنهما ليسا الجوانب الوحيدة، بل تتجلى عملية التدويل بطرق مختلفة، وتشمل سلسلة متكاملة من البرامج والأنشطة التعليمية التي تسهم في التعليم الدولي، بدءاً من تدويل محتوى البرامج وحركة الطلاب والباحثين والتنقل عبر حدود مؤسسات التعليم العالي، والتقارب المتزايد في أنظمة التعليم العالي². حيث اقتصر المفهوم الأولي للتدويل على المستوى المؤسسي وجملة من الأنشطة كتتقل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والبرامج والمشروعات الدولية، ليتحول بعد ذلك ليصبح عملية ديناميكية تشمل مختلف جوانب الحياة الجامعية والتي تجعل التعليم العالي يستجيب للمتطلبات والتحديات المتعلقة بعولمة المجتمعات والاقتصاد وأسواق العمل.

ومن أجل تحقيق الأهداف المرجوة، على الجامعات تبني وتطوير استراتيجيات متماسكة لتدويل وتطوير نظام للجودة وتوفير إطار للتنفيذ الفعال للسياسات والاجراءات اللازمة للوصول إلى أداء أعلى، من خلال الارتقاء بالقدرات العلمية والبحثية لعضو هيئة التدريس في الجامعات وقدرته في دمج الأبعاد الدولية واستخدام الدراسات المقارنة في التعريف بمحتوى البرامج والقدرات والمهارات الدولية المطلوبة في اقتصاد المعرفة والاقتصاد الدولي كالقدرة على الابداع، مرونة التفكير والانفتاح والكفاءة اللغوية، وهذا ما

¹ Jeroen Huisman et Al, **The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy**, Palgrave Macmillan Publishing, UK, 2015, p 303.

² Karine Tremblay et al, **Assessment of Higher Education Learning Outcomes**, Feasibility Study Report, Volume1, OECD, 2012, p 23.

تبنته منظمة "اليونيسكو" مند عام 1998 حينما أقرت مبدأ التدويل كوسيلة للارتقاء بالعملية التعليمية والبحثية وكأحد معايير تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي.

2. التنافسية: يعد قطاع التعليم العالي أحد التحديات الرئيسية التي تواجهها الدول فيما يتعلق ببناء نظام تعليمي تنافسي؛ حيث هناك اعتراف واسع النطاق بأن المهارات ورأس المال البشري أصبحا العمود الفقري للتنمية الاقتصادية والرفاه الاجتماعي في القرن الحادي والعشرين، ففي الاقتصادات والمجتمعات المعرفية فإن التقدم الفردي والمجتمعي يكون مدفوع بشكل متزايد بالتقدم التكنولوجي، وتطوير قوة عاملة ماهرة، والحفاظ على قاعدة بحثية قادرة على المنافسة عالمياً، وتحسين نشر المعرفة لصالح المجتمع ككل، فالدور الجديد لمؤسسات التعليم العالي اليوم ككيانات ريادية تدعم أنظمة الإبداع الإقليمية عبر مقارنة دولية لتلبية الطلب على التنافسية العالمية.

تعرف التنافسية في التعليم الجامعي على أنها قدرة المؤسسة على تقديم خدمة تعليمية وبحثية عالية الجودة مما ينعكس إيجاباً على مستوى خريجها وأعضاء هيئة التدريس فيها، الأمر الذي يكسبهم قدرات ومزايا تنافسية في سوق العمل بمستوياته المختلفة وفي نفس الوقت يعكس ثقة المجتمع فيها، ومن ثم التعاون معها، وزيادة إقبال الطلبة على الالتحاق بها¹. وينظر إلى تنافسية التعليم العالي على مستويين²:

1.2. تنافسية قطاع التعليم العالي: تشير إلى كافة مؤسسات التعليم العالي التعليمية والتدريبية والبحثية والتوظيفية، وهناك اعتقاد في فعالية التعليم العالي يعكسه الاعتراف بأن الازدهار الاقتصادي والمالي يعتمدان على المهارات التنافسية، وذلك لأن واحدة من المزايا التنافسية في عصرنا الحالي هي التطبيق الفعال للمعرفة العلمية والتكنولوجية.

2.2. تنافسية مؤسسة التعليم العالي: يشير إلى كل مؤسسة تعليم عالي كوحدة منفصلة، ويمكننا النظر إليها من خلال أن التيار المهني في التعليم العالي وفق العولمة جعل الجامعة متجهة نحو السوق وفق النظرية الاقتصادية؛ حيث التعليم العالي يتوجه في أهدافه بمقولة "الطلب يسبق السوق" وهو الأمر الذي جعل مخطط التعليم العالي وواضعي سياساته يربطون عمليات الإعداد المهني كمّاً ونوعاً باحتياجات سوق العمل، إلا أنه في مجتمع المعرفة تتوجه أهداف التعليم العالي انطلاقاً من أن "العرض يخلق الطلب" وهذا يفرض على مؤسسات التعليم العالي أن تكون مصدر للإبداع والابتكار والفكر والتقنية.

¹ حسين عبد القادر، رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية وتعزيز الميزة التنافسية، مجلة الدراسات المالية، المحاسبية والإدارية، عدد6، ديسمبر2016، ص13.

² عثمان بن عبد الله الصالح، تنافسية مؤسسات التعليم العالي: إطار مقترح، مجلة الباحث، مجلد10، عدد 10، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2012، صص298-299.

كما أنه لا يمكن لتنافسية مؤسسات التعليم العالي أن تتجح من دون وجود متطلبات نجاحها، سواء كانت متطلبات خارجية كالعدم الحكومي عن طريق التشريع والتنظيم والتمويل وكذا دعم المجتمع وتفهمه، أو كانت متطلبات داخلية كالثقافة التنظيمية، والقيادة الجامعية الناجحة، واستقطاب الكفاءات العلمية المؤهلة، وضرورة توفير بنية تحتية وبيئة حاضنة للعملية التعليمية والبحثية ومشجعة لها.

3. ثورة المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات: يشهد العالم ثورة في الاتصالات والمعلومات، تتمثل في الكم الهائل من المعرفة والمعلومات في أشكالها وتخصصاتها ولغاتها المختلفة جعلت العالم يدخل في مرحلة جديدة من التطور التكنولوجي، اندمجت فيه وتفاعلت نتائج وخلصات ثلاث ثورات مر بها العالم وهي:

1.3 ثورة المعلومات: تمثل هذه المرحلة التوجه نحو التجديد والإبداع وتساعد الثورة المعلوماتية بتضاعف الإنتاج الفكري في مختلف المجالات.

2.3 ثورة وسائل الاتصال: من الصعب تجاهل آثار ونتائج التطور المتزايد في تقنيات الاتصالات الحديثة والتي تتيح فرصة التفاعل مع الوسائل الإلكترونية بدأت بالاتصالات السلكية واللاسلكية كالهاتف النقال، التلفاز، الأقمار الصناعية، والألياف البصرية وغيرها.

3.3 ثورة الحاسبات الإلكترونية: شهدت تقنيات التصنيع في هذه المرحلة تطورات ملحوظة في مجالات استخدام الحاسوب والتي ساعدت على تطوير تقنية التصنيع المرنة والمتكاملة.

كما تتعلق تكنولوجيا الاتصالات بمجموعة التقنيات المستخدمة في معالجة ونقل المعلومات خاصة الإعلام الآلي والأنترنت، الأقمار الصناعية والنظم الخبيرة والإدارة الإلكترونية للسيوررات، وغيرها من الدعام الإلكترونية المساعدة في عمليات الاتصال.

المطلب الرابع: أنماط التعليم العالي

في ضوء أهمية التعليم العالي ودوره الريادي في المجتمعات، وأمام التغيرات السريعة في مجال التكنولوجيا والظروف المتباينة للسوق، يواجه نظام التعليم العالي تحدياً فيما يتعلق بتوفير احتياجات المتعلم التعليمية وتقديم فرص تعليمية متزايدة؛ باعتبار التعليم وسيلة فعالة وهادفة للحصول على المعارف مما أدى إلى ظهور أنماط متنوعة من التعليم العالي لوضع مؤسسات التعليم العالي في الاتجاه الصحيح من أجل تحقيق أهدافها، وقد ساعدت في ذلك وسائل الاتصال الحديثة ومن هذه الأنماط نـجـد:

1. التعليم عن بعد: يعد التعليم عن بعد نشاط تعليمي رسمي، أين تحدث العملية التعليمية بطريقة مبتكرة وتكون محررة من قيود الزمان والمكان، يتم فيها تسليم واستلام المواد التعليمية من خلال مجموعة متنوعة من الوسائط كالطباعة، والتسجيل الصوتي، والبرامج الإذاعية وبرامج الكمبيوتر، والبرامج المسندة للويب

كما يتم الاتصال بين الطلبة والمدرسين عبر البريد الإلكتروني أو الهاتف أو التقنيات أو البرامج عبر الانترنت، وقد تطور التعليم عن بعد واتخذ أشكالاً عدة منها¹:

1.1. نمط الفصول الموزعة: يقدم هذا النمط تكنولوجيا الاتصال التفاعلي، حيث يقدم نفس المقررات التي تقدم لمجموعة من الطلبة بالأسلوب التقليدي لمجموعات في أماكن أخرى.

2.1. نمط التعليم المستقل: يحرر هذا النمط الطلبة من الالتزام بمكان التعليم وزمنه، يتلقون من خلاله مواداً متنوعة كما يتلقون تفاصيل عن المحتوى وطرق الاتصال بهيئة التدريس والتوجيه والإرشاد.

3.1. نمط التعليم المفتوح: يسمح للطلاب بالدراسة في مكانه على أن يحدد وقت متفق عليه ليتلقى الطلبة كمجموعة من خلال شبكة اتصال تفاعلي مع الأستاذ المحاضر.

4.1. نمط التعليم المرن: يجمع هذا النمط بين الوسائط المتعددة المتفاعلة مثل شبكة الانترنت والبريد الإلكتروني، وكذا الفصول الافتراضية والمكتبات الإلكترونية وقواعد البيانات ذات الاتصال المباشر وغيرها من وسائل تعليمية مرتكزة على شبكة الانترنت.

لاشك أن هناك العديد من الامكانيات التي يوفرها هذا النوع من التعليم للطلاب والأستاذ والتي منها²:

- زيادة إمكانية الاتصال بين الطلبة فيما بينهم وبين الأستاذ والمؤسسة التعليمية.
- المساهمة في وجهات النظر المختلفة للطلبة مما يزيد من فرص الاستفادة من الآراء والمقترحات.
- إحساس الطلبة بالمساواة وإتاحة الفرصة للطلبة للإدلاء بآرائهم في أي وقت ومن دون حرج.
- إتاحة الفرصة للوصول إلى الأستاذ بأسرع وقت ممكن وخارج أوقات العمل الرسمية.
- إمكانية تحويل طرائق التدريس بالطريقة التي تناسب المتعلم.
- المساعدة الإضافية على التكرار مما يساعد الطلبة الذين يعانون ببطء في الاستيعاب.
- تقليل الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم وتقليل حجم العمل في المؤسسة التعليمية.

2. الجامعة الافتراضية: الجامعة الافتراضية عبارة عن نقلة نوعية للأداء التقني المتميز، الذي يهدف إلى تأمين أعلى مستويات التعليم العالي للطلبة في أماكن إقامتهم بواسطة الشبكة العالمية للانترنت، من خلال إنشاء بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة تعتمد على شبكة انترنت متطورة³. فهذا التعليم شبيه بالتعليم التقليدي إلا أنه يتم إلكترونياً.

¹ يوسف سيد محمود، سناء هاشم محمد، انماط التعليم العالي في ظل الفضاء السيبري والكفايات المتطلبة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، عدد6، ج1، 2017، ص-ص13-14.

² ابتسام صاحب موسى، زينة جبار الأسدي، دور التعليم الإلكتروني في تحقيق مجتمع معرفي، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، مجلد06، عدد04، 2016، ص-ص187-188.

³ ثائر سلمان طائي، التعليم الافتراضي -نحو جامعة افتراضية، مجلة ديالي للبحوث الانسانية، عدد71، 2016، ص54.

فالتعليم الافتراضي هو نظام للتعليم وللتواصل للحصول على المعلومات والتعلم باستخدام تقنيات الاتصالات يعتمد على بيئة الكترونية كشبكة الأنترنت، البريد الالكتروني والبريد الصوتي التي جلبت فرص للطلبة غير التقليديين، وهذا النوع الحديث من التعليم يقدم مجموعة من الأدوات التعليمية المتطورة التي تستطيع أن تقدم قيمة مضافة للتعليم التقليدي، ويتطلب التعليم الافتراضي مجموعة من الامكانيات، والعوامل تساعد في نجاحه كتوفير بنية تحتية من وسائل اتصال حديثة ومختبرات وتأهيل المدرسين لمواكبة مستجدات العصر وبناء أنظمة معلومات تكون قادرة على إدارة العملية التعليمية بشكلها الجديد.

المبحث الثاني: مخرجات مؤسسات التعليم العالي

تمثل مؤسسات التعليم العالي الأداة في إحداث التنمية والتقدم الاقتصادي، ويمثل الاستثمار في التعليم مكماً للاستثمار في رأس المال المادي؛ حيث ينظر إلى العائد من هذا الاستثمار كالمعرفة والتعلم على أنه ادخار وتراكم لرأس المال البشري، ويؤدي إلى عائد فردي واجتماعي يفوق العائد الاقتصادي، وتتواجد مؤسسات التعليم العالي ضمن بيئة أوسع يمكن اعتبارها كنظام أكبر يمتاز بالتعقيد، وهي تخضع في إدارتها إلى منطق التأثير والتأثر سواء على نشاطاتها الداخلية أو الخارجية أي على نظام علاقات التكيف والاندماج، كما تعتبر مؤسسات التعليم العالي موجود وظيفي للتعبير عن القدرات الفكرية والتصورية والإبداعية في ميادين التعليم والتعلم ومصمم لتحقيق أهدافها وأهداف المجتمع، فمؤسسات التعليم العالي كنظام مفتوح يأخذ مدخلاته من البيئة الخارجية وفي نفس الوقت يصدر مخرجاته للبيئة الخارجية سواء كانت سياسية اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، لذلك يجب على المؤسسات أن تستجيب للتوقعات التي تملئها ظروف البيئة الخارجية، في هذا المبحث سنتطرق إلى مفهوم مخرجات التعليم العالي، نظام التعليم العالي والمستفيدين من العملية التعليمية.

المطلب الأول: مفهوم مخرجات التعليم العالي

يواجه التعليم العالي اليوم منافسة تفرضها القوى الاقتصادية الناجمة عن تطوير التعليم، مما أدى إلى البحث عن أساليب جديدة كبديل عن الممارسات التقليدية من أجل تحقيق جودة وأمثلية مخرجات العملية التعليمية، وتحقيق الأفضلية على الآخرين.

1. تعريف مخرجات التعليم العالي: تمثل مخرجات أي نظام الغاية الأساسية لوجوده، وتعكس مخرجات نظام التعليم العالي مدى تطور أو تأخر المجتمع. فهدف الجامعة يتركز في تعليم جيد، يتمثل في الدفع بأفواج الخريجين المؤهلين لملء الشواغر في المؤسسات المختلفة للدولة، بما يتناسب واحتياجاتها، أي أن يكون هناك توافق بين متطلبات المجتمع ونوعية الخريجين، والبحث العلمي الذي يعزز المعرفة ويولدها، ويلبي احتياجات المجتمع ويحل مشكلاته، إضافة إلى خدمة المجتمع من خلال التفاعل بين الجامعة والمجتمع، وإسهام الجامعة في حل القضايا بأنواعها المختلفة على الأصعدة كافة من خلال الأبحاث، ورش العمل الصناعية والتعليمية والاجتماعية والزراعية وغيرها¹. وفقا لهذه الرؤية فمخرجات نظام التعليم

¹ محمد محمود الحيلة، تمارا يعقوب ناصر الدين، الحكومة مرتكز لتطبيق معايير ضمان الجودة: تجربة جامعة الشرق الأوسط، المؤتمر السنوي السابع، أثر الجودة والاعتماد في التعليم، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 7-8 ديسمبر 2015، ص 66.

العالي تشمل ناتج ثلاثة أنشطة أساسية تتمثل في المخرج التعليمي، المخرج البحثي، ومخرج خدمة المجتمع.

كما يقصد بجودة مخرجات التعليم العالي عملية التحقق من أنّ المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة، قد تمّ تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المماثلة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي، وأنّ مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية تعد ملائمة أو تفوق توقعات المستفيدين النهائيين من الخدمة التي تقدمها المؤسسة التعليمية¹. أما الارتقاء بمخرجات التعليم العالي فيشير إلى الاستراتيجية التي تهدف إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات، لتحقيق التحسين المستمر بما يسهم في الارتقاء بقيمة مؤسسات المجتمع، والجودة بذلك تبرز من خلال التفاعل المتكامل ما بين ما تحتويه مخرجات العملية التعليمية من تخصصات وخبرات ومعارف متراكمة، وما بين الآليات والعمليات التي تؤديها المنظمات وفقاً لتوجهها وفلسفتها². وتعرف مخرجات التعلم على أنها السلوك القابل للقياس الذي يجب على الطالب أن يظهره بعد فترة محددة من الدراسة، كما تعبر كذلك مخرجات التعلم على مستوى المهارات والمعارف النوعية التي حققها الطالب من خلال مشاركته في تجربة تعليمية معينة.

المطلب الثاني: نظام التعليم العالي

تعتمد الخدمة التعليمية التي توفرها مؤسسات التعليم العالي على عدة عناصر أو مكونات تشكل فيما بينها نظام التعليم العالي، ولا شك أن أي نظام مهما كان حجمه ونوعه فهو يتكون من أربعة عناصر رئيسية لا يبنى بدونها وهي المدخلات والعمليات والمخرجات، إضافة إلى عملية التغذية العكسية، وهكذا هو الحال لنظام التعليم العالي، وقبل تحديد مفهوم نظام التعليم العالي لابد من معرفة وتحديد فكرة النظام.

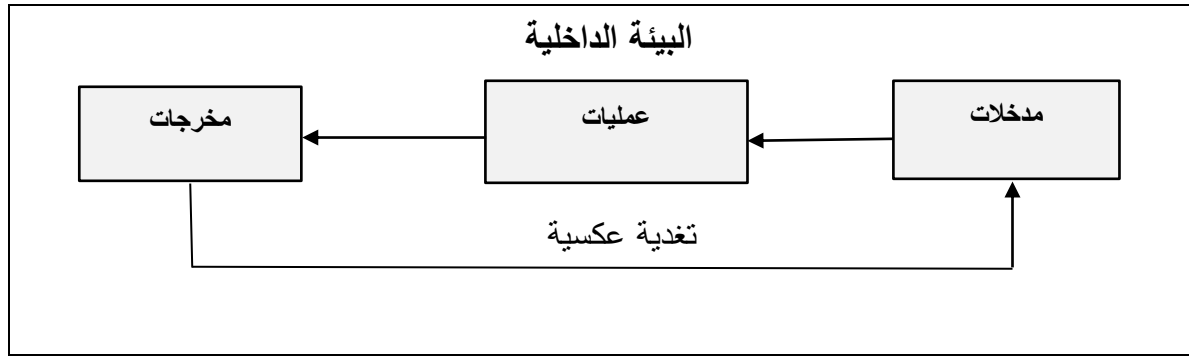
1. مفهوم النظام: تمثل "نظرية النظم" (System Theory) محاولة منهجية شاملة لدراسة وفهم أي ظاهرة، والتي تشكل في مجموعها تركيباً كلياً موحداً، من خلال تفكيكها إلى عناصرها ومكوناتها الأساسية وفهم العلاقات البينية ضمن هدف عام وموحد، والفكرة الأساسية لهذه النظرية تعتمد على مفهوم "النظام" (System) الذي يمكن تعريفه بأنه الكل المنظم أو الوحدة المركبة التي تجمع وترتبط بين أشياء أو أجزاء تشكل في مجموعها نظاماً موحداً، والنظام هو وحدة تتكون من أجزاء ذات علاقات متبادلة، ولهذا

¹ أزهار خضر داغر وآخرون، درجة موازنة مخرجات التعليم العالي الأردني وسوق العمل، دراسات تربوية، مجلد 43، ملحق 5، 2016، ص 2036.

² نفس المرجع، ص 2037.

فإنّ الإطار العام لمكونات أي نظام هو أنه لكل نظام مدخلاته الأساسية وموارده (Input) وعمليات معالجة (Processing) ومخرجات (Output)، وتختلف النظم بطبيعة مدخلاتها وعملياتها وخصائص مخرجاتها والشكل الآتي يوضح تلك المكونات:

الشكل رقم (2-1): مكونات النظام



المصدر: موسى اللوزي، التنمية الإدارية، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع، 2002، ص61.

فمدخلات أو موارد النظام تتحدد بناءً على الأهداف وطبيعة النظام، وتمثل كل ما يدخل للنظام من مصادر داخلية أو خارجية من مواد أولية، أموال، موارد بشرية، تكنولوجيا، أما العمليات فتتم على المدخلات باستعمال طرق تنظيمية، ووسائل عمل من أجل إنتاج مخرجات النظام، والتغذية العكسية تمثل ردود الأفعال الايجابية أو السلبية حول مخرجات النظام وتعد ضرورية لنجاح أي نظام.

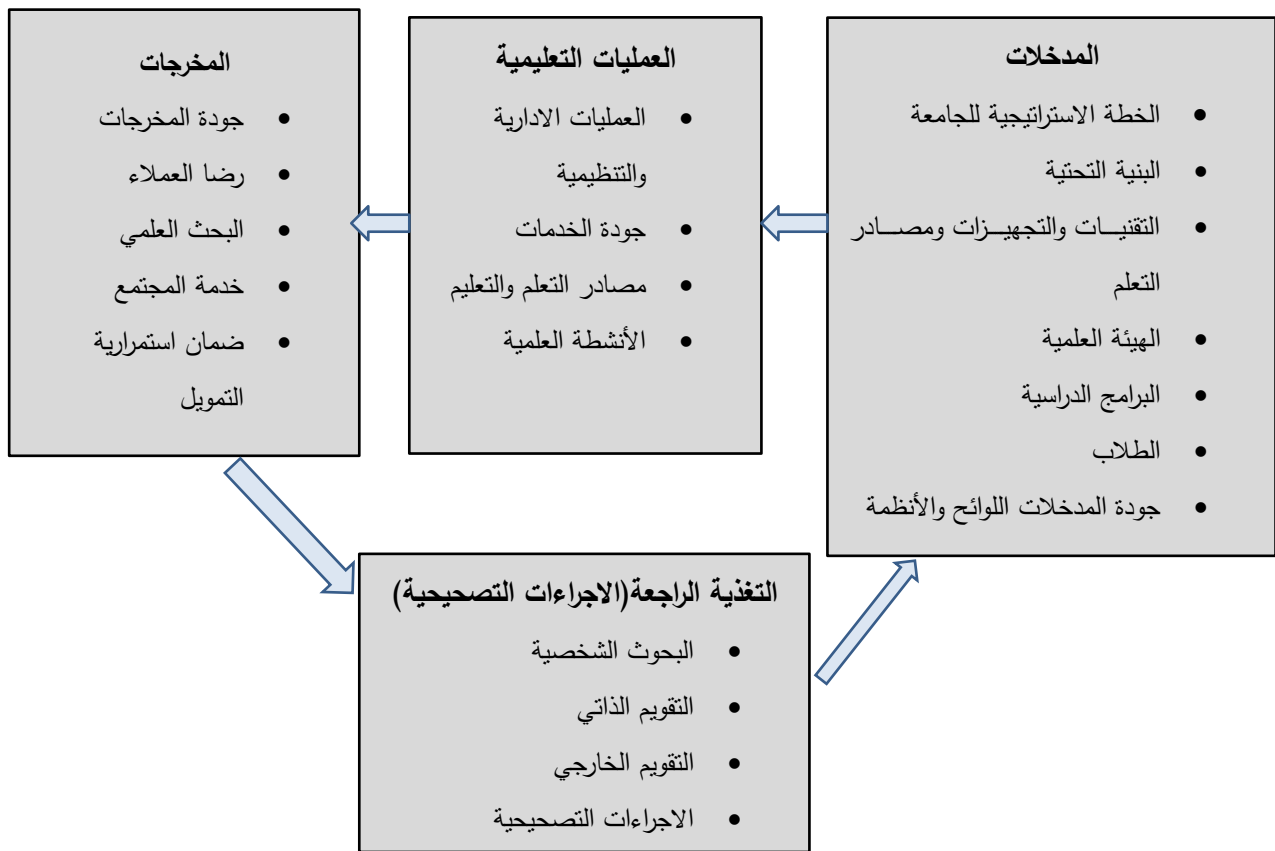
2. ديناميكية النظام: تعبر ديناميكية النظام عن التفاعل والاندماج الذي يتم بين النظام الكلي والبيئة المحيطة التي يعمل فيها النظام. وذلك بالنسبة للنظام المفتوح الذي يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة، أما النظام الذي لا يتميز بهذه الديناميكية الخارجية فيسمى بالنظام المغلق¹. فديناميكية النظام توضح العلاقة بين العناصر أو الأجزاء والعمليات التي تتكامل فيما بينها لخدمة أهداف المنظمة، والتي تمثل المبرر لوجودها.

3. مفهوم نظام التعليم العالي: في الاقتصاد التربوي يعتبر التعليم كنمط استثماري منتج، حيث يمكن حساب المدخلات والمخرجات، وكذلك التكلفة والفائدة، وكنتيجة لذلك فإنّ مدخلات ومخرجات العملية التعليمية هي أبسط تعبير عن العلاقة بين التعليم والاقتصاد؛ حيث تمثل تجسيدا للأنشطة الاقتصادية في

¹ سيد محمد جاد الرب، إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي: استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين، الطبعة الاولى، القاهرة، النهضة العربية للنشر والتوزيع، 2010، ص32.

مجال التعليم¹. وفي النظام التعليمي فلا شك أن خصوصية النظام تلعب دوراً أساسياً في تحديد مدخلاته مما ينعكس حتماً على طبيعة المخرجات أيضاً، وأن النظام التعليمي يجب أن يتحكم في مدخلاته على ضوء المخرجات التي يهدف إلى تحقيقها لكونها تؤثر مباشرة في مستوى كفاءتها، كما أن عملية المعالجة ومستوى كفاءتها قد يؤدي إلى حدوث تغيير سلبي في جودة تلك المخرجات². ونظام التعليم العالي بطبعه نظام مفتوح لأن الغاية من وجود هذا النظام هو تحقيق التنمية بجميع مجالاتها وجوانبها، وبشكل عام فإنّ مكونات النظام التعليمي بمفهومه التقليدي يتكون من العناصر الموضحة من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم (2-2): مكونات نظام العملية التعليمية



المصدر: زياد مصطفى حامد خيوكه وآخرون، قياس جودة وأمثلية مخرجات العملية التعليمية باستخدام أسلوب البرمجة الخطية: دراسة تحليلية في بعض كليات الجامعة العراقية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، عدد45، سنة2015، ص304.

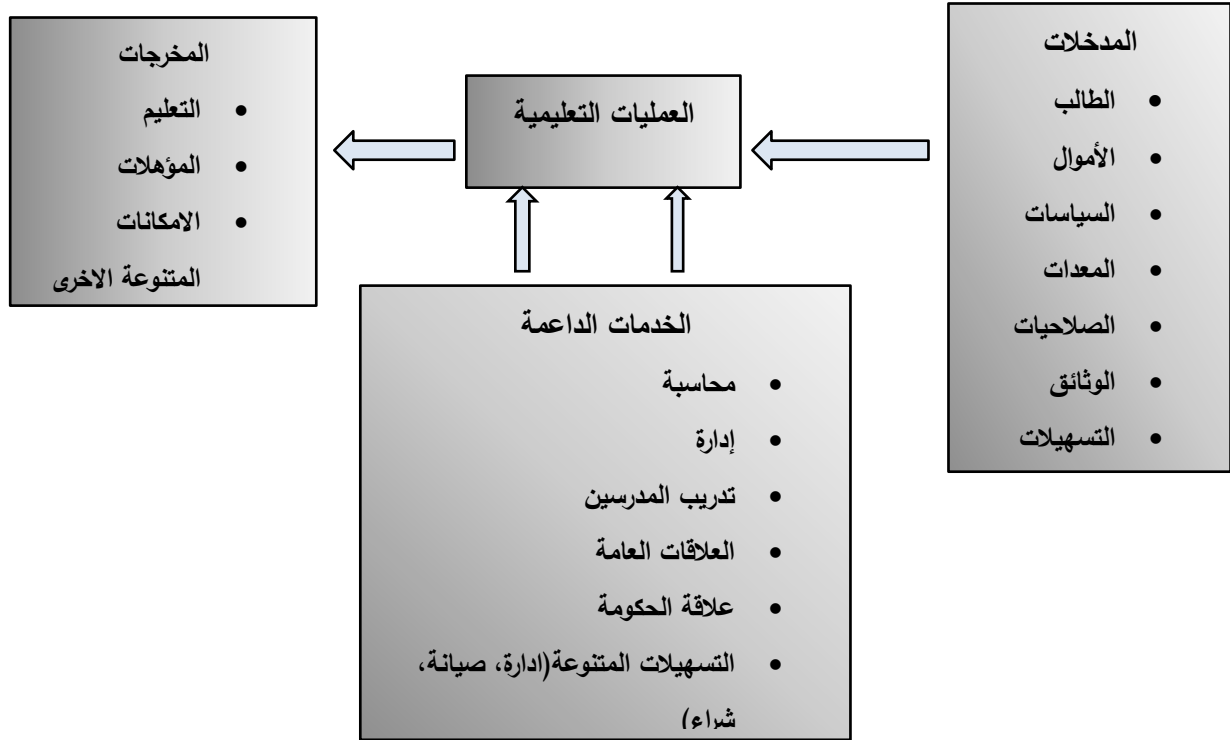
ومما لا شك فيه أن النظام التعليمي الحديث قد ازداد تعقيداً، إذ أن هناك مؤثرات كثيرة ومتنوعة تؤثر سلباً أو إيجاباً على مكوناته، وبالتالي على جودة مخرجاته، ولعل من أهم تلك المؤثرات هي الخدمات

¹ Li Zhang, Yu Luo, Evaluation of Input Output Efficiency in Higher Education Based on Data Envelope Analysis, international journal of Database Theory and Application, Vol.9, No.5, 2016, p224.

² زياد مصطفى حامد خيوكه وآخرون، قياس جودة وأمثلية مخرجات العملية التعليمية باستخدام أسلوب البرمجة الخطية: دراسة تحليلية في بعض كليات الجامعة العراقية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، عدد45، سنة2015، ص304.

الداعمة للنظام التعليمي (Support Services) التي تعد من أهم المؤثرات الإيجابية للنظام، ولأن الخدمات الداعمة عادة ما تتم خلال عملية المعالجة فإن نتائجها ستظهر واضحة في مخرجات النظام التعليمي مباشرة¹. ويمكن توضيح مكونات النظام التعليمي والخدمات الداعمة في الشكل التالي:

الشكل رقم (2-3): النظام التعليمي والخدمات الداعمة



Source: Myron Tribus, Quality in Education According to the Teachings of Deming and Feuerstein. Paper available on The website :www.semanticscholar.org, p 04. Viewed on 16th August, 2019 at 10:18 AM.

من خلال الشكل رقم: (2-3) فإن نظام التعليم العالي يوفر أدوات تساعد في التفكير الديناميكي والشامل لمختلف مكونات المنظمة، ويسمح بتحقيق النتائج المرجوة، والاستجابة والتكيف مع التغيرات الحاصلة في البيئة التعليمية الوطنية والدولية، ويتكون من العناصر الآتية:

1.3 المدخلات التعليمية: تعتبر المدخلات الأساس في تحسين العملية التعليمية وتجويدها؛ وتقدم الهيئة التدريسية ذات الكفاءة العالية والطلبة ذووا الدافعية والنوعية مساهمة كبيرة في ترقية العملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتشمل مدخلات العملية التعليمية إضافة إلى الطلبة وعضو هيئة

¹ زياد مصطفى حامد خويكه وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص 315.

التدريس الوسائل التقنية التي تستخدم في التعليم والاتصال والوسائل المادية، والتي تتمثل في الفضاءات البيداغوجية من مباني، ومرافقها، ومكتبات، والقاعات، والتجهيزات، والمختبرات، وورش العمل... التي تحتاجها المؤسسة، كما يمكن النظر إلى مدخلات التعليم العالي من كونها مدخلات داخلية تتعلق بمؤسسة التعليم العالي وتشمل هيئة التدريس، الطلبة ونسبة الطلبة إلى المدرسين، وكذا المرافق المادية والمواد التعليمية وقيادة المؤسسة، أما المدخلات الخارجية فتتمثل الموارد التي لا يمكن للمؤسسة السيطرة عليها أي أنها مدخلات غير متعلقة بالمؤسسة كأولياء الأمور، التمويل والسياسات، وخلفية الطلبة والجامعة.

ويمثل الطلبة المدخل الأساسي في العملية التعليمية والتي يتم من خلالها إعدادهم والتأثير في سلوكهم، واتجاهاتهم وتزويدهم بالمعلومات والمعارف والمهارات التي تجعل إسهاماتهم أكبر من خلال التطوير النوعي للتعليم الذي أتيح لهم الحصول عليه، وهو ما يمثل الهدف الأساسي من العملية التعليمية، سواء ارتبط هذا الهدف بكون التعليم استهلاكاً؛ أي أنه يمثل حق الفرد في الحصول عليه، أو ارتبط بالتعليم كاستثمار من خلال الاستثمار في الخريج باعتباره رأس مال بشري حاله في ذلك حال الاستثمار في تكوين رأس المال المادي¹.

2.3. العمليات التعليمية: تشكل العملية التعليمية القاعدة الأساسية التي يستند إليها نظام التعليم العالي والتي تعتمد بدورها على قدرة القائمين بتلك العملية (هيئة تدريس، إدارة، طلبة) على تأدية المهام المنوطة بهم، وتتمثل في مجموعة الخطوات المتتابعة والتي يعتمد بعضها على بعض بهدف تحويل المدخلات إلى مخرجات تتلاءم وحاجات السوق والمجتمع.

3.3. المخرجات التعليمية: تمثل المخرجات الجانب المنتج من النظام والتي تعطي صورة على مستوى نظام التعليم العالي ومدى تطوره، وقد بين التقرير السنوي لليونسكو أن المنتج التعليمي هو ناتج كل ما يجري من نشاط علمي في مؤسسات التعليم العالي وغيرها من مؤسسات الأنشطة العلمية والبحثية والتدريبية، والمقصود بالمخرج التعليمي كل ما يتعلق بالموارد البشرية، أما المخرج البحثي فهو كل البحوث والدراسات المعدة في الجامعات أما خدمة المجتمع فتشير إلى الحفاظ على التراث وتنمية المجتمعات في المجالات المختلفة². فمخرجات نظام التعليم العالي تمثل النتائج النهائية للعمليات التي أجريت على

¹ فليح حسن خلف، اقتصاديات التعليم وتخطيطه، الطبعة الأولى: الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2007، صص 246-247.
² عالية جواد محمد علي، جودة المخرجات التعليمية وانعكاسها في تحقيق الميزة التنافسية، مجلة الدنانير، مجلد 1، عدد 8، سنة 2016، ص: 425.

مدخلات العمليات التعليمية من إعداد للمتخرجين الذين لديهم الكفايات اللازمة لتلبية متطلبات سوق العمل والمجتمع وكافة المستفيدين من العملية التعليمية.

المطلب الثالث: مخرجات النظام التعليمي وخصائصها

1. مخرجات النظام التعليمي: تتعدد وتتوسع مخرجات مؤسسات التعليم العالي باعتبار الدور الهام الذي تؤديه هذه المؤسسات في المجتمع، وكاستجابة لتتوسع وتطور متطلبات البيئة الخارجية سريعة التغير، والجدول الآتي يعرض أهم مخرجات النظام التعليمي:

الجدول رقم(2-1): عناصر مخرجات العملية التعليمية

الرقم	عناصر مخرجات العملية التعليمية	الرقم	عناصر مخرجات العملية التعليمية
1	التبادل الثقافي	11	المشاريع العلمية
2	التأليف والترجمة للكتب	12	العقود البحثية
3	البحث العلمي	13	الاستشارات العلمية
4	براءات الاختراع	14	المعارض الفنية والعلمية
5	الجوائز العلمية العربية والعالمية	15	البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع
6	المؤتمرات والندوات خارج المؤسسة	16	الترقيات العلمية
7	المنح البحثية والدراسية	17	المستوى النوعي للخريجين
8	المؤتمرات والندوات وورش العمل المنفذة داخل المؤسسة	18	نسبة الخريجين الحاصلين عن العمل
9	اللجان العملية لمؤسسات الدولة	19	المجلات الثقافية
10	سمعة المؤسسة ورضا المستفيد		

المصدر: فيصل عبد الله الحاج وآخرون، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان، 2008، ص-ص28-29.

تتنوع مخرجات نظام التعليم العالي بتنوع أهداف المؤسسات التعليمية والتي تكون كاستجابة لظروف ومتطلبات وحاجات المستفيدين من العملية التعليمية، وهذا ما يجعل مؤسسات التعليم العالي تتبنى بعضاً من أنواع المخرجات دون غيرها.

وتتمثل أهم مخرجات التعليم العالي التي نعتقد أنها الأكثر أهمية في بيئتنا ووفقاً لظروفها الحالية في المستوى النوعي للخريجين، البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع، الاستشارات العلمية، المشاريع العملية، الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة لخدمة المجتمع، البحث العلمي، المؤتمرات والندوات، سمعة المؤسسة ورضا المستفيد، وسيتم التطرق إليها بالشرح كآآتي:

1.1. المستوى النوعي للخريجين: بعد تأهيل الطالب وانتقائه علمياً وعملياً ليكون قادراً على التفاعل وفهم واستيعاب الأسس والمبادئ؛ فإنّ التركيز ينصب على المعرفة والمعلومات والقدرة على الإبداع والابتكار والتفوق وامتلاك العقل الناقد بما يضمن تمكين الخريجين لتلبية متطلبات وحاجات المستفيدين من العملية التعليمية.

2.1. الاستشارات العلمية: تعد الاستشارات العلمية أحد أهم المخرجات التي تتميز بها مؤسسات التعليم العالي المتميزة، فهي تجسد التفاعل بين هذه المؤسسات وسوق العمل والمجتمع بما يسمح من تطوير أطر وسياسات تنظيمية جديدة، وكذا ضمان فعالية وجودة المخرجات العلمية.

3.1. المشاريع العلمية: المشاريع العلمية عبارة عن نشاط وأداة علمية تتضمن قيام جهة علمية بإجراء تجارب أو بناء نماذج من خلال الاجابة عن سؤال أو مجموعة أسئلة بحثية بغرض الوصول إلى مخرجات محددة ووضع الخطط الكفيلة بتطوير أو تحسين هذه المخرجات أو الحد من آثارها.

4.1. الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة لخدمة المجتمع: يعد هذا النوع من المخرجات بمثابة القناة لنشر المعرفة العلمية وتعميمها بين أفراد المجتمع ويؤكد جودة المنشور ودقته ومراعاته للتنوع الفكري وتفاوت المستويات الإدراكية لأفراد المجتمع على التفوق النوعي للمعرفة الذي تتميز به المؤسسة التعليمية على غيرها من المؤسسات المنتجة للمعرفة، وكذا بما تتضمنه من محتوى هادف ومستجدات واكتشافات حديثة بما يمكن من تطوير وإدراك المستويات العلمية والثقافية التي يحتاجها أفراد المجتمع، وعموماً فإنّ ما يوجه إلى المجتمع من كتب ومؤلفات يجب أن يضمن تحقيق الأبعاد الآتية:

- الإبداع والابتكار، فالمجتمع يبحث دائماً عن التجديد ولا ينجذب إلى المنتج التقليدي.
- المرونة العقلية والذهنية التي تجذب أكبر قدر ممكن من المستويات الفكرية إلى المنتج.
- الاهتمام المتوازن بتعلم الثقافات والعادات، فالاستجابة المطلوبة من المجتمع إلى المنتج الفكري تتطلب القدرة على تكييف المنتج بحسب رغبات وطموحات أفراد المجتمع.
- المعرفة الذاتية بالحاجة الفعلية الدقيقة لمواصفات المنتج الفكري.

5.1. البحث العلمي: يحتل البحث العلمي أولوية من أولويات المؤسسة التعليمية على اعتبار أن البحث العلمي هو أحد أكثر أنواع البحث صلة وشمولية؛ فبفضله يمكننا التعرف على المشكلات وابتكار الحلول للوصول إلى أفكار جديدة، ويمكن القول بأن جودة البحث العلمي تشكل خاصية رئيسية تميز المؤسسة

التعليمية عن غيرها من المؤسسات الأخرى، وبما أن البحث العلمي أحد عناصر مخرجات العملية التعليمية فإن مؤشرات الجودة المرتبطة به تعتمد على ما يلي¹:

- توفر أجواء البحث العلمي وتشجيع هيئة التدريس على تنفيذ البحوث العلمية المتصلة بحاجات المجتمع وسوق العمل.
- وجود أولوية للأبحاث العلمية الميدانية ذات المردود المادي والاقتصادي لمؤسسات المجتمع.
- إسهام فرق العمل البحثية في خدمة قطاعات الانتاج المختلفة بالمجتمع.
- توفر موازنة مالية خاصة لدعم البحث العلمي ونشره.
- توسيع دائرة العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي المختلفة أينما وجدت.

6.1. المؤتمرات والندوات: تؤدي المؤتمرات والندوات دوراً مهماً في تبادل المعرفة وتحديث المعلومات وتلاقح الأفكار وتوضيح الرؤى في كافة التخصصات، وهي مقياس مهم من مقاييس كفاءة المؤسسة التعليمية.

7.1. سمعة المؤسسة ورضا المستفيد: تستخدم سمعة المؤسسة ورضا الزبون غالباً لتقييم مدى جودة الخدمة التعليمية فغرض المؤسسات التعليمية هو تلبية الاحتياجات والمتطلبات الاستراتيجية التي لها أهمية من قبل المستفيدين من العملية التعليمية والحفاظ على سمعتها، وازداد الاهتمام بجودة الخدمة التعليمية ورضا الزبون بسبب الثورة المعرفية والتكنولوجية وما صاحبها من تغيرات علمية واقتصادية وزيادة الضغوط الاجتماعية ما جعل من سمعة المؤسسة ورضا الزبون تؤخذ كمعايير للحكم على جودة العملية التعليمية.

2. خصائص مخرجات التعليم العالي: حتى تحقق مؤسسات التعليم العالي النتائج المرغوبة ودرجة عالية من الرضا على مخرجاتها، لا بد أن تتميز هذه المخرجات بخصائص تختلف بحسب الجهة المستفيدة من العملية التعليمية وهي كالآتي:

1.2. المخرجات ذات الصلة بالمتعلم: تتعلق أساساً بنوعية الخريج باعتباره منتجاً لابد أن يستجيب لخصائص معينة وهي:

- أن يكون مزود بالمعارف والمهارات والكفايات التي تساعد في الاندماج في سوق العمل، وتحقيق الذات، كالمبادرة والقدرة على اتخاذ القرار المناسب.

¹ محسن الظالمي وآخرون، قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل، مجلة الإدارة والاقتصاد، مجلد 34، عدد 92، ص 157.

- أن يكتسب خبرة تجعله قادراً على اكتساب المعارف والبحث عنها واتقانها والوسائل والأدوات الموصلة إليها حتى يتحقق لديه التعليم مدى الحياة.
- أن يكون قادراً على التكيف مع ما يستجد من أحداث وتغيرات في عالم الشغل.
- أن تقوى لديه الدافعية للتعلم وتطوير معارفه وكفايته باستمرار بحيث لا يعتبر تخرجه من الجامعة بمثابة خاتمة بل بداية مرحلة التكفل بالذات في جميع المجالات.
- أن يتحلى بالانفتاح على الآخر والعمل الجماعي مما يجعله يفيد ويستفيد ويحقق نموه الذاتي، وأن ينمي لديه الفكر الناقد المساعد على الإبداع.

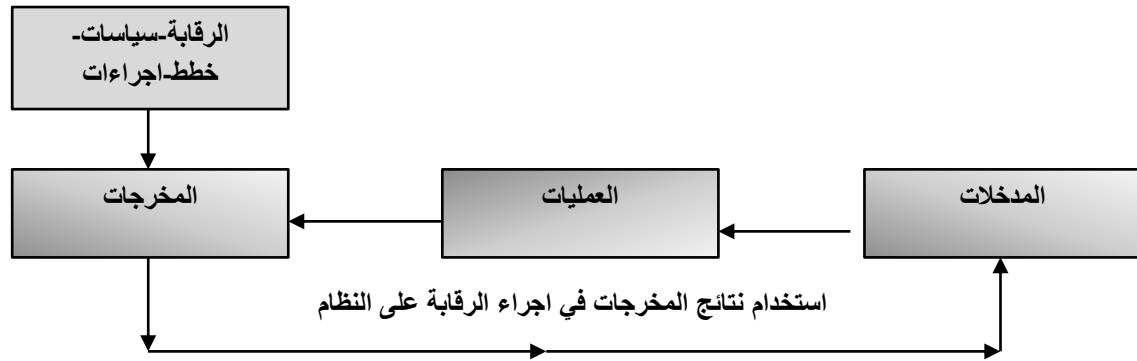
2.2. المخرجات ذات الصلة بالمعرفة: أن تؤدي الدور المنوط بها في إنتاج المعرفة عن طريق البحث العلمي في المجالات ذات الأولوية بالنسبة إلى النمو الاقتصادي والاجتماعي محلياً وعالمياً، وخاصة في المجالات التي تعتبر ذات استراتيجية، وأن يتناول البحث العلمي مجالات تتيح الاستباق وتنمي القدرة على المنافسة، وتشكل إسهام في تنمية الثقافة الانسانية.

3.2. المخرجات ذات الصلة بالمجتمع: تتمثل أساساً في الاستجابة المثلى لحاجات المجتمع الحقيقية وفي توظيف قدرات كل فرد في تحقيق النماء الاقتصادي والاجتماعي، حتى لا يكون خريجو المؤسسات الجامعية عبئاً على الفئات المنتجة في المجتمع، ولهذه الاستجابة نوعان كمي وكيفي، وأن يتميز التعليم بالمرونة والتنوع للاستجابة للتغيرات المتسارعة.

3. التغذية المرتدة والرقابة على النظام: يحتاج أي نظام للحفاظ على توازنه، وهذا التوازن لا يتأتى إلا من خلال أخذ متطلبات البيئة الخارجية، ومؤثراتها ومتغيراتها في الحسبان عند عمل النظام¹. كما يمكن استخدام مخرجات نظام التعليم العالي للرقابة على المخرجات من خلال التغذية العكسية، والتي تستخدم كأسلوب رقابي كما هو موضح في الشكل الآتي:

¹ سيد محمد جاد الرب، مرجع سبق ذكره، ص39.

الشكل رقم (2-4): استخدام المخرجات للرقابة على النظام



المصدر: سيد محمد جاد الرب، إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي: استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين، الطبعة الأولى، القاهرة، النهضة العربية للنشر والتوزيع، 2010، ص:36.

تعتبر التغذية الراجعة بمثابة أسلوب رقابي على نظام التعليم العالي من خلال تحديد انحرافات النتائج على الأهداف، وتزويد النظام بالمعلومات والبيانات عن البيئة الخارجية والداخلية ومدى تطابق المخرجات.

المطلب الرابع: المستفيدين من العملية التعليمية

من المقومات الأساسية لتحسين نوعية مخرجات مؤسسات التعليم العالي، الاتجاه نحو المستفيدين من العملية التعليمية سواء كانوا داخليين أو خارجيين لكسب ثقتهم، وتزويد من تحقيق مكاسبهم؛ حيث يمكن تقسيم الجهات المستفيدة من مخرجات التعليم العالي وفقاً لمجالاته على النحو الآتي:

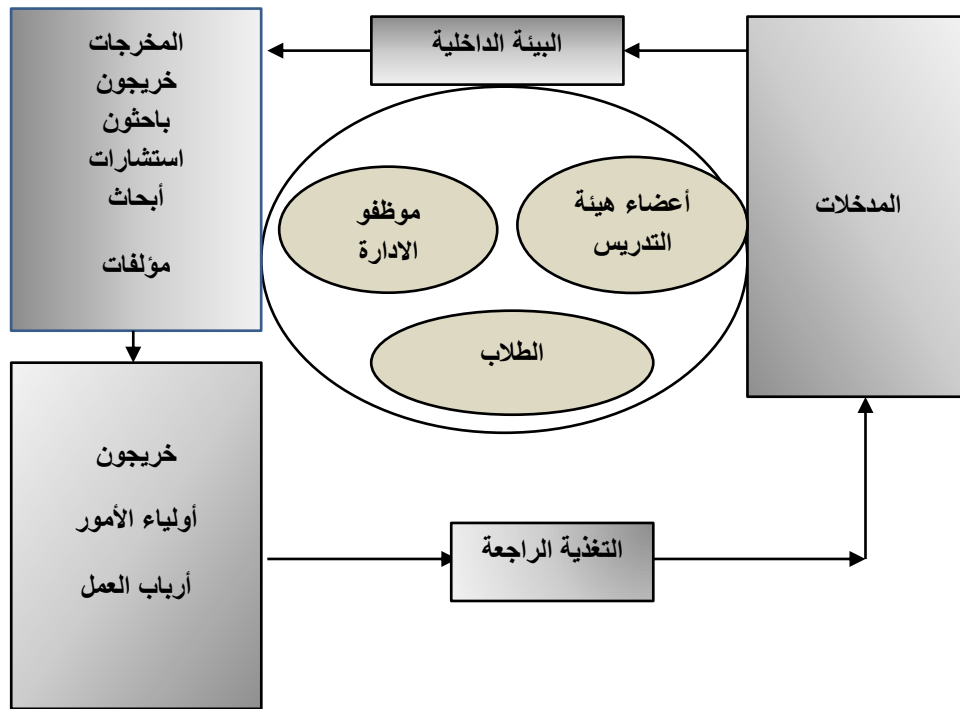
1. الطلبة: وهم أول الأطراف المستفيدة من العملية التعليمية التي تقدمها الجامعات ولم تقم هذه الجامعات وتمارس أوسع النشاطات في المجتمع إلا من أجل إعدادهم لحياة أفضل، وذلك عبر تحديث المواضيع الدراسية وإجراء التدريبات على المناهج العلمية الجديدة لتمكينهم من مواكبة التغيرات في سوق العمل وتلبية متطلبات المجتمع، فالطالب يعتبر عميل داخلي يؤثر ويتأثر بالعملية التعليمية عبر سلسلة متتابعة من الأعمال القائمة على التأثير المتبادل بين المستفيدين.

2. أولياء الأمور: يعد أولياء الأمور من أبرز عملاء النظام التعليمي فهم في حاجة إلى فهم وتقييم مدى نجاح السياسات والبرامج في دعم العملية التعليمية لجميع الطلبة، ومعرفة مدى تحقيقها لحاجات وطموحاتهم على اعتبار أن الطلبة في مؤسسات التعليم العالي يمثلون استثمار معرفي يتوقع منه تحقيق عائد مريح في المستقبل في كل جوانب الحياة.

3. **أرباب العمل:** يعد أرباب العمل ممثلين عن البيئة الخارجية للنظام التعليمي وأحد المستفيدين منه، ويشمل أرباب العمل كل من المديرين والمشرفين ورؤساء الأقسام والمديرين الذين يعملون في البنوك والمستشفيات والمصانع ومؤسسات الخدمات والنقابات العمالية ورجال الأعمال وغيرهم، والذين سوف يعمل تحت إشرافهم المتخرجون من الجامعات، كما تجدر الإشارة إلى أنه هناك مواصفات ومتطلبات وأحياناً مهارات متخصصة تكون مطلوبة من قبل الشركات والمؤسسات يجب توافرها لدى الخريجين.

4. **المجتمع:** يمثل المجتمع الجهة التي تستفيد في النهاية من المنتج أو الخدمة بشكل مباشر أو غير مباشر، وبعد المجتمع العميل النهائي للنظام التعليمي الذي تصب فيه حصيلة الجهود التعليمية من خلال توفير ونشر وتطبيق المعرفة، إعداد الأفراد والمساهمة في الإبداع ومواكبة التطور التكنولوجي، المساهمة في حل المشكلات الاجتماعية وإرساء البنية الاجتماعية على ركائز حضارية ثابتة، ويمكن توضيح المستفيدين من العملية التعليمية من خلال الشكل كالاتي:

الشكل رقم (2-5): المستفيدين من العملية التعليمية



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على الأدبيات المتعلقة بالموضوع

إنَّ الاتجاه القائم على ملاءمة أهداف مؤسسات التعليم العالي لأغراض المستفيدين من العملية التعليمية، يجعل منهم شريك هام في العملية التعليمية من خلال التواصل معهم لمعرفة آرائهم واقتراحاتهم حول الشروط والخصائص الواجب توافرها في مخرجات التعليم العالي، بما يحقق رضا المستفيدين من العملية التعليمية، واشباع حاجاتهم وفق ما توقعوه من المؤسسة التعليمية.

المبحث الثالث: جودة وكفايات مخرجات التعليم العالي

انطلقت مؤسسات التعليم العالي في تبني مفاهيم الجودة وتطبيقها بهدف العمل على التحسين المستمر في المنتج التعليمي، ومخرجات العملية التعليمية، لما لها من دور في تحسين عناصر المجتمع ومخرجاته بصورة مستمرة وتطوير وإعداد الكوادر الفنية والأكاديمية والمهنية لمؤسسات المجتمع المختلفة، وكذا دورها في تطوير المعرفة واستخدامها ونشرها، فلم يعد الاهتمام بتحسين جودة المخرجات ترفاً تروى إليه مؤسسات التعليم العالي أو بديلاً تأخذه أو تتركه الأنظمة التعليمية، بل أصبح ضرورة ملحة تملحها حركة التغيرات المتسارعة؛ حيث يقود التحدث عن مؤسسات التعليم العالي من منظور المخرجات بشكل مباشر إلى ضرورة الاهتمام بالجودة في التعليم العالي، وفي هذا المبحث سنتطرق إلى مفهوم وأهمية الجودة في التعليم العالي، معايير جودة التعليم العالي، وكذا نماذج تحسين جودة التعليم العالي.

المطلب الأول: مفهوم وأهمية جودة التعليم العالي

1. مفهوم جودة التعليم العالي التعليم العالي هو صيغة متقدمة في التعامل مع العلم وفق معايير محددة ومعروفة، ومن خلال تحويل الجهد العلمي والمهارات الانسانية في النظم والبحوث العلمية إلى نواتج مادية لكي تسهم في تحقيق الرفاهية المادية وتوظيف التكنولوجيا وتطويرها وتحويرها¹. فالتحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والمطالب الاجتماعية، والضغوط من أجل التنمية كلها عوامل أوجدت أوضاع جديدة تجعل الجودة أمراً حتمياً في كل ما تقوم به المنظمات من أعمال وما تقوم به من خدمات، ومؤسسات التعليم العالي كغيرها من المؤسسات تسعى إلى تحسين الأداء، تحسين الجودة، خفض التكاليف وانعدام العيوب من أجل إحداث التكيف والتوازن بين توفير الاستقرار في الخدمة المقدمة، وإحداث تغييرات داخل مؤسسات التعليم من أجل تلبية حاجات ورغبات العملاء وسوق العمل. ويشير مفهوم الجودة إلى قدرة المنتج أو الخدمة على الوفاء بتوقعات المستهلك بحصوله على الاشباع التام من المنتج أو الخدمة المؤداة². حيث استخدم "شيوارت" (Shewart) المفهوم اللغوي للجودة المأخوذ عن الكلمة اللاتينية (Qualites)، (Qualis) التي تعني كيف يتم تركيب أو تشكيل المنتجات أو الخدمات، وهي تظهر جانبين في الجودة: الأول: جودة الهدف التي تهتم بجودة شيء ما مثل واقعية الهدف بصورة مستقلة عن

¹ جعفر عبد الله ادريس وآخرون، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة فرع جامعة الطائف بالخرمة، مجلة اماراباك، مجلد3، عدد7، 2012، ص40.

² محمد سعيد الطاهر، الجودة في التعليم العالي رؤية وأبعاد، بحوث المؤتمر العربي الأول للجامعات العربية: التحديات والافاق المستقبلية، الرباط المملكة المغربية، 09-13 ديسمبر 2007، ص06.

وجود العامل، الثاني: الجودة الموضوعية التي تهتم بجودة شيء ما وعلاقته بالكيفية التي يفكر أو يشعر بها العامل أو الكيفية التي يستخدم بها حواسه كنتيجة لواقعية الهدف.¹ فالأفراد في جميع المستويات هم أساس المنظمة والسماح لهم بالمشاركة الكاملة تمكنهم من إظهار قدراتهم ومواهبهم، استنتج "شيوارت" أنه من المستحيل التفكير بشيء ما على أنه يتمتع بمزايا حسنة (Goodness) بشكل مستقل دون استطلاع لحاجات الزبائن وذلك من خلال ربطه بين الجودة الموضوعية والقيمة، كما عرّف "ديمينغ" (Deming) الجودة في ضوء جودة التصميم، جودة المطابقة وجودة وظيفتي المبيعات والخدمة، وركّز على مسؤولية الإدارة توفير بيئة تقود إلى تحسين الجودة والأداء، في نفس السياق سلط "جيران" كذلك الضوء على مسؤولية الإدارة عن الجودة وأكد على أنّ الجودة يمكن أن تتجزأ من خلال الأفراد العاملين وليس عن طريق التقنيات، بالموائمة للاستخدام إذ يمكن أن تتحقق هذه الموائمة من خلال جودة التصميم، جودة المطابقة، الإتاحة وخدمة حقل العمل، أما الإدارة الغربية فقد تأثرت بشدة بفلسفة "كروسبي" (Crosby) النصير والمؤيد الأول لمفهوم "الخطأ الصفري" الذي عرّف الجودة على أنها المطابقة للمتطلبات والشعور بأنّ الجودة العالية ينتج عنها تخفيض في التكاليف وزيادة في الأرباح.

انتقلت فكرة الجودة إلى مؤسسات التعليم العالي في بداية الثمانينيات وازداد تطبيقها في الجامعات في فترة التسعينيات، وأول من نقل فكرة الجودة إلى التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية هو "مالكولم بريدج" وتعني الجودة في مجال التعليم العالي الحكم على مستوى تحقيق الأهداف وقيمة هذا الإنجاز، ويرتبط هذا الحكم بالأنشطة أو المخرجات التي تتسم ببعض الملامح والخصائص في ضوء بعض المعايير والأهداف المتفق عليها.² كما ترتبط الجودة برضا العميل، حيث يمكن الحصول على مؤشرات للجودة عن طريق معلومات عن رضا العميل في التعليم الجامعي عمومًا، فالجودة في خدمات التعليم العالي تعني التطور المستمر والأداء الكفء لمؤسسات التعليم العالي لكسب ثقة المجتمع في خريجها على أساس آلية تقييم معترف بها؛ حيث تعتبر الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه.

إنّ مفهوم الجودة في التعليم العالي وفقًا لما اتفق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم (1998) بباريس ينص على أنّ الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد، وينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم

¹ عواطف ابراهيم الحداد، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2009، ص29.

² جعفر عبد الله ادريس وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص45.

وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي، التعلم الذاتي الداخلي وتحديد معايير للجودة معترف بها دوليًا.¹ من ما سبق فإن الجودة في التعليم العالي تعني مجموعة من الخصائص ومميزات المنتج التعليمي القادرة على تلبية متطلبات سوق العمل والمجتمع، وكافة المستفيدين من العملية التعليمية، وأن تحقيق جودة التعليم يتطلب التوافق بين العمليات التعليمية والإدارية عبر تكامل وتفاعل كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنى التحتية من أجل خلق بيئة فاعلة للإبداع والابتكار والتميز.

2. أهمية وأهداف جودة التعليم العالي

1.2. أهمية جودة التعليم العالي: تكمن أهمية تطبيق مفهوم الجودة ومبادئها ومتطلباتها في ميدان التعليم العالي من أهمية التعليم العالي وتأثيره الكبير في مختلف القطاعات الأخرى، فمخرجات التعليم العالي هي مدخلات للمنظمات الأخرى، وأن تحقيق رغبات المستفيدين يعتبر الأولوية في نشاطات الجودة الهادفة إلى التحسين المستمر والتطوير، فإذا توقعنا للجودة أثر على الصناعة فإن أثرها على التعليم أعظم وأكمل، فالجودة في مجملها تعبر عن هدف متغير أو تمثل التحول أو التغير النوعي أو الشكلي أو الإدراكي، تشتمل على جملة من الأفكار على رأسها التميز ومقابلة أعلى المعايير والذي يعبر عن رغبات المستفيدين واحتياجاتهم وتوقعاتهم، وتكمن دواعي الاهتمام بالجودة في التعليم العالي لما يلي²:

- يعتبر منتج المؤسسة التعليمية أغلى وأندر منتج في مجتمع من المجتمعات، وذلك لأن نجاح المنظمات غير التعليمية في تحقيق أهدافها لا يمكن أن يتأتى إلا بعد نجاح النظم التعليمية، وتأهيل الأفراد تأهيلاً جيداً.
- التعليم العالي يستأثر بقدر كبير من ميزانية الدولة لأنه على رأس قائمة الأنشطة الاجتماعية المهمة، فيكون الاهتمام بجودة مؤسسات التعليم لتعظيم العائد من وراء هذا الإنفاق.
- العديد من الدول النامية أخذت على عاتقها التوسع الضخم في التعليم، والنظر إليه على أنه العامل الأساسي في التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحقيق المساواة والعدالة.
- تزايد الرغبة الأكاديمية على المستوى العالمي في تنمية معارف جديدة عن الجودة، مما دفع بعض الباحثين للاهتمام بالجودة على المستوى النظري والتطبيقي.

¹ نعيمة محمد احمد، ضمان جودة التعليم العالي في اطار مجتمع المعرفة، بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 09-11/02/2016، ص405.

² الناصر علك حافظ، آثار عبد الحكيم، متطلبات جودة التعليم العالي وانعاسها في تحقيق التفوق التنظيمي: دراسة ميدانية لجامعة بغداد والنهرين، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد 22، عدد92، ص140.

2.2. أهداف جودة التعليم العالي: تعد جودة التعليم العالي ترجمة لاحتياجات وتوقعات جميع المستفيدين إلى خصائص محددة تكون أساساً لتعميم الخدمة التعليمية وصياغة هدفها، وهي لا تتوقف على الطالب وسوق العمل فقط بل تعتمد كذلك على المناهج التي تعد الطالب للحياة التعليم، ولتحقيق الجودة في التعليم لابد من تطوير جميع العناصر المتضمنة في العملية التعليمية التي من أهدافها تحقيق النمو الشامل للطالب واكسابه شخصية متوازنة؛ حيث ينبغي تحقيق الأهداف الآتية:¹

- اكتساب الطالب معارف ومهارات أساسية، تعينه لمتابعة حياته العملية والدراسات المستقبلية.
 - تنمية التفكير المنطقي ومن أمثلتها: اكتساب أسلوب معالجة المشكلات بصورة عامة، بما في ذلك أسلوب التجريب، والملاحظة العلمية، وعمل التخمينات أو الفرضيات للقدرة على حل المشكلات غير الروتينية، اكتساب مهارة التقدير، اكتساب الحيادية والموضوعية في تقدير الأحكام، واكتساب استراتيجيات متنوعة لحل المشكلات وتنمية التفكير الإبداعي وصياغة مشكلات من أوضاع واقعية ونمذجتها رياضياً.
 - تنمية قيم واتجاهات إيجابية وأمثلتها: اكتساب الثقة بالنفس وتطوير اتجاهات إيجابية وتذوق القضايا الجمالية في العلم كالاستدلال واكتساب قيم واتجاهات إيجابية مثل: استقلالية التفكير، عدم التسرع، المثابرة، المبادرة للبحث وتأمين الإجابة الصحيحة وتحقيق الذات وتأمين دور العلم في التقدم العلمي والتطور الاجتماعي واتخاذ القرارات في الحياة.
- إضافة إلى ذلك تشمل الجودة في التعليم العالي²: ضبط وتطوير النظام الإداري بالجامعة نتيجة لتوظيف الأدوار والمسؤوليات، الارتقاء بمستوى الطلاب باعتبارهم أحد مخرجات النظام الجامعي، تحسين كفاءة أعضاء هيئة التدريس، تطوير الهيكل الإداري للجامعة ورفع مستوى الوعي لدى الطلبة تجاه عملية التعلم والاعتراف العلمي بالمؤسسات الجامعية وما تقدمه من خدمة للمجتمع.

المطلب الثاني: معايير ونماذج جودة التعليم العالي

1. معايير جودة التعليم العالي: تؤدي معايير ومؤشرات الجودة دوراً مهماً في تطوير التعليم العالي، وقد يحدث تبني مؤشرات ومعايير الجودة أساساً للتطوير والتقييم ثورة حقيقية في مجال التعليم، حيث تعمل هذه المعايير في تشابكها وتكاملها على تحسين العملية التعليمية وتتمثل في الآتي:

¹ علي سلمان، خضر عباس عطوان ، جودة التعليم العالي في العراق بين معضلات الواقع ومتطلبات النهوض، المجلة السياسية والدولية، عدد15، 2010، ص93.

² أكرم محمد أحمد الحاج علي، تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة الجوف، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمى لخضر الواد، عدد11، جوان 2015، ص15.

1.1. معايير مرتبطة بالطالب: الطلبة هم زبائن وموظفين في النظام التعليمي إذا يجب على مؤسسة التعليم العالي العمل على انتقائهم من خلال سياسات القبول في المرحلة الجامعية والتي تعتبر الخطوة الأولى نحو جودة التعليم العالي، حيث يشارك الطلبة وهيئة التدريس والإداريين والعاملين في المؤسسة في الجهود التعليمية مما يسمح برؤية المسؤولية بشكل مختلف وإنشاء بيئة تعلم مشتركة تسهم في أعمال الإبداع وتلاشي الأدوار بين المعلم والمتعلم، وبالتالي رفع جودة العملية التعليمية.

2.1. معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية: تتعلق بمستوى البرامج والمناهج الدراسية ومرونتها ومدى ارتباطها بالأهداف العلمية والثقافية والاقتصادية ومواكبتها للتغيرات والتطورات العلمية والمعرفية فالمناهج لا بد من مراجعتها وتطويرها وتغيير محتواها العلمي باستمرار بما يتناسب والتغيرات العملية المتسارعة.

3.1. معايير مرتبطة بهيئة التدريس: تتمثل جودة عضو هيئة التدريس في المستوى والقدرة والمهارات التي تتوفر لديهم كالقدرة على الابداع والبحث وحل المشكلات، ما يفتح المجال أمامهم في تمثيل مؤسساتهم والحصول على الجوائز العالمية والاستشهاد بأعمالهم وأبحاثهم، ضف إلى ذلك مشاركة عضو هيئة التدريس والعاملين جميعاً في عمليات التخطيط والتقويم في مؤسسة التعليم العالي.

4.1. معايير مرتبطة بالإدارة: وذلك من حيث التزام الإدارة بالجودة وتفويض السلطة، واللامركزية والعلاقات الانسانية الجيدة واختيار الإداريين وتدريبهم.

5.1. معايير مرتبطة بالإمكانات المادية: تمثل الامكانيات المادية المباني الجامعية والمكتبات والمعامل والمختبرات والتمويل اللازم لكافة أنشطة مؤسسة التعليم العالي؛ حيث يجب أن تتسم المباني بالمرونة والقدرة على تحقيق الأهداف واستفادة الطلبة من المكتبة والأجهزة والأدوات والمساعدات وحجم الاعتمادات المالية. كما أشار عدد من الباحثين إلى معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي حيث لخصها "الموسوي" (2003) في أربعة مجالات أساسية¹:

1. تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي: يؤكد هذا المجال على وضع الأنظمة والقواعد واللوائح المحددة لنهج المنظمة وعملها، واعتماد منهجية التطوير المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتحسين الأداء وتوفير أعضاء الهيئة التدريسية والفصول ومستلزمات الأنشطة.

¹ محمد عبود الحراشة، تقويم الأداء الجامعي في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت، بحوث المؤتمر السنوي السابع اثر الجودة والاعتماد في التعليم، الدار البيضاء المملكة المغربية، 7-8 ديسمبر 2015، ص101.

2. متابعة عمليات التعليم والتعلم وتطويره: من خلال تنفيذ إجراءات قبول الطلبة في الجامعة، وتقديم الخدمات المختلفة للطلاب الجامعي، ومتابعة تحصيل الطالب الجامعي، وتطوير محتوى التدريس وطرائقه.

3. تطوير القوى البشرية: يؤكد هذا المجال على إعداد برامج التنمية المهنية للعاملين، وتحديد أساليب تقويم الأداء وتطويره.

4. اتخاذ القرار وخدمة المجتمع: ويتمثل في تأمين مشاركة العاملين في اتخاذ القرار، وتقديم الخدمات لمؤسسات التعليم.

إن جودة الخدمة التعليمية هي عبارة عن توثيق البرامج والإجراءات وتطبيق الأنظمة واللوائح والتوجيهات، تهدف إلى تحقيق نقلة نوعية في التعليم والارتقاء بمستوى الطلبة من جميع النواحي، ويرى "دونالد كرامب" أن الجودة ليست كلاماً يقال ولكن ما نفعله، وأنَّ العنصر الرئيسي في تعريفها يكمن في خدمة الطالب، فهي ليست فقط حجم المنح والميزانيات ومعدلات أعضاء هيئة التدريس للطلبة، وعدد الكتب والمكتبات، وجمال الأبنية، بل كذلك الاهتمام بخدمة حاجات الطلبة سواء كانوا داخلها أو خارجها¹. وقد قامت وزارة التربية والتعليم البريطانية في عام 1992 بتشكيل لجنة دائمة لتقييم عناصر الجودة على مستوى الدرجة الجامعية الأولى، كما أنشئ في عام 1995 مجلس أعلى لتقييم جودة الدراسة في مرحلة الدراسات العليا في الجامعات الأمريكية، وقد اتفقت اللجنتان على المعايير الواجب اتباعها لتقييم جودة الخدمة وجاءت هذه العناصر ومعايير تقييمها كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2-2): معايير تقييم جودة الخدمة التعليمية في المؤسسة التعليمية

العنصر	نواحي الجودة
1. المنهج العلمي	- درجة تغطية المواضيع الأساسية. - التناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة. - الارتباط بالواقع العلمي. - الإلمام بالمعارف الأساسية. - إعداد الطالب لعنصر العولمة من خلال تعلم

¹ Touati Hayat et Al, **Professionalism Faculty Member and Their Impact on the quality of educational services at the University**, Student Study on Physical Education and Sports Institute of the University of Mostaganem, AROQA7th Annual Conference Impact of Quality and Accreditation in Education, p28.

لغة اجنبية.	
- درجة المستوى العلمي والموثوقية - شكل وأسلوب اخراج المرجع العلمي. - وقت توافر المرجع العلمي. - سعر المرجع العلمي. - امتداد الاستفادة من المرجع العلمي. - أصالة المادة العلمية. - نوع الاتجاهات التي ينميها المرجع العلمي.	2.المرجع العلمي
-المستوى العلمي والخلفية المعرفية. - ادراك احتياجات الطالب - الانتظام في العملية التعليمية. - الالتزام بالمنهج العلمي. - تقبل التغذية الراجعة. - العمل على تنمية المهارات الفكرية والتنافسية. - الهدف من أسلوب التدريس المستخدم. - تنمية الاتجاه التحليلي. - تنمية النظرة المتعمقة. - درجة التفاعل الشخصي. - الوعي بدور القدرة العلمية والخلقية.	3.أعضاء هيئة التدريس
- درجة الموضوعية والاتساق. - درجة الموثوقية والشمول. - عدم التركيز على التلقين. - التركيز على القدرة التحليلية. - التركيز على التفكير الانتقادي.	4.أسلوب التقييم
- توافر المعلومات اللازمة لتشغيل وإدارة النظام. - التوجه نحو سوق العمل. - المناخ الجيد لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية. - كفاءة وفعالية النظام الاداري.	5.النظام الإداري

6. التسهيلات المادية	- تلقي الشكاوي والتعامل معها.
	- تناسبها مع طبيعة العملية التعليمية.
	- تنمية وإشباع الناحية الجمالية.

المصدر: صالح عليّات، الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الأردنية، بحوث المؤتمر السنوي السابع أثر الجودة والاعتماد في التعليم، الدار البيضاء المملكة المغربية، 7-8 ديسمبر 2015، ص-ص 131-132.

2. نماذج الجودة في مؤسسات التعليم العالي: يعد تحسين جودة التعليم العالي مطلب أساسي لنجاح العملية التعليمية لأنه يسهم بشكل فعال بجعل مؤسسات التعليم العالي في حالة تفوق وتميز مستمرين، فهو عمل مستمر يشترك فيه جميع العاملين وعلى كافة المستويات.

1.2. نموذج "إدوار ديمنج" في تحسين جودة التعليم العالي: اقترح البروفسور "إدوار ديمنج" أستاذ الجودة في "جامعة نيويورك" برنامجاً يمكن أن يطبق في مؤسسات التعليم العالي يقوم على المبادئ الآتية¹:

- خلق حاجات مستمرة للتعليم العالي.
- تبني خلق فلسفة جديدة للتطوير المستمر.
- منع الحاجة إلى التفتيش.
- عدم بناء القرارات الجامعية على أساس التكاليف فقط.
- تطبيق مبدأ التحسين المستمر.
- الاهتمام بالتدريب المستمر في جميع الوظائف الجامعية.
- توفير مبادئ جامعية واعية ديمقراطية.
- القضاء على الخوف لدى قيادات الجامعات.
- إلغاء الحواجز بين العاملين وقيادات الجامعات.
- منع الشعارات والتركيز على الانجازات والحقائق.
- منع استخدام الحدود القصوى للأداء -لا حدود للتفوق.
- تشجيع التعبير عن الشعور بالتفوق والاعتزاز والثقة.
- تطبيق برنامج التحسينات المستمر لدى جميع الكليات.

¹ نزار قاسم الصفار، حسام حامد يونس، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي-مفاهيم وإرشادات - مجلة جامعة تكريت للعلوم والتكنولوجيا، مجلد16، عدد04، أبريل2009، ص-ص276-277.

- توثيق العمل على جوانب العمل المختلفة بالتبديل.

يستند هذا النموذج إلى أنّ الجودة مسؤولية الجميع، لذلك يرى "ديمنج" أن كل فرد له علاقة بعملية الانتاج أو الخدمة ينبغي أن يسهم في تحقيق النتائج المرجوة وهي إرضاء العملاء، ويشير "ديمنج" إلى أن الجودة نسبية وليست مطلقة وأنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالإنتاجية¹. فتطبيق خطوات التحسين المستمر يعمل على توليد الاهتمام وتحسين قدرة واستطاعة مؤسسات التعليم العالي، وتوجيهها نحو تحويل مدخلات التعليم العالي إلى مخرجات ذات جودة عالية.

2.2. نموذج "جيران" في تحسين جودة التعليم العالي: يشمل نموذج "فليب جيران" ثلاثية هي: تخطيط الجودة، السيطرة على الجودة، وتحسين الجودة، ويستند هذا النموذج إلى أن الجودة تعني الملائمة في الاستعمال، ويؤكد "جيران" أن المهمة الأساسية للجودة تتركز في تنمية برنامج للإنتاج أو الخدمات يقابل احتياجات العملاء، ويتضمن هذا النموذج الخطوات الآتية²:

- إيجاد قناة بالحاجة الى التطوير.
- وضع أهداف التطوير واتخاذ التنظيم اللازم لتحقيق الأهداف.
- التدريب.
- تنفيذ المشروعات من أجل حل المشكلات وإعطاء التقديرات وتسجيل التقدم والنتائج.
- إجراء الاصلاحات بصفة دورية في النظم والعمليات التقليدية للمنظمة.

3.2. نموذج "كروسبي" في تحسين جودة التعليم العالي: حدد "فليب كروسبي" أحد مستشاري الجودة على المستوى العالمي أربعة معايير لضمان وتحسين الجودة في التعليم العالي، وتشمل التكيف مع متطلبات الجودة من خلال وضع تعريف محدد وواضح ومنسق للجودة، ووصف نظام تحقيق الجودة للوقاية من الأخطاء بمنع حدوثها من خلال وضع معايير للأداء الجيد ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح من المرة الأولى، وتقييم الجودة من خلال قياس دقيق بناءً على المعايير الموضوعية الكيفية والكمية³.

4.2. نموذج "بلدرج" في تحسين جودة التعليم العالي: طور "مالكوم بلدرج" نظاماً لضبط الجودة والتميز في الأداء بالمؤسسات التعليمية، وذلك حتى تتمكن المدارس من مواجهة المنافسة القاسية في ضوء

¹ حاتم كريم بلحاري، الجودة الشاملة في التعليم العالي وسبل تطبيقها في جامعة واسط، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والادارية، عدد 8، 2012، ص183.

² نفس المرجع، ص182.

³ محمد الخطيب، مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة الى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم: 15-16/05/2007، ص08.

الموارد المحدودة للنظام التعليمي ومطالب المستفيدين منه، ويعتمد نظام بلدرج على أحد عشر (11) قيمة أساسية توفر إطار متكامل للتطوير التعليمي وتتضمن ثمانية وعشرون (28) معيار ثانوي لجودة التعليم وتندرج في سبعة (07) مجموعات تشمل: القيادة، المعلومات والتحليل، التخطيط الاجرائي، إدارة وتطوير القوى البشرية، الإدارة التربوية، أداء المؤسسة التعليمية¹.

المطلب الثالث: الكفايات المطلوبة ومؤشرات تحسين مخرجات التعليم العالي

تسعى مؤسسات التعليم العالي باستمرار لإرضاء المستفيدين، والبحث عن التميز وتحسين جودة المخرجات البحثية والتعليمية، وموائمتها مع متطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع، وبما ينسجم ومفهوم الاقتصاد المعرفي؛ من هذا المنطلق فإن توافر كفايات وخصائص في مخرجات مؤسسات التعليم العالي وتطوير نماذج لتحسينها سيكون مفيداً إذا ما أرادت هذه المؤسسات تحقيق أهدافها وتحقيق الغايات المتوقعة من منظومة التعليم العالي تحت شعار "التعلم ذلك الكنز المكنون" والمتمثلة في: تعلم لتعرف، تعلم لتعمل، تعلم لتكون، تعلم لتشارك الآخرين.

1. الكفايات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي تطرق إعلان بيروت للتعليم العالي في الدول العربية كما جاء في تقرير اليونسكو لعام 1998 إلى ضرورة تطوير مخرجات التعليم العالي، وأكد أهمية وجودة هذه المخرجات، إذ جاء في تلك الوثيقة "على جميع أنظمة ومؤسسات التعليم العالي أن تعطي الأولوية لضمان جودة البرامج والتدريس والمخرجات والمقاييس اللازمة لضمان النوعية، وعليها تطوير المستويات الضرورية لكي تتماشى مع المتطلبات العالمية دون الاخلال لخصوصيات كل قطر أو مؤسسة أو برنامج ولتحقيق ذلك لابد من توفير ما تحتاجه تلك المؤسسات من موارد ومساعدات مالية وبشرية."² فإذا نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار له مدخلاته ومخرجاته، فإن جودته تعني أن تكون المخرجات على درجة من الجودة ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع، واحتياجات الفرد بكونه وحدة بناء هذا المجتمع، والحديث عن تطوير مخرجات التعليم العالي يحتم علينا البحث عن المهارات والكفايات والقدرات الواجب توافرها باعتبار مخرجات مؤسسات التعليم العالي الوسيلة والغاية في تحقيق أهداف الفرد والمجتمع.

¹ المرجع السابق، ص-ص 09-10.

² ابراهيم جهاد ابراهيم العكدي، مؤشرات ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في كليات الاقتصاد والعلوم الادارية في مجموعة من الجامعات الأردنية، مجلة دراسات إدارية، مجلد 2، عدد 4، اغسطس 2008، ص 09.

تعرف الكفاية على أنها مجموعة من المعارف والمهارات والجوانب الوجدانية المتصلة بعمل ما، والتي تمكن صاحبها من أداء هذا العمل بمستوى من الاتقان والفاعلية¹. كما تمثل القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع الاقتصاد في الجهد والوقت والنفقات، فالقدرة على إنجاز النتائج المرغوبة لا يحقق الكفاية إلا في ظل الاقتصاد في الجهد والوقت والنفقات². وللکفاية جانبان جانب ظاهر وهو السلوك الملاحظ وجانب كامن وهو القدرة الناتجة عن الخبرة والمعرفة والاتجاه، والقدرة الكامنة وحدها لا تشكل كفاية، وكذلك السلوك الظاهر الذي لا ينطلق من وعي بمكونات السلوك لا يشكل كفاية، بل لابد من توافر الجانبين معاً أداء ظاهر مبني على قدرة كامنة³. ويمكن تقسيم الكفايات المطلوبة في خريجي التعليم العالي في مجتمع المعرفة كالاتي⁴:

- 1.1. **الكفايات المهنية:** التناسب بين الوظيفة والاختصاص، الاستفادة من الإعداد الأكاديمي الجامعي في ممارسة المهنة، العمل بإتقان، الرغبة الذاتية في العمل.
- 2.1. **الكفايات الأكاديمية:** المعرفة الواسعة في مجال التخصص، الاطلاع على التطورات العلمية الحديثة، الاطلاع على دراسات وأبحاث علمية عديدة، متابعة الاجتماعات وحلقات النقاش المتعلقة بمجال العمل، التحدث بطلاقة بلغة أجنبية، القدرة على التعامل مع الحاسوب بمهارة.
- 3.1. **الكفايات الثقافية:** متابعة البرامج الثقافية المنشورة في وسائل الاعلام، المشاركة في الندوات الثقافية، الاهتمام بالأحداث المحلية، متابعة المنشورات الصحفية.
- 4.1. **كفايات الاتصال والتواصل:** مهارات النقاش والحوار، تقبل رأى الآخرين، التواصل مع الآخرين إلكترونياً.
- 5.1. **الكفايات الشخصية:** القدرة على إدارة الوقت بشكل فعال، القدرة على اتخاذ القرار بأسلوب التعاون والعمل بشكل فعال ضمن فرق العمل، القدرة على الإبداع، القدرة على تحمل المسؤولية وعلى معالجة المشاكل بسرعة، ويمكن تمثيل هذه الكفايات كما هو مبين في الشكل الآتي:

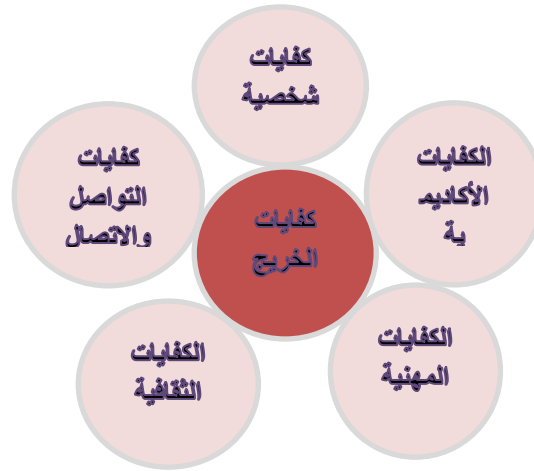
¹ حصة حمود البازغي، عواطف ابراهيم الصقري، **الكفايات اللازمة للطلاب الجامعي للتحويل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد7، عدد2، 2014، ص05.

² أنور أحمد العزام، لينا فؤاد مهدي، **أثر التدريب المبني على الكفايات في تحسين أداء العاملين في المستشفيات الجامعية الأردنية**، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد24، عدد105، 2017، ص303.

³ حصة حمود البازغي، عواطف ابراهيم الصقري، **مرجع سبق ذكره**، ص06.

⁴ نعيمة محمد أحمد، **ضمان جودة التعليم العالي في إطار مجتمع المعرفة**. بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للتكنولوجيا، 2016/02/11-09، ص:408.

الشكل رقم: (2-6) الكفايات المطلوبة في مجتمع المعرفة



المصدر: علي اسماعيل وآخرون، تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بيروت 6-10 ديسمبر 2009، ص10.

وخريج الجامعة أو مؤسسات التعليم العالي في مجتمع المعرفة يجب أن يمتلك مجموعة من المواصفات كالقدرة على ممارسة التفكير العلمي وأسلوب حل المشكلات والقدرة على التفكير الإبداعي، الاستخدام الجيد للتكنولوجيا والأجهزة العلمية ومواكبة المستجدات منها، تفعيل قيم المسؤولية والالتزام والعمل والانتماء والاعتراف أن ما يتعلمه بالجامعة ما هو إلا بداية للتعليم والتدريب المستمر بهدف تجويد تخصصه، والطموح في مجال عمله مما يدفعه إلى الاستمرار فيه وتحسينه.

ولا تركز المخرجات على طبيعة المهارات المتعلقة بالتخصص فقط، ويجب أن تتعداها إلى مخرجات التعلم التي تنقل العملية التعليمية من التركيز فقط على زيادة المعرفة إلى التركيز على صقل المهارات وبناء شخصية الطالب أو المتعلم وليكون بذلك الخريجون مؤهلين عملياً، مهارياً وشخصياً على تحمل المسؤولية وأداء الأدوار المتوقعة منهم دون الحاجة إلى التدريب على الأساسيات العملية كما هو الحال القائم.¹

ولقد حدد المجلس الأوروبي في لشبونة الكفايات الثمانية الرئيسية التي أوصى بها البرلمان الأوروبي في أواخر 2006 على أنها الركائز المهمة للخريج المطلوب وهي: التواصل بواسطة اللغة الأم، التواصل عبر اللغات الأجنبية، الكفايات الأساسية في مجالات العلوم والرياضيات والتكنولوجيا، الكفايات الرقمية التي تؤهل الخريج للولوج إلى عالم المعلومات، تعلم كيفية التعلم، الكفايات الاجتماعية والمدنية.²

¹ عبد الباري مايح ماضي، مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار، مجلة جامعة ذي قار، مجلد 11، عدد 01، 2016، ص96.

² علي اسماعيل وآخرون، مرجع سبق ذكره، ص11.

2. مؤشرات تحسين كفايات مخرجات التعليم العالي تستدعي عملية البحث عن التميز معرفة جوانب القوة والضعف في كل عنصر من عناصر الأداء الجامعي، مع العمل على تعزيز عوامل القوة من جهة واستدراك جوانب الضعف وتصحيحها من جهة أخرى، لذلك فهناك بعض المؤشرات التي تتطلب التركيز والتي تمثل منهج لتطوير وتحسين شامل ومستمر يشمل كافة العملية التعليمية على مستوى مؤسسات التعليم العالي، التي يجب أن تعتمد تدابير موضوعية وموحدة، وأن تعمل تحت شروط تنافسية من أجل الوصول إلى مخرجات ذات جودة عالية، ويمكن تحديد أهم هذه المؤشرات كالاتي:

1.2. مؤشرات مرتبطة بالطالب: يعد الطلاب كزبائن وموظفين في النظام التعليمي في مختلف جوانبه التي تشمل المدخلات، والعمليات، والمخرجات والتغذية الراجعة، وحتى يقدر النظام التعليمي على تحقيق أهدافه المنشودة منه لابد من توفر النوعية الجيدة في مخرجاته. ويجب على عضو هيئة التدريس أن يدخل الطلاب في عملية التعلم عن طريق تدريبهم على التساؤل، كما يكون الطالب كذلك مجهزاً من خلال معرفة الإجابة على التساؤل الذي يجب عليه عمله ليسلم جودة عالية لعضو هيئة التدريس وسوق العمل والمجتمع، وفي ضوء ذلك يمكن تحديد المعايير المرتبطة بالطالب كالاتي¹:

- العدالة والموضوعية في اختيار طلاب المرحلتين الجامعية والدراسات العليا.
- مراجعة شروط القبول للمرحلتين بصفة دورية.
- وجود خطة لجذب واختيار الطلاب المتميزين وتشجيعهم على الالتحاق بالجامعة، أو ببرنامج الدراسات العليا.
- العناية بنشاط الإرشاد المهني لطلاب المرحلة الجامعية ومساعدتهم في اختيار التخصص.
- العناية بنشاط الارشاد الأكاديمي للطلاب.
- العناية بالخدمات الطلابية والنشاط اللافي للطلاب.
- متابعة ومراجعة نظام تقييم التحصيل الدراسي للطلاب في كل مادة أو مقرر.
- دراسة اتجاهات الطلاب نحو العملية التعليمية قبل التخرج.
- الأخذ بنظام التقييم الطلابي لدراسة وتدريب كل مقرر أو مادة.
- مساعدة الطالب في الحصول على عمل، ودراسة أسباب البطالة وخفض معدلها بين الخريجين.

¹ محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2006، ص-ص 97-98.

- دراسة آراء جهات التوظيف في نوعية ومستوى خريج الجامعة في جميع التخصصات لتحديد جوانب النقص في المهارات والعمل على معالجتها وتصحيحها.

2.2. مؤشرات مرتبطة بأعضاء هيئة التدريس: ليس هناك خلاف حول الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز وإنجاح العملية التعليمية، وبالتالي تحقيق أهداف مؤسسة التعليم العالي أو الجامعة، فعضو هيئة التدريس هو الأساس بوصف التربية صناعة تستثمر في العامل البشري بنحو مكثف، وعلى اعتبار أنه عنصر مستهدف في نظام الجودة، تقع على عاتقه مسؤولية تحقيق العديد من المعايير الخاصة بنظام جودة التعليم لأنه يمثل أهم المدخلات، ويتوقف على مدى جودته مستوى جودة المخرجات، وأن نجاح عضو هيئة التدريس بأدواره الجديدة يستلزم امتلاكه جملة من الكفايات، والقدرات، والتي تمثل مؤشر على عمله المتميز بالجودة والنوعية في شخصيته وتفكيره، ويرى "فرمان" أن معايير النوعية المتعلقة بالهيئة التدريسية يجب أن تركز على¹:

- معايير اختبار أعضاء هيئة التدريس وتشمل: مؤهلاتهم ومستوى إعدادهم، خبراتهم، إنتاجهم العلمي، مهاراتهم.

- مدى توافر متطلبات تطويرهم.

- طريقة متابعة أدائهم، وهذا يستلزم تحديد أي من المجالات بحاجة لمراقبة طرائق التدريس وطريقة تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة، وطريقة مراقبة تقدم الدارسين، وطريقة القيام بالفحص لضمان تلبية البرنامج التعليمي لاحتياجات الدارس، وطريقة تقويم الدارسين، ونوع محتويات السجلات التي يتم الاحتفاظ بها من قبل أعضاء الهيئة التدريسية.

فكفاءة هيئة التدريس، وتحسينهم المستمر، وتطويرهم في مجال تخصصهم والمجالات الأخرى المكملية ومساهماتهم البحثية والعلمية، ومشاركتهم في خدمة المجتمع من خلال رسم الرؤية المستقبلية تعد من أهم ركائز تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي.

3.2. مؤشرات مرتبطة بالمناهج الدراسية: يعرف المنهاج على أنه مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريبية، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها وتحت إشراف منها، بقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية

¹ صفاء طارق حبيب، شيماء صلاح حسين، تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس الجامعي وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، مجلد 16، عدد 06، 2016، ص 1879.

وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى المتعلم¹. ومن المعايير المرتبطة بالمناهج: أصالة المناهج وجودة مستوياتها، ومحتواها، والطريقة والأسلوب، ومدى ارتباطها بالواقع، وإلى مدى تعكس المناهج الشخصية القومية والتبعية الثقافية.² فالمنهج بمفهومه التقليدي مرادف للمقررات الدراسية ويستبعد الحياة الثقافية والاجتماعية والفنية، والتي هي ضرورية لإشباع الحاجات والامول المختلفة للطلاب، والمجتمع حيث يمكن توضيح الفروق بين المنهج التقليدي والمنهج الحديث كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم: (2-3) المفهوم الحديث والتقليدي للمناهج

الرقم	المناهج التقليدي	المناهج الحديث
1	يركز على المجال المعرفي المنظم في مواد دراسية ذات فواصل منبوعة	يركز على التكامل والاندماج بين مختلف المعارف في المحتوى التعليمي
2	يعتمد الكتاب المنهجي بوصفه مصدرا رئيسيا للحصول على للمعرفة	تنوع مصادر المعلومات لتشمل تكنولوجيا المعلومات والكتاب والمكتبة والبيئة الفعلية للمتعم
3	يؤكد نمطية المعرفة	يؤكد توليد المعرفة والابتكارات وحل المشكلات من خلال البحث العلمي
4	يركز على الجانب المعرفي على حساب المتعلم	يعد المتعلم محور العملية التعليمية والاهتمام بالطابع الشخصي له
5	منعزل على المتطلبات الفعلية للفرد والمجتمع	مواكبة ومتوافقة مع متطلبات الحياة العملية للفرد والمجتمع
6	التأكيد على دور التدريسي الناقل للمعرفة فالمعرفة غاية المنهج	التأكيد على ادوار التدريسي المتعددة فهو الباحث، الناقد، الموجه، المساعد، المشرف، المخطط فالمعرفة هنا وسيلة مساعدة على نمو المتعلم بشكل متكامل
7	التأكيد على الاختبارات التحصيلية التي تراعي المحتوى التعليمي في الكتاب المقرر.	الوسائل التقويمية متنوعة لقياس جميع جوانب المتعلم
8	ثابت لا يقبل التعديل	مرن يخضع للتطوير والتغيير والتبديل بما يلائم مواكبة عصر الثورة والمعلوماتية والاتصالية

المصدر: نوفل يوسف ريزقو، تشخيص وتقويم عوامل الضعف في جودة المنهج التعليمي لقسم هندسة العمارة، مجلة الهندسة والتكنولوجيا، مجلد33، عدد9، 2015، ص215.

¹ نوفل يوسف ريزقو، تشخيص وتقويم عوامل الضعف في جودة المنهج التعليمي لقسم هندسة العمارة، مجلة الهندسة والتكنولوجيا، مجلد33، عدد9، 2015، ص215.

² مؤشرات الجودة في التعليم -موسوعة الادارة التربوية- تم التصفح www.Arab British Academy for Higher Education بتاريخ: 07.02.2020 الساعة 18:45

كما أنه يجب على مؤسسات التعليم العالي وضع إجراءات خاصة باعتماد المناهج ومراجعتها وتبسيط إجراءات تحديثها، أمّا المؤشرات المتعلقة بمكونات المناهج كجودة الأهداف وجودة المحتوى والكتاب المدرسي فهي كالآتي:

4.2. مؤشرات مرتبطة بالإدارة: تهتم المؤشرات المرتبطة بالإدارة بمدى التزام القيادات التعليمية بمعايير الجودة وتفويض السلطات اللامركزية والعلاقات الانسانية الجيدة واختيار وتدريب القيادات، ومن أجل تطبيق الاجراءات وتنفيذ السياسات وجب على الإدارة توفير كافة الخدمات المساندة للعملية التعليمية والبحث العلمي وخدمة المجتمع من أجل ضمان الأداء الأمثل، وتحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي وذلك من خلال¹:

- توفير قاعات المحاضرات، والمختبرات، والورش، وتجهيزها بأحدث الوسائل والتقنيات المتاحة، وجدولتها بالتنسيق مع مختلف الكليات.
- توفير وسائل تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة (هاتف، فاكس، بريد الكتروني، حاسب شخصي، حاسب مركزي... وغيرها).
- توفير القوى البشرية المدربة للقيام بالخدمات المساندة والعناية بتدريب وتأهيل القوى الإدارية للقيام بالخدمات المساندة على أكمل وجه.
- توفير الوسائل التعليمية المساندة وصيانتها وتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدامها.
- مراجعة وتقويم الهيكل الإداري للجامعة للتأكد من ملاءمته لرسالتها وأهدافها.
- مراجعة النظم والقواعد والاجراءات وأساليب العمل وتطويرها بصفة دورية.

فاستقرار الإدارة وكفاءة العاملين بها والتزام الادارة العليا بتطبيق معايير الجودة من خلال توفير والمحافظة على الممتلكات وتوفير الخدمات اللازمة للطلاب وأعضاء هيئة التدريس تعتبر من المتغيرات الفاعلة لتجويد أداء مؤسسة التعليم العالي.

5.2. مؤشرات مرتبطة بالمجتمع: تبين مدى وفاء الجامعة باحتياجات المجتمع المحلي والمشاركة في حل مشكلاته، وربط التخصصات بطبيعة المجتمع وحاجاته، والتفاعل بين الجامعة بمواردها الفكرية والبشرية وبين المجتمع بقطاعاته الانتاجية والخدمية². وقد صنفت الخدمات التي تقدمها الجامعات للمجتمع من المختصين إلى ثلاثة مجالات: أولها البحوث التطبيقية التي تهدف لحل مشكلة معينة تواجه

¹ محمد عوض الترتوري، أغادير عرفات جويحان، مرجع سبق ذكره، ص 100-101.
² سعد موسى محمد، تقويم نظام إدارة الجودة الشاملة للخدمة التعليمية دراسة ميدانية في كلية الاقتصاد/جامعة واسط، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية، مجلد1، عدد06، 2012، ص174.

المجتمع، ثانيها الاستشارات ممثلة في الخدمات التي يقدمها أعضاء هيئة التدريس في مجالات تخصصاتهم المختلفة، وثالثها تنظيم البرامج التدريبية وتنفيذها لمؤسسات الدولة والقطاع الخاص، وأفراد المجتمع في قطاعاته المختلفة¹. والتي تعتبر مؤشرات رئيسية لمراجعة سياسات وأنظمة وقواعد مؤسسات التعليم العالي في علاقتها بالمجتمع، فضلا عن مؤشرات العضوية في المجالس المهنية المختصة والمشاركة في تنفيذ البرامج والمشاريع الاجتماعية، ونشاط هيئة التدريس في المجتمع، وعدد اتفاقيات التعاون، والشراكة مع المؤسسات المختلفة الانتاجية والخدمية، واللجان العلمية وورش العمل مع مؤسسات الدولة.

على ضوء ما سبق، ولكي تحقق مؤسسات التعليم العالي تميزاً بين منافسيها، وتتمكن من تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية لا بد لها من الانتباه إلى مختلف الجوانب، ومعالجة أي قصور يتخلل العملية التعليمية، وذلك من خلال الاعتماد على مقاييس، ومؤشرات دقيقة تتناسب مع الإدارة الحديثة لتتمكن من تحسين وتطوير مخرجاتها سواء تعلق ذلك بالخريجين، أعضاء هيئة التدريس، الامكانات المادية والبشرية لتتكامل فيما بينها من أجل تحسين مستوى جودة مخرجاتها التي تقدمها للمستفيدين من العملية التعليمية.

المطلب الرابع: التجارب الدولية والحاجة إلى تحسين مخرجات التعليم العالي

يمثل التعليم العالي المحور الأساسي في تكوين ونشر المعرفة في الاقتصاديات المختلفة، لأنه يمثل الجهة الأساسية لمخرجات أنشطة التعلم والبحث والتطوير؛ لذلك بات لزاماً على مؤسسات التعليم العالي التأكد من أن مخرجاتها ترقى إلى مستوى معياري من الجودة والكفاءة مما يتطلب إجراء تقييم مستمر للوقوف على مستوى أداء مؤسسات التعليم العالي، ومقارنتها بالمعايير الدولية، حتى تتمكن من الدخول في مضمار المنافسة العالمية وتحسين موقعها التنافسي.

1. تجارب بعض الدول العالمية في تحسين مخرجات التعليم العالي

1.1. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية: انتقل مفهوم التحسين والتطوير إلى مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية الثمانينيات، حيث امتدت هذه العملية لتشمل قطاع التعليم العالي على غرار ما يتم في الشركات الأمريكية العملاقة، وتقع مسؤولية ضمان الجودة في التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية على عاتق وكالات ومؤسسات الاعتماد ونظامها اللامركزي، وأن اثبات التميز في الأداء يعد من أولويات مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية، وتستخدم هيئات

¹ فيصل محمد عبد الوهاب سعيد، بشرى الفاضل ابراهيم آدم، مرجع سبق ذكره، ص319.

الاعتماد في أمريكا معايير مختلفة لكن هناك معايير تعتبر قاسماً مشتركاً ويجب توافرها لاعتماد المؤسسات التعليمية وضمان جودة مخرجاتها.

حسب تصنيف شنغهاي للجامعات الذي ظهر لأول مرة في جوان 2003 من قبل مركز الجامعات العالمية (CWCU) بجامعة شنغهاي "جياو تونغ" بالصين، والذي يستخدم ستة (6) مؤشرات موضوعية لتصنيف جامعات العالم، بما في ذلك عدد الخريجين، وهيئة التدريس الحاصلين على جوائز "نوبل" وميداليات "الفيلدز" ونسبة الاستشهاد في البحوث، وعدد المقالات المنشورة في مجلات البحث والعلوم. فقد تمكنت الولايات المتحدة الأمريكية بالظفر بالمراكز العشرة الأولى بمشاركة جامعتين بريطانيتين، حيث حصلت جامعة هارفارد (Harvard University) على المرتبة الأولى برصيد 100 نقطة، تلتها جامعة ستانفورد (Stanford University) برصيد 75.1 نقطة والمرتبة الرابعة لمعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا (MIT) برصيد 69.0 نقطة موزعة على المؤشرات المذكورة سابقاً¹. وهذا يؤكد تفوق الولايات المتحدة الأمريكية في تجويد وتحسين مخرجاتها واهتمامها خاصة بالبحث العلمي وتطوير هيئة التدريس.

أما تصنيف التايمز الذي ظهر سنة 2004 والذي يصدر عن مجلة "التايمز" للتعليم العالي (Times Higher Education) فقد أثبتت كذلك الولايات المتحدة الأمريكية تفوقها؛ حيث جاءت الجامعات الأمريكية مع الجامعات العشرة الأولى لكن عادت المرتبة الأولى والثانية لجامعتين بريطانيتين، فجاءت جامعة "ستانفورد" في المرتبة الثالثة برصيد 94.7 نقطة، معهد "ماساتشوستس" للتكنولوجيا في المرتبة الرابعة برصيد 94.2 نقطة وجاء معهد "كاليفورنيا" للتكنولوجيا في المرتبة الخامسة برصيد 94.1 نقطة².

2.1. تجربة النظام البريطاني: من أهم المعايير التي يعتمد عليها النظام البريطاني لإعطاء معلومات حول أنظمة الجودة في مؤسسات التعليم العالي نجد تأمين بيئة تعليمية مناسبة، استقلالية الجامعة، ضمان السيولة المالية، تأمين هيكل تنظيمي، وجود نظام لضمان الجودة، تأمين تطوير المناهج التعليمية وأساليب التقييم بمشاركة الهيئة التعليمية، وجود ممتحنين خارجيين واسهام الاستشاريين من هيئات ومراجع أكاديمية في مجالات المراقبة والتطوير، أما فيما يخص التصنيفات العالمية للجامعات البريطانية فقد ظهرت في المراتب العشرة الأولى رفقة الجامعات الأمريكية فحسب تصنيف شنغهاي فقد احتلت جامعة "كامبريدج" (Cambridge University) المرتبة الثالثة برصيد 72.3 أما جامعة "أكسفورد" (Oxford University) فقد احتلت المرتبة السابعة برصيد 59.7 نقطة لتصنيف سنة 2019. وبحسب تصنيف التايمز

¹The Academic Ranking of World Universities (ARWU) Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong, <http://www.shanghairanking.com/arwu2019>. consulted on 22/02/2020 at 20:01

²The World University Ranking, <http://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking>. consulted on 22/02/2020 at 20:20

للتعليم العالي لنفس السنة فقد تصدرت جامعتي "أكسفورد" و"كامبريدج" الترتيب لأحسن مائة جامعة في العالم فجاءت جامعة "أكسفورد" في المرتبة الأولى برصيد 96 نقطة تلتها مباشرة جامعة "كامبريدج" برصيد 94.8 نقطة.

3.1. تجربة استراليا: اعتمدت استراليا على أن الإبداع المستدام (Sustained Innovation) مفتاح التطور المستقبلي والازدهار في الاقتصاد العالمي التنافسي، فبناء ثقافة الإبداع المستمرة من خلال التعليم يعتبر مطلب أساسي وموازي وداعم للبحث والتطوير، وتمثل هيئة التدريس المفتاح الرئيسي لتحريك التعليم نحو الإبداع، وقد ركز التعليم العالي في استراليا على المحاور الآتية:¹

- التركيز على المهارات الفكرية والتعليمية والحياتية، وتحقيق مفهوم التعليم المستمر.
- التركيز على استعمال تقنية الحاسب والمعلومات في عملية التعليم، بحيث تستخدم من قبل المعلم وسيلة تدريسية ومن الطالب أداة ومصدر للتعليم.
- التغيير الجذري في المناهج لتتناسب مع حاجات المتعلم ومتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع.
- التدريب والتطوير المستمر لعضو هيئة التدريس.
- تطوير أساليب تقويم الطلبة.
- تحويل بعض المؤسسات إلى مؤسسات رائدة من أجل تحقيق الأفكار على الواقع، ولكي تكون نموذج للمؤسسات الأخرى.

أما طبقاً إلى نتائج تصنيف الأكاديمي للجامعات لعام 2019 فإن 24 من الجامعات الأسترالية جاءت ضمن أفضل 500 جامعة في العالم 7 من هذه الجامعات تقع ضمن أفضل 100 جامعة في العالم.²

4.1. تجربة التعليم في ماليزيا: لقد وضعت الحكومة الماليزية عدة استراتيجيات وخطط لضمان التميز ومواجهة المنافسة الدولية في سوق التعليم العالي، ومن أهم أسس تحسين جودة مخرجات التعليم العالي في الجامعات الماليزية هو الاستثمار في الموارد البشرية المتميزة، وذلك من خلال تعزيز مهارات التعلم الذاتي وفق مفهوم المنظمة المتعلمة، والتي تسعى إلى بناء المورد البشري المعتمد على ذاته في بناء

¹ عبد العزيز بن عبد الله بن طالب، نظام التعليم العالي في أستراليا، الملحقية الثقافية السعودية في أستراليا، الطبعة 1، 2015، ص 09.

² The Academic Ranking of World Universities (Op.Cit) , consulted on 22nd January. 2020 at 21:04

معارفه وتحصيل التعلم، كما يجب أن يكتمل الاستثمار في المورد البشري بالاستثمار في المورد التكنولوجي وذلك وفق المتطلبات الآتية¹:

- تعزيز عمليات الاستثمار في كل من رأس المال البشري، وذلك لبناء الانسان المبدع علمياً وأخلاقياً ذو المستوى العالي القادر على الاندماج في المشاريع والشراكة الدولية في مجال البحث الأكاديمي، ومختلف المشاريع الاستثمارية وفق برامج التبادل الدولي التي تنبناها الجامعة.
- الاستثمار في رأس المال البشري هو استثمار في المجال الإبداعي والمعرفي لتنمية القدرات الإبداعية والمعرفية، من خلال الاحتكاك مع النماذج الرائدة والتعلم عبر تبني الجامعة لمفهوم عمليات التحسين المستمر.
- دعم الاستثمار المعرفي يكون من خلال تعزيز وتقوية الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات، والتي تعتبر بمثابة المعجل الذي يضاعف من القدرات الإبداعية ويعزز من استقلال المؤسسات وتنمية الثقة واتخاذ القرار.
- الاستثمار البحثي والخدمي والذي يعتبر حلقة الوصل فيما بين الجامعات ومحيطها الاجتماعي وينمي من ثقة التعلم الذاتي.
- الاستثمار المعنوي، وذلك من خلال بناء ثقافة المكافئة، التشجيع والتقدير لتحفيز الكادر البشري من أجل المضي قدماً في عملية التحسين المستمر.

إنَّ الاهتمام بتحسين مخرجات التعليم العالي في الجامعات الأمريكية والأوروبية قد ساهم بدرجة كبيرة في تحسين أداء هذه المؤسسات وتحقيق أهدافها، بتلبية رغبات الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع، فضلاً عن تحسين طرق التدريس وتصميم مناهج تتلاءم وعملية التعلم الذاتي باعتبار التعلم عملية مستمرة مدى الحياة.

2. حاجة وأهداف تحسين مخرجات التعليم العالي إنّ التحدي الأساسي الذي يواجه مؤسسات التعليم العالي عند تطبيقها لبرامج تحسين مخرجاتها هو احداث التكيف والتوازن بين الاستقرار في الخدمة التي تقدمها، والتعديلات التي تجريها على العملية التعليمية لمواجهة طلبات السوق والعملاء والمجتمع.

1.2. حاجة تحسين مخرجات التعليم العالي: أن مخرجات التعليم العالي في حاجة إلى التحسين والتطوير وذلك للأسباب الآتية:¹

¹ محرز عبد القادر، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي-الجامعة العالمية الإسلامية ماليزيا، مجلة آفاق للعلوم، مجلد4، عدد14، 2019، صص-363-364.

- العجز التعليمي (Educational Deficit) والمقصود به استثمارا في التعليم دون العائد نظراً لأن المخرجات التعليمية والنواتج التربوية لا تكفي الطلب الفعال في أسواق العمل بالدرجة المطلوبة.
- معدلات البطالة المرتفعة (High Rate Unemployment) فالإنتاج لا يوفر عدد الوظائف الكافية للمخرجات التعليمية أو العكس.
- اتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم (Production -Educational Gap) حيث تظهر الحاجة إلى بعض المهن والوظائف التي لا يوفرها التعليم الحالي أو العكس لا توجد بعض التخصصات التعليمية الفرص المناسبة بعد التخرج.
- ارتفاع تكلفة التعليم (Rising Educational Cost) في جميع مراحله فالظاهر أنّ التعليم مجاني ولكن في الواقع أنه ذو تكاليف متزايدة.
- انخفاض العائد على الاستثمار التعليمي.
- التعليم يركز على المعارف والمعلومات وينسى أو لا يهتم بالسلوكيات والمهارات.
- عدم المشاركة في تصميم البرامج التعليمية على جميع المستويات، وكذا الخلل في الأدوار التنظيمية.

2.2. أهداف تحسين مخرجات التعليم العالي: عملية التحسين المستمر عملية مستمرة وشاملة، تتضمن كافة الأنشطة في المنظمة، والهدف الأساسي من تطبيق عملية تحسين مخرجات التعليم العالي هو تطوير جودة الأداء والخدمة مع خفض تكاليف الوقت والجهد الضائعين لتحسين الخدمة المقدمة للطلاب، عبر خفض التكاليف وتطوير المنتجات والخدمات حسب رغبة الطلبة وزيادة الكفاءة عن طريق التعامل بين الإدارات وتشجيع العمل الجماعي.

¹ مدحت محمد أبو النصر، إدارة الجودة الشاملة في مجال الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية، الطبعة الأولى: القاهرة، دار النيل العربية للنشر والتوزيع، 2008، ص163.

خلاصة الفصل

مما لا شك فيه أن مؤسسات التعليم العالي من المؤسسات ذات المخرجات المتنوعة والمتعددة إلى حد كبير، كما أن تحسين هذه المخرجات يتوقف على الاستخدام الأمثل لأحدث الأساليب والأفكار لتلبية متطلبات التعليم الحديث ومواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة، فالبحث عن استراتيجية إدارية تركز على ثقافة التعلم والتطوير، وتستمد طاقتها وحركتها من التعلم المستمر والتشارك المعرفي وتستثمر في قدرات ومواهب العاملين أصبح الضامن الأساسي لتحسين مخرجات النظام التعليمي لهذه المؤسسات؛ حيث يعد إعداد الخريجين بكفاءة عالية وتلبية احتياجات سوق العمل وخدمة البحث العلمي والمجتمع من أهم التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي اليوم، ومفهوم المنظمة المتعلمة كإطار لثقافة التعلم التنظيمي والتطوير يمكن أن ينهض بمؤسسات التعليم العالي ويعمل على تحسين جودة مخرجاتها، هذا ما سيتم تناوله في الفصل التالي من خلال دراسة دور مؤسسات التعليم العالي كمنظمة متعلمة، وكيفية تأثيره في تحسين جودة المخرجات.

الفصل الثالث

تمهيد:

من أجل مواجهة التقدم التقني، والمعرفي، والمعلوماتية أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم العالي أن تتكيف مع هذه التحولات، والسير في اتجاه التحول إلى منظمة متعلمة والتي تمتلك أهدافاً تنظيمية من الواقع الذي يحتم مشاركة الجميع في المخزون المعرفي، والعمل على تعزيزه بما يملكونه من معارف وخبرات اكتسبوها عبر الزمن؛

ومؤسسات التعليم العالي اليوم أكثر من ذي قبل مطالبة أن توائم مخرجاتها بما يتماشى ومعطيات البيئة المتغيرة وحاجات السوق والمجتمع وتغيرات اتجاهات وميول المستهلكين في جميع الأنشطة والمجالات.

وبعد ما تم التطرق إلى مفهومي المنظمة المتعلمة و مؤسسات التعليم العالي ومخرجاتها في الفصلين السابقين وعرض المفاهيم المرتبطة بهما سوف نسلط الضوء في هذا الفصل على مفهوم مؤسسة التعليم العالي كمنظمة متعلمة ودورها في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي من خلال التطرق إلى سيورة المعرفة والتعلم في هذه المؤسسات، وآليات الربط بين مؤسسات التعليم العالي كمنظمة متعلمة وتحسين مخرجات هذه المؤسسات.

المبحث الأول: طبيعة مؤسسات التعليم العالي المتعلمة

حققت مؤسسات التعليم العالي طوال العقود الماضية إنجازات لا يستهان بها، لكنها مازالت متواضعة وبالقدر اليسير من حيث النوعية وإنجازات البحث العلمي وخدمة المجتمع؛ حيث لا تزال مؤسسات التعليم العالي في حاجة إلى مقدار كبير من التغيير والتطوير، وذلك استجابة لمتطلبات ومتغيرات سوق العمل والمجتمع، فمؤسسات التعليم العالي مثلها مثل منظمات الأعمال الأخرى، لتحقيق زيادة فاعليتها و النجاح والاستمرار، يجب عليها أن تكون مرنة ومستجيبة، وقادرة على التكيف والتغير المستمرين لشروط البيئة الخارجية ولتنامي الاقتصاد المعرفي.

المطلب الأول: مؤسسة التعليم العالي كمنظمة متعلمة

من أجل السعي لتحقيق التميز الأكاديمي، تحتاج مؤسسات التعليم العالي إلى المزيد من عمليات إنتاج ونشر المعرفة والبحث العلمي نحو المجتمع، أي أن يصبح التعلم فيها هو الخلفية الأساسية لعمليات التغيير، وبالتالي من الضروري أن تسعى جاهدة إلى التحول إلى منظمة متعلمة، وذلك قصد تحسين الأداء التنظيمي وتحقيق الإبداع والابتكار.

1. مفهوم مؤسسات التعليم العالي كمنظمة متعلمة: بما أن المنظمة المتعلمة كما أشار "سينج" هي النوع من المنظمات التي تطور قدراتها بشكل مستمر من أجل تحقيق أهداف طويلة المدى، تكمن الحاجة إلى أن تتحول مؤسسات التعليم العالي إلى منظمات متعلمة؛ ذلك أن التعلم يخلق فرص للوصول إلى المعرفة الصحيحة في الوقت المناسب وفي المكان المناسب من أجل المنافسة¹. وتعرف مؤسسة التعليم العالي كمنظمة متعلمة على أنها مؤسسة مفتوحة على ما حولها، وتنتشر فيها روح المبادرة، والتعاون بين كافة منسوبيها، وتستفيد من كافة إمكاناتها المعرفية والبشرية، وتتميز بوجود مشروعات ناجحة ووحدات ذات طابع خاص متطورة تدر أرباحاً مستمرة لمؤسسة التعليم العالي، ولديها تقنيات حديثة لنقل المعرفة ونشر البحوث العلمية، ولديها أعضاء هيئة تدريس يمكنهم توليد الدعم المالي اللازم لتمويل النشاطات الجامعية المتنوعة، وهي مؤسسة تشجع التعلم المستمر وتدعم الإبداع والابتكار، وتشجع إنتاج المعرفة وتوظيفها على كل المستويات². فالتحدي في وقتنا الحاضر يتمثل في إعداد الخريجين للقيام بمهام ووظائف لم تكن معروفة في فترات تدريبهم، والعمل على تعليمهم طرق وأساليب حل المشكلات

¹ Norashikin Hussein et al, Learning Organization and its Effect on Organizational Performance and Organizational Innovativeness: A proposed Framework for Malaysian Institutions of High Education, Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol.130, 2014, p300.

² حاتم فرغلي ضاحي، تصور مقترح لإمكانية تطبيق معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة التربوية، عدد56، ديسمبر 2018، ص183.

المستجدة، وبالتالي فإن التحول إلى منظمة متعلمة سيمكن مؤسسات التعليم العالي اليوم من تحقيق التكيف الاستراتيجي، والاستمرار لمواجهة التغيرات المستقبلية المحتملة¹. وبما أن التعلم التنظيمي يعد عنصراً أساسياً من عناصر المنظمة المتعلمة بحيث يمثل الكيفية التي يحدث بها التعلم داخل المنظمة وفي مختلف المستويات التنظيمية، فترجع أهميته وتطبيقه في المنظمة المتعلمة بصفة عامة وبيئة التعليم العالي بصفة خاصة في الربط بين التطوير الذاتي للعاملين وارتفاع مستوى الأداء والتمسك بتحقيق جودة المخرجات، فتصبح منظمات متميزة باستعدادها للتحول إلى منظمة متعلمة مما يجعلها أكبر قدرة على التنافس، ويكسبها القدرة على ابتكار أساليب جديدة للإنتاج والتسويق وإرضاء العملاء². فمؤسسة التعليم العالي كمنظمة متعلمة تؤمن بعدم وجود حد للمعرفة، وأن الجميع لديهم القابلية للتعلم، وهي بذلك تعمل على تعزيز عملية التعلم باستمرار (Life-Long Learning) وتوظف كافة طاقاتها البشرية والتقنية لذلك، وبما يتلاءم وبيئتها الداخلية والخارجية للحفاظ على كفاءتها، وفعاليتها وقدرتها على تحسين مخرجاتها. ويمكن القول أن مؤسسة التعليم العالي تتعلم إذا تعلم الأفراد، ودارت عجلة تعلمهم بالسرعة المناسبة وبدون مشكلات، وإذا تم تشكيل النماذج الذهنية لكل فرد وتم تطويرها، وإذا تم تبادل المعارف والمهارات وتجديدها باستمرار، وإذا تماست فرق العمل بقوة، عندئذ تتعلم مؤسسة التعليم العالي وتزدهر وتصبح قادرة على المنافسة، فمن خلال التعلم التنظيمي لا يكتسب العاملون معلومات جديدة فقط، وإنما يؤدي ذلك إلى توسيع القدرة على تحقيق الأهداف³.

إن مؤسسة التعليم العالي كمنظمة متعلمة تعمل على تعزيز التعلم التنظيمي، والاستثمار في المعرفة ومشاركة المعلومات؛ فالتعلم التنظيمي في مؤسسة التعليم العالي يمثل توجه استراتيجي وعملية مستمرة ومتكاملة مرتبطة بالأنشطة الرئيسية للمنظمة يسري أثره من المستوى الفردي إلى المستوى الجماعي ليصب في القاعدة المعرفية للمنظمة، وذلك بهدف تحقيق التحسين المستمر للأداء وللمخرجات من خلال إعادة صياغة رؤية ورسالة المؤسسة المبنية على فلسفة التعلم والتدريب، وتنمية الأفكار، وتحسين الامكانيات والتشجيع على الإبداع والابتكار، والالتزام العميق للتعلم وللاهداف.

مؤسسة التعليم العالي كغيرها من المؤسسات الخدمية، حتى تصبح متعلمة فهناك عشرة خطوات بحسب "كلاين & ساندرز" (Kline&Saunders) يجب اعتمادها منها: تقييم ثقافة الأفراد لإعطاء كل

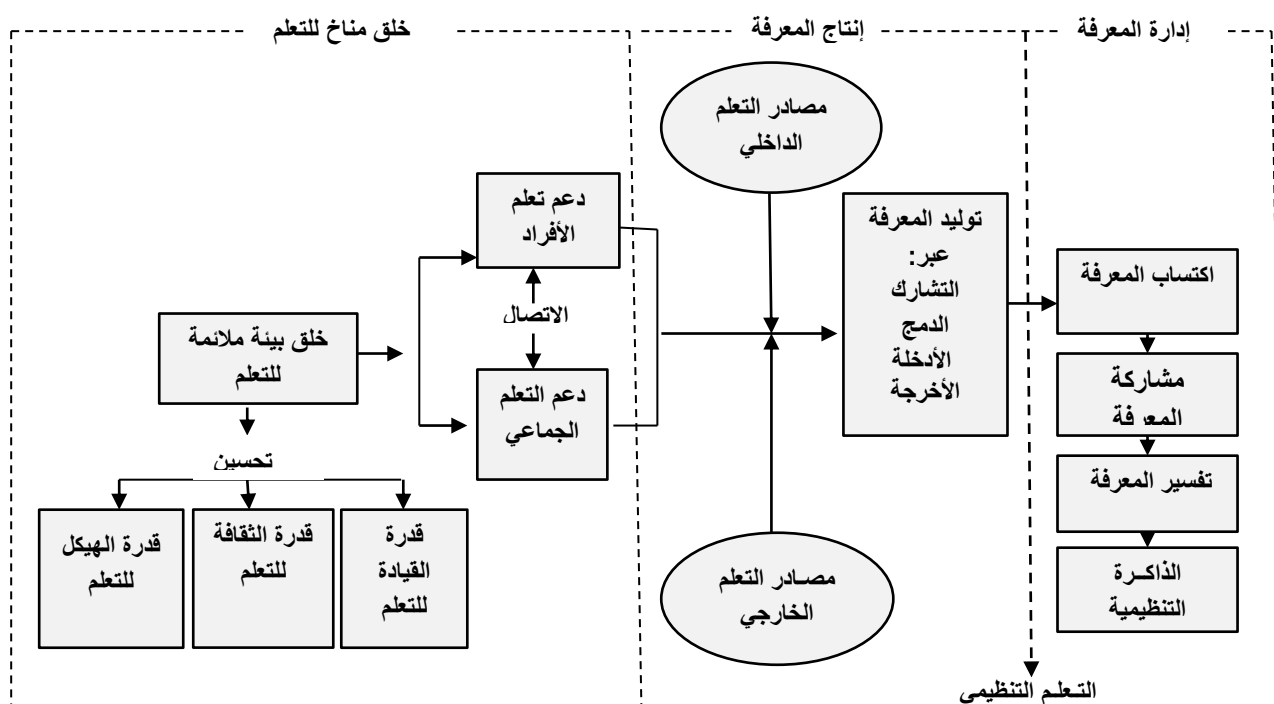
¹ Gabriela Prelicean, Ruxandra Bejinaru, **Universities as Learning Organizations in The Knowledge Economy**, Management Dynamics in the Knowledge Economy, Vol.04, No.04, 2016, P 474.

² ليث علي الحكيم، عمار عبد المير زوين، حاكم جبوري الخفاجي، **دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز**، مجلة الفادسية للعلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد 11 العدد 02، 2011، ص 99.

³ نفس المرجع، ص 96.

واحد الفرصة للتفكير، مكافأة المخاطرة ومساعدة الجميع على أن يصبحوا مصدرًا للتعليم، وتفعيل قوة التعلم في المنظمة، ولا شك أن هذه الخطوات حتى تتجح وتكون متكاملة فهي تتطلب قيادة للتعلم مدربة جيدًا ومختارة على أساس مجموعة من المهارات أهمها: القدرة على التكيف مع القيم والاختلافات الثقافية والسياق، معرفة الأهداف، قبول النقد والقدرة على توقع المشاكل وإيجاد الحلول¹. والشكل رقم: (1-3) يوضح الخطوات لتحويل المؤسسة الخدمية إلى منظمة متعلمة:

الشكل رقم: (1-3) تحول المؤسسات الخدمية الى منظمة متعلمة



Source : Gabriela Prelipcean, Ruxandra Bejinaru, **Universities as Learning Organizations in The Knowledge Economy**, Management Dynamics in the Knowledge Economy, Vol.04, No.04,2016, P 481.

لكي تتعلم المنظمة فإنها تحتاج إلى آليات، والتي من خلالها يمكن ربط معرفة الأفراد بنظام لمشاركة المعرفة عبر الاتصال داخل المنظمة يسمح بتحويل المعرفة الضمنية للأفراد إلى معرفة صريحة، وذلك عبر الاستعارات، والقياسات، والحركات المتضمنة في لغة الجسد، فالكثير من المنظمات أدركت أن ترك المعرفة الضمنية مقفلة في رؤوس الأفراد قد يسبب لها خسارة كبيرة في حالة مغادرتهم للمنظمة دون أن يتسنى لهم مشاركتها مع باقي الأفراد، كما أن التشارك المعرفي وإنتاج المعرفة في المنظمة يتطلب كذلك نظام لإدارة هذه المعرفة يصب في الأخير في الذاكرة التنظيمية للمنظمة، والتي تمثل خزان للمعلومات والخبرات والتجارب داخل المنظمة.

¹ Gabriela Prelipcean, Ruxandra Bejinaru, **(Op.Cit)** pp 479-480

2. خصائص مؤسسة التعليم العالي المتعلمة

تتصف مؤسسة التعليم العالي المتعلمة بمجموعة من الخصائص كتعزيز ثقافة التعلم المستمر بخلق مناخ تنظيمي يغذي عملية التعلم، تشارك المعرفة والخبرات، التزام الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بالتعلم والتطوير الذاتي والتشجيع على الإبداع وتطوير الأفكار الجديدة، استعمال الأساليب التكنولوجية في نشر التعلم عبر كافة المستويات، كما هناك أيضاً خصائص تتميز بها مؤسسة التعليم المتعلمة والتي منها:¹

- توفير متطلبات النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس، وصقل مهاراتهم وصولاً لتحقيق أهداف الجامعة.
 - التحسين المستمر للأداء الجامعي من خلال عمليات التغذية الراجعة وإثراء القاعدة المعرفية.
 - مراجعة رؤية ورسالة المؤسسة وأهدافها باستمرار من خلال التقييم المستمر للقيم والممارسات الجامعية.
 - دعم الثقة والتعاون وتشجيع الاتصالات المفتوحة، وتقدير التنوع، ودعم التفكير الناقد، وتشجيع العاملين على طرح التساؤلات لكافة قضايا التعليم والتعلم.
 - إدراك أعضاء هيئة التدريس بأنهم أعضاء فاعلين لهم دور في تشكيل واقع الجامعة ورسم مستقبلها.
 - تعميق الحس المهني في بيئة العمل الجامعي، فيصبح البحث الجامعي جزءاً لا يتجزأ من ممارسات أعضاء هيئة التدريس، ويصبح بذلك التعلم التنظيمي نتيجة حتمية لهذه الممارسات.
 - تحول القيادة الجامعية من قادة تعليم إلى قادة تعلم يتخذون أعمالاً قيادية مسؤولة لإيجاد ثقافة تنظيمية تتيح فرص التطور لأعضاء هيئة التدريس وللعاملين في مؤسسة التعليم العالي.
 - المنافسة سمة العصر، وهي السبيل لبقاء مؤسسات التعليم العالي لذا ينبغي على القيادة الاستعداد لها والتعامل معها بإيجابية ومواجهتها من خلال استثمار قدرات وخبرات العاملين المتعلمين.
- وينظر للتعلم التنظيمي في مؤسسة التعليم العالي على أنه عملية متشابكة ومعقدة، تكون مستمرة وتحتاج إلى دعم ومساندة القيادة العليا في المؤسسة؛ حيث ينظر العاملون إلى التعلم كواجبات يومية، وجزء من نشاط وثقافة المؤسسة، تلعب فيه الثقافة التنظيمية دوراً كبيراً في تحقيق التعلم الذي يضمن عدد من العمليات الفرعية المتمثلة في اكتساب المعرفة، وتخزينها في ذاكرة المنظمة.

¹ حاتم فرغلي ضاحي، مرجع سبق ذكره، ص 185.

وتسعى مؤسسة التعليم العالي المتعلمة إلى تعزيز مهارات التعلم الذاتي لبناء مورد بشري يعتمد على ذاته في بناء معارفه وتحصيل التعلم وفق المتطلبات الآتية:¹

- المتعلم يتصف بالاستقلالية والقابلية للتعلم الذاتي، ويستطيع تحديد احتياجاته وقدراته ومصادر تعلمه وأهدافه.
 - المتعلم لديه القدرة على تنمية مهاراته ومعارفه، وقادر على تحديد مصادر تعلمه والاستفادة منها في تنمية مهاراته وقدراته وخبراته.
 - المتعلم قادر على تقييم تعلمه الذاتي ومدى تطوره كما يتحكم في مسار تعلمه وقادر على تطوير صفاته وعاداته التعليمية الفعّالة والإيجابية.
 - المتعلم قادر على تقييم نقاط قوته وضعفه، ويستمتع بتعلمه ولديه الدافعية العالية للتعلم الذاتي.
 - المتعلم يقدر إنجازاته ونجاحاته التعليمية والمهنية والمؤسسية، ويجعل من العوائق والصعوبات والنقد مصادر للتعلم.
 - المتعلم قادر على العمل كفريق ولا يستخدم أسلوب واحد في التعلم وقادر على تحويل المعارف وتطبيقاتها في حالات واقعية ويميل أكثر إلى الإنجاز والنجاح.
- وعلى صعيد تمكين هيئة التدريس تتميز مؤسسة التعليم العالي المتعلمة بالخصائص الآتية:²
- وجود مستوى عال من الثقة بين أعضاء هيئة التدريس والقيادات في مؤسسة التعليم العالي، ووجود تركيز مكثف على الطلبة وأعضاء هيئة التدريس كقوة موجهة رئيسية لصنع جميع القرارات.
 - وجود حماس اتجاه التعامل الناجح مع حل المشكلات التي تعيق الطلبة، ووجود اعتقاد قوي بين أعضاء هيئة التدريس بأنهم يتمتعون بقدرات عالية.
 - أعضاء هيئة التدريس يعملون بجد نحو تطوير مؤسستهم من خلال الدراسة والتأمل وفرص النمو ووجود بيئة جامعية تدعم تمكين الطلاب بحيث يمارسوا أدوارهم في الحياة الجامعية.
 - تقليص الحدود بين مؤسسة التعليم العالي والمجتمع بما يلبي متطلبات مؤسسات التعليم العالي واحتياجات المجتمع.

¹ محرز عبد القادر، مرجع سبق ذكره، ص-ص 362-363.

² حاتم فرغلي ضاحي، مرجع سبق ذكره، ص 186.

المطلب الثاني: أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة

أصبح من الضروري على مؤسسات التعليم العالي كغيرها من المنظمات توفير فرص التعلم المستمر من خلال تبني مفهوم المنظمة المتعلمة كمدخل لتحسين الأداء، وهذا يتطلب توافر عناصر المنظمة المتعلمة في مؤسسات التعليم العالي. فعلى مؤسسات التعليم العالي أن تصبح منظمات متعلمة لا تقدم خدمات التعليم فقط بل يتعلم فيها المنتسبون إليها (إداريون، أعضاء هيئة تدريس، موظفون، طلبة) بصورة مستمرة لتجنب الأخطاء، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم، ولتحسين أدائهم بصورة مستمرة لتحسين المخرجات، فمؤسسات التعليم العالي التي ترفض أن تتغير لن تستمر، وهذا يتطلب منها استيعاب شروط التغيير والتحول إلى منظمات متعلمة بامتلاك العناصر الأساسية لذلك¹.

بالنسبة إلى "سينج" (1994) تعد المنظمة المتعلمة نموذج يقوم على بعض المؤشرات التحولية في المنظمة، كتمكين العاملين، التحول في أدوار القيادة من الرقابة إلى أدوار التسهيل، خلق رؤية مشتركة وشاملة للمنظمة، كما يؤكد هذا النموذج مبادئ الاندماج وعمل الفريق، الرؤية المشتركة، الهيكل التنظيمي المسطح، وخلق المزيد من فرص العمل². وتحول مؤسسات التعليم العالي إلى منظمات متعلمة يمكن أن يتم من خلال تحقيق الأبعاد الرئيسية الآتية³:

1. **التفكير النظامي:** يمكن من خلاله رؤية النظام ورؤية العلاقات والتفاصيل الدقيقة في آن واحد.
2. **النماذج العقلية:** وهي التي تمثل القنوات لدى الأفراد وفي مؤسسات التعليم العالي يتم التعرف على النماذج الذهنية عند أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، وإعادة صياغة مفاهيمه بما يحقق التكامل بين أدوار مؤسسة التعليم العالي، والمتمثلة في التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.
3. **الالتقان الشخصي:** ويعني أن مؤسسات التعليم العالي تتعلم لتصبح منظمات متعلمة وتحث منتسبيها لزيادة معارفهم ليصلوا إلى مرحلة الإتقان، وهي لا تعتمد على المعرفة من قمة الهرم فحسب بل تتعدى ذلك إلى المعرفة التي تتولد في المستويات كافة، فمؤسسة التعليم العالي المتعلمة تحفز منتسبيها على توليد المعرفة باستمرار.
4. **التعلم ثنائي الحلقة:** في التعلم أحادي الحلقة تستخدم المعلومات الجديدة في ضبط فعالية المنظمة دون أحداث تغيرات في قيم المنظمة والنماذج العقلية للأفراد، أما في التعلم ثنائي الحلقة فيمكن من خلاله

¹ سميرة حسن الحاجي محمد، مرجع سبق ذكره، ص 627.

² Anna Alexiou, **A Tale of the field: Reading Power and Gender in The Learning Organization**, Studies in continuing education Journal, Vol.27, No.1, March 2005, p18.

³ حاتم فرغلي ضاحي، مرجع سبق ذكره، ص 188.

قياس مدى ملاءمة المعلومة وطبيعة النماذج العقلية من أجل التغيير في الأداء التنظيمي الموجود. كما ذكر "لي" (Lee2004) أربعة أبعاد تساعد على تحقيق التعلم التنظيمي وبناء المنظمة المتعلمة وهي¹:

1. القيادة: ينبغي أن تكون القيادة التي تتبنى النماذج الذهنية متفتحة على النقد، تعترف بالأخطاء، وتعمل على تمكين الأفراد من المشاركة في اتخاذ القرار، ومساعدتهم على فهم كيفية تأثير السلوك الفردي على سلوك المنظمة ككل وإدراكهم لأهميتهم مما يعزز مستويات الالتزام لديهم.

2. التجارب: رغم أن التجريب يكون مكلف في المنظمات إلا أنه يشجع الإبداع والابتكار، كما يسمح بالأخطاء، فغالبًا ما تحقق المنظمات التي تشجع البحث والتطوير نتائج إدارية فعّالة ومتميزة.

3. الاتصال: تساعد عملية الاتصال الفعال الأفراد داخل المنظمة على اكتساب المعرفة ومشاركتها بشكل أفضل سواء كانت الاتصالات رسمية أو غير رسمية، ومنه الحد من الآثار السلبية الناتجة عن غموض الدور والصراعات التنظيمية.

4. فرق العمل: في البيئة الديناميكية وشديدة التعقيد، يصعب تحقيق الأهداف التنظيمية من خلال الجهود الفردية دون فرق أو جماعة عمل، وحتى يتم تحسين التعلم التنظيمي على المنظمة خلق الحوافز والثقافة التنظيمية التي تشجع على العمل الجماعي، وحل المشكلات جماعيًا من خلال الرؤية المشتركة. كما أن تطوير العلاقات الخارجية لمؤسسات التعليم العالي بالمجتمع يعطي تغذية راجعة الأمر الذي يفيد في تلبية حاجات المجتمع بشكل كبير. كما يعد تمكين العاملين والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم بعدين أساسيين لمؤسسة التعليم العالي المتعلمة كما يلي²:

1. التمكين: أي منح العاملين فرصة للقيام ببعض المسؤوليات والمشاركة في صنع القرار يسهم في إعطائهم التحفيز المطلوب للاستمرار في عملية التعلم.

2. القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم: يجب أن تملك مؤسسة التعليم العالي المتعلمة قيادة فعّالة داعمة للتعلم المستمر، وذلك للحصول على نتائج إيجابية.

فالقيادة الجديدة في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة تضطلع بأدوار جديدة غير الأدوار التقليدية، وتتبنى مؤسسة التعليم العالي المتعلمة نمط من الثقافة التنظيمية تقوم على الانفتاح والشفافية والتحسين المستمر الذي يركز على التعلم المستمر؛ حيث تصبح المعرفة سهلة التدوير وسهل الوصول إليها،

¹ Tsuey Ping Lee, Using Systems Thinking to Improve Organizational Learning in the Public Sector: Perspective of Public Officials, Paper presented at Department of Public Management and Policy, Tunghai University Taiwan, R.O.C, p-p 5-6. available on site web, www.proceedingsystemdynamics.org

² كندة علي ديب، علي البهلول، دور عناصر المنظمة المتعلمة في تحقيق الابتكار التنظيمي دراسة ميدانية في جامعة تشرين، مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية-سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد40، عدد1، 2018، ص-ص226-227.

فالقادة يجب أن يشجعوا عملية التعلم التنظيمي عبر كامل أفكارهم وقراراتهم بما ينعكس على سلوكهم الشخصي، ووفقاً لهذه الرؤية فإن القادة مسؤولون عن خلق وتعزيز مناخ داعم للتعلم، وعن تحفيز عمليات وممارسات حقيقية للتعلم والتحسين المستمر، وبالتالي فالأفراد ينسخون سلوك قادتهم ويصبح هذا السلوك روتيناً تنظيمياً يدمج في ثقافة المنظمة أو مؤسسة التعليم العالي.

المطلب الثالث: وسائل التسيير والتحول إلى منظمة المتعلمة

يتطلب تحقيق النجاح في مؤسسات التعليم العالي، والتحول إلى منظمة متعلمة مجموعة من الوسائل المتعددة لتسييرها من أهمها إدارة الجودة الشاملة التي تشجع التطوير والابتكار والتحسين المستمر، ذاكرة تنظيمية قوية تمثل التغذية العكسية، وتمكن الأفراد من استرجاع المعرفة عند الحاجة إليها، وجماعات ممارسة تمتلك قدرة عالية على التعلم التنظيمي لتطوير المعرفة، ورفع مستويات التعلم في المنظمة.

1. إدارة الجودة الشاملة: يعتبر مدخل إدارة الجودة الشاملة مدخلاً إدارياً حديثاً، يستهدف إحداث تغيير جذري في عمليات المنظمة وبيئتها وعلاقتها مع الزبون، توسعت فكرة إدارة الجودة الشاملة خلال الثمانينيات للسيطرة على الجودة في المنظمة، وتستهدف النجاح طويل المدى من خلال إرضاء العملاء، وتحقيق منافع للعاملين في المنظمة. يعرفها (Feigebaum) سنة 1983 بأنها الاتفاق على هيكل عمل موثوق للمنظمة ككل بصورة إجراءات فنية وإدارية فعالة ومتكاملة لتوجيه الأعمال المتناسقة للأفراد، والتجهيزات والمعلومات الخاصة بأفضل الطرق عملية لإرضاء الزبون عن الجودة¹. وإدارة الجودة الشاملة تعتبر جزءاً تنظيمياً مهماً في تسيير المنظمة المتعلمة من خلال ما أشار إليه "قارن" سنة 2003 من أن هناك علاقة ارتباط فلسفية واضحة بين أسلوب حل المشكلات المنهجية للمنظمة المتعلمة، وإدارة الجودة الشاملة، كما يشير إلى أن تطبيق TQM كفلسفة للتحسين المستمر إضافة إلى تقنيات التعلم، يعد عاملاً تمكيناً للتعلم التنظيمي على المستوى الفردي والجماعي². ومن خلال خلق ثقافة تنظيمية تساعد على الإبداع وتبني مفاهيم التعاون وفتح العمل لأن تطبيق منهجية TQM يعتمد أساساً على فرق العمل.

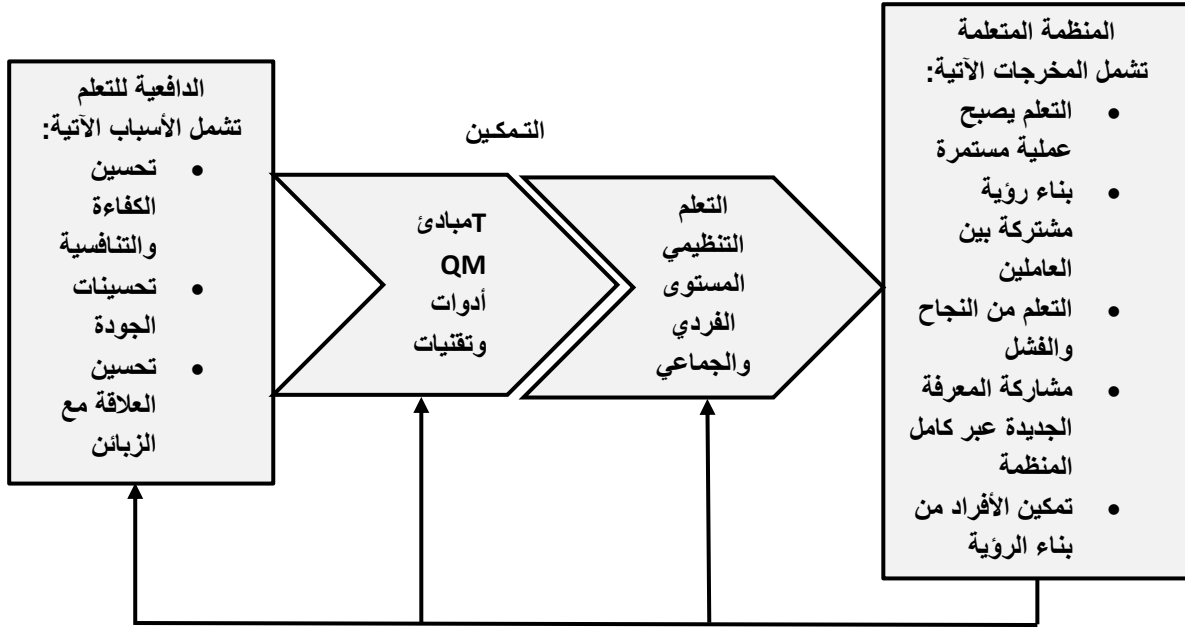
كما تحتاج الإدارة في مؤسسات التعليم العالي إلى الاعتراف بأن TQM هي عامل تمكين يستخدم لتعزيز عمليات التغيير والتعلم المستمرين، وأن يكون لديها الاستعداد للتعلم إذا ما أرادت تحسين الأداء التنظيمي، وذلك من خلال استخدام TQM كإطار لتطوير فهم مشترك للخبرات والمعلومات وبناء رؤية

¹ يوسف حجيّم الطائي وآخرون، نظام إدارة الجودة في المنظمات الانتاجية والخدمية، الطبعة الأولى، عمان: دار اليازوري للطبع والتوزيع، 2012، صص 70-71.

² Peter. D. Love et Al, Total Quality Management and the Learning Organization: a Dialogue for Change in construction, Construction Management and Economics, Vol.18, 2000, p327.

مشتركة تمكن من إدارة التغيير في المنظمة بنجاح¹. فمبادئ TQM تقتضي ضرورة التعلم بالتركيز على التحفيز وتطوير الأفراد والتدريب، إضافة إلى فرص تبادل الخبرات والمعارف والتشجيع على الإبداع والابتكار، ويمكن شرح العلاقة بين TQM والمنظمة المتعلمة من خلال الشكل رقم (2-3):

الشكل رقم: (2-3) آلية التكيف



Source: Peter. D. Love et Al, **Total Quality Management and the Learning Organization: a Dialogue for Change in construction**, Construction Management and Economics, Vol.18, 2000, p327.

يتضح من الشكل أن TQM تدعم تحول مؤسسات التعليم العالي إلى منظمة متعلمة، من خلال تطوير السياسات، ومشاركة العاملين، وإدارة العمليات، وقياس الأداء، والعمل الجماعي. فمؤسسة التعليم العالي المتعلمة هي التي تستطيع توفير منظور واسع للمشكلات عبر طرق وأساليب وتقنيات محددة لـ TQM وإبراز الحاجة إلى تنفيذ مبادئها، وبناءً عليه فتطبيق منهجية TQM يتطلب توفير مناخ تنظيمي ملائم يعتمد على التغيير في ثقافة المنظمة، وقيمها وهيكلها التنظيمي، ودعم الإدارة العليا للتعلم الفردي والتنظيمي الذي يصبح جزء من الالتزام العام نابع من ضمير العاملين عبر كامل المنظمة، وبالشكل الذي يؤسس لتحول مؤسسة التعليم العالي إلى منظمة المتعلمة.

2. **جماعات الممارسة:** ظهر مفهوم جماعات الممارسة من أعمال البحث الأكاديمي لـ: "دجين لايف" و"اتيان فينغر" (Lave and winger 1991) حول التعلم، وأهمية ممارسات العمل القائمة، متنوع بأعمال

¹ (Ibid), p328.

"إتيان فينغر" (Etienne Wenger 1998) و"جوليان أور" (Julian Orr 1996) من بين باحثين آخرين. بحسب "لافي & وينغر" فإن جماعة الممارسة هي مجموعة من علاقات العمل بين الأفراد تتطور بشكل طبيعي بسبب الاهتمام المشترك حول نشاط معين، وتعد جماعة الممارسة شرط جوهري لوجود المعرفة في المنظمة من خلال توفير آلية للفهم والوعي للمشاركة في الممارسات الثقافية التي تتطوي على أي معرفة والتي تعد مبدأً أساسياً للتعلم¹. فجماعات الممارسة تمثل بنية تنظيمية تساعد في حل المشاكل التي تواجهها المنظمة، وبالتالي تعمل على رفع مستوى المعرفة، كما تقوم جماعات الممارسة المعرفية على الأبعاد الآتية:

1.2. مشاركة المعرفة ونقلها: لنجاح عملية نشر المعرفة في المنظمة لاسيما الضمنية منها يجب أن تفهم وتدرّك هذه المعرفة لتتوافر القدرة على نقلها، والتحفيز للقيام بذلك وتذليل العقبات التي تحد من مشاركتها بين الأفراد بأسلوب يسمح بتطوير عمليات التعلم داخل المنظمة، وجماعات الممارسة تمثل أحد هذه الأساليب التي تضمن التدفق المستمر للمعرفة ومشاركتها.

2.2. الثقة: عندما يثق الأفراد بعضهم ببعض في المنظمة يكون لديهم الاستعداد لتقديم كل ما هو مفيد من المعرفة، مما يرفع مستويات التعلم لديهم عبر بناء مناخ من الثقة يشجع على الإبداع والانفتاح العام للتغيير والميل نحو المخاطرة بدلاً من التبات والاستقرار.

3.2. بناء رأس المال الاجتماعي: يمثل رأس المال الاجتماعي شبكات عمل متفاعلة ومتراصة بعلاقات اجتماعية ضمن كيان متماسك لتنمية الاحساس بالجماعة، والذي يعد ضروري لبناء وتطوير المنظمات عن طريق تسهيل الاتصال والتنسيق بين الأفراد العاملين، فنقل المعرفة الضمنية يتم من خلال تفاعل حامل المعرفة مع الآخرين، وحينها يتم الانتقال من التعلم الفردي إلى التعلم التنظيمي.

3. الذاكرة التنظيمية: الذاكرة التنظيمية هي مستودع يخزن معرفة المنظمة من أجل الاستخدام المستقبلي ويمكن أن توجد في جملة المعارف المرتبطة بالأفراد، ثقافة المنظمة، إضافة إلى المعارف الصريحة المسجلة في المنظمة، كما توجد في استراتيجياتها وقواعد وأدلة العمل وغيرها، ويمكن للمنظمة المتعلمة الاستفادة من الذاكرة التنظيمية من خلال²:

-التوثيق الفعال لتجارب وخبرات المنظمة مما يجعلها قادرة على تكوين، وتطوير ذاكرتها التنظيمية في ضوء تجاربها المختلفة.

¹ Satyendra C. Pandey, Andrew Dutta, **Communities of Practice and Organizational Learning: Case Study of a Global IT Solutions Company**, Strategic HR Review, Vol.12, No.5, 2013, p256.

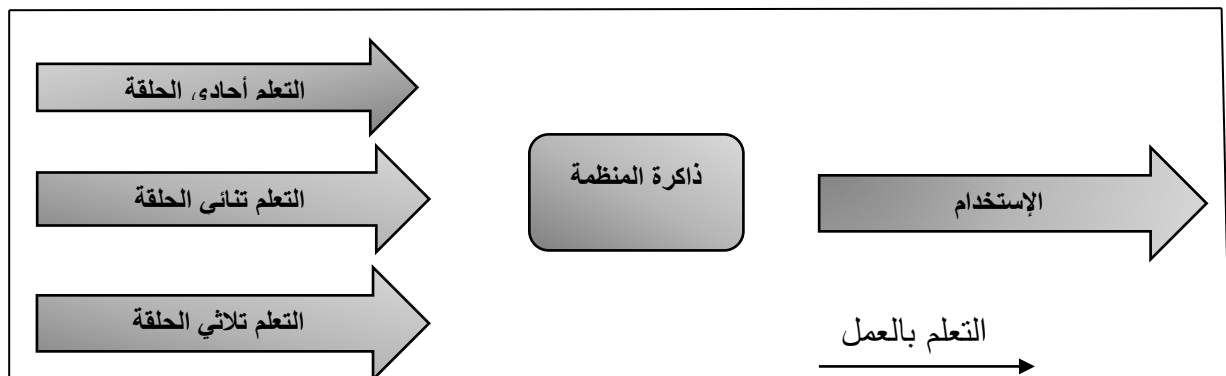
² بلعور سليمان، نماذج واستراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة، مجلة دفاتر اقتصادية، جامعة زيان عاشور الجلفة، مجلد 5، عدد 1، ص 185.

-المحافظة على أفرادها الأساسيين مما يجعل الخصائص الحية لهذه الذاكرة مستمرة ومتواصلة.

-تحسين عملية الوصول إلى معرفة المنظمة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات أو يمكن تشجيع تشارك المعرفة بين أفراد المنظمة من خلال الحوافز.

-تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة، وأن يكون ذلك جزء أساسي من سياسات المنظمة في دعم وتطوير ذاكرتها التنظيمية، كما لا يوجد تعلم تنظيمي بدون ذاكرة تنظيمية كما يوضحه الشكل رقم: (3-3)

الشكل رقم (3-3): الذاكرة التنظيمية والتعلم التنظيمي



Source: Anders Ortenblad, The Learning Organization Towards an Integration Model, The Learning Organization Vol.11, No°2, 2004, p133.

يهتم التعلم باكتساب المعرفة والمهارة والمعلومات، في حين تعمل الذاكرة التنظيمية على التغذية العكسية من خلال الاحتفاظ والاسترجاع؛ حيث تكون مشتركة ومتلازمة مع التعلم التنظيمي، كما تؤدي الذاكرة التبادلية دور مهم في التشارك في المعرفة من حيث نوعية المعارف المتبادلة، وآليات التبادل، والتي تعد أساس عملية التعلم داخل المنظمة.

المطلب الرابع: مراحل ومعوقات التحول إلى منظمة متعلمة

يعد التحسين المستمر من خلال التعلم حافزاً على إحداث التغيير الذي يمكن أن يؤدي إلى التميز في المنظمة المتعلمة، ومن الأساسيات التي يجب التركيز عليها في بناء المنظمة المتعلمة في مؤسسات التعليم العالي نجد: الثقافة التنظيمية المبنية على التعلم المستمر، والدور الذي تؤديه القيادة باعتبارها جانب مهم من جوانب التعلم الناجح، كما ينبغي إزالة مختلف العوائق كي لا يعترض التميز حواجز أو طرق ضيقة تحد من القدرة على التعلم المستمر.

1. **مراحل التحول إلى منظمة متعلمة:** لبيان كيفية تحول المنظمات العامة إلى منظمات متعلمة، تم تحديد عدد من المعايير التي من خلالها تتحول مؤسسات التعليم العالي إلى منظمات متعلمة؛ حيث أشار "ماركواردت" أن أول خطوة للتحول إلى منظمة متعلمة هي التزام القيادة العليا لهذا التوجه الجديد، وأنه من المهم أن تتذكر المنظمات دائماً أنه لا يمكن الوصول إلى منظمة متعلمة، لأن التغيير مستمر في المنظمة باستمرار عملية التعلم فيها، وأن هناك ستة عشر (16) خطوة تقوم بها المنظمات على اختلافها لتصبح منظمات متعلمة تتمثل في:¹

- أن تتعهد المنظمة بأن تصبح منظمة متعلمة.
- تشكيل تحالف قوي للتغيير.
- ربط التعلم بمختلف العمليات فيها.
- تقييم قدرة المنظمة، وفعاليتها في كل نظام فرعي من أنظمة المنظمة.
- توضيح رؤية المنظمة المتعلمة للجميع.
- التعريف بأهمية التفكير النظمي وإجراءاته.
- أن يكون القادة هم القدوة في الالتزام بالتعلم.
- تحويل الثقافة التنظيمية للمنظمة إلى ثقافة تطوير وتعلم مستمر.
- وضع استراتيجيات للتعلم (تشجيع التجريب، مدح المتعلمين، مكافأة التعلم، نشر التعلم الجديد وتطبيقاته).
- الحد من البيروقراطية وتبسيط الهيكل.
- توسيع نطاق التعلم التنظيمي ليشمل سلسلة العمل بأكملها.
- تحصيل التعلم ونشر المعرفة بسرعة في المنظمة.
- اكتساب وتطبيق أفضل التقنيات لأفضل تعلم.
- تحقيق انتصارات قصيرة الأجل.
- قياس وإظهار نجاحات التعلم.
- التكيف والتحسين والتعلم بشكل مستمر.

فالأفراد في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة (هيئة تدريس، طلبة، إداريون، عمال) يشاركون جميعهم في التعلم، حتى يظهر التعلم على المستوى التنظيمي، من خلال إنتاج المعرفة، ومشاركتها باستمرار

¹ Michael J. Marquardt, (Op.Cit), p 211.

فوحدة التحليل في النهاية هي مؤسسة التعليم العالي بأكملها، كما يجب أن تمتلك هذه الأخيرة قنوات والتي بناءً عليها تسعى هذه المؤسسات لإحداث التغيير والتطوير كاستقلال المادي والإداري والأكاديمي وامتلاك رؤية واضحة تشمل مختلف جوانب العملية التعليمية وجميع مخرجاتها.

وحتى تتحول مؤسسات التعليم العالي وتصبح منظمات متعلمة هناك ستة (06) خطوات أو مستويات كل مستوى يمثل مرحلة من النضج نحو مفهوم المنظمة المتعلمة تتمثل في¹:

المستوى صفر: تبدأ فيه مؤسسة التعليم العالي التحول إلى منظمة متعلمة، يعتبر نقطة الانطلاق الأساسية على طريق التحول إلى منظمة متعلمة.

المستوى الأول: يركز على بناء قيادة استراتيجية داعمة لتحول مؤسسة التعليم العالي إلى منظمة متعلمة بدءًا بالمستوى الفردي، كما تبدأ عمليات معالجة المعرفة، وتوفير البنية التحتية لمشاركة المعرفة التي تعد المفتاح إلى المنظمة المتعلمة.

المستوى الثاني: يتميز بالانتهاء من عمليات التحول في القيادة الاستراتيجية والعمليات والبنية التحتية للتحول إلى منظمة متعلمة إضافة إلى معالجة تفعيل عمليات الاتصال، والمراحل الأولى للتعلم من خلال تغيير الثقافة الفردية والتنظيمية.

المستوى الثالث: مؤسسة التعليم العالي في هذه المرحلة تدعم التعلم عبر كل سياساتها مع التركيز على ثقافة التعلم الفردي والتنظيمي، فالتعلم في هذه المرحلة أصبح جزءًا لا يتجزأ من وظيفة الفرد وحياته المهنية.

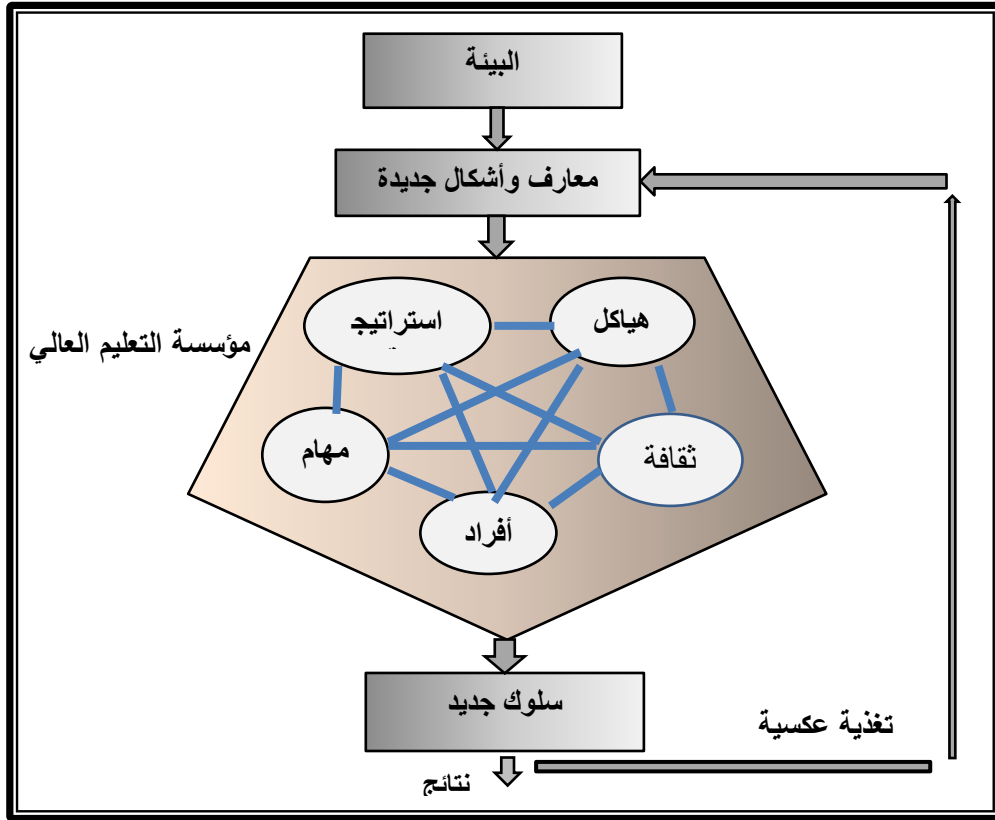
المستوى الرابع: يكون التركيز بقوة على عمليات التعلم الفردي والتنظيمي؛ حيث تندمج عمليات التشارك المعرفي والتواصل في ثقافة المنظمة، وتصبح القيادة داعمة للتعلم عبر كل مؤسسة التعليم العالي بمختلف المستويات التنظيمية.

المستوى الخامس: تتميز هذه المرحلة بالنضج في نموذج المنظمة المتعلمة، حيث يسود التعلم والثقافة التنظيمية كامل مؤسسة التعلم العالي.

إنّ التكيف الفعلي والمرونة هي دلائل نجاح مؤسسات التعليم العالي في وقتنا الحالي، وهذا يلزم المنظمات أن تتعلم مما يمكنها من التكيف والتطور ويمنحها وضعًا تنافسيًا والشكل رقم: (3-4) يشرح العملية التكيفية لمؤسسات التعليم العالي كالآتي:

¹ Paul Chinowsky, Patricia Carrillo, **Knowledge Management to Learning Organization Connection**, Journal of Management in engineering, July 2007, p125.

الشكل رقم (3-4): العملية التعليمية لمؤسسة التعليم العالي



المصدر: عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي العبادي، التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية

المعاصرة، الطبعة الأولى، عمان: الوراق للنشر والتوزيع، ص55.

فمؤسسات التعليم العالي المتعلمة هي المؤسسات التي تكتسب المعارف والأشكال الجديدة من البيئة، وتقوم بتحويل، ومشاركة المعرفة، والتبادل الحر والمستمر للأفكار، والمعارف عبر كافة المنظمة من خلال تكامل الركائز الأساسية للمنظمة من هياكل واستراتيجية وثقافة تنظيمية وأفراد لتغيير السلوك التنظيمي السائد، وإنتاج سلوك جديد مبني على هذه المعارف، والأفكار الجديدة، ثم قياس نتائج التغيير والقيام بالتغذية الراجعة، فالتعلم هو الموجه الرئيسي للسلوك في مؤسسات التعليم العالي المتعلمة.

2. معوقات التعلم التنظيمي والتأسيس للمنظمة المتعلمة يواجه تطبيق التعلم والتحول إلى منظمة متعلمة العديد من المعوقات والمقاومات، حيث يلزم إحداث تغييرات في الثقافة التنظيمية، والبيئة الداخلية، والاستراتيجية، والهيكل التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي، فإذا كان تأثير هذه العوامل على التعلم سلبياً فإنه بالضرورة ستصبح عوامل معيقة وتنشأ مقاومة للتغيير ولل فكر الجديد. فالثقافة التنظيمية كونها قوة توجه سلوك الأفراد، فإن هذه القوة قد تكون معيقة لعملية التعلم التنظيمي عندما تكون ثقافة غير داعمة،

وكذلك الحال بالنسبة للاستراتيجية، الهيكل التنظيمي، القواعد، الاجراءات، طبيعة الأفراد، والسياسات، بالإضافة إلى معوقات أخرى تحول دون تحقيق التعلم التنظيمي.

1.2. الثقافة التنظيمية: قد تكون الثقافة التنظيمية عائقاً أمام التعلم التنظيمي، والتحول إلى منظمة متعلمة من خلال مقاومة التغيير والذي ينتج عن أسباب متعددة منها التعارض مع مصالح الأفراد ومراكزهم، وعدم وضوح الأسباب والدوافع الحقيقية للتغيير والخوف من عدم التأكد والشعور بأن الطريق نحو التغيير والتعلم هو طريق غير آمن، أو عدم الإعداد المسبق والجيد للأفراد في مؤسسات التعليم العالي، وهذا يتأتى من خلال تبني نماذج عقلية مرتبطة بثقافة تنظيمية تؤدي إلى تقييد فهم وإدراك الواقع، وبالتالي تعلم أشياء خاطئة ناتجة عن ما يصطلح عليه بالتعلم الوهمي، مصيدة الكفاءة، وغموض النجاح؛ حيث يحدث التعلم الوهمي عندما تكون النتائج الذاتية للتعلم مقنعة إلا أن الارتباطات بين الأفعال والنتائج غير محددة، ويحدث غموض النجاح عندما يعزى النجاح إلى أسباب غير حقيقية، كما تظهر مصيدة الكفاءة عندما تركز المنظمة على جملة من التحسينات دون البحث عن إجراءات أفضل أو العمل على تحسين هذه الإجراءات.

2.2. الهيكل التنظيمي: فالهيكل المركزي غالباً ما تشكل إعاقة للتعلم التنظيمي، من خلال خلق بيئة غير مشجعة لمشاركة العاملين، وعليه فإنها تضعف عمليات الاتصال والتفاعل والاندماج، وبالتالي فهي تعيق التطوير الفردي والمشاركة الجماعية، فضلاً أنها تقتل الطموح وتؤدي إلى انخفاض الروح المعنوية لدى العاملين، إذ لا تتاح لهم الفرصة لإبراز قدراتهم وطاقاتهم، لأن سلوك الوظائف في هذه الهياكل يتميز بالرسومية العالية التي تعتمد على الاجراءات والقواعد المكتوبة، وارتفاع درجة التخصص في العمل.

3.2. القيادة التقليدية: قد تكون القيادة عاملاً معيقاً لعملية التعلم التنظيمي، والتحول إلى منظمة متعلمة إذا كانت غير قادرة على توليد الثقة والاحترام وتحفيز وتنشيط التابعين وتقديم التغذية الراجعة حول المهام المؤداة، ولم تتمكن من بناء رؤية واضحة وتركيز الجهود على بناء الأهداف؛ ستخفض مستويات التعلم لدى الأفراد، كما أن افتقار سلوك القيادة في المنظمة للقدرة على التعلم يعد سلوك مثبط للأفراد في الغالب على توليد الأفكار الجديدة، والإبداعية وبالتالي التعلم، إذا ما لاحظوا هذا السلوك مطبق من قبل قادتهم.

المبحث الثاني: سيورة المعرفة والتعلم في المنظمة المتعلمة

تحتاج مؤسسات التعليم العالي المتعلمة إلى أن تكون خبيرة في توليد، ونقل المعرفة من مصادرها المختلفة إلى نقاط العمل التي تحتاجها، ولتحقيق هذا الغرض فهي تحتاج إلى معرفة كيفية التعامل مع عمليات إدارة المعرفة بطرق وتفاصيل دقيقة، كما تحتاج كذلك إلى أفراد يتمتعون بالخبرة الفنية اللازمة لتوظيف جميع عمليات إدارة وتحليل المعرفة في المنظمة.

المطلب الأول: سيورة المعرفة والتعلم التنظيمي

تعد البيئة التنظيمية الفاعلة لإدارة المعرفة والتي تقود عملية التغيير بأنها تلك البيئة التي تركز على إيجاد معرفة جديدة، ونقل المعرفة الموجودة، وتعزيز القدرة على اكتساب المعرفة من مصادرها المتنوعة، ومؤسسة التعليم العالي المتعلمة لابد أن تكون قادرة على الحصول على المعرفة وتطويرها، وخبرة أعضاء هيئة التدريس، وتسهيل عملية التعلم والتعليم حتى تستطيع تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة تنظيمية يمكن استغلالها، وذلك وفق مقاربات ونماذج تباينت في تركيزها على جانب أو آخر من أبرزها نورد الآتي:

1. نموذج "هانسون" (Hansen): يقوم النموذج المبني على أعمال "هانسون" على استراتيجيتين أساسيتين تتمثلان في:

1.1 استراتيجية الترميز: تقوم هذه الاستراتيجية على تحويل وتخزين المعرفة في شكل قواعد وبيانات؛ بحيث يمكن الوصول إليها واستخدامها من قبل أي شخص في مؤسسة التعليم العالي، وتصبح المعرفة صريحة ومرمزة وفق قاعدة "من الفرد إلى الملفات" (From Person to Document) بالاعتماد على أسس وقواعد معلوماتية من أجل إدارة قواعد البيانات مثل شبكة الأنترنت¹. فاستراتيجية الترميز تقوم على استخراج المعلومات والمعارف والخبرات من عقول الأفراد والجماعات (المعرفة الضمنية) ليتم في الأخير تحويلها إلى معرفة صريحة عن طريق الترميز وإعادة استخدامها بشكل واسع². وهذا ما يسهم في توسيع دائرة التعلم في مؤسسة التعليم العالي.

2.1 استراتيجية التعلم الشخصية: تقوم هذه الاستراتيجية على مشاركة المعرفة من الفرد منشأ المعرفة إلى آخر مستقبل للمعرفة (From Person to Person) عن طريق الاتصالات الشخصية المباشرة؛ حيث

¹ Michael Armstrong, Human Resource Management Practice a Guide to People Management, Kogan Page, USA, 2010, p-p87-88.

² William R. King, Knowledge Management and Organizational Learning, Annals of information systems4, Springer Science, Business Media, University of Pittsburg, 2009, p09.

تنتقل المعرفة الضمنية إلى معرفة ضمنية أخرى، ولتحقيق هذه الاستراتيجية يتوجب على الإدارة تشجيع الاتصالات الشخصية بين هيئة التدريس والطلبة بالاعتماد على بعض الأساليب مثل الاجتماعات غير الرسمية، العصف الذهني، حلقات النقاش....الخ¹. فتبسيط وتوثيق المعلومات وإجراءات العمل يؤدي إلى فهم أفضل للعاملين بوظائفهم ويصبحون قادرين على تعلم إجراءات جديدة وأسرع، وينجزون أعمالهم بجودة أفضل، ويعملون على تصحيح الأخطاء دون تدخل المسؤولين.

كما أشار "هانسون" (1999) إلى أنّ معيار المفاضلة بين الاستراتيجيتين يخضع للعديد من اعتبارات المنظمة ماذا تريد؟ وكيف تفعل ذلك؟ وماهي ثقافة المنظمة ورؤيتها؟ فالكثير من المنظمات الناجحة هي التي تبنت الاستراتيجيتين مع ترجيح واحدة عن الأخرى، بحيث يتم الاعتماد على إحداها كاستراتيجية رئيسية والأخرى تكون داعمة². وبالتالي فإدارة المعرفة تؤثر إيجاباً في تنمية وتطوير الكفاءات خاصة في الجزء المتعلق بالمعرفة والمهارة والإبداع.

2. نموذج نوناكا&كونو: طبقاً لنموذج (SECI) فإنّ المعرفة تنشأ من خلال عملية التحويل بين المعرفة الضمنية والمعرفة الصريحة بما ينتج عنه من دورة لإبداع المعرفة، وتتضمن أربعة مراحل للتعلم تستند في مجملها على المفهوم الياباني (Ba) والذي يعني الفضاء وهي كالاتي:

التنشئة وتمثل المرحلة التي يتم من خلالها خلق معرفة ضمنية توليفية (داخل Ba) عن طريق تبادل الخبرات والأفكار، والقيم ويكون القرب المادي ضروري في هذه المرحلة، ثم تظهر الحاجة إلى شكل من أشكال التجسيد، وتحويل المعرفة الضمنية الناتجة عن عملية التنشئة إلى معرفة صريحة، وهي مرحلة التجسيد (Externalization) ويسمى الإطار الذي يحوي هذه المرحلة (تفاعل Ba) وذلك من خلال عملية الاتصال التي تستخدم اللغة في الحوار، والتفكير الجماعي، ثم تأتي مرحلة الضم (Combination)؛ حيث يتم تحويل المعرفة الصريحة التي ظهرت من خلال عملية التجسيد، ويتم دمجها وتصنيفها عبر الطرق الرسمية، مما يعني معرفة صريحة جديدة، العملية الأخيرة أين يتم فيها استيعاب المعرفة الجديدة من قبل أعضاء المجموعة أي خلق معرفة ضمنية جديدة من المعرفة الصريحة عن طريق إضفاء الصفة الذاتية عليها (Internalization) والتي تتم عن طريق عملية التعلم على مستوى (اختبار Ba).

3. نموذج "بوكويتز&ويليامز" Williams&Bukowitz : يضم هذا النموذج سبع عمليات لإدارة المعرفة تتمثل في اكتساب المعرفة، استخدام المعرفة، التعلم والتشارك المعرفي، تقييم المعرفة بناء وتخزين المعرفة

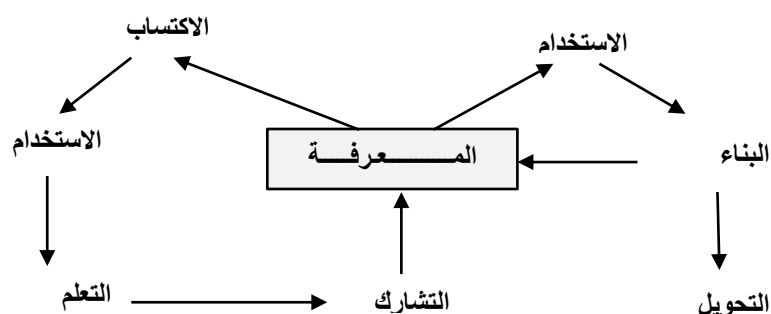
¹ Michael Armstrong, (Op.Cit), p 88.

² (Ibid), p 88.

وكذا تحويل المعرفة؛ بحيث تنقسم هذه العمليات إلى عمليات تكتيكية وأخرى استراتيجية، فاكتمال المعرفة والتعلم والاستخدام تعتبر عمليات تكتيكية بطبيعتها تنتج عن العرض والطلبات التي تحركها السوق، والتي ينتج عنها استخدام يومي للمعرفة استجابة لهذه الطلبات¹. فإدارة المعرفة لا تعمل في فراغ بل تعمل في إطار بيئة تنظيمية تتفاعل فيما بينها، وتؤثر بالإيجاب والسلب على عمليات إدارة المعرفة في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة.

في حين عمليات التقييم، والبناء، والتخزين، وتحويل المعرفة تعد أكثر استراتيجية وتكون استجابة لتغيرات البيئة الكلية، وتركز على المزيد من العمليات طويلة المدى لمطابقة رأس المال الفكري مع الاستراتيجية². فالعديد من الباحثين يرون بأن التعلم التنظيمي يعتبر الشرط الأساسي للإبداع في المنظمة لاسيما المنظمات القائمة على المعرفة، فالأفراد والتعلم التنظيمي يمكن أن يكونا المصدر الوحيد لتحقيق ميزة تنافسية مستدامة، ويمكن شرح المراحل السبعة لعمليات إدارة المعرفة وفق هذا النموذج كما يوضحه الشكل الآتي:

الشكل رقم (3-5): نموذج "بوكويتز & ويليامز" لإدارة المعرفة



Source: Haradan Kumar Mohajan, **A comprehensive Analysis of Knowledge Management Cycles**, Journal of Environmental Treatment Techniques, Vol.4, No.4, 2016, p124

تشير مرحلة التعلم إلى عمليات التعلم من التجارب، والخبرات كوسيلة لتحسين الأداء وتحقيق التميز فعندما يتم بناء ذاكرة تنظيمية حينها فقط يصبح التعلم التنظيمي ممكناً من خلال النجاح (أفضل الممارسات) والفشل (التعلم من الأخطاء) ويعتبر التعلم التنظيمي مهماً لأنه يمثل مرحلة الانتقال ما بين تطبيق الأفكار وتوليد الأفكار الجديدة، فالتعلم يعمل على تعزيز نشاط مؤسسة التعليم العالي، وبالتالي يمكن أن يؤدي إلى إعادة بناء هيكلها.

¹ Haradan Kumar Mohajan, **A Comprehensive Analysis of Knowledge Management Cycles**, Journal of Environmental Treatment Techniques, Vol.4, No.4, 2016, pp123-124.

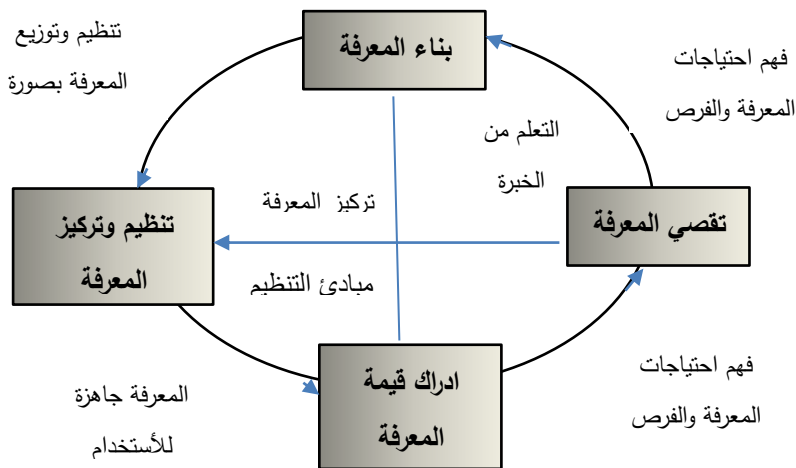
² (Ibid), p 124.

4. نموذج "ويج" Wiig: يتضمن نموذج "ويج" عدد من الاستراتيجيات تعكس طبيعة عمل مؤسسة التعليم العالي، وهي كما يلي:¹

- استراتيجية المعرفة بوصفها استراتيجية أعمال: تركز على خلق وإنشاء المعرفة واستخدامها ومشاركتها في جميع خطط وعمليات مؤسسة التعليم العالي.
- استراتيجية إدارة الموجودات المعرفية: تركز على إدارة أصول فكرية محددة كبراءات الاختراع، التكنولوجيا، ممارسات الإدارة والعلاقة مع الزبون.
- استراتيجية خلق وتوليد المعرفة: تركز على عملية التعلم التنظيمي، وكذا عملية البحث والتطوير، وكيفية تحفيز العاملين على الإبداع، واستقطاب المعرفة للحصول على الميزة التنافسية.
- استراتيجية نقل وتشارك المعرفة: تتضمن تبادل ونشر المعرفة واعتماد أفضل الممارسات.
- استراتيجية تطوير مهارات العاملين: تتضمن إتاحة المعرفة للعاملين لتمكينهم من تطبيق واستخدام أحسن المعارف في عمل مؤسسة التعليم العالي.

ويحدد الغرض الأساسي من عمليات إدارة المعرفة كمحاولة لجعل مؤسسة التعليم العالي تعمل بذكاء من خلال تسهيل عمليات توليد المعرفة ومشاركتها وإعادة استخدامها، ويقترح نموذج مكون من أربع مراحل يمثل عجلة المعرفة في مؤسسة التعليم العالي كما يوضحه الشكل رقم (3-6):

الشكل رقم (3-6): عجلة المعرفة الأساسية في المنظمة



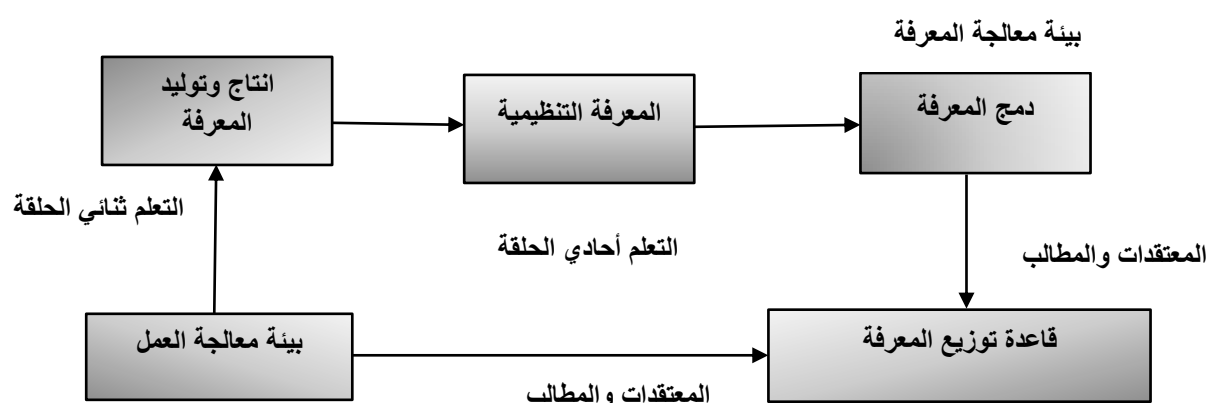
Source: Karl M. Wiig, Knowledge Management, The Central Focus for Intelligent- Acting Organizations, Schema Press, Arlington, Texas, 1994, p232.

¹ Karl M. Wiig, Knowledge Management Where did it Come from and Where it Go? Journal of Expert Systems with Applications, Vol.13, No.01, 1997, p04.

تبدأ مرحلة بناء المعرفة بعملية التعلم، واكتساب المعرفة، وتحليلها، وإعادة تنظيمها وتجميعها، فعملية اكتساب المعرفة تبدأ عبر التعلم من التجارب السابقة والخبرة، التعليم الرسمي والتدريب أو استقطابها من مصادر خارجية، وعملية التعلم داخل مؤسسة التعليم العالي المتعلمة سواء على المستوى الفردي أو التنظيمي عملية أساسية في بناء المعرفة، كما يعمل التعلم، والإبداع والابتكار كذلك على تطوير معرفة مؤسسة التعليم العالي المتعلمة.

5. نموذج Mc Elroy: يمكن وصف دورة المعرفة في مؤسسة التعليم العالي من خلال نموذج يتكون من عمليتين أساسيتين تتمثلان في توليد أو إنتاج المعرفة، ودمج هذه المعرفة في المؤسسة عبر سلسلة من عمليات التغذية العكسية المرتبطة بالذاكرة التنظيمية، والمعتقدات، والمطالب وكذا بيئة العمل، كما يوضحه الشكل الآتي:

الشكل رقم (3-7): نموذج "ماكروي" لدورة المعرفة



Source: Haradan Kumar Mohajan, **A comprehensive Analysis of Knowledge Management Cycles**, Journal of Environmental Treatment Techniques, Vol.4, No.4, 2016, p125.

بحسب نموذج "ماكروي" يحدث التعلم أحادي الحلقة عندما يؤدي عدم التطابق والانسجام بين المعرفة الموجودة والأداء مما يفرض أحداث تعديلات في سلوك العمل، الأخطاء المتتالية الناتجة عن عدم التطابق تؤدي إلى الشك، ورفض المعرفة الحالية مما سيؤدي إلى تفعيل عمليات توليد وإنتاج معرفة جديدة، وهذه المرة تتم عبر التعلم ثنائي الحلقة، من خلال ما سبق يمكن أن نلاحظ أنه غالباً ما يرتبط مفهوم مؤسسة التعليم العالي المتعلمة بمفهوم الاستراتيجية والإبداع والتغيير، حيث توفر هذه المفاهيم الواسعة فهمًا أوليًا لآليات عملها؛ وترتبط إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي من خلال الفكرة التي تركز على

أن معرفة المنظمة توجد في شبكة علاقاتها، فالمعرفة عبارة عن ظاهرة اجتماعية يمكن من خلالها خلق ومشاركة المعرفة في إطار شبكة من العلاقات الإنسانية.

المطلب الثاني: سيروية التعلم ومؤسسة التعليم العالي

يعرف التعلم بشكل عام على أنه العملية التي تتعلم من خلالها مؤسسة التعليم نتيجة التفاعلات بين أفرادها، وذلك من خلال مشاركة الخبرات والممارسات؛ حيث تدمج المعرفة الناتجة عن هذه التفاعلات في آليات مؤسسة التعليم العالي، وذلك عبر عمليتين تميزان مؤسسة التعليم العالي المتعلمة من غيرها وهما: "إنتاج معرفة جديدة" و"مشاركة المعرفة" وأن تكون مؤسسة التعليم العالي قادرة على ربط المعرفة والعمل في السياقات المناسبة، فعندما يتم مشاركة المعرفة بين الأفراد في المؤسسة المتعلمة تدمج وتحفظ هذه المعرفة في أنظمتها وهيكلها وفي ثقافتها، فالتعلم عملية تغيير مستمرة تحدث على مستويات مختلفة (المستوى الفردي، المستوى الجماعي والمستوى التنظيمي) والتي يتم من خلالها إنتاج معرفة جديدة، واستخدامها، ودمجها بحيث تشمل عملية التحول مختلف الجوانب المعرفية والسلوكية والثقافية لمؤسسة التعليم العالي، وتتضمن عملية التعلم إنشاء ومشاركة المعرفة، والتي تظهر نتيجة التفاعلات بين الأفراد وبين الأفراد والبيئة، ويعتبر التعلم جماعياً إذا تم إدراكه على مستوى سياق التفاعل الاجتماعي، ولا تظهر هذه العملية في سياق إدراك الفرد فحسب بل تعتمد أيضاً على السياق الذي يتم إدراجه فيه، فالتعلم التنظيمي عملية بناء، وتغيير للمعرفة الجماعية، والتي يتم إنشاؤها وتعديلها من خلال الممارسات، والتي لا تتضمن الجوانب المعرفية فقط بل أيضاً الجوانب السلوكية والاجتماعية.

1. نموذج جورج هوبر (George Huber) لتعلم المنظمة: تتعلم مؤسسة التعليم العالي عندما تؤدي طريقة معالجتها للمعلومات إلى تغيير في السلوك المحتمل، باتباع أربعة خطوات مترابطة ومتكاملة تتمثل في الآتي¹:

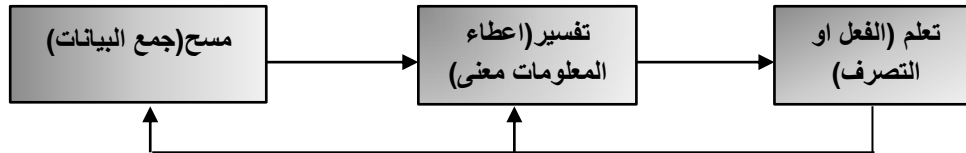
- 1.1. مرحلة اكتساب المعرفة:** العملية التي يتم من خلالها اكتساب المعرفة أو المعلومات عبر الأنشطة التنظيمية الرسمية كاستبيانات العملاء، أنشطة البحث والتطوير، مقارنة الأداء، تحليل المنافسين...الخ.
- 2.1. مرحلة توزيع المعلومات:** العملية التي يتم من خلالها مشاركة المعلومات من مصادر مختلفة، والتي تنتج معلومات جديدة أو فهم جديد وتعد هذه المرحلة المحدد الأساسي لحدوث وتوسيع عملية التعلم.

¹ George P. Huber, Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures, Organizational Science, Vol.2, No.1, February1991, p-p 91-100.

3.1. مرحلة تفسير المعلومات: يتم من خلالها ترجمة الأحداث، وتطوير فهم مشترك بين الأفراد لعملية التفسير تعطي للبيانات معنى، لكنها تظهر قبل التعلم التنظيمي والتصرف أو الفعل.

4.1. الذاكرة التنظيمية: الوسيلة التي يتم من خلالها تخزين المعرفة لاستخدامها في المستقبل، وتمثل مستودع للرؤى الجماعية، القواعد والسلوكيات التنظيمية التي يمكن استرجاعها عند الحاجة.

الشكل رقم (3-8): العلاقة بين المسح، التفسير والتعلم



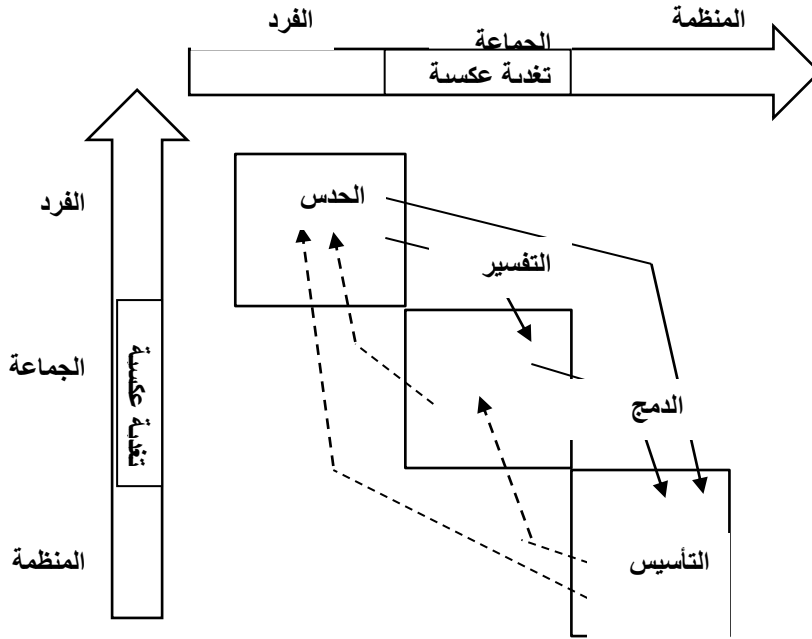
Source: Richard L. Daft, Toward a Model of Organization Systems, Academy of Management Review. Vol.09, No.02, 1984, p286.

تختلف عملية التعلم عن التفسير عن طريق التصرف أو الفعل، فالتعلم يتطلب رد فعل أو فعل جديد يركز على عملية التفسير، وبالتالي فالتعلم يعني وضع النظريات والمفاهيم العقلية موضع الفعل.

2. نموذج "كروسن لان & وايت": طور "كروسن" وزملاؤه نموذجًا لتعزيز تعلم المنظمة، يدمج ثلاثة مستويات من التعلم (التعلم الفردي، التعلم الجماعي، التعلم التنظيمي) في عملية ديناميكية عبر اتجاهين للتعلم من الفرد إلى المنظمة، ومن المنظمة إلى الفرد؛ ويحدد هذا النموذج أربع عمليات للتعلم التنظيمي كالآتي¹:

¹ Tracy A. Jenkin, **Extending The 4I Organizational Learning Model : Information Sources, Foraging Processes and Tools**, Administrative Sciences, Vol.3, No.3, 2013, p98.

الشكل رقم (3-9): نموذج "كروسن وايت & لان" للتعلم



Source: Dusya.Vera, Mary Grossan, **Strategic Leadership and Organizational Learning**, Academy of Management Review, Vol.29, No.2, 2004, P225.

1.2. مرحلة الحس: تمثل بداية عملية التغذية الأمامية، ويتضمن الحس التعرف على الأنماط، وتطوير الرؤى من أجل إعطاء معنى لما يدور حولهم.

2.2. مرحلة التفسير: تتضمن تطوير نماذج للفهم، وإبراز المعنى، وتطوير نماذج ذهنية مشتركة بين الأفراد التفسير يتبع الحس ويبدأ بعملية فردية، وينتقل إلى عملية جماعية؛ حيث يتم تشكيل الأفكار وتغييرها ومناقشتها، وبالتالي يؤدي التفسير إلى تطوير النماذج العقلية أو إدارة المعرفة للمساعدة في تنظيم المعلومات.

3.2. مرحلة الدمج: هي عملية جماعية يتم فيها ترجمة الفهم المشترك إلى إجراء منسق كالوصول إلى منتج جديد أو تبني فكرة جديدة.

4.2. مرحلة التأسيس: تظهر على المستوى التنظيمي عندما يتم دمج التعلم في سلوكيات وقواعد، وهيكل المؤسسة التعليمية؛ حيث يصبح التعلم جزء لا يتجزأ من سياسة واستراتيجية المؤسسة التعليمية.

3. نموذج التعلم التجريبي: يصف نموذج التعلم التجريبي كيف يتعلم الأفراد عن طريق التجريب، وقد بني هذا النموذج على ستة اقتراحات:¹

3-1- التعلم هو عملية توليد وإنشاء المعرفة، ووفق النموذج التجريبي فالمعرفة عبارة عن صفقة بين نوعين من المعرفة، المعرفة الاجتماعية التي يتم بنائها ضمن سياق اجتماعي تاريخي، والمعرفة الشخصية الناتجة عن التجربة الذاتية.

3-2- ينظر إلى التعلم كسيرورة وليس كنتيجة، ويحدث من خلال التجارب المترابطة التي يتم فيها تعديل المعرفة وإعادة تشكيلها.

3-3- يجب أن يكون التركيز على إشراك الأفراد في عملية تعزيز التعلم بشكل أفضل تتضمن التغذية الراجعة حول فعالية الجهود، وينظر إلى التعلم على أنه إعادة بناء مستمرة للتجربة.

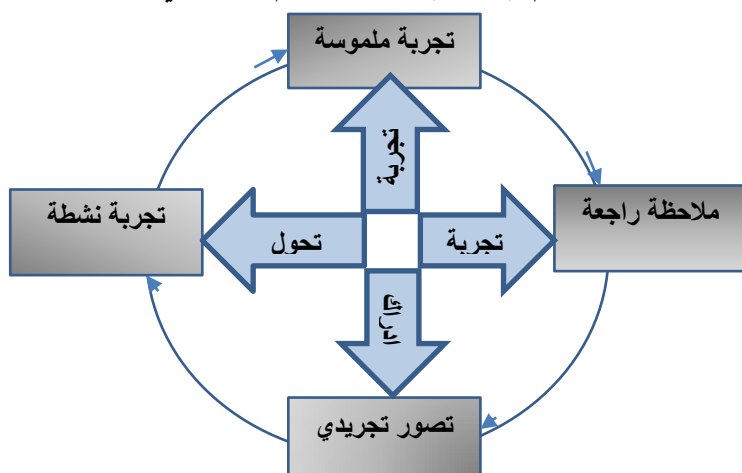
3-4- يتطلب التعلم حل مشكلات التكيف فالصراعات، والاختلافات هي ما يدفع إلى عملية التعلم؛ بحيث يتم حل التوترات الناجمة عن الفجوة ما بين الوضع الحالي والرؤية.

3-5- يتطلب التعلم أداء كلي للفرد من تفكير شعور وإدراك، كما يشمل نماذج أخرى للتكيف من الطرق العملية إلى حل المشكلات، اتخاذ القرار والإبداع.

3-6- ينتج التعلم من خلال المعاملات التفاعلية بين الأفراد، وبين الأفراد والبيئة، وبمفهوم (Piaget) يحدث التعلم من خلال موازنة عملية استيعاب التجارب الجديدة في المفاهيم الموجودة، وتكييف المفاهيم القائمة على التجارب الجديدة.

¹ Alice Y. Colb and David A. Colb, The Kolb Learning Style Inventory: A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications, Experience Based Learning Systems, Inc. 2013. p-p 06-07.

الشكل رقم (3-10): حلقة التعلم التجريبي



Source: Alice Y. Colb & David A. Colb, The Kolb Learning style Inventory A comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications Experience Based Learning Systems, Inc. 2013, p08.

يصف هذا النموذج كيفية ترجمة التجربة من خلال التفكير والإدراك وتحولها إلى مفاهيم، والتي بدورها تستخدم كدليل للنشاط التجريبي واختيار التجارب الجديدة، ويحدث التعلم من خلال التفاعل الذي يحدث بين الأنشطة الأربعة؛ بحيث يتم تصوير هذه العملية على أنها حلقة مثالية للتعلم أين يلامس المتعلم الأنماط الأربعة في عملية متكررة ومتجددة.

على الرغم من تعدد المفاهيم التي تميز مصطلح المنظمة المتعلمة ومصطلح التعلم التنظيمي والعلاقة بينهما إلا أنهما يشيران إلى مفهومين متميزين؛ حيث يصف مفهوم المنظمة المتعلمة الشروط التي تؤدي إلى توفير بيئة مشجعة على التعلم، ويبقى مفهوم المنظمة مفهوم حركي يستمر باستمرار عملية التعلم فيها، في حين يشير مفهوم التعلم التنظيمي إلى التعلم الذي حققته المنظمة بالفعل، فمفهوم التعلم التنظيمي يصف عملية التعلم أما مفهوم المنظمة المتعلمة فيشير إلى نتائج أو مخرجات التعلم ويركز على كيفية تغيير سلوك المنظمة لإحداث التعلم التنظيمي.

المطلب الثالث: أدوات قياس مؤسسة التعليم العالي المتعلمة

نعني بقياس مؤسسة التعليم العالي المتعلمة قياس مدى توافر مؤشرات، وخصائص وأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في مؤسسة ما، وذلك بهدف تقديم المقترحات، والحلول التي تساعد في الوصول إلى مستوى مناسب من توافر مؤشرات مؤسسة التعليم المتعلمة؛ حيث ظهرت محاولات عديدة للقياس من

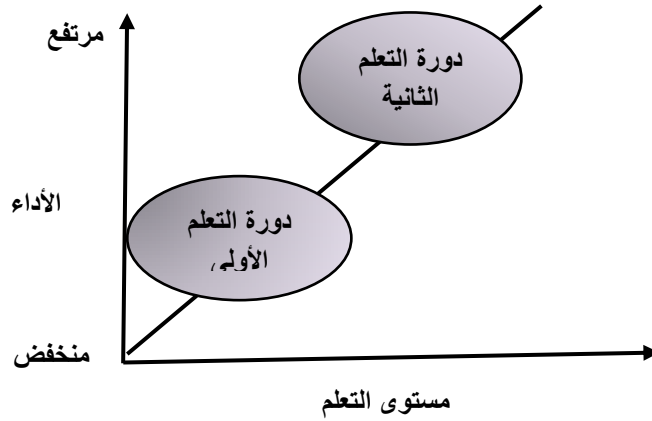
قبل الباحثين، واستخدمت في ذلك أدوات ومداخل تقييمية مختلفة من هذه الأدوات نجد: استبيان مؤسسة التعليم العالي المتعلمة، تقييم الأداء الفردي والمنظمي، بطاقات التعلم والأداء.

1. استبيان المؤسسة المتعلمة: لقد أجرى "مايلي مولمان" مراجعة شاملة بهدف الوقوف على أدوات لقياس المؤسسة المتعلمة؛ حيث تناول مجموعة من الأدوات كان أولها عبارة عن نتيجة لأبحاث طبقت على مجموعة مؤسسات بريطانية وهي أداة "بيدلر" استطلاع المؤسسة المتعلمة، فاستبيان المؤسسة المتعلمة يسمح بتقييم القدرات الحالية للمؤسسة حول عملية التعلم، كما قدم "مايو & لانك" استبيان يعد معيار شامل للمؤسسة المتعلمة؛ حيث يضم 187 سؤال وتسعة أبعاد تم فيه التركيز على الإجراءات الواجب اتخاذها لتحقيق أقصى تأثير في عملية التحول إلى مؤسسة التعليم المتعلمة، أما "تانينبون" فقد شكّل أدواته على أساس البحوث العلمية وتم اختباره بطرق علمية، وتمثل بيئة التعلم والإجراءات والتدريب والدعم من قبل المشرفين النقطة الأساسية لهذه الأداة، "ريدين & كاتانيلو" قدما أداة تقييم قدرات المؤسسة المتعلمة تحدد هذه الأداة ثلاثة نماذج تم تصنيفها إلى مؤسسة تقليدية، مؤسسة تتحسن باستمرار، ومؤسسة متعلمة، الاستبيان الأفضل والشامل والأكثر شهرة بين هذه النماذج هو المقدم من قبل "مارسيك واتكينز" والذي يقيس التحولات المهمة في المؤسسة المتعلمة ويتكون من سبعة أبعاد هي: التعلم المستمر، الاستفسار والحوار، التعلم والتعاون الجماعي، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعاون الجماعي، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، تمكين العاملين نحو رؤية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الاستراتيجية.

2. مؤشرات الأداء الفردي: إنّ تحديد مؤشرات الأداء الفردي يفيد في خلق رابطة بين التعلم في مؤسسة التعليم العالي والمسؤوليات الفردية، ومن المفاهيم الإدارية المرتبطة بالأداء التنظيمي مفهوم الأداء المتميز ويقصد به أعلى مستوى من مستويات الأداء التي يمكن أن ينجزه الأفراد العاملون في المؤسسة.

3. مؤشرات الأداء التنظيمي: تستخدم مؤشرات الأداء التنظيمي لقياس التقدم المحقق في عمليات إدارة المعرفة، والتعلم مقارنة بالخطط الاستراتيجية، إذا أن كل مستوى من الأداء يرتبط بمستوى من الأداء المستند إلى المعرفة المتناسبة أو إلى المهارة المتناسقة معه، والشكل رقم: (3-11) يوضح العلاقة المتناسبة بين التعلم والأداء:

الشكل رقم (3-11): العلاقة بين مستوى التعلم والأداء



المصدر: عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي العبادي، التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة، الطبعة الأولى، عمان: الوراق للنشر والتوزيع، ص363.

من الشكل يتضح أن التعلم يمكن أن يمر بمرحلتين في علاقته بالأداء، مرحلة التعلم الإيجابي يتم فيها خلق أفكار وطرق جديدة، وينعكس تعلم الأفراد في تحفيزهم في العمل والأداء، المرحلة الثانية تحدث عندما يستقر ما تعلمه الأفراد في المرحلة الأولى مما يكون سبب في استقرار ما تم تعلمه والدفاع عنه.

4. بطاقات الأداء والتعلم: ظهرت سنوات التسعينيات منهجية جديدة لتقييم أداء المؤسسات تسمى بطاقة الأداء المتوازن، والتي تعد من أفضل الأدوات التي تستخدمها مؤسسات التعليم العالي في مراقبة أدائها وقياسه، كما تسمح بطاقات التعلم بعرض تمثيل مرئي لعمليات توليد، ومشاركة المعرفة، والتعلم داخل مؤسسة التعليم العالي.

المطلب الرابع: الموارد البشرية في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة: المؤسسة المتعلمة مؤسسة تتحول باستمرار، وذلك عندما تكون مدعّمة ببيئة تعلم مناسبة تسمح بخلق نظام لإنتاج ومشاركة المعرفة، وعليه فمن المهم لإدارة الموارد البشرية العمل على رفع معدل التعلم وزيادة كفاءة الأفراد من خلال زيادة القدرة على مشاركة المعرفة والتعلم وتحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة صريحة هذا ما يفرض إسناد إدارة الموارد البشرية دور جديد للدفع بمؤسسة التعليم العالي نحو التحول من الأساليب التقليدية إلى مؤسسة تعليم عالي متعلمة.

ويمكن تحديد العلاقة بين دور إدارة الموارد البشرية ومؤسسة التعليم العالي المتعلمة من خلال النقاط الآتية:

1. التوظيف: تتجلى أهمية ذلك من خلال البحث واستقطاب موظفين يقدمون قيمة مضافة لمؤسسة التعليم العالي المتعلمة من خلال قدرتهم على التعلم والتطوير، وبالتالي النهوض بمؤسسة التعليم العالي المتعلمة هذا من جهة وتلبية توقعات وطموحات هؤلاء الموظفين من جهة أخرى.

2. أنظمة المكافأة: تعمل أنظمة المكافأة وظروف العمل على تحفيز وتشجيع الأفراد على التفتح وتطوير المعرفة والابداع.

3. أنظمة الاتصالات: تسمح أنظمة الاتصالات من إنشاء رؤية مشتركة للأفراد في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ما يمنح الأفراد احساس بالمسؤولية والالتزام وهو ما يفتح أمامهم مساحة كبيرة لتبادل ومشاركة المعرفة، وبالتالي زيادة القدرة على تطوير المعرفة والإبداع.

4. التدريب: غالبًا ما يكون الأفراد في حاجة دائمة لمهارات التعلم التنظيمي ونقل ومشاركة المعرفة وتكوين فرق العمل والتعلم الجماعي وتبني ثقافة مؤسسة التعلم العالي المتعلمة.

نتيجة التغير التكنولوجي والمعرفي المتزايد يتطلب من مؤسسات التعليم العالي ليس فقط التركيز على التوظيف الانتقائي وخلق أنظمة المكافأة والاتصالات والتدريب، بل يجب عليها التركيز كذلك على تغيير أنظمة الموارد البشرية لدعم عملية التعلم من خلال تشجيع المشاركة في اتخاذ القرار وأخذ المخاطرة تشجيع التجارب والتعلم من الآخرين، خلق الفرص وآليات نشر التعلم، خلق رؤية مشتركة لمؤسسة التعليم العالي تقوم على ثقافة التعلم التنظيمي والتحسين المستمر.

يمكن لإدارة الموارد البشرية العمل على رفع معدل التعلم التنظيمي والمساهمة في بناء مؤسسة التعليم العالي المتعلمة، فالدور المنوط بها اليوم يتمثل في العمل على تطوير الأفراد ومسايرهم العلمي والعملية من أجل رفع كفاءة الأفراد من خلال زيادة دافعيتهم للتحكم أكثر في العمل وتحسين معدل التعلم وتحقيق سقف أعلى من الأهداف وبالتالي العمل على المزج بين حاجاتهم وأهدافهم وأهداف مؤسسة التعليم العالي المتعلمة للحصول على أفضل النتائج البحثية والتعليمية والمجتمعية.

المبحث الثالث: المنظمة المتعلمة لتحسين مخرجات التعليم العالي

نظرًا لأهمية الدور الذي يضطلع به التعليم في المجتمعات الحديثة وتمييزها، كان لابد من ضرورة الاهتمام بتحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي عن طريق إعطاء الأولوية لضمان تحسين منظومته التي تشمل جميع وظائف التعليم، وأنشطته والمرتبطة بالإدارة العليا، هيئة التدريس، برامج المعرفة والتعلم، بحوث علمية، نوعية الخريجين، التجهيزات وتوفير الخدمات للمجتمع المحلي والعالمي، الأمر الذي يتطلب فلسفة متكاملة لمؤسسة التعليم العالي، تتبنى من خلالها مفاهيم التعلم المستمر للوصول لتحقيق رسالتها واستراتيجياتها وأهدافها.

المطلب الأول: المستوى الفردي

تتأكد أهمية تبني مفاهيم حديثة لتحقيق الجودة المطلوبة في أداء مؤسسات التعليم العالي والجامعة وذلك للوصول إلى مخرجات تحقق النتائج المرجوة من هذه المؤسسات، ولعل من أهم متطلبات تحسين المخرجات وجود إدارة تضمن مشاركة جميع الفاعلين في منظومة متكاملة للتحسين المستمر، يكون على رأسها عضو هيئة التدريس الذي يعد أساس العملية التعليمية والتعليمية في المؤسسة وأحد المعايير لضبط نوعية التعليم العالي تربط من خلاله الإدارة بين تطويره الذاتي وتحقيق التميز من خلال التعلم المستمر، ويمكن تقسيم الأدوار المتوقعة من عضو هيئة التدريس في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة لتحقيق التحسين المستمر في المخرجات إلى الأدوار الآتية:

- **البحث العلمي:** يشمل نشاط البحث العلمي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس البحث المستمر عن المعرفة وفهم الوقائع من خلال المنهج العلمي، وكذا مراجعة النظريات والحقائق المكتشفة والتطبيقات العلمية لهذه الحقائق والنظريات، وقد يكون البحث العلمي بحث معرفي أساسي أو بحث تطبيقي تكنولوجي.

- **التعليم:** من خلال الإشراف على البرامج والمساعدة في تصميمها وتطبيقها ومساعدة الطلبة على تطوير مهارات التعلم والتفكير والإبداع من خلال تطوير العلاقات الأكاديمية والمهنية الداعمة وقيادة الاتجاهات المتغيرة في التعليم وسوق العمل.

- **تنمية المجتمع:** من خلال ما يقدمه عضو هيئة التدريس من استشارات لمؤسسات المجتمع في المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وكذا المجالات البيئية والسياسية لتعزيز قدرة المجتمع على العمل بشكل جماعي.

كما تشمل الأهداف المطلوب تحقيقها من قبل عضو هيئة التدريس في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة الأهداف الآتية¹:

- النظرة الشمولية لعملية التعليم والتعلم والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعلم الجامعي، مع الأخذ بالحسبان عمليات التدريب المستمر لكافة المعنيين من أجل التطوير والتحسين المستمر للوصول إلى مخرجات تعليمية مناسبة ذات صبغة تنافسية.

- الارتقاء بالمستوى الأكاديمي والانفعالي والنفسي والتربوي للطلبة بوصفهم أحد مخرجات النظام التعليمي.

- الوقوف على المشكلات التعليمية في الواقع العملي ودراسة المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العملية واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها.

- ترسيخ مفاهيم المنظمة المتعلمة القائمة على التعلم المستمر، الرؤية المشتركة، النماذج الذهنية، وتعلم الفريق.

- التركيز على تحسين جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات، العمليات، المخرجات).
التعلم يقود إلى الجديد، وبالتالي إلى الإبداع فالمنظمة المتعلمة هي منظمة مبدعة، والإبداع كمخرجات في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة يمكن أن يكون جزئي تحسني كتحسين نوعية الخريجين، تحسين البحث العلمي، والمشاريع العلمية والمؤلفات أو يكون إبداع جذري يأتي ببحوث ومعارف جديدة، فالتعلم أحادي الحلقة كما أشار إليه "سينج" يرتبط بإبداعات تنظيمية أو عمليات، أما التعلم ثنائي الحلقة فيرتبط بإبداعات جذرية في المخرجات والعمليات، والبحث العلمي، فمؤسسات التعليم العالي المتعلمة من خلال التركيز على التعلم المستمر، والتمكين يساعد على الإبداع والابتكار، واختصار الوقت وزيادة إيمان أعضاء هيئة التدريس بقدراتهم الذاتية وتعميق شعورهم والتزامهم الوظيفي من خلال القدرة على اتخاذ القرارات، فتكون قادرة على تبني أو تطبيق أفكار جديدة على مستوى العمليات، والمخرجات بنجاح.

يؤدي عضو هيئة التدريس في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة دوراً مهماً في تطبيق أبعاد، وفلسفة المنظمة المتعلمة لتحقيق جودة التعليم وتحسينه، فاهتمت العديد من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بتوصيف عمل عضو هيئة التدريس، وتحديد عدد من المعايير الأكاديمية والمهنية المطلوب توافرها لممارسة هذه المهنة، فاشتترطت بعض الدول ضرورة تعلم أصول ممارسة مهنة التدريس، والتدريب عليها

¹ محسن مولود سلمان، جودة التدريس الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، مجلد 8، عدد 23، 2016، ص 400.

تحت إشراف مهني متخصص كشرط من شروط الدخول إلى سلك التعليم العالي، أو شروط التثبيت فيه، وجعلت هذا التأهيل الزامي مثل "النرويج"، "فنلندا" و"المملكة المتحدة"، فجامعة "لندن" مثلاً تحدد ثمانية معايير لقياس جودة الأداء التدريسي في مجال التعليم والتعلم (Teaching and Learning) تتمثل في:¹

- نقل المعرفة للطلبة بما فيها المهارات العملية والأساليب والتقنيات.
- تشجيع النقاش وتطوير قدرة الطالب على النقد البناء والتفكير العقلاني.
- الإشراف على مشاريع الطلبة والرحلات العملية.
- وضع الاختبارات وتقييمها تقدم الطلبة وتقديم التغذية العكسية لهم.
- مراعاة الفروق الفردية للطلبة والعمل عليها وفق تكافؤ الفرص لديهم.
- الإشراف على تصميم وتطوير المناهج الدراسية.
- تقييم جودة التعليم للفصول الدراسية المقررة.

مؤسسة التعليم العالي المتعلمة تضمن لعضو هيئة التدريس اكتساب عدد من المهارات والمعارف المتصلة بممارسة أدواره من تعليم وبحث علمي وخدمة المجتمع، ما يمكنه من تأدية أدواره على النحو الصحيح، حيث يشير دليل ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في عدد من الجامعات إلى مجالات أدائية رئيسية تمكن من قياس كفاءة عضو هيئة التدريس تتضوي تحت هذه المجالات معايير أكاديمية ومهنية تسمح بقياس مستوى جودة هذه المجالات كالباحث العلمي، التعليم والتعلم، الاتصال وحل المشكلات...

إنّ تبني مثل هذه المعايير الأكاديمية والمهنية بمستوى عال في مؤسسات التعليم العالي لاشك يعمل على تطوير عضو هيئة التدريس ومن تم تطوير وتحسين أدائه باستمرار وينعكس ذلك بالضرورة على مهارات الطلبة الفكرية وفهمهم نتيجة تطوير مهارات الاتصال، وتشجيع الاستفسار والحوار والقدرة على النقد والتحليل والتفكير الإبداعي لديهم، فمسؤولية عضو هيئة التدريس الأساسية في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة تتحدد في إعداد وتأهيل خريجين بخصائص ومهارات متنوعة تلبي احتياجات المجتمع، إذ ينبغي التأسيس لثقافة عمل تشجع على التعلم المستمر بما تتضمنه من قيم تؤكد على روح الفريق والتعاون والرؤية المشتركة وتشجيع الحوار، وتبادل الأفكار والممارسات.

¹ مروج ناصر مجيد، معايير ضمان جودة التعليم ومدى تطابقها بين وجهتي نظر التدريسيين والطلبة، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، مجلد63، عدد1، 2015، ص398.

المطلب الثاني: المستوى الجماعي

إنّ التحول الذي عرفه قطاع التعليم العالي والمنافسة التي عرفت جامعاته ومؤسساته، وانتقالها من سوق العمل المحلي إلى الأسواق الدولية فرض على الجامعات ومؤسسات التعليم العالي تحديات هائلة من حيث أداء أدوارها التعليمية والبحثية والمتمثلة أساساً في خلق ونقل المعرفة والانتقال نحو أشكال أكثر حداثة لتطوير أساليب التعليم والتعلم وأحد هذه الأشكال هو التعلم الجماعي أو تعلم الفريق ونقل المعرفة والتعلم من عضو هيئة التدريس إلى الطالب أو بين أعضاء هيئة التدريس أو الطلبة، ويعد تحقيق التعلم الجماعي في مؤسسة التعليم العالي أو الجامعة خطوة أساسية باتجاه تكوين المنظمة المتعلمة، حيث يمكن النظر لعملية التعلم الجماعي كمخرجات لفرق وجماعات العمل كالفهم المشترك والرؤية المشتركة للأفراد أو كعملية لسلوك هذه الجماعات والفرق الناتجة عن التفاعل والتعاون، ولا شك أن عملية التعلم الجماعي في المنظمة وفي مؤسسة التعليم العالي المتعلمة هي أفضل من التعلم الفردي، لأنها تتطلب مشاركة المعرفة والأفكار والمهارة بين أفراد المجموعة سواء كانوا طلبة أو أعضاء هيئة التدريس عبر التركيز على التعاون والملاحظة والحوار وفهم التغيرات، فاعتماد مؤسسات التعليم العالي على فرق العمل يسهم في تحسين مخرجات التعليم العالي من خلال خلق مناخ يحفز على التعلم الجماعي من منطلق أنّ عمل الأفراد في جماعة يزيد من الفاعلية والقدرة على التكيف مع المواقف المتغيرة من عملهم منفصلين إذا تمكنت هذه الفرق أو المجموعات من التعاون والاندماج، وذلك بالتركيز على الرافعة والتدأوب، فالتعلم الجماعي يعمل على تحسين أداء الأفراد في الجماعة ومنه تحسين أداء الجماعة والمنظمة ككل، وكما تم الإشارة إليه من قبل "سينج" فالفرق يعتبر مفتاح تعلم المنظمة الذي هو عبارة عن تمثيل منظم ومشترك لجهود الأفراد من أجل الوصول إلى الأهداف المحددة، والتي تبنى على قاعدة تطوير الرؤية المشتركة والإبداع الشخصي، والنظر إلى الأفكار كفرص للاستكشاف والأخطاء كفرص للتعلم ما يسمح بتبني أنظمة للتفكير تتصف بالتكامل والشمولية.

يقود التعلم الجماعي في مؤسسات التعليم العالي والجامعات إلى الإبداع من خلال تمكين الأفراد وفرق العمل، وذلك عبر الملاحظة، مشاركة المعرفة، تشجيع الحوار والاستفهام، ومناقشة الأخطاء والنتائج، وكذا عمليات العصف الذهني، والتوتر الخلاق كما أشار إلى ذلك "سينج" فالفجوة التي يحدثها بين الوضعية الحالية والرؤية تؤدي إلى تحفيز الأفراد على أحداث التغيير والاستكشاف في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة فالفرق المدارة ذاتياً تتوفر على صلاحيات التصرف بشكل مستقل، وتمتلك الخبرة لتوجيه الجهود لمواجهة التحديات وحل المشكلات.

فرق العمل وجماعات التعلم في مؤسسة التعليم العالي عبارة عن جزء من نظام أكبر هو المؤسسة وبالتالي ضرورة إنشاء روابط بين الفرق وشبكات عبر مؤسسة التعليم العالي المتعلمة من أجل تعزيز عملية التعلم الجماعي، وكذلك بين هذه الفرق والجماعات، فالتعلم الجماعي في جوهره يمثل تطور تنظيمي لمؤسسة التعليم العالي المتعلمة يعمل على تحسين أداء الأفراد وفرق العمل، ومن ثم تحسين مخرجات هذه المؤسسات من بحث علمي وتعليم وخدمة المجتمع.

المطلب الثالث: المستوى التنظيمي

في هذا المستوى تصل مؤسسات التعليم العالي بين التعلم والتحول التنظيمي، فالتعلم يمثل هنا رأس مال فكري وأداة أساسية للتحويل والتغيير التنظيمي؛ فعلى مستوى الإدارة العليا تتطلب مؤسسات التعليم العالي اليوم قيادة متميزة من حيث السلوك ومن حيث المهارات، وتكون قادرة على توظيف المعرفة لخدمة الأهداف التنظيمية، وتشجيع ودعم التعلم التنظيمي، وتطوير قدراته، وتحويل رؤية مؤسسة التعليم العالي إلى واقع، بحيث تمثل هذه الرؤية الطموحات والتصورات لما يجب أن تكون عليه مؤسسة التعليم العالي المتعلمة، وعلى الإدارة العليا لمؤسسة التعليم العالي بحكم دورها القيادي أن تعمل على إحداث التغيير، وإعادة هيكلة وظائفها حتى تتمكن من مواكبة التغيرات المستمرة في البيئة الداخلية والخارجية.

تؤدي القيادة دوراً مهماً في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة بتأثيرها في عمليات التعلم وإدارة المعرفة من خلال تشجيع التعلم الفردي والجماعي للوصول إلى التعلم التنظيمي، عبر تفعيل دور الذاكرة التنظيمية والاستفادة من التجارب والخبرات السابقة والتعلم من الأخطاء، التشجيع على الإبداع والتجديد من خلال البحث والتطوير.

إنّ سلوكي القيادة الاجرائية والتحويلية وكذا القيادة الاستراتيجية في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة تدعم عمليات التعلم التنظيمي من خلال أنّ القيادة التحويلية تعمل على تحفيز أعضاء هيئة التدريس والطلبة عبر سلوكيات مثل التعبير عن الرؤية، وضع توقعات عالية، ودعم الاحتياجات الفردية، بينما أسلوب القيادة الاجرائية فيتكون من السلوكيات التي تؤسس إلى انسجام المهام، والتسهيلات اللازمة، والمكافآت لتحقيقها، فالقائد التحويلي في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة يعمل على تشجيع فريق حياة التدريس والطلبة على أن يكونوا مبدعين فهم يملكون الخبرة والمعرفة الضمنية التي يمكن دمجها في عملية تعلم الفريق، بينما تعزز القيادة الاجرائية أهداف الفريق من خلال التفعيل والتفويض، وبالتالي يساهمون في تحسين، وتطوير الإجراءات، والهياكل والاستراتيجية، من خلال البحث والتجريب، وبالتالي تحسين

مخرجات التعليم العالي المرتبطة بالنوعية، البحث والتطوير، المشاريع، والاستشارات العلمية وخدمة المجتمع.

القيادة الاستراتيجية التي تمتلك قدرات حقيقية من الوعي والتنظيم الذاتي والشفافية في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة هي التي تستطيع أن تخلق ثقافة تنظيمية تسهل التعلم، وتدرك الكفايات التي يملكها الطلبة، وما هي الكفايات التي يحتاجون إليها، وتتعهد بتمكين عضو هيئة التدريس عن طريق تطوير بنية تحتية مشجعة للبحث، وتشجيع فرق العمل، والاتصال الفعال، ورصد التغيرات البيئية لمعرفة الفرص والتهديدات، واستغلالها للاستغلال الأمثل؛ عبر ربط الجامعة بالبيئة الخارجية، حتى تتمكن من قيادة عمليات التحسين المستمرة، والتي تؤدي إلى رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس بما ينعكس على تحسين نوعية مخرجاتها وإرضاء عميلها الداخلي (طلبة) والخارجي (خريجين، سوق العمل والمجتمع) وتكوين قيمة مضافة (Added Value) لعملائها من حيث عوامل النوعية، والوقت والمكان.

يجب أن تتميز إدارة مؤسسة التعليم العالي المتعلمة بالالتزام نحو تبني مفاهيم مؤسسة التعليم المتعلمة كمنظومة متكاملة مبنية على استشراف المستقبل، وضوح الرؤية والهدف، تسهر قيادتها على تطوير وظائف مؤسسة التعليم العالي من خلال عمليات التحسين المستمر، بإحداث كثير من التغيرات التي تشجع على التعلم الجماعي والتنظيمي، ومتجددة في إجراءات العمل اليومي، لتحقيق الإبداع والتميز، حيث يتضح جلياً دور القيادة في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة من خلال استقطاب الكفاءات من أعضاء هيئة التدريس وطلبة عن طريق جملة من المؤشرات والكفايات الواجب توافرها، والتي تمثل المبادئ التي تقوم عليها مؤسسة التعليم العالي المتعلمة، كالقدرة على التغيير بكفاءة، والعمل ضمن الفريق، والتعلم المستمر، التفكير الإبداعي والقدرة على الابتكار، وتمكين العاملين بالإضافة إلى مستوى الإعداد الذي توفره مؤسسة التعليم العالي المتعلمة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة من أجل تطوير الكفايات من معارف ومهارات إلى الحد الذي يسمح بتغطية كافة جوانب العملية التعليمية، وقياسها وتحسينها من جهة وتحسين نوعية الخريجين من جهة أخرى عن طريق تطوير قدرات التفكير الإبداعي لديهم، وتنمية مهاراتهم الفكرية، توفير الحفز والتعزيز الإيجابي، وتحفيز التعلم الذاتي لديهم، وتمكينهم نحو رؤية مشتركة بالمساهمة في تنفيذ برامج التغيير في المؤسسة بما ينعكس على جودة البحث العلمي والمشاريع العلمية، وتحقيق رضا المستفيدين من العملية التعليمية.

المطلب الرابع: التحسين المستمر

تتبنى مؤسسة التعليم العالي المتعلمة فلسفة التحسين المستمر من خلال ثقافة التغيير المبنية على التعلم المستمر والتمكين لعضو هيئة التدريس والعاملين، وإثراء القاعدة المعرفية والتغذية الراجعة وتطوير فرص التعلم بتطبيق التغيير المتدرج باستخدام خطوات صغيرة للوصول إلى الهدف على المدى الطويل، والمتمثلة بأربع خطوات والمسماة بدورة PDCA وهي كالآتي:

-**التخطيط (Plan):** في هذه المرحلة يتم تسطير الأهداف وصياغة الاستراتيجيات اللازمة للوصول إلى الأهداف انطلاقاً من دراسة وتحليل البيئة الداخلية والخارجية، تحديد نقاط القوة والضعف وتوفير الامكانيات لتحقيق الأهداف المسطرة، فمؤسسة التعليم العالي المتعلمة توفر هذه الأبعاد من خلال تطوير القدرة على التكيف والتغيير المستمر لأن جميع أعضائها يقومون بدور فاعل في تحديد وحل القضايا المرتبطة بالعمل، كما تمتلك تفكير النظم الذي يمكن من النظر إلى المنظمة في علاقة مفتوحة مع البيئة الخارجية، وتتوفر على قيادة استراتيجية داعمة للتعلم، تعمل على بناء الرؤية المشتركة.

-**التنفيذ (Do):** في هذه المرحلة يبدأ وضع الخطط موضع التنفيذ الفعلي وإجراء التغييرات والتعديلات اللازمة في الأداء لتحقيق النتائج المسطرة، من خلال تنظيم، وتطوير الجهود لحل المشكلات وإزالة العوائق من أجل تحقيق النتائج المرغوبة.

-**التقييم والفحص (Check):** عبر التغذية الراجعة واكتشاف الانحرافات وتحليلها لمعرفة أسبابها واتخاذ الاجراءات التصحيحية لذلك، ولا يتم هذا إلا من خلال نظام جوهري للتعلم في المنظمة؛ بحيث يعكس هذا النظام مهارات التعلم الأساسية اللازمة لممارسة فاعلية التعلم من الخطأ والصواب.

-**التحسين (Act):** يتم إجراء التحسينات والتعديلات على المخرجات، ونعود إلى المرحلة الأولى وهكذا، ويمكن القول أن المنظمة في هذه المرحلة تسعى إلى نشر تجاربها ونجاحاتها، كما تقوم بتبادل خبراتها مع المنظمات الأخرى.

التركيز على العميل: تسعى مؤسسة التعليم العالي المتعلمة إلى إرضاء عميلها الداخلي (طلبة) والخارجي (خريجين، سوق العمل والمجتمع) وتكوين قيمة مضافة (Added Value) لعملائها من حيث عوامل النوعية، والوقت والمكان، لتحقيق الأهداف الآتية:¹

■ البحث عن التحسين المستمر

■ الاستماع لصوت العميل

¹ نواف محمد البادي، الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الإيزو، الطبعة الأولى، عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع، 2010، ص195.

- التركيز على احتياجات السوق
- السعي لتحقيق النوعية في كل المجالات
- فهم المنافسة وتطوير استراتيجيات التنافس
- تطوير مقاييس الأداء
- ضمان الاتصال الفعال

فمؤسسة التعليم العالي المتعلمة كنظام مفتوح له مدخلاته الأساسية التي تتفاعل فيما بينها في عمليات وفق برامج وخطط مدروسة لتحقيق المخرجات من تلك العمليات، فكما للقيادة دور بارز في هذه العمليات من خلال أدوار الإشراف، والتوجيه، والتخطيط، والتنظيم، والتقييم وكذا إسهام عضو هيئة التدريس، ومدى قدرته على التحسين المستمر، كذلك هناك متطلبات على الإدارة تأمينها، والتي تتمثل في التجهيزات والوسائل التعليمية والبرامج والمقررات التي تخدم عمليتي التعليم والتعلم حتى تستطيع خلق مناخ من الإبداع، والتميز، وتتمكن من تحسين مخرجاتها، والنهوض بمستوى مؤسسة التعليم العالي المتعلمة. حيث أنّ استخدام التجهيزات والوسائل التعليمية يساعد في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وذلك من خلال:¹

-إن الوسائل التعليمية تلعب دوراً جوهرياً في اثراء التعليم من خلال إضافة أبعاد ومؤثرات خاصة وبرامج متميزة.

-تؤدي الوسائل التعليمية إلى جعل عملية التعليم اقتصادية بدرجة أكبر من خلال زيادة نسبة التعلم إلى تكلفته، فالهدف الوسائل التعليمية هو تحقيق أهداف تعلم قابلة للقياس بمستوى فعّال من حيث التكلفة في الوقت والجهد والمصادر.

-تساعد الوسائل التعليمية على استثارة المتعلم واشباع حاجاته للتعلم.

-تساعد على زيادة خبرة المتعلم مما يجعله أكثر استعدادا للتعلم.

-تساعد الوسائل التعليمية على تشراك جميع حواس التعلم.

-تساعد في تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة.

-تساعد على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين.

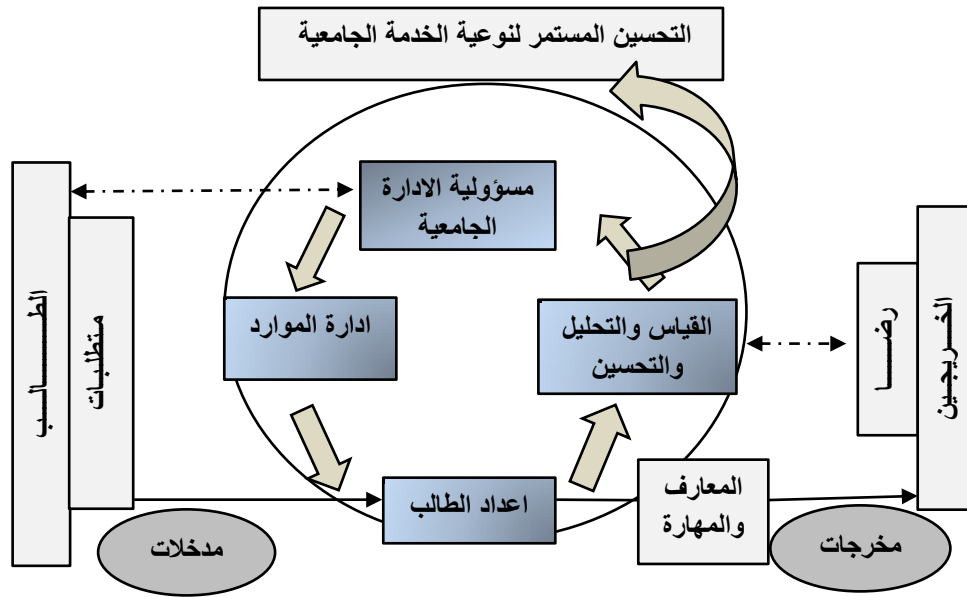
-تؤدي إلى ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها المتعلم.

¹ مهند عبد الرحمن، رشا عدنان أحمد، أثر استخدام التحسين المستمر على كفاءة الخدمة الجامعية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، عدد 36، 2013، ص 241.

فمصادر التعلم في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة تمتد لتشمل الامكانيات، والتجهيزات، والتقنيات الحديثة، وغيرها من الأدوات اللازمة لتحسين التعليم والتعلم، وتوفير نماذج جديدة للتعلم لكل من الطلبة وهيأة التدريس، وتوفر أجواء البحث العلمي وتشجع هيئة التدريس على تنفيذ البحوث العلمية المتصلة بحاجات سوق العمل والمجتمع، وتنظم دورها في تطوير المجتمع، فالمجتمع يبحث دائما عن التجديد. كما يعتبر تجويد التجهيزات والوسائل في مؤسسة التعليم العالي استثمار للقدرات الفكرية للطلبة وهيأة التدريس على نحو إبداعي، وبما يضمن النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس، والإعداد الجيد للطلبة من أجل عمليات التحسين المستمر، والتدريب بما يسهم في تحسين مستوى الخريجين، والبحث العلمي، والمشاريع العلمية والمؤلفات، وبالتالي زيادة الطلب على مخرجات مؤسسة التعليم العالي.

أما في إطار تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي المتعلمة في ضوء المناهج والمقررات، تؤدي هذه الأخيرة دوراً أساسياً باعتبارها لب العملية التعليمية ووسيلتها يظهر من خلال انفتاح مؤسسة التعليم العالي المتعلمة على البيئة الخارجية يسمح بتطوير البرامج لتتواءم وسوق العمل، وتمكن من اكتساب الكفاءة اللازمة من معارف ومهارات واتجاهات إيجابية كما تعمل من جهة أخرى على تعزيز قدرات التعلم الذاتي الذي يقوم فيه المتعلم بتعليم نفسه بنفسه ما يسمح بتحقيق التنمية الشخصية والقدرات الذاتية للتعليم والتعلم، وبوصف التعلم عملية مستمرة تتطلبها ظروف الحياة المعاصرة يتمكن الفرد من خلالها من اكتساب مهارات التعلم والتفكير أفضل من التزود بالمعلومات بصورة مباشرة وجاهزة تعلم كيف يتعلم؟ أو التعلم ثلاثي الحلقة الذي يمثل قدرة مؤسسة التعليم العالي على تنمية قدراتها على التعلم، ويتجاوز الفرد والمؤسسة من خلاله معوقات التعلم (التقليد، الروتينات الدفاعية، عدم التكيف، احتجاز المعلومات... الخ). تبني مفهوم مؤسسة التعليم العالي المتعلمة يمكن من التواصل الدائم مع سوق العمل عبر اللقاءات وورش العمل، والبحوث، كما يمكن من مراجعة البرامج، والمناهج، وتعديلها بصورة دورية وفق احتياجات البيئة المعاصرة وسوق العمل والتكنولوجيا وكذا حسن مخاطبتها للتحديات القومية في مجالات التكنولوجيا المتجددة، ويمكن شرح أثر عملية التحسين المستمر في مخرجات مؤسسات التعليم العالي من خلال الشكل رقم: (3-12):

الشكل رقم: (3-12) أثر التحسين المستمر في مخرجات التعليم العالي



المصدر: مهدي عبد الرحمان، رشا عدنان احمد، أثر استخدام التحسين المستمر على كفاءة الخدمة الجامعية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، عدد 36، 2013، ص 237.

من خلال ما سبق يمكن القول أن تبني أبعاد المنظمة المتعلمة في مؤسسات التعليم العالي يؤدي إلى التحسين المستمر في مخرجات التعليم العالي؛ حيث تعتبر كفاءة إدارية حديثة تتضمن التغيير المستمر والشامل في مختلف عمليات مؤسسة التعليم العالي، والتي تقوم على مجموعة من المبادئ كالتعلم المستمر، تشجيع التعاون وفرق العمل لحل المشكلات، تمكين الأفراد وجمعهم نحو رؤية مشتركة، ودعم قيادة المؤسسة للتعليم المستمر وربطها الدائم بالبيئة الخارجية والتي تمثل المقومات لبناء مؤسسة التعليم العالي المتعلمة.

خلاصة الفصل

إنّ مؤسسات التعليم العالي الرائدة هي المؤسسات التي تستثمر في المعرفة، والتعلم باعتبارهما مورداً أساسياً وأصلاً رئيسياً من أصول المعرفة، ومن أجل ذلك لجأت مؤسسات التعليم العالي إلى تبني نهج المنظمة المتعلمة على مستوى الأفراد، والجماعات وعلى المستوى التنظيمي، كما لجأت كذلك إلى الاهتمام بالعلاقة المتكاملة بين أبعاد المنظمة المتعلمة من قيادة استراتيجية، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، تمكين أعضاء هيئة التدريس وجمعهم حول رؤية مشتركة، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم وتشجيع الاستفهام والحوار بما يخلق فرصاً للتعليم المستمر، ومتغيرات الأداء التعليمي الرئيسية من الاهتمام بعضو هيئة التدريس، البرامج والمقررات، وكذا التجهيزات والوسائل التعليمية بما يمكن من رفع كفاءة وفعالية هذه المؤسسات.

إنّ فلسفة المنظمة المتعلمة بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي تعمل كرافعة للتغيير والتطوير وتحقيق الأهداف من أجل تحسين المخرجات التعليمية والبحثية والمجتمعية.

وبعد ما تم وضع الإطار النظري لموضوع بحثنا المتمثل في دراسة دور أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي، وعرض المفاهيم المرتبطة بها في الفصول الأول والثاني والثالث، سنقوم بدراسة مدى تبني مفهوم المنظمة المتعلمة في عينة من الجامعات الجزائرية، ودور ذلك في تحسين مخرجاتها التعليمية.

الجزء التطبيقي

الفصل الرابع: الدراسة الميدانية

تمهيد

يعد قطاع التعليم العالي من القطاعات الحيوية الفاعلة التي تساهم في نمو الاقتصاد وتنمية الموارد البشرية، ولقد أدت التطورات والاتجاهات الحديثة في التعليم العالي إلى جعل الجودة وتحسين المخرجات مطلبًا لا يمكن التنازل عنه لأي مؤسسة تعليم عالي تسعى للبقاء أو التميز في مجال التعليم والبحث وخدمة المجتمع، فالعائد من التعليم العالي هو عائد مرتفع ويمكن أن يكون مضمون النتائج إذا ما تم تفعيله بشكل يتماشى والتغيرات الداخلية والخارجية، وباعتبار عملية تحسين المخرجات عملية مستمرة باستمرار عملية التعلم كثافة تنبناها مؤسسة التعليم العالي التي تؤسس لمفهوم المنظمة المتعلمة في إطار يحوي الإجراءات والآليات المبنية على الحقائق، ونظام يضمن تحسين جودة المخرجات من خلال التمكين لدور عضو هيئة التدريس بالمشاركة في اتخاذ القرار ورسم واقع ومستقبل الجامعة، والقيادة بالرؤية والرسالة الواضحة وقدرة المؤسسة على مواجهة التغيرات بمرونة كافية، والاستجابة لمتطلبات سوق العمل وحاجات المجتمع.

وبعد ما تم وضع الإطار النظري لموضوع بحثنا المتمثل في دراسة مساهمة أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي، وعرض كل المفاهيم المرتبطة به في الفصول الأول والثاني والثالث، سنقوم بدراسة مدى تطبيق عينة من جامعات الشرق الجزائري لأبعاد المنظمة المتعلمة المتمثلة في إيجاد فرص للتعلم المستمر، تشجيع الاستفسار والحوار، التعلم والتعاون الجماعي، إنشاء أنظمة لمشاركة المعرفة والتعلم، تمكين أعضاء هيئة التدريس من رؤية جماعية مشتركة، ربط الجامعة بالبيئة الخارجية وتوفير قيادة استراتيجية داعمة للتعلم، وأثر هذه الأبعاد في تحسين مخرجات جامعاتنا التعليمية والبحثية والمجتمعية.

المبحث الأول: واقع التعليم العالي في الجزائر

إنّ الجزائر وعلى غرار الدول المتقدمة والنامية سعت إلى النهوض بقطاع التعليم العالي كأحد أهم ركائز التنمية من أجل تحقيق الأهداف المرجوة، وتقديم مخرجات في إطار الجودة العالمية؛ حيث عرف نظام التعليم العالي في الجزائر مجموعة من التغيرات رافقتها جملة من الجهود لتطويره وتحسين مخرجاته، ومع ذلك تبقى الحاجة إلى التحسين والتطوير بصورة مستمرة؛ حيث تعكس مخرجات نظام التعليم العالي مدى نجاح هذا النظام أو فشله، وكذا مدى تطور وتقدم المجتمع من عدمه، وسنحاول في هذا المبحث التطرق لواقع التعليم العالي في الجزائر من خلال تقديم قطاع التعليم العالي، تحديد مؤشرات ومخرجاته، ثم معرفة علاقته بالمؤسسات الاقتصادية ومؤسسات المجتمع الأخرى.

المطلب الأول: قطاع التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر

1. مفهوم التعليم العالي في الجزائر

لقد بدأ الاهتمام بالتعليم العالي بمقاربتين الأولى تهتم بالتدريس والتعليم، والثانية بالبحث العلمي والدراسات العليا، وبعد ذلك تم إدراج المقاربتين معاً في صورة الجامعة الشاملة مع الاهتمام بخدمة المجتمع، ولقد كانت هناك محاولات لتطوير الجامعة إلى أن وصلت إلى نظام شامل يعرف بنظام الجامعات العالمية الرائدة¹. ويقصد بالتعليم العالي مختلف الدراسات والتكوين الموجه للبحث، والتي تتم على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسة تعليمية معترف بها كمؤسسة للتعليم العالي تعمل على تحقيق الأهداف المعرفية والبحثية وتلبية حاجات سوق العمل والمجتمع.

2. مبادئ التعليم العالي في الجزائر: لتحقيق الإصلاحات المرجوة من التعليم العالي بالمؤسسات الجزائرية تم رفع أربع تحديات:

-ديمقراطية التعليم العالي: يقصد بديمقراطية التعليم العالي ضرورة تجنب السقوط في التعليم الانتقائي والذي تحتكره نخبة اجتماعية معينة، وبالتالي ضرورة إتاحة فرص متكافئة لجميع الطلبة الجزائريين للالتحاق بالجامعة وبمؤسسات التعليم العالي، وقد كان ذلك وفق سياسة انتهجتها الجزائر منذ الاستقلال، مما سمح بتضاعف عدد الطلبة وهيئة التدريس؛ وكنتيجة لذلك عدد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

-جزارة المناهج والهياكل والإطارات: يقصد بها تعديل برامج التعليم بما يتماشى مع الاحتياجات الوطنية من الإطارات كسياسة انتهجتها الجزائر غداة الاستقلال في إطار مشروع جزارة المنظومة التربوية

¹ نزعي عز الدين، صوار يوسف، تقييم سياسة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الجزائر، مجلة المغرب للاقتصاد وإدارة الأعمال، مجلد3، عدد2، 2016، جامعة معسكر، ص26.

ومنظومة التعليم العالي على وجه الخصوص، وتمكين الأساتذة الجزائريين من استخلاف الأساتذة الأجانب.

-**التعريب:** ترجع ضرورة سياسة التعريب في الجزائر إلى أسباب تاريخية تتعلق بفرض استخدام اللغة الفرنسية وإقصاء اللغة العربية، بحيث تم بذل جهود كبيرة عند الاستقلال لجعل اللغة العربية لغة التعليم الرئيسية في الجامعة ومؤسسات التعليم العالي، وقد جاءت في البداية بتعريب العلوم الانسانية كلها ثم عربت بعض التخصصات في العلوم والرياضيات، إلى أن تم تأسيس المجلس الأعلى لتعميم استعمال اللغة العربية ونشرها.

-**تدعيم التوجه العلمي والتقني:** قد كان لمسألة التنمية الاقتصادية والاجتماعية وجهد التصنيع، وتثمين الموارد الطبيعية دور في التركيز على التوجه العلمي والتقني من أجل إعداد الكفاءات الوطنية المرتبطة بالميادين العلمية والتكنولوجية.

3. مراحل تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر: عرف التعليم العالي في الجزائر عبر السنوات نسقاً متزايداً في تطوره، وهذا من خلال منحه أولية كبيرة باعتباره ركيزة أساسية للتنمية وتحقيق الأهداف الاقتصادية والاجتماعية، ولبلوغ هذه الأهداف وضعت الجزائر سياسات على اختلاف مراحل تطورها الاقتصادي والاجتماعي، فمن المهم معرفة وتتبع التغيرات التي مر بها نظام التعليم العالي في الجزائر، وذلك حتى يتسنى لنا وصف هذا النظام والوقوف على حقيقة الاصلاحات الجديدة التي مست أنظمتها وهياكله كما ونوعاً، كالاتي:

1.3. التعليم العالي قبل الاستقلال: يعود ظهور التعليم العالي في الجزائر إلى تاريخ تأسيس أول جامعة في الجزائر وهي "جامعة الجزائر" سنة 1909 بإمضاء رئيس الحكومة آنذاك "جيرار جونار" وتعتبر هذه الجامعة بمثابة أول جامعة عربية، حيث كانت تسير من قبل المستعمر إلى غاية الستينيات أين استحدثت جامعات أخرى جديدة، كانت تضم أربع كليات علمية هي: كلية الآداب والعلوم الانسانية، الحقوق والعلوم الاقتصادية، العلوم والفيزياء، الطب والصيدلة.¹

2.3. التعليم العالي بعد الاستقلال: حيث مر التعليم العالي في هذه الفترة بالتحويلات والمراحل الآتية:

¹ حياذ فرد، أحمد شاطرباش، **التعليم العالي في الجزائر: دراسة الواقع والتحديات**، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مجلد5، عدد23، مركز الحكمة للبحوث والدراسات، الجزائر، ص92.

-**المرحلة الأولى من 1962-1969:** تمتد هذه المرحلة من الاستقلال إلى تأسيس أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي، وقد تميزت هذه الفترة بإنشاء جامعات في المدن الرئيسية، فبعد أن كانت هناك جامعة واحدة بالجزائر العاصمة، افتتحت جامعة وهران سنة 1966 تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر وجامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف¹. صاحب هذه المرحلة تنفيذ المخطط الثلاثي للتنمية 1967-1969 الذي نتج عنه توجه جديد وإعادة هيكلة لنظام التعليم العالي عبر صياغة برامج جديدة، إعادة تنظيم الهياكل البيداغوجية، وزيادة عدد المسجلين في التعليم العالي.

-**المرحلة الثانية 1970-1977:** بدأت هذه المرحلة بعد إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970، وصادفت تنفيذ المخططين الرباعيين الأول 1970-1973 والثاني 1974-1977 وسعت الدولة لتحقيق جملة من الأهداف؛ حيث أسندت المهام الآتية للجامعة²:

-العمل على إقامة نظام جامعي قادر على أن يقدم في أسرع وقت للقطاع الاقتصادي النشط ما يحتاجه من الإطارات الضرورية من حيث الكم والكيف.

-العمل على إقامة نظام جامعي جديد مع مراعاة الوضعية السائدة في البلاد والتي تتميز بالبنية الناقصة والامكانيات البشرية المحدودة.

-العمل على إقامة نظام جامعي يكفي في أسرع وقت متطلبات التنمية في البلاد مع المعايير المتعارف عليها في البلدان المتقدمة تقنياً وعلمياً.

-تكوين إطارات تضاهي في كفاءتها التقنية إطارات الدول المتقدمة، وتمكينها من مواجهة مشكلات التخلف وتقديم الحلول المناسبة.

-توسيع التعليم الجامعي ليتوفر لكل الراغبين في الدراسة من أجل توفير الإطارات للبلاد في مختلف التخصصات (كما ركزت على مجانية التعليم وإجباريته)

-ربط التعليم العالي بالحقائق عن طريق معالجة المشكلات الوطنية وإعطاء التعليم العالي بعده التقني والعلمي بالإضافة إلى إعطائه بعده الوطني خاصة في مجال اللغة العربية.

ففي حين سعت الدولة من خلال المخطط الرباعي الأول 1970-1973 إلى ربط التعليم العالي بالمجتمع ليساهم في تحقيق التنمية، وحل المشكلات من خلال الاستثمار في التكوين وبأقل التكاليف، فقد

¹ راضية رابح بوزيان، مرجع سبق ذكره، ص 94.

² المرجع نفسه، ص 96.

سعت من خلال المخطط الرباعي الثاني 1974-1977 إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي التعريب؛ حيث حلت اللغة العربية محل اللغة الفرنسية في التكوين في التعليم العالي، ديمقراطية التعليم بإتاحة الفرصة لكل حامل لشهادة البكالوريا بالولوج إلى مؤسسات التعليم العالي، ثم الجزارة باتباع استراتيجية وطنية لتعويض الأساتذة الأجانب بالكفاءات الجزائرية، كما عرفت هذه المرحلة توجه نحو الاهتمام بسلوك البحث العلمي؛ حيث أصبحت الوزارة الوصية لأول مرة تسمى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وذلك سنة 1971 وما تلاها من إنشاء هيئات بحثية أخرى.

-المرحلة الثالثة 1978-1989: رافق هذه المرحلة ظهور مشروع الخريطة الجامعية سنة 1984، والتي تبنت كوسيلة لتسيير التعليم العالي، مع الأخذ بعين الاعتبار التغيرات الاقتصادية والاجتماعية واحتياجات مختلف القطاعات لتطابق التكوين مع سوق العمل، كما عمدت إلى تحسين مردود قطاع التعليم العالي، تقييم التجارب السابقة، تنظيم عدد الطلبة، وتطوير البحث العلمي.

-المرحلة الرابعة: 1990-2004: من خلال وضع مخطط تنموي خماسي 1998-2002، وإصدار القانون رقم 99-05 بتاريخ 4 أبريل 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي، والذي يهدف إلى اعتبار أن الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي وليست ذات طابع إداري، إعادة تنظيم الجامعات في شكل كليات وإنشاء مراكز جامعية أخرى، تحويل بعض المراكز إلى جامعات، وتوفير وسائل الاتصال لرفع المستوى العلمي والثقافي للخريجين على جميع المستويات، ولتدارك الوضع وإصلاح الاختلالات التي وقفت عليها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ولمواكبة النظام الدولي للتعليم، شرعت هذه الأخيرة في تبني سياسات جديدة كاستحداث نظام جديد للتعليم العالي والمتمثل في نظام ليسانس ماستر دكتوراه (ل.م.د) الذي تم تبنيه كنظام جديد للتعليم العالي بالترج مند سبتمبر 2004 بموجب المرسوم التنفيذي رقم: 04-371 الصادر بتاريخ: 21 نوفمبر 2004 المتضمن إحداث شهادة الليسانس نظام جديد، بحيث يقوم على مقارنة جديدة للعلاقات البيداغوجية والعلمية، ولاستكمال الأهداف التي جاء بها نظام (ل.م.د) ومواكبة التطورات الدولية في المعرفة والتكنولوجيا كان لابد من تبني مشروع جودة التعليم العالي لتقديم مخرجات في إطار الجودة العالمية بصدر القانون التوجيهي للتعليم وإنشاء المجلس الوطني للتقييم (CNE) سنة 2008، وكذا إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) وفقا للقرار الوزاري رقم: 167 والتي قامت بإنشاء الدليل الوطني لضمان الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي سنة 2014 كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم(4-1): مكونات الدليل الوطني لضمان الجودة في التعليم العالي

المعايير	المراجع	الحقول	الميادين	الاثباتات
49	23	7	التكوين	108
32	17	3	البحث العلمي	55
53	27	5	الحكامة	181
25	14	4	الحياة الجامعية	71
19	17	5	الهياكل القاعدية	38
19	11	3	التعاون مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	40
22	14	4	العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	70
219	123	31	المجموع	563

Source: Référenciel National de L'Assurance Qualité, Domaines-Champs-Références Publication de La CIAQES/MESRS, 1^{er} édition Alger, 2016, p8.

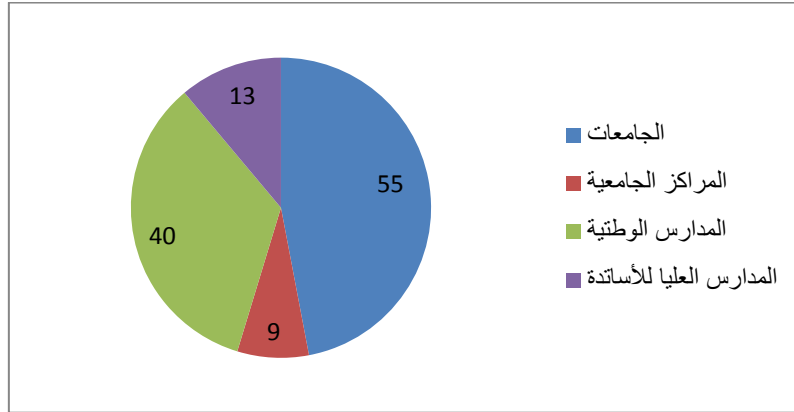
من خلال قراءتنا لتركيبية المرجع الوطني، يتبين لنا أن الوزارة الوصية قد أولت الأهمية الكبرى لكل من مجال التكوين لضمان أشكال متنوعة ومختلفة للتكوين، والحوكمة، والهياكل القاعدية في حين لم تول اهتمام كبير للبحث العلمي رغم أنه ركيزة أساسية في التعليم الجامعي، وكذا التعاون مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي، أما فيما يتعلق برؤية منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في آفاق 2026 في الجزائر فيندرج ضمن رؤية تستشرف ملامحها وترسم تطورها من خلال منظومة متكاملة وفقا للمعايير الدولية وتطوير المعرفة والبحث وتأمين نتائجه.

المطلب الثاني: مؤشرات التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر

عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر تطورا كميًا ملحوظًا، كما تبينه إحصائيات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي من خلال المؤشرات التي يمكن تشخيصها وتحليلها كالاتي:

1. **مؤسسات التعليم العالي في الجزائر:** حسب وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، تضم الشبكة الجامعية الجزائرية مائة وسبعة عشر 117 مؤسسة للتعليم العالي موزعة على كافة التراب الوطني، وتضم 55 جامعة و09 مراكز جامعية، 40 مدرسة وطنية عليا، بالإضافة إلى 13 مدرسة عليا للأساتذة، وتمثل هذه المؤسسات ما نسبته 2.6 لكل مليون نسمة، والشكل رقم(4-1): يوضح توزيع مؤسسات التعليم العالي في الجزائر:

الشكل رقم (4-1): مؤسسات التعليم العالي في الجزائر 2025



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي mesers.dz

-**الجامعات:** أكثر الأنماط انتشاراً تمتد الدراسة فيها عموماً أربعة (4) أو خمس (5) سنوات ما عدا كليات الطب وتتكون من معاهد وكليات وهي بدورها تتكون من أقسام. وتعرف الجامعة في التشريع الجزائري على أنها مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتضطلع بمهام التكوين العالي، البحث العلمي، والتطوير التكنولوجي.¹ وتوجد في الجزائر 55 جامعة.

-**المراكز الجامعية:** هي تطور لملاحظات جامعية، ويضم قطاع التعليم العالي في الجزائر تسعة (09) مراكز جامعية.

-**المدارس الوطنية العليا:** نمط من مؤسسات التعليم، تعنى بإعداد القوى العاملة لمدة تتراوح بين أربعة إلى خمسة سنوات ما بعد المرحلة الثانوية ليتم الحصول على شهادة تعادل الشهادة الجامعية.

-**المدارس العليا للأساتذة:** عددها ثلاثة عشر (13) مدرسة وتتكفل هذه المدارس بإعداد وتكوين معلمين وأساتذة لفائدة قطاع التربية، وكذا القطاعات المختلفة الأخرى، وتطوير التعليم والبحث العلمي.

2. **عدد الطلبة في قطاع التعليم العالي:** يمثل الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي أهم مدخلات نظام التعليم العالي في الجزائر باعتبار الطلبة هم الكتلة الحرجة من المواهب في المجتمع؛ حيث عرف عدد الطلبة المسجلين في مختلف التخصصات تطوراً ملحوظاً، وكما جاء في تقرير اليونسكو للعلوم نحو عام 2030 أنه سوف يكون لدى الاقتصادات الناشئة حوالي أكثر من 63 مليون طالب جامعي بحلول 2025 أكثر مما عليه الحال اليوم، ومن المتوقع أن يتضاعف العدد في جميع أنحاء العالم إلى أكثر من 262 مليون بحلول العام نفسه، والجدول رقم (4-2): يوضح تدفقات الطلبة بمؤسسات التعليم العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2023) كالآتي:

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرسوم تنفيذي رقم: 279-03 يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، الجريدة الرسمية، عدد 51، الصادرة بتاريخ 23 أوت 2003، ص 5.

الجدول رقم(4-2): عدد الطلبة المسجلين في قطاع التعليم

العالي في الجزائر خلال الفترة (2004-2023)

السنة	المسجلون في التدرج	مسجلون ما بعد التدرج	المجموع
04/2003	622.980	30.221	653.201
05/2004	721.833	33.630	755.463
06/2005	743.054	37.758	780.812
07/2006	820.664	43.458	864.122
08/2007	952.067	48.764	1.000.831
09/2008	1.048.899	54.924	1.103.823
10/2009	1.034.313	58.945	1.093.258
11/2010	1.077.945	60.617	1.138.562
12/2011	1.090.592	64.212	1.154.804
13/2012	1.124.434	67.671	1.192.105
14/2013	1.119.515	70.734	1.190.249
15/2014	1.165.040	76.510	1.241.550
16/2015	1.315.744	76.961	1.392.705
17/2016	1.416.081	76.202	1.432.283
18/2017	1.447.064	76.921	1.523.985
19/2018	1.449.106	81.847	1.530.953
20/2019	1.469.984	76.259	1.546.243
21/2020	/	/	1.650.000
22/2021	1.589.000	80.000	1.669.000
23/2022	/	/	1.676.000

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات الديوان الوطني للإحصاء بالجزائر وموقع وزارة التعليم العالي.

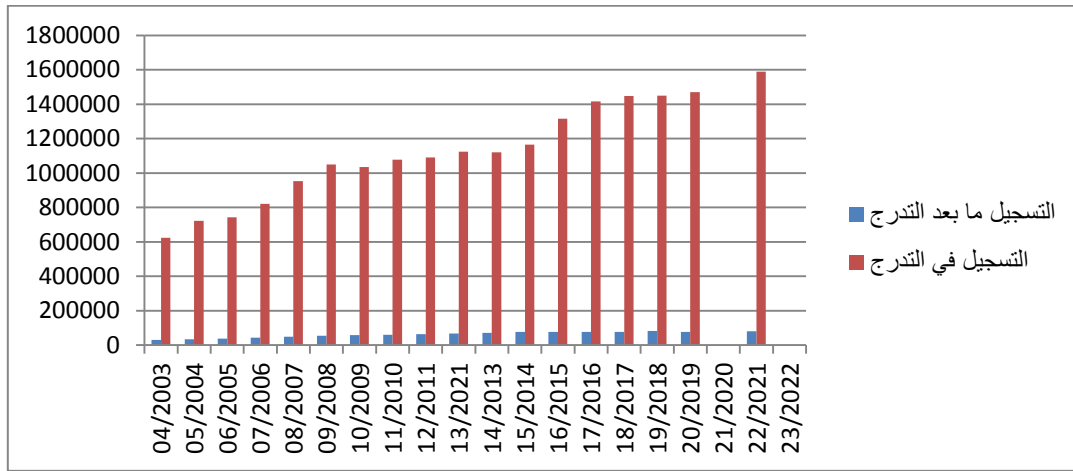
www.ons.dz., L'Algérie en Quelques Chiffres, Résultats, 32-48 Office National des Statistiques

من خلال قراءتنا لمؤشرات الجدول أعلاه، نلاحظ أن حجم الطلبة الذين تم إحصائهم سنة 2004 في مؤسسات التعليم العالي المسجلون في مرحلة التدرج، وكذا ما بعد التدرج قد بلغ 653.201 طالب عبر مختلف مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، وقد عرف هذا العدد منحنى تصاعدياً ليتضاعف بـ: 2.56 مرة خلال الفترة (2004-2023) ليبلغ حوالي 1.676.000 طالب سنة 2023، ويرجع هذا المنحنى التصاعدي لحجم تدفقات الطلبة على التعليم العالي في الجزائر إلى عدة عوامل أهمها، ارتفاع عدد السكان وتنامي

الشريحة العمرية المرشحة لدخول التعليم العالي من الطبقتين المتوسطة والأقل من المتوسطة، الجهود المبذولة في مجال التعليم كمبدأ تعميم التعليم وديمقراطيته، إضافة إلى وعي الجمهور العام بأهمية العلم، وأن المعرفة والمهارة التي يوفرها التعليم العالي هي الطريق الحاسم للاندماج في اقتصاد المعرفة والاقتصاد العالمي، وتحقيق الرفاهية الاقتصادية والاجتماعية للدول والبلدان، والشكل رقم(4-2): يوضح تطور عدد الطلبة المسجلين في قطاع التعليم العالي للفترة (2004-2023) كالآتي:

الشكل رقم(4-2): تطور عدد الطلبة المسجلين في قطاع التعليم

العالي في الجزائر في مرحلتي التدرج وما بعد التدرج للفترة (2004-2023)



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات الجدول رقم(4-2) وبمخرجات نظام Excel

3. هيئة التدريس في قطاع التعليم العالي: يؤدي عضو هيئة التدريس دوراً فاعلاً في نجاح ورفع خدمة العملية التعليمية وتحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي، كما أن امتلاكه لكفاءات التعليم والتأطير وإدارة القسم، وكافة متطلبات التأهيل تضمن وصول الهدف من التعليم والتعلم، وتضمن الحصول على خريجين قادرين على المنافسة المحلية والدولية والجدول رقم(4-3) يوضح تطور هيئة التدريس ومعدل التأطير في الجزائر للفترة (2004-2023) كالآتي:

الجدول رقم(4-3): حجم هيئة التدريس ومعدل التأطير في

قطاع التعليم العالي للفترة (2004-2023)

السنوات	عدد الأساتذة	حجم الطلبة	معدل التأطير	معدل تأطير LMD
04/2003	23.513	635.201	27,01	15
05/2004	26.072	755.563	28,97	15
06/2005	/	780.812	/	15
07/2006	29.927	864.122	28,87	15
08/2007	32.636	1.000.831	30,66	15
09/2008	35.410	1.103.823	31,17	15
10/2009	38.646	1.093.258	28,28	15
11/2010	40.140	1.138.562	28,36	15
12/2011	44.448	1.154.804	25,98	15
13/2012	48.398	1.192.105	24,63	15
14/2013	51.299	1.190.249	23,20	15
15/2014	53.622	1.241.550	23,15	15
16/2015	56.061	1.392.705	24,84	15
17/2016	57.628	1.432.283	24,85	15
18/2017	58.647	1.523.985	25,98	15
19/2018	60.832	1.530.953	25,16	15
20/2019	61.000	1.546.243	25,34	15
21/2020	65.000	1.650.000	25,18	15
22/2021	65.509	1.669.000	25,47	15
23/2022	69.766	1.676.000	24,02	15

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات الديوان الوطني للإحصاء بالجزائر وموقع وزارة التعليم العالي.

www.ons.dz.L'Algérie en Quelques Chiffres, Résultats, 32-48 Office National des Statistiques,

فيما يخص حجم هيئة التدريس أو ما يعرف بمعدل التأطير فقد ارتفع من 27 أستاذ لكل طالب خلال

سنة 2004 إلى حدود 31 طالب لكل أستاذ خلال سنة 2008 لينخفض بعد ذلك خلال السنوات (2014-

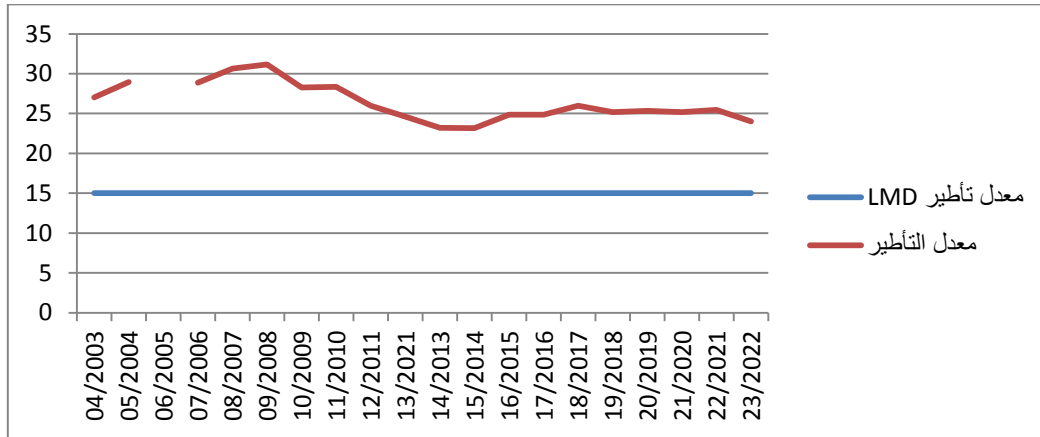
2015) إلى حدود 23 طالب، ليرتفع بعده إلى حدود 25 طالب في السنوات العشرة الأخيرة لينخفض إلى

24 طالب بعد عملية التوظيف لسنة 2023 إلا أنه يبقى فوق معدل التأطير الدولي لنظام ل. م. د

الموصي به وهو 15-20 طالب لكل أستاذ. فعلى الرغم من أن الجزائر قد شرعت في تطبيق نظام ل. م.

د منذ سنة 2004 إلا أن ذلك لم ينعكس على معدل التأطير وتحقيق الجودة في التعليم العالي؛ بحيث أنه كلما قل عدد الطلبة بالنسبة لعضو هيئة التدريس كلما انعكس ذلك على قدرته في إدارة عملية التعلم، وبالتالي زيادة التحصيل العلمي وتحسين مستوى الطلبة ما يؤدي إلى تحسين جودة الخريجين، والشكل رقم (3-4) يوضح تطور معدل التأطير في الجزائر للفترة (2004-2023):

الشكل رقم (3-4): تطور معدل التأطير في الجامعة (2004-2023)



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات الجدول رقم (3-4) ومخرجات نظام Excel

تسجل الجزائر كما يتضح من الشكل رقم (3-4): عجز في هيئة التدريس في الجامعة، ويمكن إرجاع هذا العجز في التأطير إلى التزايد المتفاوت في تدفقات الطلبة بوتيرة أكبر من تزايد حجم هيئة التدريس، وهجرة الكفاءات الجزائرية إلى الخارج، حيث تعاني بعض التخصصات نقص حاد في التأطير كالفيزياء والرياضيات والاعلام الآلي والطب، كما أن ضعف البنية التحتية من مخابر وقاعات لا يسمح بتوزيع الطلبة على مجموعات صغيرة.

4. حجم الإنفاق على التعليم العالي في الجزائر: بدون التمويل يقف التعليم عاجزاً عن أداء مهامه الأساسية سواء كان من مصدر حكومي أو من مصادر خاصة، وترتبط زيادة أو ارتفاع الانفاق على التعليم العالي بعدة عوامل ترجع أساساً إلى ارتفاع عدد المنتسبين للتعليم العالي الذي يرجع بدوره إلى النمو السكاني وزيادة الاهتمام بالتعليم العالي، التقدم التكنولوجي الذي فرض أساليب وتقنيات حديثة وأدى إلى ظهور فروع تقنية جديدة لتلبية متطلبات سوق العمل، فالجزائر وعلى غرار الدول الأخرى تسعى إلى تطوير التعليم العالي وتحسين مخرجات مؤسساته من خلال تخصيص اعتمادات مالية معتبرة في ميزانياتها السنوية على اعتبار أن زيادة الإنفاق على التعليم لابد أن ينتج عنها تقدماً في التعليم والمجتمع، والجدول الآتي يبين مخصصات قطاع التعليم العالي في الجزائر للسنوات الأخيرة:

الجدول رقم(4-4): حصص الإنفاق على قطاع التعليم العالي والبحث

العلمي من ميزانية الدولة (2011-2024) الوحدة د.ج

السنة	ميزانية تسيير الدولة	مخصصات قطاع التعليم العالي	النسبة %
2011	3.434.303.634.000	212.830.565.000	%6.19
2012	4.608.250.475.000	277.173.918.000	%6.01
2013	4.335.614.484.000	264.582.513.000	%6.10
2014	4.714.452.366.000	270.742.002.000	%5.73
2015	4.972.278.494.000	300.333.642.000	%6.04
2016	4.807.332.000.000	312.145.998.000	%6.49
2017	4.591.841.961.000	310.791.629.000	%6.76
2018	4.584.462.233.000	313.336.878.000	%6.83
2019	4.954.476.536.000	317.336.878.000	%6.40
2020	4.893.439.095.000	364.283.132.000	%7.44
2021	5.314.506.529.000	370.596.356.000	%6.97
2022	6.311.532.437.000	400.051.187.000	%6.33
2023	13.786.828.387.000	566.493.133.000	%4.10
2024	15.275.282.544.000	647.028.780.000	%4.23

المصدر: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الجريدة الرسمية،

قوانين المالية الجزائرية للسنوات من 2010 إلى 2023.

إنّ مقارنة ميزانية قطاع التعليم العالي بميزانية الدولة في السنوات الأخيرة تمدنا بمؤشرات لها دلالة كبيرة على الاهتمام الذي توليه الدولة بهذا القطاع، وذلك راجع أو نتيجة الاهتمام المتزايد بالتعليم العالي وارتفاع الطلب على التعليم العالي كحق من حقوق الأفراد في المجتمعات الحديثة، حيث تظهر المبالغ المرسدة لقطاع التعليم العالي أن الدولة تضخ مبالغ معتبرة في هذا القطاع بنسبة تعادل من 4 إلى 6%، إلا أن هذه الموارد غالباً ما تغطي مصاريف إدارية (الأجور، المنح والخدمات، مصاريف التسيير، الاستثمار في البنى التحتية) بدلاً من توجيهها لتمويل البرامج والمشاريع؛ حيث يتميز تمويل التعليم العالي في الجزائر بالتدخل الكبير للدولة الذي يصنف في منظومة القروض العمومية.

المطلب الثالث: مخرجات التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر

1. خريجو التعليم العالي في الجزائر

من أهم التحديات التي تواجه الجامعات اليوم هي مدى قدرتها على إعداد قوى بشرية مؤهلة تربوياً وعلمياً، والجامعة الجزائرية كغيرها من الجامعات دخلت هذا التحدي من خلال رفع مستوى الإنتاج الكمي والنوعي للقوى البشرية والخريجين؛ حيث تطور عدد خريجو التعليم العالي في الجزائر بشكل كبير منذ الاستقلال وعبر مختلف المراحل التي مر بها التعليم العالي في الجزائر، والجدول رقم(4-5): يوضح تطور عدد خريجي التعليم العالي في الجزائر للفترة (2004-2023) كآآتي:

الجدول رقم(4-5): تطور عدد خريجي التعليم العالي للفترة (2004-2023)

السنة	الخريجين	السنة	الخريجين
04/2003	91.828	14/2013	271.430
05/2004	107.515	15/2014	311.976
06/2005	112.932	16/2015	292.683
07/2006	121.905	17/2016	303.100
08/2007	146.889	18/2017	362.983
09/2008	150.014	19/2018	370.000
10/2009	199.767	20/2019	/
11/2010	246.743	21/2020	/
12/2011	233.879	22/2021	364.406
13/2012	288.602	23/2022	369.884

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات الديوان الوطني للإحصاء بالجزائر وموقع وزارة التعليم العالي.

www.ons.dz.L'Algérie en Quelques Chiffres, Résultats, 32-48 Office National des Statistiques

يبين الجدول رقم (4-5): ارتفاع إجمالي الطلبة المتخرجين في مرحلة التدرج والبالغ عددهم حوالي 369.884 خلال سنة 2023 وهو تطور معتبر إذا ما قارناه بعدد المتخرجين في سنة 2004، البالغ 91.828 متخرج أي أن العدد قد تضاعف بـ: 4.02 مرة خلال الفترة (2004-2023)، وهذا ما يعكس التدفق الكبير للطلبة على التعليم العالي في الجزائر؛ حيث تشير النتائج إلى وجود توجه كمي في مخرجات التعليم العالي في الجزائر من الطلبة خاصة في تخصصات العلوم الانسانية والاجتماعية كما يبينه الجدول رقم(4-6): والذي يوضح تطور توزيع الخريجين بحسب التخصص للفترة (2010-2017) كآآتي:

الجدول رقم(4-6): تطور توزيع الخريجين بحسب التخصص للفترة (2010-2017)

التخصص	11/2010	12/2011	13/2012	14/2013	15/2014	16/2015	17/2016
العلوم الدقيقة	7.370	6.873	10.405	9.006	15.709	16.459	16.431
العلوم التطبيقية	18	277	421	87	122	0	-
تكنولوجيا	41.785	37.524	51.959	22.461	62.539	58.971	61.893
العلوم الطبية	5.134	5.901	5.964	5.001	7.044	5.348	7.458
علوم البيطرة	1.110	1.150	1.110	321	1.344	1.844	1.380
علوم الطبيعة/الأرض	19.627	17.471	25.070	20.764	30.796	30.307	34.183
ع/ اجتماعية و إنسانية	124.121	118.226	138.640	74.622	138.137	131.671	132.648
الآداب واللغات	47.414	46.457	55.033	39.578	56.285	48.083	49.107
المجموع	246.743	233.879	288.602	171.840	311.976	292.683	303.100

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات الديوان الوطني للإحصاء

Office National des statistiques, Annuaire Statistiques de L'Algérie N=31, 32,35

كما تشير إحصائيات الجدول رقم(4-6): فإنّ عدد الخريجين في تخصصات العلوم الاجتماعية والانسانية يمثل ما نسبته (45-50%) وهي نسبة كبيرة مقارنة بالتخصصات العلمية والفنية، ما يمثل خلل على مستوى اندماج هذه الفئة في سوق العمل خاصة أنّ هذه الأخيرة في أمس الحاجة إلى عمالة متخصصة علمياً وتقنياً لمواكبة التطورات التكنولوجية المتسارعة، والتي أدت إلى ظهور وظائف وفروع علمية وتطبيقية جديدة ما يوجب على الجامعة الجزائرية احداث التوازن في عمليات التوجيه حتى تتمكن من تحقيق طموحات ورغبات المنتسبين إلى الجامعة من جهة، وتلبية احتياجات ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى.

2. منظومة البحث العلمي في الجزائر: غداة الاستقلال كانت أنشطة البحث العلمي تخضع للمجلس الأعلى للبحث العلمي الذي تم إنشاؤه سنة 1963، لكن كل الباحثين والمشاريع كانت تحت إدارة فرنسية وتتضوي تحت هذا المجلس مجموعة من المعاهد والهيئات منها مركز الدراسات الفضائية، مركز محاربة الأمراض السرطانية، مركز بحوث الأنثروبولوجيا والعرقية، معهد دراسة المحيطات، ومحافظة الطاقة الذرية، وبإنشاء أول وزارة للتعليم العالي والبحث العلمي سنة 1971 بدأ الاهتمام بتنظيم قطاع البحث العلمي، وظهرت أول معالم السياسة البحثية التي تزامنت مع إصلاحات منظومة التعليم العالي لمواكبة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ما ترجم في إنشاء بنى تحتية متطورة أثرت مباشرة على مخرجات البحث العلمي في الجزائر والتي منها:

الجدول رقم(4-7): تطور مؤسسات البحث العلمي في الجزائر

الهيئة	تاريخ الإنشاء	الجهة الوصية	تاريخ الحل
مجلس البحث العلمي	1963	جزائرية فرنسية	1968
هيئة التعاون العلمي	1968	جزائرية فرنسية	1971
المجلس المؤقت للبحث العلمي	1971	جزائرية	1973
الديوان الوطني للبحث العلمي	1973	وزارة التعليم العالي	1983
محافظة الطاقات المتجددة	1982	رئاسة الجمهورية	1986
محافظة البحث العلمي والتقني	1984	الوزارة الأولى	1986
المحافظة السامية للبحث	1986	رئاسة الجمهورية	1990
الوزارة المنتدبة للبحث والتكنولوجيا	1990	الوزارة الأولى	1991
الوزارة المنتدبة للبحث والتكنولوجيا والبيئة	1991	الوزارة الأولى	1991
كتابة الدولة للبحث	1991	وزارة الجامعات	1992
كتابة الدولة للتعليم العالي والبحث	1992	وزارة التربية	1993
كتابة الدولة للجامعات والبحث	1993	وزارة التربية	1994
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	1994	وزارة التعليم العالي	1999
وزارة منتدبة للبحث العلمي	2000	وزارة التعليم العالي	2012
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي	2012	وزارة التعليم العالي	حتى اليوم

المصدر: لامية حروش، محمد طولبية، البحث العلمي والتطوير في الجزائر: الواقع ومستلزمات التطوير،

الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، عدد19، جامعة حسيبة بن بوعلي شلف، 2018، ص35.

يتضح من خلال الجدول رقم(4-7): نوع من عدم الاستقرار في مؤسسات البحث العلمي في الجزائر، وهذا راجع إلى أن حركية هذه المؤسسات العلمية كان مرهوناً بأسلوب التجربة والخطأ، إضافة إلى عدم توفر القوى البشرية المؤهلة مما دفع أصحاب القرار إلى مواصلة تصحيح مسار البحث العلمي وصياغة سياسة بديلة؛ حيث قامت الجزائر بإصلاحات في مجال البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وقد ظهر هذا في مشروع المخطط الخماسي بدءاً من سنة 1998 إلى غاية 2002 الهادف لتحسين وضعية القطاع وكذا تجسيد لمقررات القانون رقم: 98-11 المؤرخ في 22 أوت 1998 حيث ركز هذا الاهتمام على توفير الوسائل والامكانيات اللازمة لتطوير البحث العلمي والتكنولوجي وتنمين نتائجه وتكفل الدولة بدعم المشاريع المتعلقة بهذا الجانب¹. ولقد تم تعزيز منظومة تشريع البحث العلمي بالقانون رقم: 99-05 المؤرخ في 04 أفريل 1999 متضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي. وكندعيم لأحكام القانون رقم: 98-11 القانون التوجيهي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وتكيفاً مع مختلف التطورات، صدر قانون 08-05 المؤرخ

¹ كبار عبد الله، الجامعة الجزائرية ومسيرة البحث العلمي: تحديات وآفاق، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد16، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، سبتمبر 2014، ص303.

في 23 فيفري 2008 المعدل والمتمم للقانون التوجيهي رقم 98-11 والمؤرخ في الفترة الخماسية الممتدة من 2008-2012 ووضع أهداف طموحة بتوفير الموارد المالية والمادية والبشرية¹. ولتحقيق تلك الأهداف شدد هذا القانون على ضرورة القيام بعدد من الإجراءات الجديدة التي من شأنها تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتكنولوجية للبلاد ومنها إنشاء فرق بحث ومصالح مشتركة تضمن جمع الكفاءات والتجهيزات العلمية بين الهيئات والمؤسسات البحثية المختلفة، والاستعمال العلمي للموارد البشرية المؤهلة وضمان تمويل متوازن لميزانية البحث العلمي.

وفي مسعى إنشاء نظام بحث وطني ناجع وفعال جاء اقتراح تعديل قانون البحث العلمي، وذلك استجابة للتحويلات التي يعرفها المجتمع بغرض تحديد وتحليل الأنظمة والمعايير والقيم والظواهر التي تتحكم فيه؛ حيث جاء القانون التوجيهي رقم: 15-21 المؤرخ في 30 ديسمبر 2015 متضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، ويرمي هذا القانون إلى²:

-ترقية وظيفة البحث العلمي داخل مؤسسات التعليم والتكوين العالين ومؤسسات البحث العلمي والمؤسسات الأخرى وتحفيز تامين نتائج البحث.

-تحديد الوسائل الضرورية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي وتوفيرها ودعم تمويل الأنشطة المتعلقة بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

-تأمين الأطر المؤسساتية والتنظيمية من أجل التكفل الفعال بأنشطة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

3. مستوى الانفاق على البحث العلمي والتطوير في الجزائر: يقصد بالإنفاق على البحث العلمي ما يخصص للبحث العلمي من أموال من القطاعين الحكومي وغير الحكومي، وما تنفقه أيضا الشركات والمؤسسات الربحية التي تستثمر في البحث العلمي بهدف عوائد اقتصادية، وما ينفق من قبل هيئات أو منظمات دولية، والهيئات والتبرعات... وتصنف مستويات الإنفاق على البحث العلمي بالنسبة إلى الإنتاج المحلي حسب المعايير الدولية إلى أربعة أصناف³.

-أقل من 1% من الناتج القومي الاجمالي يعتبر أداء البحث العلمي ضعيف جداً ودون المستوى المطلوب. فنسبة 1% هو معيار عالمي يعتبر الانفاق دون هذا المستوى إنفاقاً غير منتج.

-بين 1-1.6% يعتبر أداء البحث العلمي في مستوى متوسط.

¹ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قانون رقم 08-05 يعدل ويتمم قانون 98-11، **الجريدة الرسمية** عدد 10، الصادرة بتاريخ 27 فبراير 2008، ص3.

² الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون رقم 15-21 يتضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، **الجريدة الرسمية**، عدد 71، الصادرة بتاريخ 30 ديسمبر 2015، ص07.

³ هادية العود البهلول، **واقع البحث العلمي في البلدان العربية المعوقات ومقترحات للتطوير حالة تونس**، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، عدد 5، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية تونس، 2021، ص62.

-أكثر من 1.6% يكون مستوى البحث العلمي جيد في خدمة التنمية.
 -أكثر من 2% يعتبر أداء البحث العلمي في المستوى المطلوب لتطوير القطاعات وإيجاد تقنيات جديدة.
 حيث يعد الاستثمار في البحث العلمي والتطوير أداة استراتيجية لتحقيق التنمية المستدامة وزيادة النمو الاقتصادي الذي أصبح يعتمد بشكل كبير على الاستثمار الرائد أو الاستثمار في المعرفة والبحوث والتطوير؛ أي أنه الجزء من رأسمال المادي الذي لا يذهب إلى الاستهلاك وإنما يوظف في إنتاج المعرفة والإبداع التكنولوجي، والجدول يوضح معدلات الإنفاق على البحث العلمي والتطوير إلى الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر للفترة (2001-2018) كالآتي:

الجدول رقم (4-8): نسبة الإنفاق على البحث العلمي والتطوير

إلى الناتج المحلي الإجمالي للفترة (2001-2018)

السنة	الجزائر (%)	العالم (%)
2001	0.2	2.08
2002	0.4	2.04
2003	0.2	2.03
2004	0.2	1.99
2005	0.1	1.97
2017	0.54	2.14
2018	/	2.28

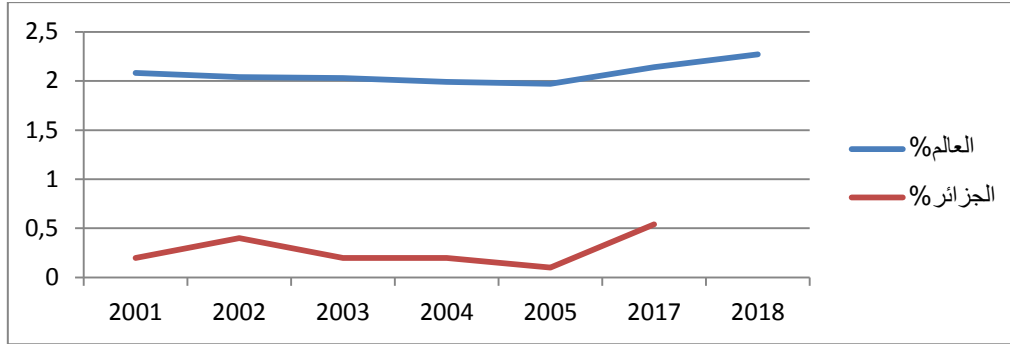
Source: ar.knoema.com/atlas/Algérie, data.albankaldawli.org

Consulté le: 27.05.2021

من خلال مؤشرات الجدول رقم (4-8): يمكن أن نلاحظ أن نسبة الإنفاق المحلي الإجمالي للجزائر على البحث العلمي والتطوير يصنف في فئة ضعيف جداً ولا يعكس حجم الإنفاق المطلوب على البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، إذ يختلف كثيراً عن نسبة الانفاق العالمية 2%، وحتى وإن تقدمت نسبة الإنفاق في الفترة (2005-2017) إلا أن الارتفاع كان بسيطاً جداً حيث ارتفعت النسبة من 0.1% إلى 0.54% كأعلى قيمة في سنة 2017 وتبقى بعيدة عن النسبة العالمية للاستثمارات في مجال البحث العلمي والتطوير المسجلة والبالغة 2.28% خلال سنة 2018. كما استفاد قطاع التعليم العالي والبحث العلمي إضافة إلى هذه المخصصات من برامج هامة ففي إطار برنامج الإنعاش الاقتصادي (2001-2004)، حيث منح التعليم العالي 18.9 مليار دج، ومنح قسم المتعلق بالبحث العلمي أهمية كبرى؛ حيث خصص له حوالي 12.38 مليار دج، وأما في إطار البرنامج التكميلي لدعم الانعاش الاقتصادي (2005-

(2009) بالنسبة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي معا 154.63 مليار دج، في حين أن برنامج التنمية الخماسي (2010-2014) خصص للبحث العلمي وحده حوالي 100 مليار دج¹. والشكل يوضح تطور نسبة نفقات البحث والتطوير من الناتج المحلي الإجمالي في الجزائر والعالم كالآتي:

الشكل رقم (4-4): تطور نسبة نفقات البحث والتطوير من الناتج المحلي الإجمالي



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات الجدول رقم (4-8) ومخرجات نظام Excel

سجلت ألمانيا سنة 2017 نسبة 3.04% بينما الولايات المتحدة الأمريكية كانت النسبة 2.82% واليابان 3.21%، في حين جاءت نسبة إنفاق الصين 2.18% بينما سجلت إسرائيل أعلى نسبة بـ 4.82% كما أن نسبة إنفاق إسرائيل على البحث والتطوير من الناتج الإجمالي لسنة 2011 قد فاق مجموع البلدان العربية مجتمعة التي سجلت نسبة 0.56% في حين كانت نسبة الانفاق الإسرائيلي على البحث العلمي والتطوير 4.01%².

فرغم تطور حجم الانفاق على البحث العلمي إلا أنها تبقى بعيدة عن المعدلات الدولية خاصة في ظل غياب تمويل القطاع الخاص؛ حيث تعتمد الجزائر على التمويل الحكومي بنسبة 90%.

4. مخرجات البحث العلمي في الجزائر: يعد الكتاب الجامعي من أهم وسائل الدعم البيداغوجي، وفي هذا الصدد قامت الجزائر في سنة 1973 بتأسيس ديوان المطبوعات الجامعية ليدعم التعليم العالي في الجزائر، وقد نشر منذ إنشائه أزيد من 5200 عنوان في جميع التخصصات تقريباً؛ حيث نسبة المنشورات في العلوم الاجتماعية والانسانية بلغت نحو 55% وفي العلوم الدقيقة والتكنولوجيا 32% وفي علوم الطبيعة والحياة مثلت نسبة 13%³. أما في ما يخص النشر العلمي والأوراق البحثية المنشورة والتي تعتبر

¹ عربي بومدين، دور الجامعة الجزائرية في التنمية الاقتصادية: الفرص والقيود، المجلة الجزائرية للعلوم السياسية والاقتصادية، عدد7، جامعة الجزائر 3، 2016، ص254.

² data.albankaldawli.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.vue le,06.07.2021, 21h 33min

³ وفاء تنقوت، أحمد سلامي، مخرجات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وانعكاساتها التنموية في الجزائر بين الفعالية والركود، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، عدد7، ديسمبر 2017، ص172.

انعكاس لقدرات البحث العلمي في الجزائر فقد شهدت تطوراً ملحوظاً في السنوات الأخيرة، وذلك أمام الجهود المبذولة من قبل قطاع التعليم العالي من أجل نقل نتائج الفكر العلمي ومشاركته على أثر تنفيذ البرنامج الخماسي (1998-2002) والبرنامج الخماسي الثاني (2008-2012) كما يوضحه الجدول الآتي:

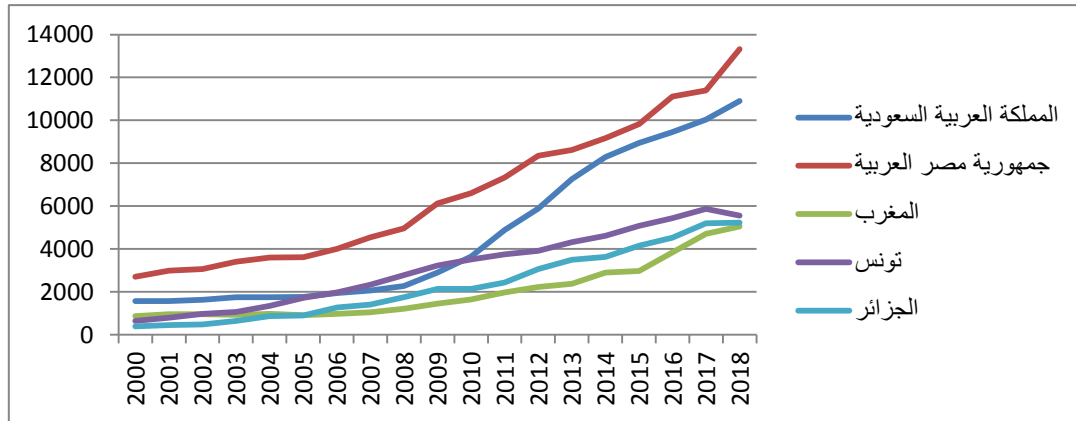
الجدول رقم (4-9): النشر في المجالات العلمية والتقنية للفترة (2000-2018)

السنة	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
الجزائر	387	451	479	642	863	906	1269	1404	1747	2135
السنة	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
الجزائر	2135	2140	2434	3062	3503	3630	4157	4527	5201	

Source :data.albankdawli.org , consulté le : 24.06.2021, 23h 01 min

جاءت أغلب منشورات العلماء الجزائريين في مجالي الهندسة والفيزياء بين الأعوام 2000 و 2018، وزادت مخرجاتهم بصورة مضطربة؛ حيث تضاعفت ما بين الفترة من 2000 و 2009، من 387 بحث إلى 2135 ثم تضاعفت مرة أخرى في الفترة من 2010 إلى 2018 ليصل عدد البحوث إلى 5201 بحث علمي. كما أن إجراء دراسة مقارنة للنشر العلمي مع بعض الدول المغاربية والعربية يوضح ترتيب الجزائر من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم (4-5): تطور النشر العلمي في الجزائر ودول مقارنة للفترة (2000-2018)



Source :data.albankdawli.org vue le : 25.06.2021, 09h 51 min

من خلال الشكل رقم (4-5): نلاحظ أن ترتيب الجزائر كان الرابع مغاربيًا وعربيًا خلال الفترة (2000-2005) حيث بلغ عدد البحوث المنشورة للجزائر 906 بحث مقابل 913 بحث للمغرب وارتفع عدد البحوث المنشورة للجزائر سنة 2006 إلى 1269 بحث مقابل 968 بحث للمغرب إلا أنها استطاعت أن تحسن هذا الترتيب بعد سنة 2006 لتتفوق على المغرب ويرتفع عدد المنشورات العلمية، وعرفت الجزائر تطوراً ملحوظاً بعد ذلك لتقترب من معدل النشر لدى جارتنا تونس وتبقى مصر والعربية السعودية تتصدران

النشر العربي بفارق كبير بين البلدان المغاربية. حيث تبدل الجزائر جهودا حثيثة في مجال الإنتاج والنشر العلمي، ولديها عدد جيد من المؤسسات البحثية، والمجلات العلمية المتاحة إلكترونيا، حيث حصلت الجزائر على المرتبة الرابعة عربيا، والثانية مغاربيا في الإنتاج والنشر العلمي وفقا لبيانات وإحصاءات ISI وحصل مجال الهندسة الكهربائية والإلكترونية على المرتبة الأولى بواقع 6672 ورقة، وكانت جامعة هوري بومدين للعلوم والتكنولوجيا هي المؤسسة الأكثر إنتاجا، يليها جامعة باجي مختار عنابة ثم قسنطينة¹. أما توزيع البحوث والأوراق العلمية المنشورة للجزائر خلال الفترة 2008-2018 وفقا لقاعدة ISI فهي حسب الجدول الآتي:

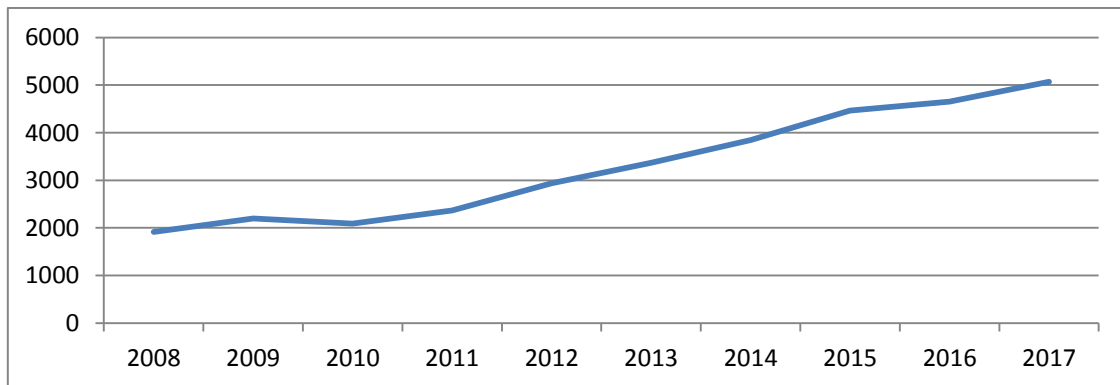
الجدول رقم (4-10): توزيع البحوث والأوراق العلمية المنشورة للجزائر في قاعدة ISI للفترة 2008-2018

م	المجال الأكثر نشرًا	عدد الأوراق	المؤسسات الأكثر إنتاجا	عدد الأوراق
1	الهندسة الكهربائية والإلكترونية	6672	جامعة هوري بومدين للعلوم والتكنولوجيا	5425
2	علم المواد	3813	جامعة باجي مختار عنابة	2599
3	الفيزياء التطبيقية	2682	جامعة قسنطينة	2422
4	الطاقة والوقود	2523	جامعة فرحات عباس سطيف	2304
5	علم الحاسوب، النظرية والطرق	1915	جامعة جيلالي اليابس سيدي بلعباس	2044
			المجموع الكلي	37.137

المصدر: خليل محمد الخطيب، واقع البحث العلمي في الوطن العربي (2008-2018) دراسة وصفية تحليلية، منظمة المجتمع العلمي العربي. ص 09.

عرف عدد الأوراق العلمية المنشورة من الجزائر في الفترة 2008-2018 في قاعدة شبكة العلوم ISI تطورا ملحوظا كما يوضحه الرسم في الشكل رقم: (4-6) حيث ارتفع عدد الأوراق البحثية من 1918 سنة 2008 إلى 5069 خلال سنة 2017 أي ما يمثل 8 % حجم الانتاج العلمي العربي المقدر بـ 410.549 ورقة علمية.

الشكل رقم (4-6): تطور عدد الأوراق المنشورة من الجزائر (2008-2018)



المصدر: منظمة المجتمع العلمي العربي arSCO.org الاطلاع بتاريخ 2021/06/25. ص 21 و 12 د

¹ خليل محمد الخطيب، واقع البحث العلمي في الوطن العربي (2008-2018) دراسة وصفية تحليلية، منظمة المجتمع العلمي العربي، ص 09.

لكن المفارقة هي في جودة البحوث المقدمة حيث أنه وبالنظر إلى مؤشر (H-Index) الذي تم تصميمه من قبل "هيرش"، والذي يتضمن تقييم للكم (عدد البحوث) والجودة (استخدام هذه البحوث في بحوث أخرى) ويعتمد حساب هذا العامل على عدد البحوث المنشورة للباحث وعدد المرات التي استخدم فيها كل بحث في بحوث أخرى¹. فإنّ الجزائر لم تحصل سوى على القيمة 202 خلال الفترة (1996-2000) التي تعني أن هناك 202 وثيقة قد تم الاستشهاد بها 202 مرة على الأقل وجاءت الجزائر متخلفة عن البلدان العربية كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم(4-11): دليل (هيرش) H-Index للإنتاج العلمي في الجزائر وبعض البلدان العربية للفترة (1996-2020)

البلد	الوثائق	استشهادات الوثائق	الاستشهادات الذاتية	الاستشهاد لكل وثيقة	دليل هرش
الجزائر	84192	725764	579170	146594	8,62
المغرب	83349	77388	794014	154494	9,53
تونس	104541	98601	1027585	195274	9,83
مصر	264543	252794	3041277	609601	11,50
السعودية	252832	238288	3459949	533241	13,68

Source : www.scimagojr.com/countryrank.php vue le:01/07/2021 à 21h:15 min

إنّ انخفاض قيمة دليل "هيرش" الملاحظ على مستوى بلدان المغرب العربي يمكن إرجاعه بصورة أساسية إلى لغة البحث المستعملة؛ حيث تعد اللغة الانجليزية اليوم اللغة المشتركة في تدوين الأبحاث العلمية فبالرغم من أن المجالات العلمية تحوي بحوث من جميع أنحاء العالم أمام التسهيلات التي توفرها تكنولوجيا الاتصال والاعلام، إلا أنه يتم نشرها باللغة الانجليزية، وهذا ما لا تتوفر عليه دول المغرب العربي ومن بينها الجزائر.

5.مؤشر الابتكار في الجزائر: يقدم مؤشر الابتكار العالمي مقاييس مفصلة عن الأداء الابتكاري في 130 بلد واقتصاد في جميع أنحاء العالم، وتكشف مؤشرات البالغ عددها 80 مؤشراً رؤية شاملة عن الابتكار بشتى مجالاته، ومنها البيئة السياسية، التعليم والبنى التحتية وتطوير الأعمال². ويصدر المؤشر بمشاركة المنظمة العالمية للملكية الفكرية (WIPO) وجامعة "كورنيل" الأمريكية ومعهد "إنسياد" الفرنسي لإدارة الأعمال وعدد من الشركاء، وفي إطار النمو السكاني السريع فإنّ عدد الباحثين لكل مليون ساكن يعد

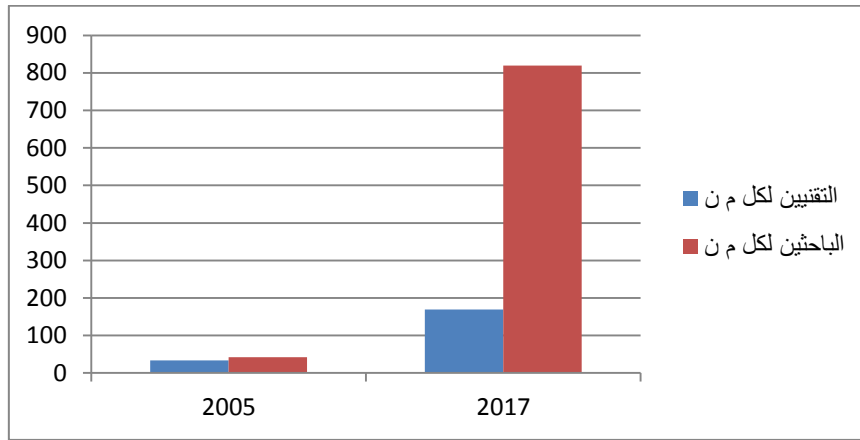
¹ وفاء تنقوت، أحمد سلامي، مرجع سبق ذكره، ص174.

² www.wipo.int/global_innovation_index/ar, vue le :13/06/2021 à 09h :11 min

مؤشر على التقدم والتطور والابتكار، والذي يسمح بتدعيم القطاع الصناعي والانتقال إلى اقتصاد المعرفة.

فالجامعات الرائدة على المستوى العالمي اكتسبت ميزتها من خلال ما يتم إنجازه على أرض الواقع عبر قدرتها على إنتاج المعرفة والابتكار والإبداع لتلبية متطلبات التنمية؛ حيث عرف عدد الباحثين والتقنيين في الجزائر تطور ملحوظ خلال الفترة (2005-2017) والشكل رقم(4-8): يوضح هذا التطور كآآتي:

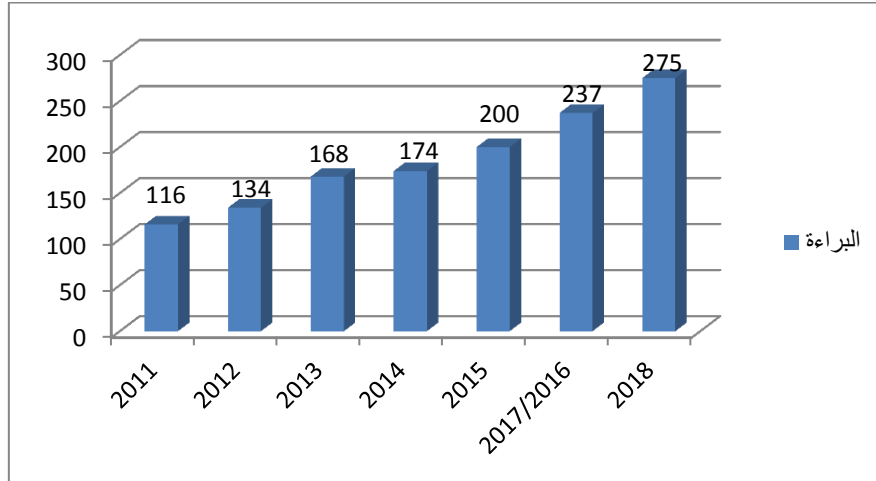
الشكل رقم(4-7): تطور عدد الباحثين والتقنيين في الجزائر للفترة (2005-2017)



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد الموقع: knoema.fr/atlas/Algérie ومخرجات نظام Excel

كما هو واضح من الشكل رقم(4-7): فقد ارتفع عدد الباحثين في الجزائر الذين يشاركون في صنع وتطوير المعرفة وانتقل من 169 باحث لكل مليون ساكن خلال سنة 2005 إلى 819 باحث لكل مليون ساكن خلال سنة 2017 بنسبة تغير تقدر بـ 384.61% بينما انتقل عدد التقنيين الذين يعملون تحت إشراف الباحثين ويساهمون في أداء الأعمال العلمية والتقنية من 34.5 تقني لكل مليون ساكن سنة 2005 إلى 42 تقني سنة 2017 بنسبة تغير تقدر بـ 22.37% كما تطور عدد براءات الاختراع في الجزائر تدريجيا من 116 براءة اختراع سنة 2011 إلى 275 براءة اختراع في 31 ديسمبر 2018 في 91 مؤسسة ومركز بحث، والشكل رقم(4-8): يوضح تطور عدد براءات الاختراع في الجزائر للفترة (2011-2018) كآآتي:

الشكل رقم (4-8): تطور عدد براءات الاختراع في الجزائر للفترة (2011-2018)



Source : DGRSDT état des lieux des brevets d'invention

Des chercheurs Algériens, Edition 2018, Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, p04.

وقد سجلت مؤسسات التعليم العالي أكبر عدد لبراءات الاختراع والتي بلغت 134 تليها مراكز البحث في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي 107 وهيئات البحث خارج وزارة التعليم العالي والبحث العلمي 27 براءة اختراع، والوكالة الوطنية لتعزيز نتائج البحوث والتطوير التكنولوجي 07، كما يشير إليه الجدول رقم (4-12):

الجدول رقم (4-12): عدد براءات اختراع الباحثين الجزائريين لسنة 2018

الرقم	مؤسسة ومخابر البحث	العدد
01	مؤسسة التعليم العالي والبحث العلمي	134
02	مركز بحث MESRS	107
03	مركز ومعهد البحث خارج MESRS	27
04	وكالة بحث MESRS	07
	مجموع البراءات	275

Source : DGRSDT état des lieux des brevets d'invention

Des chercheurs Algériens, Edition 2018, Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, p:05.

حيث احتلت جامعة البليدة المرتبة الأولى بـ 20 براءة اختراع تلتها جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بـ 15 براءة اختراع ثم جامعة بومرداس في المرتبة الثالثة بـ 11 براءة اختراع وبعدها جامعة بسكرة بـ 9

براءات اختراع بعض الجامعات سجلت براءة اختراع واحدة كجامعة عنابة، باتنة¹، خنشلة وسوق اهراس في حين غابت الكثير من الجامعات الأخرى عن تسجيل ولا براءة اختراع واحدة¹.

المطلب الرابع: علاقة مؤسسات التعليم العالي بسوق العمل والمجتمع

1. علاقة مؤسسات التعليم العالي بسوق العمل

تعد علاقة التعليم بسوق العمل علاقة ارتباطية تكاملية؛ حيث يتكون الطلب على العمل من فرص التوظيف والتشغيل في القطاعات المختلفة والتي تحددها الخطط والاتجاهات الاقتصادية لتحقيق متطلبات العملاء، أما جانب العرض فيمثل خريجي مؤسسات التعليم العالي والجامعات وفق برامج ومناهج دراسية هدفها الوفاء بتوقعات سوق العمل بمخرجات ذات جودة عالية، وتعتبر دراسة تطور معدل البطالة لدى خريجي الجامعات والمستوى التعليمي مؤشر مهم لإبراز مدى مواءمة مخرجات التعليم العالي لمدخلات سوق العمل في الجزائر، والجدول رقم: (4-11) يوضح تطور معدلات البطالة حسب مستوى التأهيل للفترة (2010-2019) كالآتي:

¹ DGRSDT, état des lieux des brevets d'invention Des chercheurs Algériens, Edition 2018, Ministère de L'enseignement Supérieure et de La Recherche Scientifique, pp:06-07

الجدول رقم(4-13): تطور معدلات البطالة لدى حاملي الشهادات

للفترة (سبتمبر 2010-أفريل 2019)

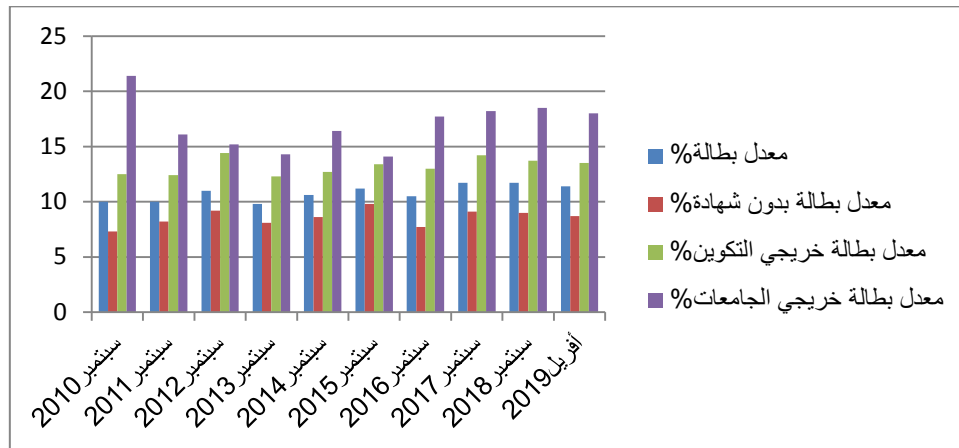
السنة	معدل بطالة خريجي الجامعات %	معدل بطالة خريجي التكوين المهني %	معدل بطالة بدون شهادة %	معدل البطالة %
سبتمبر 2010	21.4	12.5	7.3	10.0
سبتمبر 2011	16.1	12.4	8.2	10.0
سبتمبر 2012	15.2	14.4	9.2	11.0
سبتمبر 2013	14.3	12.3	8.1	9.8
سبتمبر 2014	16.4	12.7	8.6	10.6
سبتمبر 2015	14.1	13.4	9.8	11.2
سبتمبر 2016	17.7	13.0	7.7	10.5
سبتمبر 2017	18.2	14.2	9.1	11.7
سبتمبر 2018	18.5	13.7	9.0	11.7
أفريل 2019	18.0	13.5	8.7	11.4

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات الديوان الوطني للإحصاء بالجزائر

Office National Des Statistique, Emploi et Chômage, disponible en site: www.ons.dz

يتيح لنا الجدول رقم(4-11): ملاحظة أن البطالة تمس بشكل خاص الأشخاص المؤهلين الحاصلين على شهادة جامعية بمعدل يفوق فئات المجتمع الأخرى، حيث سجل معدل البطالة لدى خريجي الجامعات في سبتمبر 2010 قيمة 21.4% وعلى الرغم من انخفاض معدل هذه الفئة في السنوات الخمس الأخيرة إلى عتبة 14.1% إلا أنه قد أخذ منحني تصاعدي ابتداء من سبتمبر 2016، حيث بلغت البطالة معدل 17.7% لتستمر في الصعود إلى مستوى 18.0% في سبتمبر 2019، وتشير إحصائيات سنة 2019 إلى أن 34.5% من الخريجين امتدت فترة البطالة لديهم لسنة و 21.2% كانت بين 12-23 شهر بينما 42.3% فاقت فترة البطالة السنتين، ويمكن إرجاع ذلك إلى كون أصحاب الشهادات يسعون للحصول على وظيفة تتوافق والمؤهل العمي المتحصل عليه من جهة ويلبي توقعات الدخل لديهم غير أنه في بعض الحالات قد يلجؤون إلى عمل لا يوافق المؤهل المتحصل عليه ودخل لا يلبي طموحاتهم وتوقعاتهم خاصة في فترات الركود الاقتصادي وقد تستمر هذه الوضعية لفترات زمنية طويلة، ويمكن ترجمة نتائج الجدول رقم:(4-11) في الشكل الآتي:

الشكل رقم (4-9): تطور معدلات البطالة لدى حاملي الشهادات للفترة (سبتمبر 2010-أفريل 2019)



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على بيانات الجدول رقم (4-11) و بالاستعانة بمخرجات نظام Excel

فالواقع يؤكد ارتفاع معدلات البطالة لدى الخريجين الجامعيين مقابل الفئات الأخرى سواء بدون شهادة أو خريجي التكوين المهني، كما يلاحظ وجود فائض في بعض التخصصات مقابل عجز في تخصصات أخرى خاصة العلمية والتقنية منها، وهذا راجع إلى الخلل بين متطلبات سوق العمل وما يتم إعداده من خريجين، كما أنه هناك عدم توافق نوعي بين متطلبات الوظيفة ومؤهلات شاغلها، وهو ما يمثل حالة من عدم الكفاءة الاقتصادية في تخصيص الموارد مقابل الحاجات.

2. علاقة مؤسسات التعليم العالي بالمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية

تجبر الجامعة على إعادة النظر في دورها في المجتمع وتقييم علاقاتها مع مختلف الهيئات وأصحاب المصلحة، فبالإضافة إلى مهام التعليم والبحث باعتبارها المورد الأساسي من رأس المال الفكري والبحثي لإنتاج المعرفة والأفكار والإبداع، أصبح ينظر إليها كمؤسسة لنشر الثقافة وعامل لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتحدد "باربارا أي هولاند" (Barbara A. Holland) أهم السمات التي ينبغي أن تتوفر في الجامعة حتى تتمكن من إقامة علاقة شراكة مع المؤسسات الاقتصادية والخدمية كالآتي:¹

- أن تكون التنمية الاقتصادية ضمن رسالة الجامعة وفي تصورها لأهدافها.
- متابعتها لمشاركات في البحوث مع المؤسسات الصناعية.
- العمل على المشاركة في برامج تعليم صناعي، وتمدد نشاطها داخل المؤسسات الصناعية وتقديمها خدمات تقنية.

¹ بوزيان راضية، واقع الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية في الجزائر- رؤية استشرافية وإطار مقترح للإصلاح- مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة المسيلة، مجلد3، عدد4، 2010، ص96.

■ تشارك كمقاول (Entrepreneurial) في قضايا البحث والتطوير.

■ العمل على نقل التكنولوجيا للمجتمع المحلي.

■ تحفز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في أنشطة التنمية الاقتصادية.

■ العمل على المشاركة بشكل منظم مع وكالات التنمية الاقتصادية.

وتأخذ العلاقة التي تجمع بين الجامعة والمؤسسات الاقتصادية أشكال متعددة، كعقود الاستشارات، الشراكة في المشاريع البحثية والتطبيقية، تبادل الخبرات والتجارب والمشاركة في الملتقيات والمؤتمرات، ولسد الفجوة بين خريجي الجامعة واحتياجات سوق العمل قامت الجزائر سنة 2008 بوضع مقارنة اقتصادية تقوم على رفع كفاءة اليد العاملة المحلية خاصة غير المتوفرة في السوق، تنمية ثقافة المقاولاتية لتكثيف مخرجات التعليم العالي مع متطلبات واحتياجات سوق العمل وتفعيل آليات الوساطة في سوق العمل وتدعيم الاستثمار المولد لمناصب الشغل وعصرنة آليات المتابعة والتقييم، وذلك من خلال إنشاء اللجنة الوطنية للتشغيل (CNE)، وكذا اللجنة القطاعية المشتركة لترقية التشغيل (CIPE)، إضافة إلى ترقية تشغيل الشباب الجامعي من خلال إنشاء جهاز المساعدة على الاندماج المهني (DAIP).

1.2. دار المقاولاتية بالجامعة الجزائرية: لقد تم إنشاء أول دار مقاولتيه في مؤسسات التعليم الجزائرية سنة 2007 بجامعة قسنطينة، والتي تعتبر رائدة على المستوى الوطني لتأهيل جامعات أخرى سنة 2013 ثم توالى على كافة جامعات الوطن سنة 2014، لتتبلور اهتمام وتوجه الدولة الجزائرية نحو فتح مؤسسات التعليم العالي على محيطها الاقتصادي عبر إيجاد آليات حقيقية لحل مشكلة البطالة خاصة أمام تزايد عدد خريجي التعليم العالي من جهة والعمل على تنويع الاقتصاد وتحقيق الموائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى، بحيث تهدف دار المقاولاتية إلى نشر فكر المقاولاتية لدى الطلبة، وتمكين خريجي الجامعات من الاطلاع على سوق العمل والتمكن من تحضير أنفسهم واختيار تخصصاتهم وبلورة مشاريعهم بما يواكب التغيرات التي تحدث في سوق العمل. تعرف دار المقاولاتية على أنها نقطة التقاء بين الجامعة والوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب هدفها الرئيسي تنمية روح المقاولاتية وتكريس ثقافة المقاولاتية لدى الطلبة الجامعيين، والعمل على بعث الأفكار الإبداعية في الوسط الطلابي والتوسيع من دائرة المشاريع الابتكارية التي من شأنها إعطاء دفع جديد للتنمية من جهة، وكذا منح الشريحة الطلابية فرصة إنشاء مؤسسات ناجحة في ميادين مختلفة من جهة أخرى، ومن تم اقتحام

المقاولاتية باعتبارها نواة التنمية الاقتصادية والاجتماعية¹. كما سطرت الجزائر العديد من البرامج للحد من ارتفاع البطالة لدى خريجي الجامعات والفئات الأخرى خاصة الذين تم تكوينهم وفق برامج تعليمية خاصة لاعتماد برامج التشغيل الذاتي والقيام بمشروع مؤسسة ومن بين هذه الآليات:

- **الوكالة الوطنية لتطوير المؤسسات الصغيرة والمتوسطة (ANDPME):** هيئة عمومية ذات طابع خاص تدعى في صلب النص "الوكالة" تكلف بتنفيذ استراتيجية تطوير المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، تضمن الوكالة تنفيذ سياسة تطوير المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في مجال الإنشاء والإنماء والديمومة بما في ذلك تحسين النوعية والجودة وترقية الابتكار وتدعيم المهارات والقدرات التسييرية للمؤسسات الصغيرة والمتوسطة².

- **الوكالة الوطنية لدعم تشغيل الشباب (ANSEJ):** هيئة عمومية، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، تم إنشائها سنة 1996 تهدف إلى دعم ومتابعة الشباب ذوي المشاريع قصد إحداث أنشطة إنتاجية وخدماتية وفق مقاربة اقتصادية تهدف إلى خلق الثروة ومناصب عمل، تم استبدال تسميتها إلى الوكالة الوطنية لدعم وترقية المقاولاتية (ANADE).

- **الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغر (ANGEM):** هيئة ذات طابع خاص تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي تدعى في صلب النص "الوكالة" تضطلع بتسيير جهاز القرض المصغر وتدعم المستفيدين وتقدم لهم الاستشارة وتضمن متابعة الأنشطة³.

- **الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار (ANDI):** أنشأت في إطار الإصلاحات الأولى التي تم مباشرتها في الجزائر خلال التسعينيات كلفة بالاستثمار، كانت تدعى في الأصل وكالة ترقية ودعم ومتابعة الاستثمار من 1993 إلى 2000 ثم أصبحت الوكالة الوطنية لتطوير الاستثمار، أوكل لها مهمة تسهيل وترقية وتشجيع الاستثمار، ليعاد تسميتها بالوكالة الجزائرية لترقية الاستثمار بموجب قانون الاستثمار الجديد 2022.

المجتمع أصبح ينظر لمؤسسات التعليم العالي والجامعة كأداة لتحقيق التنمية المستدامة وتنويع الاقتصاد الوطني، وكقطب لنشر العلم والمعرفة ومصدر لرأس المال البشري والمواهب ومركز للبحث

¹ فضيلة بوطورة، زهية قرامطية، نوفل سمايلي، دار المقاولاتية في الجامعة الجزائرية بين الضرورة والأهمية، مجلة الإبداع، مجلد 9، عدد 01، جامعة البليدة 2، 2019، ص 189.

² زين الدين عثمانى، نجوى حبة، مجهودات الدولة لإعادة تهيئة المؤسسات من خلال الوكالة الوطنية لتطوير المؤسسات الصغيرة والمتوسطة: قراءة للبرامج والواقع، ملتقى وطني حول إشكالية استدامة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الجزائر. جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، 07/06، ديسمبر 2017، ص 07.

³ الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 14-04، يتضمن إنشاء الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغر وتحديد قانونها الأساسي، الجريدة الرسمية، عدد 6، الصادرة بتاريخ 25 جانفي 2004، ص 8-9.

والابتكار في التكنولوجيا والاقتصاد والعلوم الاجتماعية، ويمكن ملاحظة الجهود والإجراءات التي تبذلها الدولة الجزائرية والجامعة من أجل ربط مخرجاتها بالمؤسسات الاقتصادية ومؤسسات المجتمع المختلفة، وإعادة توجيهه وهيكله قطاع التعليم العالي مما يمكن مؤسسة التعليم العالي من أداء رسالتها التي تعتمد على الأبعاد الثلاثة: التعليم، البحث العلمي وخدمة المجتمع عبر إيجاد صيغة توافقية بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي والمحيط الاقتصادي والاجتماعي، بما يعزز تحسين القدرة التنافسية والتغلب على المشكلات للوصول إلى تنمية مستدامة واقتصاد متنوع قائم على المعرفة.

المبحث الثاني: الإطار المنهجي للدراسة

من خلال هذا المبحث سنعرض أهم طرق وأدوات البحث، تحديد نموذج الدراسة، تحديد المجتمع والعينة المدروسة، ثم نقوم بعرض كيفية بناء أداة الدراسة وطريقة التأكد من صدقها.

المطلب الأول: طرق وأدوات جمع البيانات

يمكن استخدام العديد من الطرق والمنهجيات لجمع وتحليل البيانات الأولية بحيث لا يمكن الاطلاع عليها إلا بعد الدراسة والتحليل ليتم نشرها، وكلما كانت البيانات الأولية صحيحة وشاملة وأكثر موثوقية وموضوعية، كلما كانت النتائج المتحصل عليها ذات جودة عالية وذات دلالة علمية، وللحصول على البيانات الأولية بغرض التحليل والدراسة يمكن استخدام، التجربة، الملاحظة، المقابلة، الاستبيان والاستطلاع.

1. الملاحظة: طريقة لجمع البيانات الأولية عبر معاينة ومتابعة ظاهرة ما أو سلوك محدد أو التفاعلات والتغيرات التي تتم خلال فترة زمنية محددة لأخذ فهم للظاهرة أو الحدث، ولا تنطوي الملاحظة على المشاهدة فقط بقدر ما تنطوي على رؤية واضحة ومتابعة دقيقة وانتباه عال للظاهرة، وللملاحظة عدة مزايا وعيوب تتمثل في:

1.1. المزايا: من أهم مزايا الملاحظة أنها تمكن من جمع المعلومات بصورة مباشرة للعديد من الظواهر خاصة بعض السلوكيات الانسانية؛ حيث لا يرغب في التكلم حولها أو يجهلون موضوعها أو غير قادرين على التعبير عنها، وغالبًا ما تكون الملاحظة حرة وموضوعية وبعيدة عن الميول والاستنتاجات الشخصية ويتم جمعها حال وقوعها.

2.1. العيوب: قد تنطوي طريقة الملاحظة على عيوب على غرار الأدوات والطرق الأخرى لجمع المعلومات؛ بحيث يمكن أن تكلف وقت كبير إذ تكون ممتدة في الزمن لشهور أو حتى سنوات، كما يمكن أن تكون الأحداث والظواهر الملاحظة عرضة للتقلبات العرضية، مما يصعب مهمة الباحث في الربط بين التغيرات، كما لا يمكن استخدام هذه الطريقة في الحصول على معلومات لا يمكن ملاحظتها مباشرة كالأحاسيس وغيرها من الأمور الباطنية.

2. المقابلة: تعد المقابلة طريقة أساسية لجمع المعلومات عبر عملية التفاعل الاجتماعي، والتي يمكن أن تتم مباشرة بين الأفراد أو الجماعة وجها لوجه أو عبر وسائط، كالهاتف أو جهاز الكمبيوتر باستعمال برامج الاتصال.

1.2. المزايا: تمكن المقابلة من الحصول على بيانات ومعلومات متنوعة وغنية، كما تتيح إمكانية اختيار المكان وشرح وتوضيح الأسئلة والتحكم فيها، وبالتالي ارتفاع معدل الاستجابة.

2.2. العيوب: على غرار طرق البحث الأخرى لا تخلو المقابلة من جملة من العيوب؛ بحيث أن نجاحها يتوقف على مدى قدرة المحاور وتدريبه من جهة ورغبة المتحاور في التعاون وتقديم معلومات دقيقة وصحيحة دون محاولة إرضاء الطرف المحاور من جهة أخرى.

3. الاستبيان: يعد الاستبيان أداة استطلاع هامة لجمع المعلومات من المستجيبين، سواء كانوا أفراد أو جماعات أو منظمات عبر سلسلة من الأسئلة بغرض الدراسة والتحليل، ويمكن التمييز بين عدة استبيانات بحسب نوع الأسئلة المفتوحة أو المغلقة، وللإستبيان مزايا وعيوب نذكر البعض منها كالآتي:

1.3. المزايا: يتيح الاستبيان إمكانية الحصول على بيانات دقيقة لما يوفره من وقت كاف للتفكير في الاجابات وعدم تعريض المستجيبين للضغط، كذلك فإنّ عدم ذكر الاسم على الاستبيان يزيد من الموثوقية والصدق بإعطاء إجابات صحيحة، كما يوفر الاستبيان الوقت والتكلفة حيث يمكن إدارته من قبل أفراد آخرين دون أن يؤثر ذلك على مصداقيته وصلاحيته، بالإضافة إلى ذلك يتيح الاستبيان معالجة وتحليل النتائج بسرعة عبر صب البيانات في البرامج المخصصة لذلك.

1.3. العيوب: من عيوب ومعوقات أداة الاستبيان نجد انخفاض معدلات الاجابة مما يؤثر على تمثيلية المعلومات للعينة المبحوثة، كما نجد كذلك صعوبة وعدم القدرة على تقديم توضيحات كافية في حالة ما كانت هناك حاجة لشرح وتوضيح بعض الأسئلة مما قد يؤدي إلى سوء فهم بعض الأسئلة، وبالتالي تقديم إجابات غير موضوعية وخاطئة أو عدم الإجابة عليها أو غير مقروءة مما يؤثر على مصداقية الاستبيان.

4. الطرق الإحصائية: بعد جمع البيانات الأولية تأتي مرحلة المعالجة الإحصائية باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة لعرض النتائج والمخرجات على شكل جداول وأشكال بيانية، وكذلك الطرق الإحصائية لتحليل وربط البيانات ونمذجتها، وقد تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المعروف اختصارًا بـ (SPSS).

المطلب الثاني: المنهج والمعالجة الإحصائية

1. منهج الدراسة: ركزت الدراسة على تأثير أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي المتمثلة في: المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي وخدمة المجتمع، وتم اختيار عينة من جامعات الشرق الجزائري لهذه الدراسة؛ بحيث تم اتباع المنهج الوصفي بغرض مسح

ووصف متغيرات الدراسة، وبعد أن تم تحديد وصياغة الاشكالية المطروحة ووضع الفرضيات الملائمة لها، تم اختيار أداة الاستبيان الذي تم صياغته من قبل الباحث اعتماداً على استبيان المنظمة المتعلمة لـ: "مارسيك & واتكينز" والخلفية النظرية للموضوع بغرض التمكن من جمع البيانات باتباع الطرق العلمية الدقيقة والمنظمة، كما تم الاعتماد على المنهج الكمي من أجل قياس وتكميم البيانات، وتحديد الارتباطات وتحليلها، واختبار الفرضيات، ثم تأتي مرحلة التفسير واستخلاص النتائج المحددة للإشكالية المطروحة من أجل تعميمها.

2. تصميم الاستبيان: تم استخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات الأولية وفق سلم "ليكرت" الخماسي؛ بحيث تم تصميم أسئلة الاستبيان بطريقة صحيحة ودقيقة وذات موثوقية تتناول أهداف البحث المتمثلة في قياس تأثير أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة (التعلم المستمر، الاستفسار والحوار، التعاون والتعلم الجماعي، أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم، التمكين نحو رؤية مشتركة، ربط المؤسسة بالبيئة الخارجية، القيادة الداعمة للتعليم) في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي (المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي، خدمة المجتمع) على مستوى عينة من جامعات الشرق الجزائري متمثلة في جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، جامعة 20 أوت 55 سكيكدة، جامعة باجي مختار عنابة وجامعة الاخوة منتوري قسنطينة¹، يتم اختيار الإجابة المعبرة أكثر عن الاتجاه وفق سلم تحدد عليه الأوزان أو الدرجات، والتي تقيس اتجاه الفرد نحو العبارة كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم(4-14): تصنيف درجات المقياس

الدرجة	التصنيف
1	لا أتفق تماماً
2	لا أتفق
3	محايد
4	أتفق
5	أتفق تماماً

المصدر: إعداد الباحث اعتماداً على مقياس ليكرت الخماسي

لتحديد مستويات تصنيف المتوسط المرجح نقوم بقسمة المدى على عدد بدائل الإجابة 5/4 فنحصل على القيمة 0.80 التي نعتمد عليها في توزيع المجالات، وهكذا تحدد المجالات كما يوضحه الجدول:

الجدول رقم(4-15): المتوسطات المرجحة

المتوسط المرجح	الملاحظة
1.79-1.00	ضعيف جدًا
2.59-1.80	ضعيف
3.39-2.60	متوسط
4.19-3.40	مرتفع
5.00-4.20	مرتفع جدًا

المصدر: إعداد الباحث

تم عرض الاستبيان على أساتذة في الاختصاص وخبراء في الموضوع لتقييم الأسئلة والبحث عن الأخطاء الشائعة والاستفادة من ملاحظاتهم؛ تضمن الاستبيان في شكله النهائي ثلاثة أقسام كالآتي:

-القسم الأول: تضمن معلومات تعبر عن خصائص عينة البحث وفقاً لمتغيرات، الجنس، الأقدمية، المؤهل العلمي، الخبرة والسن.

-القسم الثاني: تضمن 37 عبارة هدفها معرفة درجة تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة في الجامعات محل البحث؛ حيث استعان الباحث في تصميم هذا المقياس على استبيان "مارسيك & واتكينز" لأبعاد المنظمة المتعلمة.

-القسم الثالث: تضمن 26 عبارة بهدف قياس مخرجات التعليم العالي في الجامعات محل البحث؛ حيث تم تصنيف هذه العبارات استعانة بالإطار النظري للبحث.

3. صدق وتباث الاستبيان: تتمثل هذه الخطوة أساساً في التحقق من وجود ارتباط بين الأسئلة على نفس العامل أي وجود اتساق داخلي بين عبارات الاستبيان أي أنّ هذه العبارات تقيس نفس المتغير، وما إذا كانت العبارات بسيطة ومعبرة، ومن أجل تأكيد ضمان البيانات المجمعة، وبالتالي النتائج اتبعنا الخطوات الآتية:

1.3. صدق الاستبيان: قبل استخدام الاستبيان في الدراسة البحثية الرئيسية تم توجيهه إلى عدد من المحكمين من ذوي الخبرة في الاختصاص فكانت ملاحظاتهم كالآتي:

البيانات الشخصية: إجماع بنسبة 100% على اعتماد النقاط المكونة لقسم البيانات الشخصية.

المحور الثاني: كانت الملاحظات حول عناصر وعبارات الاستبيان كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم(4-15): بعد التعلم المستمر

العبارات	مقبولة	مرفوضة	تعديل
1- تُناقش الأخطاء مع أعضاء هيئة التدريس بشفافية بهدف التعلم منها	6	-	-
2- يُمنح أعضاء هيئة التدريس حرية تحديد احتياجاتهم التكوينية والتدريبية	6	-	-
3- يُساعد أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض على التعلم المستمر	6	-	-
4- يُوفر لأعضاء هيئة التدريس الدعم المالي والمادي لتطوير التعليم والتعلم	5	-	1
5- يُمنح أعضاء هيئة التدريس وقتًا كافيًا للتعلم	6	-	-
6- يُنظر أعضاء هيئة التدريس للمشكلات التي يواجهونها كفرص للتعلم	6	-	-
7- يُكافئ أعضاء هيئة التدريس على تعلم أشياء جديدة	6	-	-

المصدر: إعداد الباحث

من الجدول رقم (4-15) نلاحظ أنَّ عبارات متغير بعد التعلم المستمر قد لاقت توافقاً بنسبة 75% باستثناء العبارة رقم 4، فإنَّ نسبة 25% ترى أنها تتطلب تعديل.

الجدول رقم(4-16): الاستفسار والحوار

العبارات	مقبولة	مرفوضة	تعديل
8- يتبادل أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض المعلومات الصريحة والصحيحة	6	-	-
9- يُغير أعضاء هيئة التدريس أفكارهم نتيجة المناقشة والحوار	6	-	-
10- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على طرح أسئلة لماذا؟ بغض النظر عن موقعهم الوظيفي	6	-	-
11- عضو هيئة التدريس قائد ومناقش للطلبة يعمل على إطلاق أفكارهم	5	1	-
12- تُوضَّح وجهات النظر المختلفة لأعضاء هيئة التدريس لتكوين فكرة أشمل حول مشكلات العمل	6	-	-
13- يُحترم أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض مما يساعد على التعاون	6	-	-
14- يقضي أعضاء هيئة التدريس وقتًا في بناء الثقة فيما بينهم	6	-	-

المصدر: إعداد الباحث

بالنسبة للجدول رقم(4-16) نلاحظ أنَّ عبارات متغير بعد الاستفسار والحوار قد لاقت توافقاً بنسبة 75% في حين ما نسبته 25% ترى أنَّه لا تقيس نفس المتغير.

الجدول رقم(4-17): التعاون والتعلم الجماعي

العبارات	مقبولة	مرفوضة	تعديل
15- تُمنح فرق العمل الحرية في تكييف أهدافها التعليمية والبحثية حسب المستجدات	6	-	-
16- يتعامل مع أعضاء فرق العمل بالتساوي بغض النظر عن رتبهم أو ثقافتهم	6	-	-
17- تُركّز فرق العمل على كل من المهام وكيفية العمل بشكل جيد	6	-	-
18- تُغيّر فرق وجماعات العمل أفكارهم نتيجة المناقشة والمعلومات التي تم جمعها	6	-	-
19- تُكافأ فرق العمل على إنجازها	6	-	-
20- تتّفق فرق العمل بأن الجامعة ستأخذ بتوصياتها واقتراحاتها التطويرية	6	-	-

المصدر: إعداد الباحث

الجدول رقم(4-18): أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم

العبارات	مقبولة	مرفوضة	تعديل
21- تُستخدم الاتصالات المتبادلة على أساس منتظم مثل أنظمة الاقتراحات، لوحات الاعلانات الالكترونية، الاجتماعات المفتوحة.	6	-	-
22- يُسهّل وصول جميع أعضاء هيئة التدريس إلى المعلومات التي يحتاجونها ويسرعة	6	-	-
23- يُحتفظ بقاعدة بيانات عن مهارات وكفايات أعضاء هيئة التدريس	6	-	-
24- تتّوفر الجامعة على أنظمة لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والمتوقع بهدف التعلم المستمر	6	-	-
25- تسهّل عملية تبادل المعرفة والخبرات بين مختلف أقسام الجامعة	6	-	-
26- يُهتم بقياس نتائج الوقت والموارد المنفقة على التكوين والتدريب	6	-	-

المصدر: إعداد الباحث

الجدول رقم(4-19): تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة

العبارات	مقبولة	مرفوضة	تعديل
27- يتم تثمين عمل أعضاء هيئة التدريس بخصوص المبادرات المتخذة	6	-	-
28- تُقدّم خيارات متعددة لأعضاء هيئة التدريس عند تنفيذ واجبات العمل	6	-	-
29- يُحرص على مساهمة أعضاء هيئة التدريس في بناء رؤية الجامعة	6	----	----
30- يُمكن أعضاء هيئة التدريس من التحكم في الموارد التي يحتاجونها لإنجاز أعمالهم	6	-	-
31- يُوفّر الدعم لأعضاء هيئة التدريس عند اتخاذ قرارات المخاطرة المحسوبة	6	-	-
32- تبني الجامعة رؤى موحدة عبر مختلف المستويات وفرق العمل	6	-	-

المصدر: إعداد الباحث

الجدول رقم(4-20): ربط المنظمة بالبيئة الخارجية

العبارات	مقبولة	مرفوضة	تعديل
33- يُحرص على أن يوفّق أعضاء هيئة التدريس بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة	6	-	-
34- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على التفكير بمنظور شمولي	6	-	-
35- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على أخذ وجهة نظر العملاء عند اتخاذ القرارات	6	--	--
36- يُهتم بالوقوف على تأثير القرارات في معنويات أعضاء هيئة التدريس	6	-	-
37- تمتلك استراتيجية للتعاون مع الهيئات الخارجية	5	-	1
38- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على الاتصال عبر جميع المستويات عند حل المشكلات	6	-	-

المصدر: إعداد الباحث

من الجدول رقم (4-20) نلاحظ أن عبارات متغير بعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية قد لاقت توافقاً بنسبة 75% في حين ما نسبته 25% ترى أنّ العبارة رقم 37 تتطلب تعديل، في حين عبارات أبعاد التعاون والتعلم الجماعي، أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم، تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة قد لاقت إجماع بنسبة 100% .

الجدول رقم(4-21): القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم

العبارات	مقبولة	مرفوضة	تعديل
39- تُدعم القيادة طلبات فرص التعلم المستمر والتكوين	6	-	-
40- تُشارك القيادة أعضاء هيئة التدريس المعلومات الحديثة حول سوق العمل وتوجهات المجتمع	6	-	-
41- تُمكن القيادة أعضاء هيئة التدريس من أجل تنفيذ رؤية الجامعة	6	--	-
42- تعمل القيادة على تعلم وتطوير أعضاء هيئة التدريس	6	-	-
43- تُبحث القيادة باستمرار على فرص التعلم والتكوين	6	-	-
44- تُحرص القيادة على الالتزام بقيم الجامعة	5	-	1

المصدر: إعداد الباحث

فيما يخص الجدول رقم(4-21) المتعلق بعبارات متغير ربط المنظمة بالبيئة الخارجية نلاحظ أنها قد لاقت توافقاً بنسبة 75% في حين ما نسبته 25% ترى أنّ العبارة رقم 44 تتطلب تعديل.

الجدور رقم (4-22): بعد المستوى النوعي للخريجين

الفقرات	مقبولة	مرفوضة	تعديل
45- ترى الجامعة في معدل التخرج للطالب دليل على جودة الخريجين	6	-	
46- تتوفر الجامعة على خطة لاستقطاب واختيار الطلبة المتميزين	6	-	-
47- يكتسب خريجو الجامعة القدرة على التعامل مع تكنولوجيا العصر	6	-	-
48- يكتسب خريجو الجامعة مهارات التفكير والإبداع والقدرة على الاتصال	6	-	-
49- يتمتع خريجو الجامعة بقدرات ومهارات التعلم بشكل مستمر	6	-	-
50- تستحدث الجامعة تخصصات علمية تواكب متطلبات سوق العمل	6	-	-
51- تمتلك الجامعة رؤية حول حاجات مؤسسات العمل من حيث النوعية والكفاءة	6	-	-
52- تبرم الجامعة اتفاقيات مع مؤسسات العمل لضمان تشغيل الخريجين وتدريبهم وتكوينهم أثناء الدراسة	6 6	-	-
53- ترى الجامعة في ارتفاع الطلب على خريجها في سوق العمل معيار لجودتهم	6	-	-

المصدر: إعداد الباحث

الجدول رقم (4-23): بعد البحث العلمي

الفقرات	مقبولة	مرفوضة	تعديل
54- تشجع جامعتنا البحث العلمي من خلال مواكبة التطورات المنهجية والعلمية والتكنولوجية	6	-	-
55- تسعى الجامعة إلى توسيع دائرة العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي المختلفة	6	-	-
56- تتوفر الجامعة على ميزانية خاصة لدعم وتمويل البحث العلمي	6	-	-
57- تعمل الجامعة على تكوين فرق عمل بحثية لخدمة قطاعات الانتاج المختلفة في المجتمع	6	-	-
58- يسهم البحث العلمي في إيجاد حلول للمشكلات التي تجرى دراستها وتقديم إسهامات علمية جديدة	6	-	-
59- تعمل جامعتنا على إنشاء مخابر بحث متخصصة وتدعمها بكافة الامكانيات اللازمة	6	-	-

المصدر: إعداد الباحث

الجدول رقم (4-24): بعد خدمة المجتمع

الفقرات	مقبولة	مرفوضة	تعديل
60- تمثل الجامعة بيئة قادرة على تحقيق الرؤية الجديدة للتعلم وبناء مجتمع ثري بالمعرفة العلمية والمهنية	6	-	-
61- تسهم الجامعة مع مؤسسات المجتمع في تنفيذ المشاريع التنموية والاقتصادية والاجتماعية على أرض الواقع	6	-	-
62- تخصص الجامعة وحدة علمية لإدارة العلاقة مع مؤسسات المجتمع المختلفة	6	-	-
63- تشارك الجامعة في وضع الخطط وسياسات التنمية من خلال تقديم الاستشارات العلمية	6	-	-
64- تسمح الجامعة باستخدام قواعد البيانات العلمية للجميع للاستفادة منها عند الحاجة	6	-	-
65- تقوم الجامعة بعقد شراكات لحل مشاكل محددة ذات الطابع العلمي والتكنولوجي	6	-	-
66- تسعى الجامعة إلى تكوين مكتبها ومؤسساتها العلمية بحسب احتياجات قطاعات المجتمع المختلفة	6	-	-
67- تعمل الجامعة على إقامة المؤتمرات والندوات العلمية والثقافية بمشاركة ممثلي مؤسسات المجتمع	6	-	-
68- تنظم الجامعة دورات تدريبية لفائدة مؤسسات المجتمع	6	-	-
69- تقوم الجامعة بتقديم الدعم والمرافقة لإدماج الطلبة في سوق العمل (دار مقاولاتية، مكاتب تنسيق مع مؤسسات سوق العمل...)	6	-	-

المصدر: إعداد الباحث

من خلال الجداول رقم (4-22)، (4-23)، (4-24) نلاحظ أن عبارات أبعاد مخرجات مؤسسات التعليم العالي لاقت توافقاً وإجماعاً من قبل المختصين بنسبة 100% ما يعني أنها تتسم بالوضوح والإيجاز والدلالة بحيث أنها تقيس نفس المتغيرات، وعلى ضوء هذه الملاحظات المقدمة قد تم تعديل العبارة رقم: 4 لبعد التعلم المستمر لتصبح: يوفر لأعضاء هيئة التدريس الأموال والموارد اللازمة لدعم التعلم.

- حذف العبارة رقم: 11 لبعد الاستفسار والحوار.

- تعديل العبارة رقم 37 لبعد ربط المنظمة بالبيئة الخارجية لتصبح: يوفر التعاون مع هيئات خارجية لتبادل المعارف والخبرات.

- تعديل العبارة رقم: 44 لبعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم لتصبح: تحرص القيادة على تطابق سلوكها مع قيم الجامعة.

2.3 . اختبار الثبات: لقياس الاتساق الداخلي ومدى ارتباط عبارات الاستبيان كمجموعة تم اختبار معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مؤسسات التعليم العالي كمنظمة متعلمة ومخرجات التعليم العالي، وكانت النتائج كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (4-25): قيم معاملات ألفا كرونباخ

الأبعاد	العبارات	ألفا كرونباخ
التعلم المستمر	7-1	0.85
الاستفسار والحوار	13-8	0.78
التعاون والتعلم الجماعي	19-14	0.83
أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم	25-20	0.78
التمكين نحو رؤية مشتركة	31-26	0.89
ربط المنظمة بالبيئة الخارجية	37-32	0.91
القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم	43-38	0.94
أبعاد المنظمة المتعلمة	43-1	0.96
المستوى النوعي للخريجين	52-44	0.90
البحث العلمي	58-53	0.88
خدمة المجتمع	68-59	0.84
أبعاد مخرجات التعليم العالي	68-44	0.94
جميع عبارات الاستبانة	68-1	0.97

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

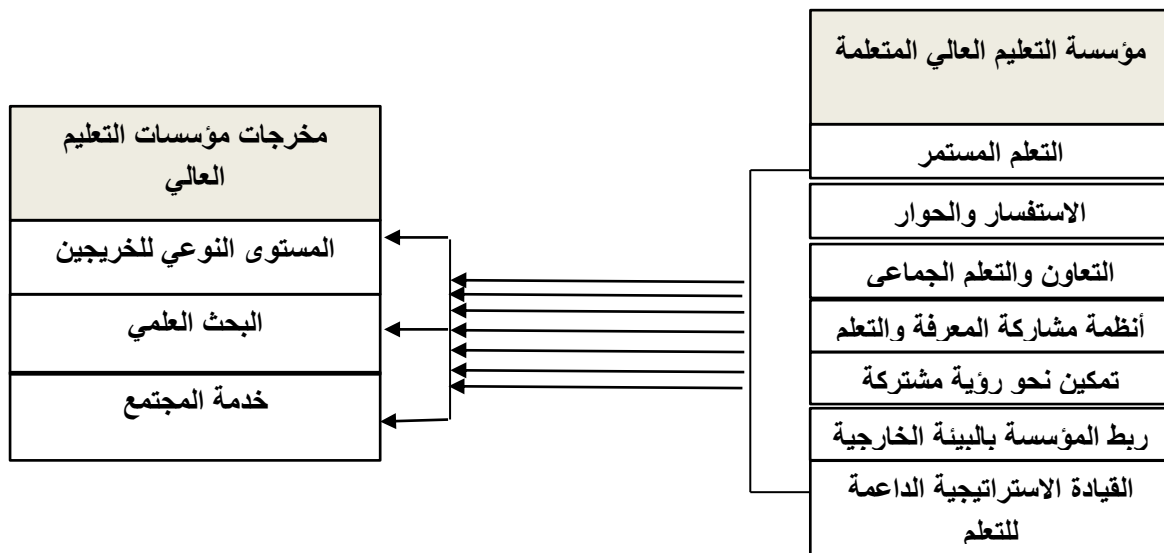
تعتبر قيمة معامل ألفا كرونباخ التي تساوي 60% مقبولة على الحكم على ثبات الاستبيان، وكلما زادت قيمة هذا المعامل كلما زادت درجة الثبات والصدق من أسئلة الاستبيان، ونلاحظ من الجدول أن نسبة المعامل لمتغيرات الدراسة جاءت محصورة بين 0.78 و 0.97 وبالتالي هناك ثبات حول أسئلة الاستبيان وأن اعتمادية هذا الاستبيان جاءت قوية.

المطلب الثالث: نموذج الدراسة مجتمعتها وعينتها:

1. نموذج الدراسة: بناءً على أسئلة البحث، والخلفية النظرية لموضوع المنظمة المتعلمة، وموضوع مخرجات مؤسسات التعليم العالي، فإن نموذج الدراسة يتكون من متغيرين؛ المتغير الأول والذي يمثل المتغير المستقل (أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة) بينما يتمثل المتغير التابع في (مخرجات مؤسسات التعليم العالي)،

وهي: المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي، وخدمة المجتمع على اعتبار علاقة التأثير والتأثر لأبعاد مؤسسات التعليم العالي كمؤسسة متعلمة في مخرجات هذه المؤسسات، وبناءً على ذلك يمكننا استنتاج النموذج الممثل للدراسة على النحو الآتي:

الشكل رقم (4-10): نموذج الدراسة



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على المتغيرات النظرية

2. مجتمع الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي لعينة من جامعات الشرق الجزائري، والمتمثلة في جامعة الاخوة منثوري قسنطينة¹، التي أنشأت بمقتضى الأمر 45-69 الصادر في 17 جوان 1969، توسعت من سنة لأخرى وتتشكل حالياً من تسع كليات هي: علوم الطبيعة والحياة، علوم الرض، العلوم الدقيقة، كلية العلوم والتقنيات، البيطرة، العلوم والتكنولوجيا، كلية الآداب واللغات، معهد التغذية، وكلية الحقوق والعلوم الادارية. جامعة 20 أوت 55 سكيكدة، التي أنشأت بموجب المرسوم التنفيذي رقم: 98-223 سنة 1998 كمركز جامعي، ثم ارتقت في 18 سبتمبر 2001 إلى جامعة. جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، ويعود تاريخها إلى سنة 1986؛ حيث تم تأسيس المدرسة الوطنية العليا تم ترقيتها بقرار رئاسي إلى مركز جامعي يضم أربعة كليات (العلوم التقنية، الاعلام الآلي، العلوم الدقيقة وعلوم الأحياء) وتمت ترقيتها إلى جامعة بموجب المرسوم التنفيذي رقم: 03-258. جامعة باجي مختار عنابة، والتي تأسست عام 1975 وتتوزع على أربعة مناطق، عنابة كلية العلوم الطبية، سيدي عاشور كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، كلية الحقوق والعلوم الادارية، البوني كلية الآداب والعلوم

الانسانية، سيدي عمار الادارة المركزية، كلية العلوم، الهندسة، علوم الأرض. وامتدت فترة الدراسة من سنة 2016 إلى غاية 2025.

3. عينة الدراسة: العينة جزء من المجتمع الأصلي للدراسة يتم اختيارها باستخدام أساليب خاصة لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً، وتعتبر أحجام العينة من 30 إلى أقل من 500 مناسبة للكثير من البحوث، كما تشير إلى ذلك معادلات "ستيفن ثومسون" Steven Thomson معادلة "روبرت مايسون" Robert Mayson ومعادلة "ريتشارد جيجر" Richard Geinger، ونظراً لكبر مجتمع الدراسة فقد تم اختيار عينة عشوائية بسيطة لأعضاء هيئة التدريس الممثل لمجتمع الدراسة لأنهم يمتلكون الرؤية والخبرة العلمية والمعرفية التي تسهم في تطوير الجامعة وتحسين مخرجاتها، وبالتالي تحويل مسار الجامعة؛ حيث أنه قد تم توزيع استبيان الكتروني شمل أساتذة مختلف كليات ومعاهد جامعات الاخوة منثوري قسنطينة¹، جامعة 20 أوت 55 سكيكدة، جامعة باجي مختار عنابة، وجامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، وتم استقبال إجابات 488 على الاستبيان جاهزة للدراسة والتحليل الاحصائي.

المبحث الثالث: تحليل نتائج الدراسة التطبيقية

سيتم عرض البيانات التي تم جمعها عن طريق توزيع الاستبيان على عينة من مجتمع الدراسة التي شملت جامعات، 20 أوت 55 سكيكدة، محمد الصديق بن يحي جيجل، الاخوة منثوري قسنطينة1، باجي مختار عنابة، وذلك من خلال عرض وصف خصائص العينة من حيث نوع الجنس، المؤهل العلمي، الرتبة العلمية والأقدمية، ثم نقوم بتحليل البيانات واختبار متغيرات الدراسة.

المطلب الأول: العرض الوصفي لخصائص عينة الدراسة

1. توزيع أفراد العينة حسب الجامعات محل الدراسة: شكلت عينة الدراسة 488 عضو هيئة تدريس تتوزع على جامعات 20 أوت 55 سكيكدة، محمد الصديق بن يحي جيجل، الاخوة منثوري قسنطينة1، وباجي مختار عنابة، والجدول رقم: (4-26) يوضح توزيع أفراد العينة حسب جامعة الانتماء:

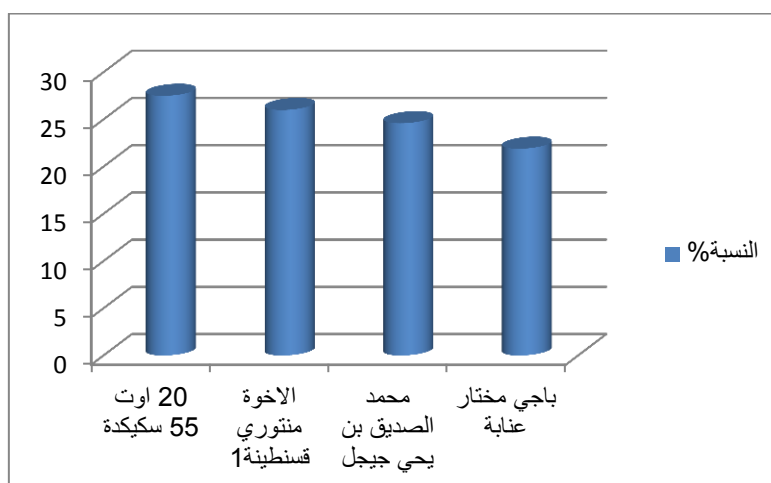
جدول رقم(4-26): توزيع مفردات العينة على أساس جامعة الانتماء

الجامعة	النسبة %	التكرار
20 أوت 55 سكيكدة	27.5	134
الاخوة منثوري قسنطينة1	26	127
محمد الصديق بن يحي جيجل	24.6	120
باجي مختار عنابة	21.9	107
المجموع	100	488

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

ويمكن تمثيلها في الشكل الآتي:

الشكل رقم (4-11): توزيع مفردات العينة على أساس جامعة الانتماء



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام Excel

من خلال الجدول رقم (4-26) والشكل رقم (4-11) نلاحظ أن نسب تمثيل عينة الدراسة في الجامعات كانت متقاربة حيث كانت أعلى نسبة في جامعة 20 أوت 55 سكيكدة بـ: 27.5% بينما أقل نسبة كانت في جامعة باجي مختار عنابة بـ: 21.9%.

1. توزيع أفراد العينة حسب نوع الجنس: الجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة حسب جنس عضو هيئة التدريس:

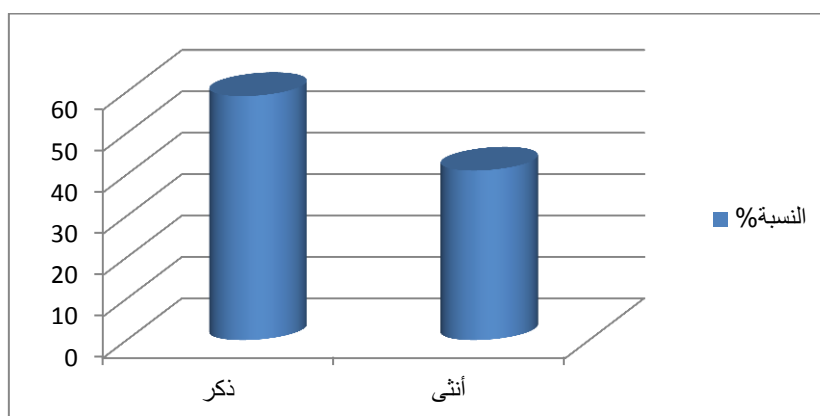
جدول رقم (4-27): توزيع مفردات العينة على أساس الجنس

الجنس	التكرار	%
ذكر	288	59
أنثى	200	41
المجموع	488	100

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

كما يمكن تمثيل توزيع عينة الدراسة حسب نوع الجنس من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم (4-12): توزيع مفردات العينة على أساس الجنس



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام Excel

من خلال مخرجات الجدول رقم (4-27) والشكل رقم (4-12) يمكننا ملاحظة أنّ ما نسبته 59% من الذكور يمثلون أفراد عينة الدراسة في حين ما نسبته 41% يمثلون نسبة الإناث؛ حيث هناك تقارب نسبي بين عنصر الذكور وعنصر الإناث وأن عملية التوظيف على مستوى الجامعة الجزائرية لا تفرق بين الجنسين، كما أنّ طبيعة العمل كعضو هيئة تدريس تستدعي مؤهل علمي وهو ما نجده عند العنصر النسوي.

2. توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي: الجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

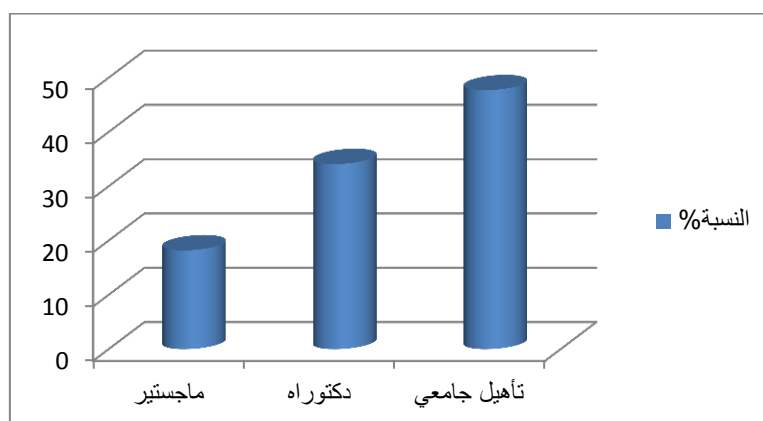
جدول رقم (4-28): توزيع مفردات العينة على أساس المؤهل العلمي

الدرجة	التكرار	%
ماجستير	89	18.2
دكتوراه	166	34.1
تأهيل جامعي	233	47.7
المجموع	488	100

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

ويمكن تمثيل هذا التوزيع من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم (4-13): توزيع مفردات العينة على أساس المؤهل العلمي



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام Excel

من خلال الجدول رقم (4-28) والشكل رقم (4-13) يمكننا ملاحظة أنَّ ما نسبته 47.7 % حاصلون على التأهيل الجامعي، تليهم ما نسبته 34.1 % من حملة الدكتوراه، ثم في الأخير ما نسبته 18.2 % فقط من حملة الماجستير الذين سوف يتحصلون على الدكتوراه والتأهيل الجامعي خلال مساهم المهني.

3. توزيع أفراد العينة حسب الرتبة العلمية: يتم عرض توزيع أفراد عينة الدراسة على أساس الرتبة العلمية من خلال الجدول رقم:

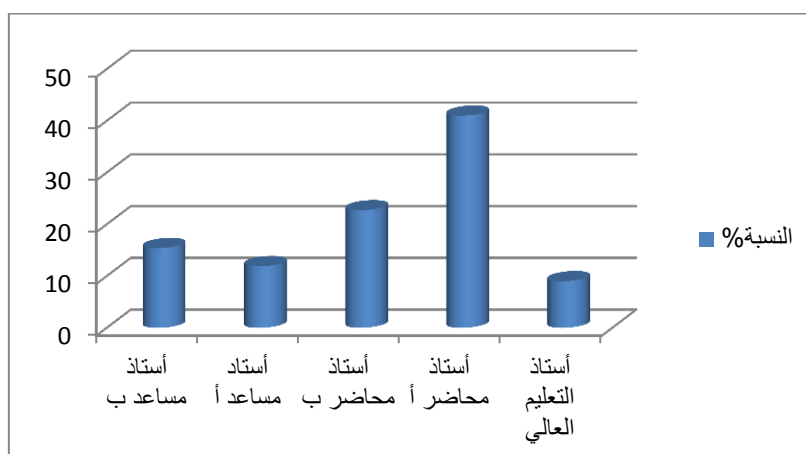
جدول رقم (4-29): توزيع مفردات العينة على أساس الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	النسبة %	التكرار
أستاذ مساعد ب	15.4	75
أستاذ مساعد أ	11.9	58
أستاذ محاضر ب	22.7	111
أستاذ محاضر أ	41	200
أستاذ التعليم العالي	9	44
المجموع	100	488

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

ويمكن تمثيلها من خلال الشكل الآتي:

الشكل رقم (4-14): توزيع مفردات العينة على أساس الرتبة العلمية



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام Excel

من خلال الجدول رقم (4-29) والشكل رقم (4-14) نلاحظ أن نسبة الأساتذة المحاضرين قد بلغت 41% بالنسبة لأستاذ محاضر أ و 22.7% بالنسبة لأستاذ محاضر ب، وتمثل أعلى نسبة تليها نسبة الأساتذة المساعدين قسم ب وقسم أ بنسبة 15.4% و 11.9% على التوالي، ثم تأتي نسبة أستاذ التعليم العالي بنسبة 9%.

4. توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية: في ما يلي سيتم عرض توزيع عينة الدراسة على أساس الأقدمية العلمية كما هو مبين في الجدول الآتي:

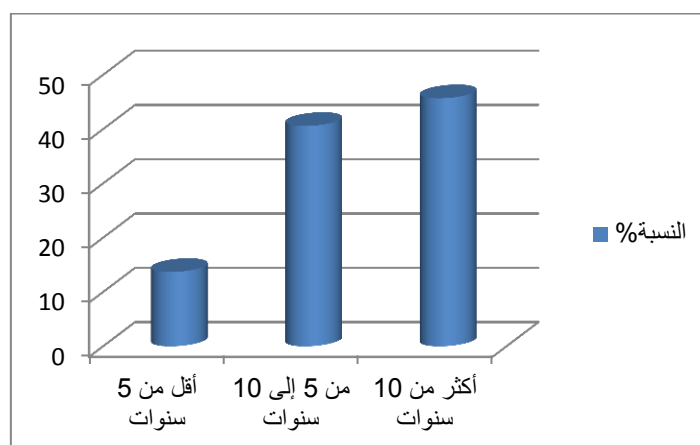
جدول رقم (4-30): توزيع مفردات العينة على أساس الأقدمية

الأقدمية	النسبة %	التكرار
أقل من 5 سنوات	13.7	67
من 5 إلى 10 سنوات	40.6	498
أكثر من 10 سنوات	45.7	223
المجموع	100	488

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

كما يمكن تمثيلها في الشكل الآتي:

الشكل رقم (4-15): توزيع مفردات العينة على أساس الأقدمية



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام Excel

من خلال الجدول رقم (4-30) والشكل رقم (4-15) نلاحظ أنّ ما نسبته 85% من أفراد عينة الدراسة لديها أقدمية أكثر من 10 سنوات والتي منها 45.7% تمتلك أقدمية أكثر من 10 سنوات في حين أنّ ما نسبته 13.7% من أفراد العينة لديهم أقدمية أقل من 5 سنوات.

المطلب الثاني: التحليل الإحصائي لمتغيرات الدراسة

من أجل تحليل متغيرات الدراسة المتمثلة في أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة (التعلم المستمر، الاستفسار والحوار، التعاون والتعلم الجماعي، مشاركة المعرفة والتعلم، تمكين عضو هيئة التدريس، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الداعمة للتعلم) وكذلك مخرجات هذه المؤسسات (المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي، خدمة المجتمع) سيتم الاعتماد على حساب معيار المتوسط الحسابي لاختبار درجة الموافقة على عبارات الاستبانة، إضافة إلى اعتماد الانحراف المعياري لقياس مدى تشتت اتجاهات أفراد عينة الدراسة عن المتوسط الحسابي.

1. المتغير المستقل: أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة

جدول رقم (4-31): نتائج التحليل الإحصائي لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة

العبارات		لا أتفق تماماً		لا أتفق		محايد		أتفق		أتفق تماماً	
		التركرار	%	التركرار	%	التركرار	%	التركرار	%	التركرار	%
1- تُناقش الأخطاء مع أعضاء هيئة التدريس بشفافية بهدف التعلم منها.		39	8	96	19.7	13.9	68	246	50.4	39	8
2- يُمنح أعضاء هيئة التدريس حرية تحديد احتياجاتهم التكوينية والتدريبية.		29	5.9	218	44.7	135	27.7	89	18.2	17	3.5
3- يُساعد أعضاء هيئة التدريس		29	5.9	117	24	90	18.4	209	42.8	43	8.8

										بعضهم البعض على التعلم المستمر.
/	/	11.1	54	14.3	70	53.3	260	21.3	104	4- يُوفّر لأعضاء هيئة التدريس الأموال والموارد اللازمة لدعم التعلم.
6.6	32	28.3	138	11.3	55	44.1	215	9.8	48	5- يُمنح أعضاء هيئة التدريس وقتاً كافياً للتعلم.
3.3	16	51.6	252	23.8	116	14.3	70	7	34	6- يُنظر أعضاء هيئة التدريس للمشكلات التي يواجهونها كفرص للتعلم.
/	/	15.8	77	24.6	120	31.1	152	28.5	139	7- يُكافئ أعضاء هيئة التدريس على تعلم أشياء جديدة
										الاستفسار والحوار
1.8	9	49.4	241	24.1	121	24.8	117	/	/	8- يتبادل أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض المعلومات الصريحة والصحيحة.
4.7	23	47.7	233	26.4	129	18.6	91	2.5	12	9- يُغير أعضاء هيئة التدريس أفكارهم نتيجة المناقشة والحوار.
3.7	18	38.7	189	33.6	164	19.5	95	4.5	22	10- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على طرح أسئلة لماذا؟ بغض النظر عن موقعهم الوظيفي.
2.3	11	51	249	22.7	111	20.5	100	3.5	17	11- تُوضّح وجهات النظر المختلفة لأعضاء هيئة التدريس لتكوين فكرة أشمل حول مشكلات العمل.
8.6	42	68.6	355	13.5	66	9.2	45	/	/	12- يحترم أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض مما يساعد على التعاون.
3.1	15	52.3	255	14.3	70	26.8	131	3.5	17	13- يمضي أعضاء هيئة التدريس وقتاً في بناء الثقة بينهم.
										التعاون والتعلم الجماعي
4.7	20	41.6	203	28.3	138	23.6	115	2.5	12	14- تُمنح فرق العمل الحرية في تكييف أهدافها التعليمية والبحثية حسب المستجدات.
4.9	24	43	210	24.8	121	20.7	101	6.6	32	15- يتعامل مع أعضاء فرق العمل بالتساوي بغض النظر عن رتبهم أو ثقافتهم.
2	10	41.6	203	39.1	191	7.8	38	9.4	46	16- تُركّز فرق العمل على كل من المهام وكيفية العمل بشكل جيد.
2.3	11	57.6	281	21.9	107	14.8	72	3.5	17	17- تُغيّر فرق وجماعات العمل أفكارهم

										نتيجة المناقشة والمعلومات التي تم
2.3	11	30.1	147	25.8	122	20.5	100	22.1	108	18- تُنفّذ فرق العمل على إنجازها.
1	5	20.9	102	34.6	169	27.3	133	16.2	79	19- تتّفق فرق العمل بأن الجامعة ستأخذ بتوصياتها واقتراحاتها التطويرية.
أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم										
3.5	17	45.1	220	20.3	99	17.2	84	13.9	68	20- تُستخدم الاتصالات المتبادلة على أساس منظم مثل أنظمة الاقتراحات، لوحات الاعلانات الالكترونية، الاجتماعات المفتوحة.
6.6	32	49.2	240	15.8	77	26.0	127	2.5	12	21- يسهّل وصول جميع أعضاء هيئة التدريس إلى المعلومات التي يحتاجونها ويسرّع.
3.3	16	34.8	170	28.1	137	19.9	97	13.9	68	22- يُحتفظ بقاعدة بيانات عن مهارات وكفايات أعضاء هيئة التدريس.
2.0	10	21.3	104	26.4	129	34.8	170	15.4	75	23- تتوفّر الجامعة على أنظمة لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والمتوقع بهدف التعلم المستمر.
2.0	10	18.4	90	39.5	193	29.7	145	10.2	50	24- تسهّل عملية تبادل المعرفة والخبرات بين مختلف أقسام الجامعة
2.3	11	28.9	141	18.9	92	41.0	200	9.0	44	25- يُهتم بقياس نتائج الوقت والموارد المنفقة على التكوين والتدريب.
تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة										
2.3	11	17.4	85	32.8	160	37.5	183	10.0	49	26- يتم تمكين عمل أعضاء هيئة التدريس بخصوص المبادرات المتخذة.
2.0	10	24	117	25.4	124	44.3	216	4.3	21	27- تقدّم خيارات متعددة لأعضاء هيئة التدريس عند تنفيذ واجبات العمل.
1.8	9	27.0	132	19.3	94	31.6	154	20.3	99	28- يُحرص على مساهمة أعضاء هيئة التدريس في بناء رؤية الجامعة.
1.0	5	33.4	163	28.7	140	22.5	110	14.3	70	29- يُمكن أعضاء هيئة التدريس من التحكم في الموارد التي يحتاجونها لإنجاز أعمالهم.
6	3	24.0	117	21.7	106	35.9	175	17.8	87	30- يُوفّر الدعم لأعضاء هيئة التدريس عند اتخاذ قرارات المخاطرة المحسوبة.
1.0	5	30.5	149	31.6	154	23.2	113	13.7	67	31- تبني الجامعة رؤية موحدة عبر مختلف المستويات وفرق العمل.
ربط المنظمة بالبيئة الخارجية										
1.8	9	18.6	91	41.8	204	31.4	153	6.4	31	32- يُحرص على أن يوفّق أعضاء هيئة

										التدريس بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة.
1.6	8	20.5	100	32.2	157	39.3	192	6.4	31	33- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على التفكير بمنظور شمولي.
1.2	6	10.2	50	36.7	179	42.4	207	9.4	46	34- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على أخذ وجهة نظر العملاء عند اتخاذ القرارات.
2.7	13	18.4	90	37.7	184	34.8	170	6.4	31	35- يُهتم بالوقوف على تأثير القرارات في معنويات أعضاء هيئة التدريس.
2.7	13	40.4	197	33.6	164	19.9	97	3.5	17	36- يوفر التعاون مع هيئات خارجية لتبادل المعارف والخبرات.
4.9	24	38.1	186	33.0	161	21.1	103	2.9	14	37- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على الاتصال عبر جميع المستويات عند حل المشكلات.
										القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم
2.5	12	41.8	204	15.6	76	30.1	147	10.0	49	38- تُدعم القيادة طلبات فرص التعلم المستمر والتكوين.
8.	4	33.2	162	21.1	103	31.6	154	13.3	65	39- تُشارك القيادة أعضاء هيئة التدريس المعلومات الحديثة حول سوق العمل وتوجهات المجتمع.
0.8	4	29.9	146	28.5	139	27.5	134	13.3	65	40- تُمكن القيادة أعضاء هيئة التدريس من أجل تنفيذ رؤية الجامعة
0.6	3	33.2	162	14.3	70	40.6	207	9.4	46	41- تعمل القيادة على تعلم وتطوير أعضاء هيئة التدريس
/	/	26.8	131	28.5	139	33.4	163	11.3	55	42- تبحث القيادة باستمرار على فرص التعلم والتكوين.
/	/	40.6	198	25.4	124	24.6	120	9.4	46	43- تحرص القيادة على تطابق سلوكها مع قيم الجامعة.

الجدول رقم (4-32): نتائج التحليل الاحصائي (المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري)

الملاحظة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات
متوسطة	1.11	3.30	1- تُناقش الأخطاء مع أعضاء هيئة التدريس بشفافية بهدف التعلم منها.
متوسطة	0.95	2.68	2- يُمنح أعضاء هيئة التدريس حرية تحديد احتياجاتهم التكوينية والتدريبية.
متوسطة	1.09	3.24	3- يُساعد أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض على التعلم المستمر.
ضعيفة	0.88	2.15	4- يُوفر لأعضاء هيئة التدريس الأموال والموارد اللازمة لد عم التعلم.
متوسطة	1.15	2.77	5- يُمنح أعضاء هيئة التدريس وقتًا كافيًا للتعلم.
متوسطة	0.99	3.29	6- يُنظر أعضاء هيئة التدريس للمشكلات التي يواجهونها كفرص للتعلم.
ضعيفة	1.04	2.27	7- يُكافئ أعضاء هيئة التدريس على تعلم أشياء جديدة.
متوسطة	1.03	2.81	متوسط بعد التعلم المستمر
متوسطة	0.85	3.29	8- يتبادل أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض المعلومات الصريحة والصحيحة.
متوسطة	0.91	3.33	9- يُغير أعضاء هيئة التدريس أفكارهم نتيجة المناقشة والحوار.
متوسطة	0.93	3.17	10- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على طرح أسئلة لماذا؟ بغض النظر عن موقعهم الوظيفي.
متوسطة	0.93	3.28	11- تُوضّح وجهات النظر المختلفة لأعضاء هيئة التدريس لتكوين فكرة أشمل حول مشكلات العمل.
مرتفعة	0.73	3.76	12- يحترم أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض مما يساعد على التعاون.
متوسطة	0.99	3.24	13- يمضي أعضاء هيئة التدريس وقتًا في بناء الثقة بينهم.
متوسطة	0.89	3.34	متوسط بعد الاستفسار والحوار
متوسطة	0.93	3.21	14- تُمنح فرق العمل الحرية في تكييف أهدافها التعليمية والبحثية حسب المستجدات.
متوسطة	1.03	3.19	15- يتعامل مع أعضاء فرق العمل بالتساوي بغض النظر عن رتبهم أو ثقافتهم.
متوسطة	0.95	3.19	16- تُركّز فرق العمل على كل من المهام وكيفية العمل بشكل جيد.
مرتفعة	0.88	3.40	17- تُغيّر فرق وجماعات العمل أفكارهم نتيجة المناقشة والمعلومات التي تم جمعها
متوسطة	1.18	2.69	18- تُكافأ فرق العمل على إنجازها.
متوسطة	1.06	2.66	19- تتّفق فرق العمل بأن الجامعة ستأخذ بتوصياتها واقتراحاتها التطويرية.
متوسطة	1.00	3.05	متوسط بعد التعاون والتعلم الجماعي
متوسطة	1.14	3.06	20- تُستخدم الاتصالات المتبادلة على أساس منتظم مثل أنظمة الاقتراحات، لوحات الاعلانات الالكترونية، الاجتماعات المفتوحة.
متوسطة	1.00	3.31	21- يُسهّل وصول جميع أعضاء هيئة التدريس إلى المعلومات التي يحتاجونها وبسرعة.
متوسطة	1.11	2.93	22- يُحفظ بقاعدة بيانات عن مهارات وكفايات أعضاء هيئة التدريس.
ضعيفة	1.04	2.59	23- تتوفر الجامعة على أنظمة لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والمتوقع بهدف التعلم المستمر.
متوسطة	0.94	2.72	24- تُسهّل عملية تبادل المعرفة والخبرات بين مختلف أقسام الجامعة
متوسطة	1.04	2.74	25- يُهتم بقياس نتائج الوقت والموارد المنفقة على التكوين والتدريب.

متوسطة	1.04	2.89	متوسط بعد أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم
متوسطة	0.95	2.64	26- يتم تمثيل عمل أعضاء هيئة التدريس بخصوص المبادرات المتخذة.
متوسطة	0.93	2.75	27- تُقدّم خيارات متعددة لأعضاء هيئة التدريس عند تنفيذ واجبات العمل.
ضعيفة	0.94	2.58	28- يُحرص على مساهمة أعضاء هيئة التدريس في بناء رؤية الجامعة.
متوسطة	1.07	2.84	29- يُمكن أعضاء هيئة التدريس من التحكم في الموارد التي يحتاجونها لإنجاز أعمالهم.
ضعيفة	1.06	2.53	30- يُوفّر الدعم لأعضاء هيئة التدريس عند اتخاذ قرارات المخاطرة المحسوبة.
متوسطة	1.04	2.81	31- تبني الجامعة رؤية موحدة عبر مختلف المستويات وفرق العمل.
متوسطة	0.99	2.69	متوسط بعد تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة
متوسطة	0.88	2.78	32- يُحرص على أن يوفق أعضاء هيئة التدريس بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة.
متوسطة	0.91	2.71	33- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على التفكير بمنظور شمولي.
ضعيفة	0.84	2.51	34- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على أخذ وجهة نظر العملاء عند اتخاذ القرارات.
متوسطة	0.91	2.76	35- يُهتم بالوقوف على تأثير القرارات في معنويات أعضاء هيئة التدريس.
متوسطة	0.90	3.18	36- يوفر التعاون مه هينات خارجية لتبادل المعارف والخبرات.
متوسطة	0.92	3.21	37- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على الاتصال عبر جميع المستويات عند حل المشكلات.
متوسطة	0.89	2.85	متوسط بعد ربط الجامعة بالبيئة الخارجية
متوسطة	1.10	2.96	38- تُدعم القيادة طلبات فرص التعلم المستمر والتكوين.
متوسطة	1.07	2.76	39- تُشارك القيادة أعضاء هيئة التدريس المعلومات الحديثة حول سوق العمل وتوجهات المجتمع.
متوسطة	1.04	2.77	40- تُمكن القيادة أعضاء هيئة التدريس من أجل تنفيذ رؤية الجامعة
متوسطة	1.04	2.73	41- تعمل القيادة على تعلم وتطوير أعضاء هيئة التدريس
متوسطة	0.98	2.70	42- تُبحث القيادة باستمرار على فرص التعلم والتكوين.
متوسطة	1.01	2.97	43- تُحرص القيادة على تطابق سلوكها مع قيم الجامعة.
متوسطة	1.04	2.81	متوسط بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم
متوسطة	0.98	2.92	متوسط أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة

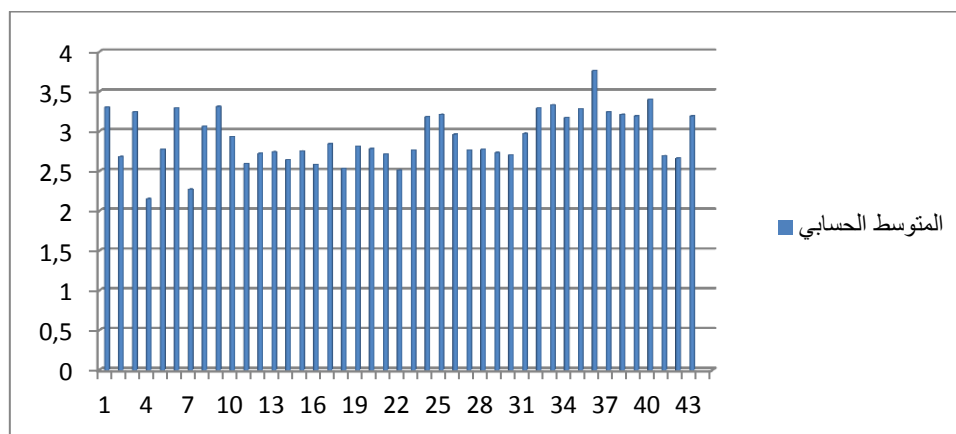
من خلال نتائج الجدول رقم (4-32) يمكننا ملاحظة أن المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة جاءت في غالبيتها بدرجة متوسطة وتقترب من المتوسط الحسابي المعياري للدراسة (3.00) حيث تراوحت ما بين القيمتين (2.69) و (3.34) ما يدل على وجود شبه إجماع في آراء أفراد عينة الدراسة حول تطبيق أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في الجامعات محل الدراسة، فبالنسبة لبعد التعلم المستمر يرى أعضاء هيئة التدريس أنّ التعلم المستمر يحدث على مستوى هذه الجامعات، وذلك من خلال إجابات العبارات رقم 1، 3، 6، حيث جاءت المتوسطات الحسابية أكبر من المتوسط الحسابي المعياري وهي على التوالي (3.30) بانحراف معياري (1.11)، (3.24) بانحراف معياري (1.09)

و(3.29) بانحراف معياري قدره (0.99)، ويتجلى ذلك من خلال مناقشة الأخطاء ومساعدة أعضاء هيئة التدريس لبعضهم بعض والنظر للمشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس أثناء تأدية مهامهم كفرص للتعليم، ويبقى عدم كفاية الدعم المادي للتعليم مؤثر بشكل سلبي على التعلم المستمر لأعضاء هيئة التدريس حيث جاءت العبارتين 4، 7، بدرجة ضعيفة.

بالنسبة لبعد الاستفسار والحوار بلغ المتوسط الحسابي لآراء أعضاء هيئة التدريس (3.34) وانحراف معياري (0.89) وهو أعلى من المتوسط الحسابي المعياري للدراسة، فأعضاء هيئة التدريس في الجامعات محل الدراسة يتبادلون المعلومات فيما بينهم، وهناك استفسار وحوار مستمر أثناء أداء العمل بحيث يتجلى ذلك من خلال المساعدة وارتفاع مستويات الاحترام والثقة فيما بينهم؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة الخاصة باحترام أعضاء هيئة التدريس لبعضهم بعض (3.76) بانحراف معياري قدره (0.73)؛ ويمكن ملاحظة ذلك أيضاً من خلال بعد التعلم والتعاون الجماعي الذي يسود فرق العمل، حيث تعد هذه الخصائص ضرورية من أجل التعلم ومشاركة المعرفة والمعلومات بين أعضاء هيئة التدريس وعبر المستويات المختلفة، وبالتالي المساهمة في بناء مؤسسة التعليم العالي المتعلمة، إضافة إلى الخصائص الضرورية للتعلم تتوفر الجامعات محل الدراسة على أنظمة لمشاركة المعرفة تستخدم في تسهيل عمليات الاتصال والتواصل وتبادل المعارف؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للعبارة رقم 20، (3.06) بانحراف معياري قدره (1.14) والعبارة رقم: 21 (3.31) بانحراف معياري قدره (1.00) إلا أن هذه الجامعات تبقى لا تمتلك أنظمة لقياس الفجوة بين الأداء المنجز والأداء المتوقع، والتي تعد ضرورية من أجل عمليات التحسين المستمر للأداء، كما جاء المتوسط الحسابي لبعد تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة بدرجة متوسطة (2.69) بانحراف معياري (0.99) لكنها لم ترق للحد الذي يمكن عضو هيئة التدريس من المساهمة في بناء رؤية الجامعة؛ حيث جاءت العبارة الخاصة بها بدرجة ضعيفة ومتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (1.07).

بالنسبة لبعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم جاءت إجابات أفراد عينة الدراسة دون مستوى الفعالية بمتوسط حسابي (2.81) وانحراف معياري (1.04) فبالرغم من أن القيادة في مؤسسات التعليم العالي والمتمثلة في الإدارة العليا تدعم طلبات التعلم والتكوين وتسعى إلى تمكين عضو هيئة التدريس من أجل تنفيذ رؤية الجامعة وتحرص على تطابق سلوكها مع قيم الجامعة إلا أن ذلك لم يرق إلى المستوى المطلوب لإحداث التغيير اللازم من أجل تحويل مسار التعلم في الجامعة، والشكل رقم: (4-16) يوضح المتوسطات الحسابية لأبعاد مؤسسات التعليم العالي المتعلمة محل الدراسة:

الشكل رقم (4-16): المتوسطات الحسابية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام Excel

من خلال الشكل رقم (4-16) يتضح لنا أن الجامعات محل الدراسة والمتمثلة في جامعة 20 أوت 55 سكيكدة، الاخوة منثوري قسنطينة 1، محمد الصديق بن يحي جيجل وجامعة باجي مختار عنابة تطبق أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة لكن بدرجة متوسطة.

2. المتغير التابع: مخرجات مؤسسة التعليم العالي المتعلمة

فيما يلي سنعرض نتائج التحليل الاحصائي لأبعاد المتغير التابع والمتمثلة في المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي وخدمة المجتمع المتعلقة بالتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري:

الجدول رقم (4-33): نتائج التحليل الاحصائي لأبعاد مخرجات مؤسسات التعليم العالي المتعلمة

المستوى النوعي للخريجين	لا أتفق تماما		لا أتفق		محايد		أتفق		أتفق تماما	
	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار
44- ترى الجامعة في معدل التخرج للطلاب دليل على جودة الخريجين.	14.3	70	27.5	134	9.6	47	41.6	203	34	2
45- تتوفر الجامعة على خطة لاستقطاب واختيار الطلبة المتميزين.	22.7	111	37.5	183	15.4	75	24.4	119	/	/
46- يكتسب خريجو الجامعة القدرة على التعامل مع تكنولوجيات العصر.	6.8	33	43.2	211	16.4	80	32.6	159	5	1
47- يكتسب خريجو الجامعة مهارات التفكير والابداع والقدرة على الاتصال.	8.6	42	55.9	273	25.6	125	8.8	43	5	1
48- يتمتع خريجو الجامعة بقدرات ومهارات التعلم بشكل مستمر.	10.2	50	48	234	29.3	143	11.5	56	5	1
49- تستحدث الجامعة تخصصات علمية تواكب متطلبات سوق العمل.	13.7	67	21.7	106	13.3	65	504	246	4	0.8
50- تمتلك الجامعة رؤية حول حاجات	12.7	62	27.5	134	22.7	111	36.3	177	4	0.8

										مؤسسات العمل من حيث النوعية والكفاءة.
2.7	13	34.4	168	14.8	72	27.3	133	20.9	102	51- تبرم الجامعة اتفاقيات مع مؤسسات العمل لضمان تشغيل الخريجين وتدريبهم وتكوينهم أثناء الدراسة.
0.8	4	31.4	153	19.7	96	26.4	129	21.7	106	52- ترى الجامعة في ارتفاع الطلب على خريجها في سوق العمل معيار لجودتهم.
البحث العلمي										
2.3	11	36.5	178	19.5	95	26.8	130	15.2	74	53- تشجع جامعتنا البحث العلمي من خلال مواكبة التطورات المنهجية والعلمية والتكنولوجية.
1.8	9	39.3	192	33.4	163	14.8	72	10.7	52	54- تسعى الجامعة إلى توسيع دائرة العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي المختلفة.
11.9	58	52.7	257	20.1	98	10.2	50	5.1	25	55- تتوفر الجامعة على ميزانية خاصة لدعم وتمويل البحث العلمي
6.1	30	28.1	137	29.9	146	25	122	10.9	53	56- تعمل الجامعة على تكوين فرق عمل بحثية لخدمة قطاعات الانتاج المختلفة في المجتمع.
4.9	24	31.4	153	27.5	134	19.1	93	17.2	84	57- يسهم البحث العلمي في إيجاد حلول للمشكلات التي تجرى دراستها وتقديم إسهامات علمية جديدة
1.8	9	51.8	253	26.6	130	10	49	9.6	47	58- تعمل جامعتنا على إنشاء مخابر بحث متخصصة وتدعمها بكافة الإمكانيات اللازمة.
خدمة المجتمع										
4.1	20	36.0	176	19.8	97	20.1	98	19.8	97	59- تمثل الجامعة بيئة قادرة على تحقيق الرؤية الجديدة للتعلم وبناء مجتمع ثري بالمعرفة العلمية والمهنية
1	5	24	117	23	112	37.9	185	14.1	69	60- تسهم الجامعة مع مؤسسات المجتمع في تنفيذ المشاريع التنموية والاقتصادية والاجتماعية على أرض الواقع
2	10	33	161	22.3	109	27.5	134	15.2	74	61- تخصص الجامعة وحدة علمية لإدارة العلاقة مع مؤسسات المجتمع المختلفة
0.8	4	31.4	153	25.8	126	30.5	149	11.5	56	62- تشارك الجامعة في وضع الخطط

										وسياسات التنمية من خلال تقديم الاستشارات العلمية
3.3	16	47.3	231	30.3	148	17.2	84	1.8	9	63- تسمح الجامعة باستخدام قواعد البيانات العلمية للجميع للاستفادة منها عند الحاجة
0.8	4	32.8	160	35.5	173	20.7	101	10.2	50	64- تقوم الجامعة بعقد شراكات لحل مشاكل محددة ذات الطابع العلمي والتكنولوجي
0.8	4	37.9	185	18.4	90	26.8	131	16.0	78	65- تسعى الجامعة إلى تكييف كتبها ومؤلفاتها العلمية بحسب احتياجات قطاعات المجتمع المختلفة
9.6	47	68.6	335	8	39	10.5	51	3.3	16	66- تعمل الجامعة على إقامة المؤتمرات والندوات العلمية والثقافية بمشاركة ممثلي مؤسسات المجتمع
4.3	21	44.7	218	18.2	89	23.6	115	9.2	45	67- تنظم الجامعة دورات تدريبية لفائدة مؤسسات المجتمع
1	5	38.1	186	11.1	54	25.8	126	18.6	91	68- تقوم الجامعة بتقديم الدعم والمرافقة لإدماج الطلبة في سوق العمل (دار مقاولاتية، مكاتب تنسيق مع مؤسسات سوق العمل...).

الجدول رقم (4-34): نتائج التحليل الإحصائي (المتوسط الحسابي + الانحراف المعياري)

الملاحظة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المستوى النوعي للخريجين
متوسطة	1.24	2.99	44- ترى الجامعة في معدل التخرج للطالب دليل على جودة الخريجين.
ضعيفة	1.08	2.41	45- تتوفر الجامعة على خطة لاستقطاب واختيار الطلبة المتميزين.
متوسطة	1.01	2.77	46- يكتسب خريجو الجامعة القدرة على التعامل مع تكنولوجيات العصر.
ضعيفة	0.80	2.37	47- يكتسب خريجو الجامعة مهارات التفكير والإبداع والقدرة على الاتصال.
ضعيفة	0.86	2.45	48- يتمتع خريجو الجامعة بقدرات ومهارات التعلم بشكل مستمر.
متوسطة	1.14	3.02	49- تستحدث الجامعة تخصصات علمية تواكب متطلبات سوق العمل.
متوسطة	1.07	2.85	50- تمتلك الجامعة رؤية حول حاجات مؤسسات العمل من حيث النوعية والكفاءة.
متوسطة	1.21	2.70	51- تبرم الجامعة اتفاقيات مع مؤسسات العمل لضمان تشغيل الخريجين وتدريبهم وتكوينهم أثناء الدراسة.
متوسطة	1.16	2.63	52- ترى الجامعة في ارتفاع الطلب على خريجها في سوق العمل معيار لجودتهم.
متوسطة	1.06	2.69	المتوسط العام لبعد المستوى النوعي للخريجين
متوسطة	1.14	2.84	53- تشجع جامعتنا البحث العلمي من خلال مواكبة التطورات المنهجية والعلمية

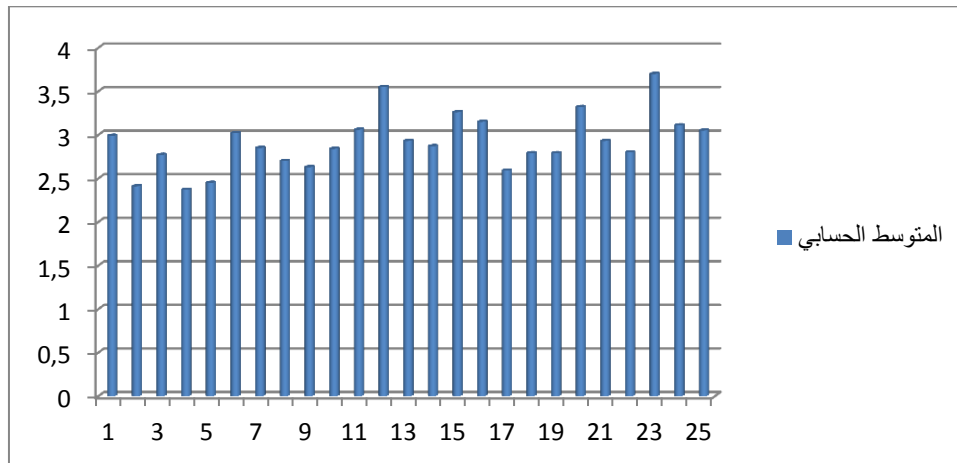
المتوسط العام لبعدها البحث العلمي	3.08	1.06	متوسطة
54- تسعى الجامعة إلى توسيع دائرة العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي المختلفة.	3.06	1.01	متوسطة
55- تتوفر الجامعة على ميزانية خاصة لدعم وتمويل البحث العلمي	3.55	0.99	مرتفعة
56- تعمل الجامعة على تكوين فرق عمل بحثية لخدمة قطاعات الإنتاج المختلة في المجتمع.	2.93	1.09	متوسطة
57- يسهم البحث العلمي في إيجاد حلول للمشكلات التي تجرى دراستها وتقديم إسهامات علمية جديدة	2.87	1.17	متوسطة
58- تعمل جامعتنا على إنشاء مخابر بحث متخصصة وتدعمها بكافة الإمكانيات اللازمة.	3.26	1.00	متوسطة
المتوسط العام لبعدها البحث العلمي	3.08	1.06	متوسطة
59- تمثل الجامعة بيئة قادرة على تحقيق الرؤية الجديدة للتعليم وبناء مجتمع ثري بالمعرفة العلمية والمهنية.	3.15	1.09	متوسطة
60- تسهم الجامعة مع مؤسسات المجتمع في تنفيذ المشاريع التنموية والاقتصادية والاجتماعية على أرض الواقع.	2.59	1.03	متوسطة
61- تخصص الجامعة وحدة علمية لإدارة العلاقة مع مؤسسات المجتمع المختلفة	2.79	1.11	متوسطة
62- تشارك الجامعة في وضع الخطط وسياسات التنمية من خلال تقديم الاستشارات العلمية	2.79	1.03	متوسطة
63- تسمح الجامعة باستخدام قواعد البيانات العلمية للجميع للاستفادة منها عند الحاجة	3.32	0.86	متوسطة
64- تقوم الجامعة بعقد شراكات لحل مشاكل محددة ذات الطابع العلمي والتكنولوجي	2.93	0.98	متوسطة
65- تسعى الجامعة إلى تكييف كتبها ومؤلفاتها العلمية بحسب احتياجات قطاعات المجتمع المختلفة .	2.80	1.13	متوسطة
66- تعمل الجامعة على إقامة المؤتمرات والندوات العلمية والثقافية بمشاركة ممثلي مؤسسات المجتمع.	3.70	0.89	مرتفعة
67- تنظم الجامعة دورات تدريبية لفائدة مؤسسات المجتمع.	3.11	1.10	متوسطة
68- تقوم الجامعة بتقديم الدعم والمرافقة لإدماج الطلبة في سوق العمل (دار مقاولاتية، مكاتب تنسيق مع مؤسسات سوق العمل...).	3.05	2.30	متوسطة
المتوسط العام لبعدها خدمة المجتمع	3.02	1.15	متوسطة

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

بلغ المتوسط الحسابي العام لبعدها المستوى النوعي للخريجين قيمة (2.69) وتدخل هذه القيمة ضمن الدرجة المتوسطة لكنها تبقى دون مستوى الفعالية للدراسة والمحدد بـ: (3.00)، وهذا يدل على وجود شبه إجماع حول إجابات عضو هيئة التدريس في العينة المبحوثة، فبالرغم من أن الجامعات محل الدراسة تستحدث تخصصات حديثة تواكب سوق العمل؛ حيث تجاوز المتوسط الحسابي لهذه العبارة القيمة (3.02) كما تولي اهتمام لمعايير تقييم الطلبة وانتقالهم، إلا أن ذلك لم ينعكس بصورة كافية على مكتسبات الطلبة؛ حيث جاءت المتوسطات الحسابية للعبارات 47، 48 بدرجات ضعيفة، وهي على التوالي (2.37) و(2.45) بانحراف معياري (0.80) و (0.86).

بالنسبة للبحث العلمي جاءت قيمة المتوسط الحسابي كذلك أعلى بقليل من المتوسط المعياري إذ بلغ القيمة (3.08) بانحراف معياري (1.06) فالجامعات محل الدراسة تولي عناية بالبحث العلمي من خلال تخصيص ميزانية لدعم وتمويل البحث العلمي إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة رقم 55 قيمة (3.55) وانحراف معياري (0.99)، وكذلك مخابر البحث التي تم إنشاؤها حيث جاء المتوسط الحسابي للعبارة رقم 58 بقيمة (3.26) بانحراف معياري قدره (1.00) إضافة إلى اهتمام الجامعات محل الدراسة بتوسيع دائرة العلاقات مع المؤسسات الأخرى والاهتمام بفرق العمل لخدمة قطاعات المجتمع المختلفة، فالاهتمام بالبحث العلمي في الجامعات محل الدراسة جاء بدرجة متوسطة. فيما يخص بعد خدمة المجتمع جاء المتوسط الحسابي بقيمة (3.02) وبانحراف معياري قيمته (1.15) وبالتالي هناك شبه إجماع لأعضاء هيئة التدريس في العينة المبحوثة حول دور الجامعة في خدمة المجتمع، وذلك من خلال امتلاك الجامعة للمؤهلات والقدرة على تحقيق رؤية جديدة للتعليم وبناء مجتمع ثري بالمعرفة عبر إرساء قواعد البيانات التي تمتلكها وإقامة المؤتمرات والندوات وتقديم الدعم والمرافقة لإدماج الخريجين في سوق العمل، لكن تبقى المساهمة في وضع السياسات وخطط التنمية وتكييف حاجيات الجامعة بحسب متطلبات السوق والمجتمع في حاجة إلى تحسين أكثر، والشكل الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لبعدها مخرجات مؤسسات التعليم العالي المتعلمة:

الشكل رقم (4-17): المتوسطات الحسابية لأبعاد مخرجات مؤسسة التعليم العالي المتعلمة



المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام Excel

المطلب الثالث: تحليل الارتباط بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرجاتها

من أجل وصف وتقييم الارتباط بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرجاتها المتمثلة في المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي وخدمة المجتمع لابد من تمثيل النموذج الذي يحكم هذه العلاقة أو الارتباط، ومن تم تقدير معلمات النموذج، ثم اختبار الفرضيات.

1. تمثيل نموذج الدراسة: على اعتبار أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي والمتمثلة في المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي وخدمة المجتمع تحكمها أو هي تابعة لمتغير أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة (التعلم المستمر، تشجيع الاستفسار والحوار، التعاون والتعلم الجماعي، أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم، تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة، ربط الجامعة بالبيئة الخارجية والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم) والتي تمثل المتغير المستقل، فإنّ الأداة الإحصائية الأكثر شيوعاً لتحليل العلاقة والارتباط بين هذه المتغيرات هي الانحدار الخطي المتعدد الذي يسمح لنا بتقييم العلاقات الخطية بين متغير تابع وعدة متغيرات مستقلة من خلال دالة خطية كالآتي:

$$Y_1 = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + a_3X_3 + a_4X_4 + a_5X_5 + a_6X_6 + a_7X_7 + \varepsilon \quad \text{نموذج المستوى النوعي للخريجين}$$

$$Y_2 = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + a_3X_3 + a_4X_4 + a_5X_5 + a_6X_6 + a_7X_7 + \varepsilon \quad \text{نموذج البحث العلمي}$$

$$Y_3 = a_0 + a_1X_1 + a_2X_2 + a_3X_3 + a_4X_4 + a_5X_5 + a_6X_6 + a_7X_7 + \varepsilon \quad \text{نموذج خدمة المجتمع}$$

ε : البواقي ، X_i أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة (المتغير المستقل)، Y_i مخرجات مؤسسات

التعليم المتعلمة (المتغير التابع)، a_{ij} مقدرات النموذج

كما أنّ نموذج الانحدار المتعدد يشترط فرضيات محددة نلخصها في الآتي:

- هناك علاقة خطية بين المتغير التابع وكل من المتغيرات المستقلة.
- المتغيرات المستقلة في النموذج لا ترتبط مع بعضها البعض بشكل كبير.
- ثبات تباين الخطأ العشوائي عند كل نقطة من النموذج الخطي.
- توزيع الخطأ يخضع للتوزيع الطبيعي.

2. نتائج تقدير نماذج الدراسة: بعد تحديد شكل النموذج والمتغيرات المستقلة يمكن تقدير نماذج الدراسة

المتمثلة في نموذج المستوى النوعي للخريجين، نموذج البحث العلمي ونموذج خدمة المجتمع كما لي:

2-1. نموذج المستوى النوعي للخريجين: أظهر تقدير النموذج الخاص بالمستوى النوعي للخريجين

لتأثير أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والارتباطات بين المتغيرات النتائج الآتية:

الجدول رقم (4-35): نتائج الانحدار المتعدد بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والمستوى النوعي للخريجين

المتغير	المستوى النوعي للخريجين			
	المعامل a	م.الانحدار	R	R ²
التعلم المستمر	-	0.12	0.56	0.31
الاستفسار والحوار	-	0.03	0.45	0.20
التعاون والتعلم الجماعي	-	0.05	0.56	0.31
أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم	-	0.44	0.76	0.57
تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة	-	0.14	0.65	0.42
ربط الجامعة بالبيئة الخارجية	-	0.12	0.65	0.42
القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم	-	0.12	0.66	0.43
النموذج الكلي	0.22	-	0.80	0.64

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

يوضح الجدول رقم (4-35) قيم معاملات الانحدار للنموذج المعبر عن العلاقة بين المتغير المستقل أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة، والمتغير التابع المستوى النوعي للخريجين؛ حيث بلغت أعلى نسبة في بعد أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم إلى 44% وأقل نسبة في بعد الاستفسار والحوار 3% بينما جاءت أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة الأخرى بنسبة 12%، كما يوضح قيمة معاملات الارتباط بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وبعد المستوى النوعي للخريجين بقيمة معامل ارتباط للنموذج الكلي $R=0.80$ تتراوح بين أقل قيمة لبعد الاستفسار والحوار $R=0.45$ وأعلى قيمة لبعد أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم $R=0.76$ ، وقيمة معامل تحديد للنموذج الكلي $R^2=0.64$ أي أنّ المتغيرات المستقلة تفسر 64% من التباين الحاصل في المستوى النوعي للخريجين، ويمكننا صياغة نموذج المستوى النوعي للخريجين كالاتي:

المستوى النوعي للخريجين = 0.22 + 0.12 x التعلم المستمر + 0.03 x الاستفسار والحوار + 0.05 x التعلم والتعاون الجماعي + 0.44 x أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم + 0.14 x تمكين عضو هيئة التدريس + 0.12 x ربط الجامعة بالبيئة الخارجية + 0.12 x القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

2-2. نموذج البحث العلمي: أظهر تقدير النموذج الخاص بالبحث العلمي لتأثير أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة النتائج الموضحة في الجدول:

الجدول رقم (4-36): نتائج الانحدار المتعدد بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والبحث العلمي

المتغير	البحث العلمي			
	المعامل a	م. الانحدار	R	R ²
التعلم المستمر	-	0.06	0.51	0.26
الاستفسار والحوار	-	0.15	0.38	0.14
التعاون والتعلم الجماعي	-	0.04	0.53	0.28
أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم	-	0.48	0.72	0.51
تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة	-	0.02	0.57	0.32
ربط الجامعة بالبيئة الخارجية	-	0.02	0.57	0.32
القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	-	0.32	0.67	0.44
النموذج الكلي	0.98	-	0.77	0.59

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

يوضح الجدول رقم (4-36) قيم معاملات الانحدار للعلاقة بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والبحث العلمي؛ حيث جاءت أعلى نسبة في بعدي أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم، والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم بنسبة 72% و 67% على التوالي يليها بعدي تمكين عضو هيئة التدريس، والتعلم الجماعي ثم بعد التعلم المستمر، في حين يوضح قيم معامل الارتباط بين المتغير التابع والمستقل بقيمة R=0.77 تراوحت بين قيمة R=0.38 لبعد الاستفسار والحوار، وقيمة R=0.51 لبعد التعلم المستمر لتصل إلى قيمة R=0.57 في بعدي تمكين عضو هيئة التدريس وربط الجامعة بالبيئة الخارجية وأخيراً R=0.67 في بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، أما نسبة الاختلافات في المتغير التابع البحث العلمي التي يفسرها

النموذج فقد بلغت قيمة 59% بقيمة معامل تحديد $R^2=0.59$ ، وعليه يمكننا استنتاج النموذج المعبر عن العلاقة كالآتي:

البحث العلمي = $0.98 + 0.06x$ التعلم المستمر + $0.15x$ الاستفسار والحوار + $0.04x$ التعلم والتعاون الجماعي + $0.48x$ أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم + $0.02x$ تمكين عضو هيئة التدريس + $0.02x$ ربط الجامعة بالبيئة الخارجية + $0.32x$ القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

2-3. نموذج خدمة المجتمع: أظهر تقدير النموذج الخاص بخدمة المجتمع لتأثير أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والارتباطات بين المتغيرات النتائج الآتية:

الجدول رقم (4-37): نتائج الانحدار المتعدد بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وخدمة المجتمع

المتغير	خدمة المجتمع			
	المعامل a	م. الانحدار	R	R ²
التعلم المستمر	-	0.06	0.57	0.32
الاستفسار والحوار	-	0.19	0.57	0.32
التعاون والتعلم الجماعي	-	0.01	0.59	0.34
أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم	-	0.31	0.72	0.51
تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة	-	0.04	0.59	0.34
ربط الجامعة بالبيئة الخارجية	-	0.22	0.68	0.46
القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	-	0.11	0.68	0.46
النموذج الكلي	0.15	-	0.79	0.63

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

يوضح الجدول رقم (4-37) قيم معاملات الانحدار بين المتغير المستقل أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والمتغير التابع خدمة المجتمع؛ إذ بلغت نسبة معامل الانحدار لبعد أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم 31% تليها بعد ربط الجامعة بالبيئة الخارجية بنسبة 22% ثم بعد الاستفسار والحوار بـ: 19% بينما أبعاد التعلم المستمر والتعاون والتعلم الجماعي جاءت على التوالي 6% و 1% على التوالي، أما معامل الارتباط فقد بلغت قيمته في بعد أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم $R=0.72$ وبعد ربط الجامعة بالبيئة الخارجية $R=0.68$ وكذا بعد القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، ومن نتائج الجدول يتضح كذلك

أن قيم معاملات التحديد تفسر ما نسبته 63% من التغير في المتغير التابع خدمة المجتمع ترجع إلى التغير في المتغيرات المستقلة أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة، ويمكننا استنتاج النموذج الذي يحكم العلاقة كالآتي:

خدمة المجتمع = $0.15 + 0.06x$ التعلم المستمر + $0.19x$ الاستفسار والحوار + $0.01x$ التعلم والتعاون الجماعي + $0.31x$ أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم + $0.04x$ تمكين عضو هيئة التدريس + $0.22x$ ربط الجامعة بالبيئة الخارجية + $0.11x$ القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

4-2. نموذج مخرجات مؤسسات التعليم العالي: يظهر تقدير النموذج الخاص بمخرجات مؤسسات التعليم العالي مجتمعة لتأثير أبعاد مؤسسة التعليم العالي النتائج الآتية:

الجدول رقم (4-38): نتائج الانحدار المتعدد بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرجات

مؤسسات التعليم العالي

المتغير	مخرجات مؤسسات التعليم العالي			
	المعامل a	م. الانحدار	R	R ²
التعلم المستمر	-	0.08	0.58	0.33
الاستفسار والحوار	-	0.02	0.49	0.24
التعاون والتعلم الجماعي	-	0.09	0.59	0.34
أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم	-	0.41	0.77	0.59
تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة	-	0.04	0.64	0.40
ربط الجامعة بالبيئة الخارجية	-	0.10	0.66	0.43
القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم	-	0.19	0.70	0.49
النموذج الكلي	0.45	-	0.82	0.67

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

يوضح الجدول رقم (4-38) قيم معاملات الانحدار بين المتغير المستقل أبعاد مؤسسات التعليم العالي والمتغيرات التابعة مجتمعة، بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغير التابع والمتغير المستقل قيمة عالية $R=0.82$ بقيمة معامل تحديد تفسر ما نسبته 67% من التغير في المتغير التابع مخرجات

مؤسسات التعليم العالي ترجع إلى التغير في المتغيرات المستقلة، ويمكننا استنتاج النموذج الذي يحكم العلاقة كالآتي:

مخرجات مؤسسات التعليم العالي = $0.45 + 0.08x$ التعلم المستمر + $0.02x$ الاستفسار والحوار + $0.09x$ التعلم والتعاون الجماعي + $0.41x$ انظمة مشاركة المعرفة والتعلم + $0.04x$ تمكين عضو هيئة التدريس + $0.10x$ ربط الجامعة بالبيئة الخارجية + $0.19x$ القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم.

المطلب الرابع: تقييم نماذج الدراسة واختبار الفرضيات

من أجل إظهار العلاقة بين المتغيرات المستقلة أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة، والمتغير التابع مخرجات مؤسسات التعليم العالي، ودراسة جودة ومعنوية النموذج المقترح نجري اختبار المعنوية واختبار الفرضية العدمية على أساس إحصاءة فيشر حيث؛

$$H_0 : a_0 = a_1 = a_2 = a_3 = a_4 = a_5 = a_6 = a_7$$

$$H_1 : a_0 \neq a_1 \neq a_2 \neq a_3 \neq a_4 \neq a_5 \neq a_6 \neq a_7$$

الفرضية الرئيسية الأولى: تطبق مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة أبعاد المنظمة المتعلمة بدرجات متفاوتة.

الفرضية الرئيسية الثانية: تتحقق مخرجات مؤسسات التعليم العالي (المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي، خدمة المجتمع) في الجامعات محل الدراسة بدرجات متفاوتة.

الفرضية الرئيسية الثالثة: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرجات مؤسسات التعليم العالي.

وتتدرج تحت هذه الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية الآتية:

- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والمستوى النوعي للخريجين.
- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والبحث العلمي.
- توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وخدمة المجتمع.

الفرضية الرئيسية الرابعة: يوجد أثر ذو دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ لتطبيق أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في تحسين مخرجاتها.

وتتدرج تحت هذه الفرضية الرئيسية الفرضيات الفرعية الآتية:

- يوجد أثر ذو دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ لتطبيق أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في تحسين المستوى النوعي للخريجين.
- يوجد أثر ذو دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ لتطبيق أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في تحسين البحث العلمي.
- يوجد أثر ذو دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ لتطبيق أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في تحسين خدمة المجتمع.

1. اختبار الفرضيات: نهدف من خلال هذا إلى عرض علاقات الارتباط والتأثير بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي محل الدراسة والمتغيرات التابعة، وكذا اختبار الفرضيات الرئيسية والفرعية:

1.1. اختبار الفرضية الرئيسية الأولى: تطبق مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة أبعاد المنظمة المتعلمة.

أظهرت نتائج التحليل الواردة في الجدول رقم: (4-32) أن المتوسطات الحسابية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ أكبر متوسط في بعد الاستفسار والحوار بقيمة (3.34) وانحراف معياري قدره (0.89) وهي أكبر من المتوسط المعياري للدراسة يليها بعد التعاون والتعلم الجماعي بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري قدره (1.00) وهو يدل على اتجاه إيجابي في هذين البعدين لأفراد عينة الدراسة في حين جاءت الأبعاد الأخرى المتمثلة في التعلم المستمر، أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم، تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة، ربط الجامعة بالبيئة الخارجية والقيادة الداعمة للتعلم باتجاهات متوسطة وبلغ المتوسط الحسابي العام لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة قيمة (2.92) وانحراف معياري قدره (0.98) وهو ما يدل على أن الجامعات محل الدراسة تطبق أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة لكن بدرجة متوسطة.

وعليه نقبل الفرضية الرئيسية الأولى التي تنص على: تطبق مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة أبعاد المنظمة المتعلمة لكن بدرجة متوسطة.

1.2. اختبار الفرضية الرئيسية الثانية: تتحقق مخرجات مؤسسات التعليم العالي في الجامعات محل الدراسة.

نتائج التحليل للجدول رقم (4-34) تظهر أن المتوسطات الحسابية لبعث مخرجات مؤسسات التعليم العالي المتعلقة بالمستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي وخدمة المجتمع قد جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعث المستوى النوعي للخريجين القيمة (2.69) بانحراف معياري قدره

(1.06) وهو أدنى من المتوسط الحسابي المعياري للدراسة في حين جاء المتوسط الحسابي لبعء البحث العلمي (3.08) وبعء خدمة المجتمع (3.02) وهو أعلى من القيمة المعيارية للدراسة ما يدل على أن الجامعات محل الدراسة تسير في اتجاه تحسين المخرجات البحثية والمجتمعية رغم أن المستوى النوعي للخريجين يبقى دون المستوى المطلوب، ومع هذا فإنّ تبني الجامعات محل الدراسة لمفهوم المنظمة المتعلمة ساعد في وجود ارتباطات أدت إلى تحسين المخرجات حتى ولو بدرجة متوسطة.

وعلى ضوء هذا نقبل الفرضية الرئيسية الثانية التي تنص على: تتحقق مخرجات مؤسسات التعليم العالي (المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي، خدمة المجتمع) في الجامعات محل الدراسة.

2.1. اختبار الفرضية الرئيسية الثالثة: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرجاتها.

الجدول رقم (4-39): العلاقة بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرجات التعليم العالي

المتغيرات	مخرجات مؤسسة التعليم العالي المتعلمة		
	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	مستوى المعنوية
أبعاد مؤسسة التعليم المتعلمة	0.82	0.67	0.00

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

من خلال نتائج الجدول رقم (4-39) نلاحظ أنّ هناك علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى 0.05 إذ بلغ معامل الارتباط $R=0.82$ ، وأنّ 67% من التغير الحاصل في المتغير التابع يرجع أو يفسر بالتغير في المتغيرات المستقلة، وعلى هذا الأساس نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والمخرجات المتمثلة في المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي وخدمة المجتمع، ومن أجل اختبار علاقة أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة على كل متغير من مخرجات مؤسسات التعليم العالي نختبر الفرضيات الفرعية الآتية:

1.2.1. اختبار الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسية الثالثة التي تنص على: توجد علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والمستوى النوعي للخريجين. أظهرت نتائج تحليل نموذج الانحدار المتعدد لنموذج المستوى النوعي للخريجين النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (4-40): نتائج تحليل الارتباط لنموذج المستوى النوعي للخريجين

المستوى النوعي للخريجين							المتغير
قيمة a	الانحدار	م. الارتباط R	م. التحديد R^2	قيمة T	المعنوية Sig	م. تضخم التباين VIF	
-	0.12	0.56	0.31	1.41	*0.00	2.16	التعلم المستمر
-	0.03	0.45	0.20	3.00	*0.00	1.91	الاستفسار والحوار
-	0.05	0.56	0.31	1.67	*0.05	2.69	التعاون والتعلم الجماعي
-	0.44	0.76	0.57	1.18	*0.00	2.44	أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم
-	0.14	0.65	0.42	10.00	*0.00	2.75	تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة
-	0.12	0.65	0.42	3.21	*0.01	3.32	ربط الجامعة بالبيئة الخارجية
-	0.12	0.66	0.43	2.27	*0.02	2.79	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم
0.22	-	0.80	0.64	-	*0.00	-	النموذج الكلي

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

تظهر نتائج الانحدار المتعدد لنموذج المستوى النوعي للخريجين وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وأن المتغيرات المفسرة تفسر 64% من التباين الحاصل في المستوى النوعي للخريجين، وذلك نظراً لقيمة معامل التحديد $R^2=0.64$ وقيم a ذات دلالة احصائية من خلال قيمة T والدلالة المرتبطة بها، كما أظهرت نتائج اختبار التعددية الخطية أن معامل تضخم التباين للمتغيرات المستقلة جاءت كلها أقل من 5 مما يشير إلى عدم وجود مشكلة الارتباطات الخطية، وعليه فالنموذج معنوي ويعبر عن العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وبالتالي نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والمستوى النوعي للخريجين.

2.2.1. اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسية الثالثة التي تنص على: توجد علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والبحث العلمي. أظهرت نتائج تحليل نموذج الانحدار المتعدد لنموذج البحث العلمي النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم(4-41): نتائج تحليل الارتباط لنموذج البحث العلمي

البحث العلمي							المتغير
قيمة a	م الاتحاد ر	م. الارتباط R	م. التحديد R ²	قيمة T	المعنوية Sig	م. تضخم التباين VIF	
-	0.06	0.51	0.26	1.33	*0.00	2.16	التعلم المستمر
-	0.15	0.38	0.14	2.83	*0.01	1.91	الاستفسار والحوار
-	0.04	0.53	0.28	1.80	*0.05	2.69	التعاون والتعلم الجماعي
-	0.48	0.72	0.51	10.60	*0.04	2.44	أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم
-	0.02	0.57	0.32	5.5	*0.00	2.75	تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة
-	0.02	0.57	0.32	4.4	*0.05	3.32	ربط الجامعة بالبيئة الخارجية
-	0.32	0.67	0.44	7.11	*0.06	2.97	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم
0.98	-	0.77	0.59	-	*0.00	-	النموذج الكلي

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

من نتائج الجدول رقم(4-41) لنموذج البحث العلمي يتضح وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، كما أن أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة تقسر 59% من التباين الحاصل في البحث العلمي، وذلك نظراً لقيمة معامل التحديد $R^2=0.59$ وقيم a ذات دلالة احصائية من خلال قيمة T والدلالة المرتبطة بها، كما أظهرت نتائج اختبار التعددية الخطية أن معامل تضخم التباين للمتغيرات المستقلة جاءت كلها أقل من 5 مما يعني أن النموذج لا يعاني من مشكلة الارتباطات الخطية وعليه فالنموذج معنوي ويعبر عن العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وبالتالي نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة احصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والبحث العلمي.

3.2.1. اختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسية الثالثة التي تنص على: توجد علاقة ذات دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وخدمة المجتمع.

أظهرت نتائج تحليل نموذج الانحدار المتعدد لنموذج خدمة المجتمع النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم(4-42): نتائج تحليل الارتباط لنموذج خدمة المجتمع

خدمة المجتمع						قيمة a	المتغير
م. تضمين التباين VIF	المعنوية Sig	قيمة T	م. التحديد R^2	م. الارتباط R	م الانحدار		
2.16	*0.00	1.73	0.32	0.57	0.06	-	التعلم المستمر
1.91	*0.00	4.55	0.32	0.57	0.19	-	الاستفسار والحوار
2.69	*0.00	2.7	0.34	0.59	0.01	-	التعاون والتعلم الجماعي
2.44	*0.00	8.97	0.51	0.72	0.31	-	أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم
2.75	*0.00	1.10	0.34	0.59	0.04	-	تمكين عضو هيئة التدريس نحو رؤية مشتركة
3.32	*0.00	4.6	0.46	0.68	0.22	-	ربط الجامعة بالبيئة الخارجية
2.97	*0.00	3.06	0.46	0.68	0.11	-	القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم
	*0.00	-	0.63	0.79	-	0.15	النموذج الكلي

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

من خلال نتائج الجدول رقم(4-42) لنموذج خدمة المجتمع يظهر وجود علاقة ارتباط موجبة قوية بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، كما أن أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة تفسر 63% من التباين الحاصل في بعد خدمة المجتمع، وبالنظر إلى قيمة معامل التحديد $R^2=0.63$ وقيم a ذات دلالة احصائية من خلال قيمة T والدلالة المرتبطة بها، كما أن نتائج اختبار التعددية الخطية لمعامل تضمين التباين للمتغيرات المستقلة جاءت كلها أقل من 5 مما يعني أن النموذج لا يعاني من مشكلة الارتباطات الخطية، وعليه فالنموذج معنوي ويعبر عن العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع، وبالتالي نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وخدمة المجتمع.

3.1. اختبار الفرضية الرئيسية الرابعة التي تنص على: يوجد تأثير ذو دلالة معنوية عند مستوى $0.05 \leq \alpha$ لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في مخرجات هذه المؤسسات.

الجدول رقم (4-43): تحليل التباين ANOVA لنموذج مخرجات التعليم العالي

المعنوية Sig	قيمة F		متوسط المربعات	د الحرية	مجموع المربعات	
	الجدولية	المحسوبة				
*0.000	2.39	144.80	26.81	7	184.23	الانحدار
			0.18	480	87.34	البواقي
				487	271.57	المجموع

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

من نتائج تحليل التباين يتبين أن قيمة المعنوية 0.000 وهذا يدعونا لرفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة عند مستوى دلالة 5%، كما أن قيمة $F=144.80$ هي أكبر من $F=2.39$ الجدولية المستخرجة من جداول التوزيع "فيشر" عند درجة حرية البسط تساوي 7 ودرجة حرية المقام تساوي 480 ومنه نستنتج أن الانحدار معنوي، وأن المتغيرات المستقلة لها تأثير معنوي في الانحدار، وأن واحدة على الأقل من معالم النموذج تختلف عن الصفر، وعليه نقبل الفرضية التي تنص على أنه: يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في المخرجات المتمثلة في المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي وخدمة المجتمع، ومن أجل اختبار تأثير أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة على كل متغير من المخرجات نختبر الفرضيات الفرعية الآتية:

1.3.1. اختبار الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الرئيسية الرابعة التي تنص على: يوجد تأثير ذو دلالة معنوية عند مستوى $0.05 \leq \alpha$ لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في المستوى النوعي للخريجين. كانت نتائج تحليل التباين لنموذج المستوى النوعي للخريجين كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (4-44): تحليل التباين ANOVA لنموذج المستوى النوعي للخريجين

المعنوية Sig	قيمة F		متوسط المربعات	د الحرية	مجموع المربعات	
	الجدولية	المحسوبة				
*0.000	2.39	124.91	29.56	7	206.24	الانحدار
			0.23	480	113.58	البواقي
				487	320.51	المجموع

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

يوضح الجدول رقم (4-44) نتائج تحليل Anova لاختبار معنوية نموذج الانحدار؛ حيث نلاحظ أنّ قيمة Sig هي (0.00) أقل من (0.01) كما أنّ قيمة $F=124.91$ المحسوبة هي أكبر من قيمة $F=2.39$ المستخرجة من جداول التوزيع "فيشر" عند مستوى دلالة 0.05%، وبالتالي نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة أي أنّ الانحدار معنوي، وعليه فإنّه يوجد تأثير للمتغيرات المستقلة المتمثلة في أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في المتغير التابع المستوى النوعي للخريجين.

2.3.1. اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الرئيسية الرابعة التي تنص على: يوجد تأثير ذو دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في البحث العلمي. كانت نتائج تحليل التباين لنموذج البحث العلمي كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (4-45): تحليل التباين ANOVA لنموذج البحث العلمي

المعنوية Sig	قيمة F		متوسط المربعات	د الحرية	مجموع المربعات	
	الجدولية	المحسوبة				
*0.000	2.39	100.70	29.94	7	209.63	الانحدار
			0.29	480	142.79	البواقي
				487	352.37	المجموع

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

من نتائج تحليل Anova لاختبار معنوية نموذج الانحدار في الجدول يتضح أنّ قيمة Sig هي (0.00) أقل من (0.01) كما أنّ قيمة $F=100.70$ المحسوبة هي أكبر من قيمة $F=2.39$ المستخرجة من جداول التوزيع "فيشر" عند مستوى دلالة 0.05%، وبناءً على ذلك فالانحدار معنوي ويوجد تأثير للمتغيرات المستقلة المتمثلة في أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في المتغير التابع، وبالتالي نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنّه يوجد تأثير ذو دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في البحث العلمي.

3.3.1. اختبار الفرضية الفرعية الثالثة من الفرضية الرئيسية الرابعة التي تنص على: يوجد تأثير ذو دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في خدمة المجتمع؛ حيث كانت نتائج تحليل التباين للنموذج كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم(4-46): تحليل التباين ANOVA لنموذج خدمة المجتمع

المعنوية Sig	قيمة F	متوسط المربعات	د الحرية	مجموع المربعات	
*0.000	120.08	21.79	7	152.57	الانحدار
		0.18	480	87.12	البواقي
			487	239.70	المجموع

المصدر: إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات نظام SPSS

يوضح الجدول رقم(4-46) نتائج تحليل Anova لاختبار معنوية نموذج الانحدار؛ حيث نلاحظ أنَّ قيمة Sig هي (0.00) أقل من (0.01) كما أنَّ قيمة $F=120.08$ المحسوبة هي أكبر من قيمة F المستخرجة من جداول التوزيع "فيشر" عند مستوى دلالة 0.05%، وعليه فالانحدار معنوي ويوجد تأثير للمتغيرات المستقلة في المتغير التابع، وبالتالي نرفض الفرضية العدمية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه يوجد تأثير ذو دلالة معنوية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في خدمة المجتمع.

خلاصة

أصبح النهوض بالتعليم العالي ومؤسساته ضرورة ملحة أملت التغييرات المتسارعة في جميع الميادين من جهة، وكونه الركيزة الأساسية التي يبنى عليها تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة عبر تحقيق الانسجام بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي وحاجات المجتمع، ومن بين الأساليب الإدارية الحديثة للوصول إلى هذا الهدف نجد مفهوم المنظمة المتعلمة وتطبيقه في مؤسسات التعليم العالي؛ حيث تناول الفصل الرابع تطبيق أبعاد المنظمة المتعلمة (التعلم المستمر، الاستفسار والحوار، التعاون والتعلم الجماعي، أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم، تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة، ربط المنظمة بالبيئة الخارجية، القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم) على عينة من جامعات الشرق الجزائري والمتمثلة في جامعة قسنطينة¹، جامعة 20 أوت 55 سكيكدة، جامعة باجي مختار عنابة وجامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، فرغم توجه مؤسسات التعليم في الجزائر نحو تبني أبعاد المنظمة المتعلمة من أجل تحسين مخرجاتها تبقى في حاجة إلى بدل مزيد م الجهود من أجل دعم تبني هذا المفهوم بالرغم من أن مفهوم المنظمة المتعلمة في حد ذاته يعد مفهوم حركي ويتطلب تفاعل مجموعة من الأبعاد المتكاملة لتحقيق التغيير والتحسين المستمر.

خاتمة عامة

خاتمة عامة

شكّل محور الدراسة المتمثل في مفهوم المنظمة المتعلمة وأثرها في تحسين مخرجات مؤسسات التعليم العالي، الحلول التي يمكن لعلم الإدارة أن يقدمها للجامعات ولמוؤسسات التعليم العالي من أجل مواجهة التغيرات وتحديات مجتمع المعرفة، ذلك لما لأهمية التعلم التنظيمي وإدارة المعرفة من دور في تحقيق النجاح والتفوق التنظيمي، ومن تم تحقيق أهدافها البحثية والمجتمعية، فإدارة المنظمة المتعلمة في مؤسسات التعليم العالي تتطلب فهم عميق ليس فقط لسيرورة التعلم التنظيمي بل يتعدى ذلك إلى تصميم مؤسسة التعليم العالي لرفع مستوى التعلم الفردي والتعلم الجماعي عبر جميع مستويات المؤسسة، هذا النوع الجديد لمؤسسات التعليم العالي المتعلمة يعتمد على تفاعل مجموعة من الأبعاد تتمثل في التعلم المستمر، الاستفسار والحوار، التعلم والتعاون الجماعي، أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم، تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة، ربط مؤسسة التعليم العالي بالبيئة الخارجية والقيادة الداعمة للتعلم، والتي تتطلب من مؤسسة التعليم العالي العمل على تغيير القواعد الخاصة بالسلوك والمعتقدات وتمكين الأفراد، فكل فرد في مؤسسة التعليم العالي المتعلمة صانع للمعرفة، وهو في نفس الوقت معلم ومتعلم لا يعنى بماذا يتعلم فقط بل بكيفية وطريقة التعلم كذلك، ما يمكن من الانتقال من التعلم التكيفي إلى التعلم التوليدي الشيء الذي يسمح بدوره لمؤسسة التعليم العالي المتعلمة من توسيع قدرتها على خلق المعرفة والتعلم والإبداع، وبالتالي الوصول إلى تحقيق أهدافها العلمية والبحثية والمجتمعية.

سنقدم في ما يأتي أهم نتائج الدراسة والآثار المترتبة عن البحث في جامعات الشرق الجزائري لنقدم التوصيات والاستنتاجات التي تفيد في البحوث المستقبلية، وتفيد المسؤولين في مؤسسات التعليم العالي و الجامعات الجزائرية من الانتقال بها إلى جامعات ومؤسسات متعلمة.

نتائج الدراسة:

1. يرى أفراد عينة الدراسة في جامعات الاخوة منتوري 1، 20 أوت 55 سكيكدة، باجي مختار عنابة، محمد الصديق بن يحي جيجل، أن هذه الجامعات تطبق أبعاد المنظمة المتعلمة بمستوى متوسط؛ حيث جاءت متوسطات الأبعاد التعلم المستمر، الاستفسار والحوار، التعاون والتعلم الجماعي، أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم، تمكين عضو هيئة التدريس، ربط الجامعة بالبيئة الخارجية والقيادة الاستراتيجية الداعمة للتعلم، (2.81)، (3.34)، (3.05)، (2.89)، (2.69)، (2.85)، (2.81) على التوالي، فالجامعات محل الدراسة تسير نحو تبني مفهوم المنظمة المتعلمة وأن أعضاء هيئة التدريس، بالمستوى العلمي والمعرفي والخبرة

التي يمتلكونها يدركون أهمية هذا المفهوم وضرورة نشر ثقافة التعلم المستمر والتعلم الجماعي وتطوير أساليب التعلم وانفتاح الجامعة على محيطها الاقتصادي والاجتماعي، وانعكاس ذلك بصورة مباشرة على مخرجات هذه المؤسسات من مستوى نوعي للخريجين، وبحث علمي واستجابة لحاجات خدمة المجتمع. لكن عضو هيئة التدريس كما القيادة في الجامعات الجزائرية تدرك أن التحول من منظمات تقليدية إلى منظمات متعلمة كأى عملية تغيير على مستوى المنظمات تواجه نوع من المقاومة التنظيمية من أجل التكيف مع المتطلبات الداخلية والخارجية، خاصة إذا ما كانت ثقافة ومعايير هذه المنظمات متجذرة بعمق في المنظمة، وأمام هذا فإن الجامعات الجزائرية تعمل على تبني مفهوم المنظمة المتعلمة ذلك المفهوم الحركي الذي يركز على الطبيعة المتغيرة للمنظمات، بتطوير عضو هيئة التدريس عبر التدريب والتحسين المستمر وعمل الفريق وزيادة الاحساس بالمسؤولية الشخصية والمشاركة، وتشجيع الاستفسار والحوار وتبادل المعلومات، وتمكين عضو هيئة التدريس عبر تفويض السلطات، والانفتاح على البيئة الخارجية لاستغلال القدرات في إيجاد الحلول وصياغة الرؤية المشتركة للمنظمة، بما يجعل الهياكل التنظيمية للجامعات أكثر مرونة وتكيف لتشجيع التعلم المستمر والابداع، وقد تجلت التغيرات والاصلاحات التي مست الجامعة الجزائرية من خلال:

-الاسهام في الرؤية الجديدة للجامعة الجزائرية لاستقطاب عدد من الطلبة الأجانب من خلال مشروع "أدرس بالجزائر" وإنشاء منصة لتسجيل الطلبة الأجانب وتوفير المرافقة واعتماد اللغة الانجليزية للتدريس في الجامعات الجزائرية؛ حيث سجلت الجزائر حسب أرقام مديرية التعاون والتبادل بين الجامعات إلى غاية سنة 2023 استقطاب ما يزيد عن 63 ألف طالب من 27 جنسية مختلفة تتوزع من قارات إفريقيا آسيا وأروبا، كما تضاعف عدد الطلبة الجزائريين بـ 3400 مرة منذ الاستقلال ليصل إلى مليون و700 ألف طالب.

-إنشاء مدارس عليا في تخصصات حيوية؛ حيث تم افتتاح مدرستين عليتين للرياضيات والذكاء الاصطناعي خلال الموسم الدراسي 2021/2022 والمدرسة العليا للفلاحة الصحراوية خلال الموسم 2022/2023.

-اعتماد نمط التعليم عن بعد بصدر المرسوم التنفيذي رقم 22-208 والذي تم بموجبه اعتماد هذا النوع من التعليم خاصة بعد ما عرفه العالم من جائحة كورونا، وما فرضته من تحديات في مختلف المجالات جعلت اللجوء إلى هذا التعليم ضرورة حتمية.

-تغيير الصورة النمطية للجامعة الجزائرية؛ حيث أصبح لا يقتصر دورها على منح الشهادات بل تعدى ذلك إلى جامعة منتجة تساهم في خلق الثروة ومناصب الشغل الجديدة، من خلال التأسيس لشهادة جامعية "مؤسسة ناشئة" إذ تم إنشاء 84 دار مقاولتيه وتكوين أكثر من 100 ألف طالب في مجال المقاولاتية، 94 حاضنة أعمال، 7 دور ذكاء صناعي و 10 مصانع واستحداث 3 مدن جامعية.

-ربط الجامعة بالبيئة الخارجية من خلال ربط مراكز البحث بالميدان من خلال المشاركة في الأبحاث الوطنية للإسهام في معالجة القضايا الوطنية، وإيجاد الحلول خاصة في مجالات الأمن، الغذاء، الصحة الحوكمة والرقمنة، وتعديل القانون الخاص بمهام المجلس الوطني للبحث العلمي والتكنولوجيات وتنظيم الأكاديمية الجزائرية للعلوم والتكنولوجيات، وعقد اتفاقيات بين وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وشركات عالمية رائدة في إطار التعاون الشامل بهدف مرافقة وتكوين الطلبة خاصة في مجال تكنولوجيا الاعلام والاتصال والذكاء الاصطناعي والحوسبة السحابية؛ حيث احتلت الجزائر المرتبة 88 من بين 169 دولة في مؤشر تنمية تكنولوجيا الاعلام والاتصال لسنة 2023، وتم تسجيل 421 مشروع ذو أثر اقتصادي اجتماعي و 641 تظاهرة علمية و 20 شركة ناشئة و 295 شركة فرعية.

-تعميم الرقمنة في قطاع التعليم العالي في شقيه البيداغوجي والخدمي من خلال مخطط رقمنة قطاع التعليم العالي.

2. جاءت أبعاد مخرجات عينة الدراسة، المستوى النوعي للخريجين، البحث العلمي، وخدمة المجتمع بمستوى متوسط؛ حيث بلغت (2.69)، (3.08)، (3.02) على التوالي، وفي ذلك دلالة على أنّ الجامعة الجزائرية بصفة عامة والجامعات محل الدراسة بصفة خاصة تسير في نهج تطبيق الأساليب الإدارية الحديثة وعلى رأسها نهج المنظمة المتعلمة، من أجل تحسين جودة البحث العلمي وتعزيز قدرة الجامعة الجزائرية على نشر العلم والمعرفة حيث تم:

-توظيف أكثر من 7.630 حامل دكتوراه و 1.909 أستاذ مساعد استشفائي، ما يعمل على تحسين نوعية التأطير ليصل إلى أستاذ لكل 22 طالب ما ينعكس على نوعية التكوين وتحسينه، وبالتالي رفع المستوى النوعي وجودة الخريجين مع مراعات توجهات الطلبة وكفاءاتهم وتنويع عروض التكوين وتعميم فكرة المشروع الشخصي والمهني للطالب، ومراجعة خريطة التكوين حسب الميدان والعمل على فكرة تجميع المؤسسات الجامعية لإنشاء هياكل مرنة تسمح بالتنسيق والتعاون.

-في مجال البحث العلمي تم تعزيز فرق ومراكز البحث ما سمح من تجسيد مشاريع وبحوث جديدة، حيث تم تسجيل أكثر من 1963 طلب براءة اختراع و 10 برامج مشروع/براءة اختراع و 154 مشروع لحاضنات

الأعمال و 84 دار مقاولاتية وما يقارب 465 مشروع مئمن. أما من حيث الانتاج العلمي فقد تم تسجيل 127.362 منشور علمي و 1030 مجلة وطنية.

-تقدمت الجزائر في تصنيفها لسنة 2022 بخمس مراتب في مؤشر الابتكار العالمي لتحل المرتبة 115 من بين 132 دولة مصنفة بعد أن كانت في المرتبة 120 سنة 2021 والمرتبة 121 سنة 2020؛ حيث يعتمد على مؤشرين فرعيين مدخلات الابتكار التي تتكون من خمسة محاور تمثل العناصر الأساسية التي تسمح بالأنشطة الابتكارية (المؤسسات، الموارد البشرية والبحث، البنية التحتية، تطور السوق وتطور الأعمال)، ومخرجات الابتكار التي تتألف من محورين يمثلان نتائج الأنشطة المبتكرة (إنتاج المعرفة والتكنولوجيا والمنتجات الإبداعية).

-بلغ عدد المنشورات العلمية في جامعة سكيكدة 197 منشور علمي في كلية العلوم، 80 منشور في كلية التكنولوجيا و 44 منشور في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية و 12 منشور في كلية الاقتصاد وعلوم التسيير.

-تحسن تصنيف الجامعات الجزائرية ضمن التصنيفات العالمية حيث حلت الجزائر في المرتبة الأولى مغرباً والثانية افريقياً في تصنيف "التايمز" فبعد أن كان التصنيف يضم مؤسسة واحدة سنة 2017 ارتفع العدد بصورة ملحوظة في السنوات الاخيرة على غرار جامعة سكيكدة، كما احتلت جامعة الاخوة منثوري 1 في المرتبة الثانية بعد جامعة عمار ثلجي بالأغواط في الجزائر ضمن تصنيف "ويبومتريكس" الذي يضم 117 مؤسسة جامعية جزائرية مدرجة في هذا التصنيف ويعد أكبر هيئة عامة للبحوث في اسبانيا بالاعتماد على مؤشرات ومعايير تتمثل في الاستشهادات للأبحاث العلمية، عدد الروابط الخارجية التي تشير إلى موقع الجامعة وسهولة الوصول إلى الموقع الالكتروني من خلال محركات البحث.

3. توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والمستوى النوعي للخريجين وتم التوصل إلى هذه النتيجة باستخدام معامل الارتباط "بيرسون"؛ حيث بلغت قيمته $R=0.86$ بمستوى معنوية 0.00 أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي صحة الفرضية التي تشير إلى أنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة والمستوى النوعي للخريجين.

4. توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرج البحث العلمي حيث تم التوصل إلى هذه النتيجة باستخدام معامل الارتباط "بيرسون" جاءت قيمته $R=0.77$ بمستوى معنوية 0.00 أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي صحة الفرضية التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرج البحث العلمي.

5. توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وخدمة المجتمع؛ وتم التوصل إلى هذه النتيجة باستخدام معامل الارتباط "بيرسون" حيث بلغت قيمته $R=0.79$ بمستوى معنوية 0.00 أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي صحة الفرضية التي تشير إلى أنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وبعد خدمة المجتمع.

6. توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرجات مؤسسات التعليم العالي، وتم التوصل إلى هذه النتيجة باستخدام معامل الارتباط "بيرسون" حيث بلغت قيمته $R=0.82$ بمستوى معنوية 0.00 أقل من مستوى الدلالة 0.05 وبالتالي صحة الفرضية الرئيسية التي تنص على أنه توجد علاقة ارتباط ذات دلالة معنوية بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرجات مؤسسات التعليم العالي.

7. توجد علاقة تأثير ذات دلالة معنوية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في المستوى النوعي للخريجين، وتم التوصل إلى هذه النتيجة استناداً إلى اختبار "فيشر"؛ حيث وجد أن القيمة المعنوية (0.000) المقابلة لـ F المحسوبة 124.91 أقل من مستوى الدلالة (0.05) وأن قيمة F المحسوبة هي أكبر من قيمة F المستخرجة من جداول التوزيع "فيشر" عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية البسط 7 ودرجة حرية المقام 480 وبالتالي صحة الفرضية التي تنص على أن يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في المستوى النوعي للخريجين.

8. توجد علاقة تأثير ذات دلالة معنوية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في البحث العلمي، وتم التوصل إلى هذه النتيجة استناداً إلى اختبار "فيشر" حيث وجد أن القيمة المعنوية (0.000) المقابلة لـ F المحسوبة 100.70 أقل من مستوى الدلالة (0.05) وأن قيمة F المحسوبة هي أكبر من قيمة F المستخرجة من جداول التوزيع "فيشر" عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية البسط 7 ودرجة حرية المقام 480 وبالتالي صحة الفرضية التي تنص على أن يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في البحث العلمي.

9. توجد علاقة تأثير ذات دلالة معنوية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في خدمة المجتمع، وتم التوصل إلى هذه النتيجة استناداً إلى اختبار "فيشر" حيث وجد أن القيمة المعنوية (0.000) المقابلة لـ F المحسوبة 120.08 أقل من مستوى الدلالة (0.05) وأن قيمة F المحسوبة هي أكبر من قيمة F المستخرجة من جداول التوزيع "فيشر" عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية البسط 7 ودرجة حرية المقام

480 وبالتالي صحة الفرضية التي تنص على أنّ يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في خدمة المجتمع.

10. توجد علاقة تأثير ذات دلالة معنوية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في مخرجات هذه المؤسسات، وتم التوصل إلى هذه النتيجة استناداً إلى اختبار "فيشر" حيث وجد أنّ القيمة المعنوية (0.000) المقابلة لـ F المحسوبة 144.80 أقل من مستوى الدلالة (0.05) وأنّ قيمة F المحسوبة هي أكبر من قيمة F المستخرجة من جداول التوزيع "فيشر" عند مستوى دلالة (0.05) بدرجة حرية البسط 7 ودرجة حرية المقام 480 وبالتالي صحة الفرضية الرئيسية التي تنص على أنّ يوجد تأثير ذو دلالة معنوية لأبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة في مخرجات هذه المؤسسات.

على ضوء هذه النتائج خرجت الدراسة بعدد من التوصيات تتمثل أساساً في:

1. مصطلح المنظمة المتعلمة لم يكن شائعاً بين الدارسين والباحثين إلاّ بعد سنة 1990 على يد "بيتر سينج" في كتابه "النظام الخامس"، وكون هذا المصطلح حديث نسبياً فقد أثر ذلك على وضع تعريف وتفسير محدد له، لذلك تبرز الحاجة إلى تعميق الفهم به وتناوله بالدراسات وتوفير أدلة تجريبية يمكن الانطلاق منها، خاصة في ثقافات ومجالات دولية مختلفة غير التي ظهر فيها، من أجل تأكيد شمولية هذا المفهوم أو إظهار نقاط ضعفه بما يمكن من تطويره.

2. مفهوم المنظمة المتعلمة ليس غاية في حد ذاته أو حالة نهائية تصل إليها المنظمة في مرحلة زمنية معينة، بل حالة مستمرة من التعلم والأداء، تتطلب التزام عالٍ بالتعلم وتمكين لجميع الفاعلين في عمليات إدارة التغيير والتحول المستمر.

3. الإدارة العليا يجب أن تركز على توفير آليات ومناخ يعزز التعلم الفردي والجماعي، والتغلب على معوقات التعلم، وامتلاك قاعدة معرفية تمكن من البحث والاستكشاف وخلق رؤى وفرص جديدة للتعلم لتصل إلى التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة.

4. تحفيز وتمكين عضو هيئة التدريس وتوفير الدعم المادي والمعنوي، واستقطاب الكفاءات منهم والمحافظة عليهم، وتكوين رؤى مشتركة بينهم عن أهداف التعلم وتوظيف التوجه الابداعي والجماعي لديهم بما يعزز خلق المعرفة والتعلم المستمر، وبشكل يتوافق مع عمليات التعلم والأداء من أجل ضمان الجودة وإنجاح عمليات التغيير في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

5. ضرورة زيادة الاهتمام بتكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة، وتطوير وسائل الاتصال الالكترونية والبرامج كوسيلة للتعلم واكتساب المعرفة وتحليلها ومشاركتها.

6. الاهتمام بالبحث العلمي والتطوير كنموذج لحل المشكلات واتخاذ القرارات، والبحث المستمر عن المعرفة من خلال فهم الأسس النظرية والمنهجية للبحث وتنظيمه، ومعرفة التقنيات والاستعانة بالخبرات المكتسبة للباحثين.

7. ربط الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بالبيئة الخارجية وإيجاد قنوات اتصال بينها، وأن تكون سبّاقة في فهم ومواجهة التحديات المستقبلية، ومواكبة التطورات المعرفية ومتابعة المستجدات في الحقول المختلفة، ما يسمح بالتعلم وخلق المعرفة وعدم اقتصرها على أن تكون عامل من عوامل تنفيذ السياسات فقط.

8. ضرورة تبني الجامعات ومؤسسات التعليم العالي علاقة الارتباط والتأثير بين أبعاد المنظمة المتعلمة ومخرجاتها في إعداد ورسم السياسات وصياغة الاستراتيجيات.

الكتب باللغة العربية

1. اتحاد الجامعات العربية، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، الأمانة العامة، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، 2008.
2. راضية رباح بوزيان، إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي، الطبعة الأولى، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي، 2015.
3. سيد محمد جاد الرب، إدارة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي: استراتيجيات التطوير ومناهج التحسين، الطبعة الأولى، القاهرة، النهضة العربية للنشر والتوزيع، 2010.
4. شبل بدران، سعيد سليمان، التعليم في مجتمع المعرفة، الطبعة الأولى، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع، 2007.
5. عادل هادي حسين البغدادي، هاشم فوزي دباس العبادي، التعلم التنظيمي والمنظمة المتعلمة وعلاقتها بالمفاهيم الإدارية المعاصرة، الطبعة الأولى، عمان: الورق للنشر والتوزيع، 2010.
6. عبد العزيز بن عبد الله بن طالب، نظام التعليم العالي في أستراليا، الملحقية الثقافية السعودية في أستراليا، الطبعة 1، 2015.
7. عواطف ابراهيم الحداد، إدارة الجودة الشاملة، الطبعة الأولى، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، 2009.
8. فليح حسن خلف، اقتصاديات التعليم وتخطيطه، الطبعة الأولى، الأردن، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، 2007.
9. الكبيسي عامر، إدارة المعرفة وتطور المنظمات، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، 2004.
10. محمد عوض الترتوري، اغادير عرفات جويحان، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2006.
11. مدحت محمد أبو النصر، إدارة الجودة الشاملة في مجال الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية، الطبعة الأولى، القاهرة، دار النيل العربية للنشر والتوزيع، 2008.
12. موسى اللوزي، التنمية الادارية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع، 2002.
13. نواف محمد البادي، الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الايزو، الطبعة الأولى، عمان، دار اليازوري للنشر والتوزيع، 2010.

14. يوسف حبيب الطائي وآخرون، نظام إدارة الجودة في المنظمات الانتاجية والخدمية، الطبعة الأولى، عمان، دار اليازوري للطبع والتوزيع، 2012.
- المجلات والدوريات
15. ابتسام صاحب موسى، زينة جبار الأسدي، دور التعليم الالكتروني في تحقيق مجتمع معرفي. مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، مجلد6، عدد04، 2016.
16. ابراهيم جهاد ابراهيم العكدي، مؤشرات ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في كليات الاقتصاد والعلوم الادارية في مجموعة من الجامعات الأردنية. مجلة دراسات إدارية، مجلد02، عدد04، اغسطس 2008.
17. الأخضر عزي، نادية ابراهيمي، تحليل الدور الفعّال للجامعة في تحقيق التنمية المستدامة- اشارة إلى حالة الجزائر- سلسلة كتاب أعمال المؤتمرات، مركز جيل البحث العلمي، العام السابع، عدد 25 مارس 2019.
18. أزهار خضر داغر وآخرون، درجة موائمة مخرجات التعليم العالي الأردني وسوق العمل، دراسات تربوية، مجلد43، ملحق5، 2016.
19. أكرم محمد أحمد الحاج علي، تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة وأثرها على كفاءة الأداء الأكاديمي في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة الجوف، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمى لخضر الواد، العدد11، جوان 2015.
20. الناصر علك حافظ، آثار عبد الحكيم، متطلبات جودة التعليم العالي وانعكاسها في تحقيق التفوق التنظيمي، مجلة العلوم الاقتصادية والادارية، مجلد22، عدد92، 2016.
21. أنور أحمد العزام، لينا فؤاد مهدي، أثر التدريب المبني على الكفايات في تحسين أداء العاملين في المستشفيات الجامعية الأردنية، مجلة العلوم الاقتصادية والادارية، مجلد24، عدد105، 2017.
22. بلعور سليمان، نماذج واستراتيجيات بناء المنظمة المتعلمة، مجلة دفاقر اقتصادية، جامعة زيان عاشور الجلفة، مجلد05، عدد01.
23. بوزيان راضية، واقع الشراكة بين الجامعات والمؤسسات الاقتصادية في الجزائر-رؤية استشرافية وإطار مقترح للإصلاح- مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، جامعة المسيلة، مجلد03، عدد04، 2014.

24. تلا عاصم فائق، عذراء محسن، انعكاس عملية التغيير على تعزيز الأداء التنظيمي-دراسة تحليلية- مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد24، عدد103، 2017.
25. ثائر سلمان طائي، التعليم الافتراضي -نحو جامعة افتراضية- مجلة ديالي، عدد71، 2016.
26. جعفر عبد الله ادريس وآخرون، امكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة على خدمات التعليم العالي من أجل التحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية: دراسة فرع جامعة الطائف بالخرمة، مجلة اماراباك، مجلد3، عدد7، 2012.
27. حاتم فرغلي ضاحي، تصور مقترح لإمكانية تطبيق معايير المنظمة المتعلمة بجامعة أسوان من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، المجلة التربوية، عدد56، ديسمبر 2018.
28. حاتم كريم بلحاوي، الجودة الشاملة في التعليم العالي وسبل تطبيقها في جامعة واسط، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والادارية، عدد08، 2012.
29. حسين عبد القادر، رأس المال الفكري في الجامعات الفلسطينية وتعزيز الميزة التنافسية، مجلة الدراسات المالية، المحاسبية والادارية، عدد6، ديسمبر 2016.
30. حصة حمود البازغي، عواطف ابراهيم الصقري، الكفايات اللازمة للطلاب الجامعي للتحويل نحو اقتصاد المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة القصيم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد7، عدد2، 2014.
31. حيايد فريد، أحمد شاطرياش، التعليم العالي في الجزائر: دراسة الواقع والتحديات، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مجلد05، عدد13، مركز الحكمة للبحوث والدراسات، الجزائر، سبتمبر 2018.
32. زياد مصطفى حامد خيوكه وآخرون، قياس جودة وأمثلية مخرجات العملية التعليمية باستخدام أسلوب البرمجة الخطية: دراسة تحليلية في بعض كليات الجامعة العراقية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، عدد45، سنة 2015.
33. سعد ابراهيم حمد، ماجد محمد صالح، تكنولوجيا الاعلام والاتصالات وأثرها في تسويق الخدمة السياحية-دراسة ميدانية في عينة من المنظمات السياحية في محافظة بغداد، مجلة جامعة بابل، مجلد 26، عدد01، 2018.
34. سعد موسى محمد، تقويم نظام إدارة الجودة الشاملة للخدمة التعليمية دراسة ميدانية في كلية الاقتصاد/جامعة واسط، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية، مجلد1، عدد06، 2012.

35. سميرة حسن الحاجي محمد، متطلبات تطوير المدرسة الثانوية بمنطقة الأحساء في ضوء المنظمة المتعلمة، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، العدد 172، الجزء الثاني، جانفي 2017.
36. صفاء طارق حبيب، شيماء صلاح حسين، تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس الجامعي وانعكاساتها على تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، مجلد 16، عدد 6، 2016.
37. عالية جواد محمد علي، جودة المخرجات التعليمية وانعكاسها في تحقيق الميزة التنافسية، مجلة الدنانير، مجلد 1، عدد 8، سنة 2016.
38. عبد الباري مايح ماضي، مستوى جودة الحياة لدى طلبة جامعة ذي قار. مجلة جامعة ذي قار، مجلد 11، عدد 01، 2016.
39. عثمان بن عبد الله الصالح، تنافسية مؤسسات التعليم العالي: إطار مقترح، مجلة الباحث، مجلد 10، عدد 10، 2012.
40. عربي بومدين، دور الجامعة الجزائرية في التنمية الاقتصادية: الفرص والقيود، المجلة الجزائرية للعلوم السياسية والاقتصادية، عدد 07، جامعة الجزائر 3، 2016.
41. علي سلمان، خضر عباس عطوان، جودة التعليم العالي في العراق بين معضلات الواقع ومتطلبات النهوض، المجلة السياسية والدولية، عدد 15، 2010.
42. فضيلة بوطورة، نوفل سمايلي، زهية قرامطية، الإنفاق الحكومي لتمويل التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، مجلة معهد العلوم الاقتصادية، مجلد 23، عدد 1، جامعة الجزائر 3، 2020.
43. كبار عبد الله، الجامعة الجزائرية ومسيرة البحث العلمي: تحديات وآفاق، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد 16، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، سبتمبر 2014.
44. كندة علي ديب، علي البهلول، دور عناصر المنظمة المتعلمة في تحقيق الابتكار التنظيمي دراسة ميدانية في جامعة تشرين، مجلة جامعة تشرين للبحوث و الدراسات العلمية-سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد 40، عدد 01، 2018.
45. محرز عبد القادر، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي-الجامعة العالمية الاسلامية ماليزيا، مجلة آفاق للعلوم، مجلد 4، عدد 14، 2019.
46. محسن الظالمي وآخرون، قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل، مجلة الادارة والاقتصاد، مجلد 34، عدد 92، سنة 2012.

47. محسن مولود سلمان، جودة التدريس الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، مجلد8، عدد23، 2016.
 48. محمد نايف محمد الرفاعي وآخرون، مستوى تطبيق المنظمة المتعلمة ومعوقاتها كما يراها العاملون في المؤسسات العامة الأردنية في محافظة اربد، المجلة الأردنية لإدارة الأعمال، مجلد09، عدد01، 2013.
 49. مروج ناصر مجيد، معايير ضمان جودة التعليم ومدى تطابقها بين وجهتي نظر التدريسيين والطلبة، مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، مجلد63، عدد1، 2015.
 50. مهند عبد الرحمان، رشا عدنان احمد، أثر استخدام التحسين المستمر على كفاءة الخدمة الجامعية، مجلة كلية بغداد للعلوم الاقتصادية الجامعة، عدد36، 2013.
 51. نزار قاسم الصفار، حسام حامد يونس، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي- مفاهيم وإرشادات- مجلة جامعة تكريت للعلوم والتكنولوجيا، مجلد16، عدد04، أبريل 2009.
 52. نزعي عز الدين، صوار يوسف، تقييم سياسة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في الجزائر، مجلة المغرب للاقتصاد وإدارة الأعمال، مجلد3، عدد2، جامعة معسكر، 2016.
 53. نوفل يوسف ريزقو، تشخيص وتقييم عوامل الضعف في جودة المنهاج التعليمي لقسم هندسة العمارة، مجلة الهندسة والتكنولوجيا، مجلد33، عدد9، 2015.
 54. نوي طه حسين، غربي يسين سي لخضر، سرار خيرة، سياسات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة في الجزائر، مجلة آفاق مستقبلية عدد 11، مارس 2018.
 55. هادية العود البهلول، واقع البحث العلمي في البلدان العربية المعوقات ومقترحات للتطوير حالة تونس، مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية، عدد05، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية تونس، 2021.
 56. وفاء تتقوت، أحمد سلامي، مخرجات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وانعكاساتها التنموية في الجزائر بين الفعالية والركود، المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، عدد07، ديسمبر 2017.
 57. يوسف سيد محمود، سناء هاشم محمد، أنماط التعليم العالي في ظل الفضاء السيبري والكفايات المتطلبة، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، عدد6، ج01، 2017.
- المؤتمرات والملتقيات**
58. زين الدين عثمانى، نجوى حبة، مجهودات الدولة لإعادة تهيئة المؤسسات من خلال الوكالة الوطنية لتطوير المؤسسات الصغيرة والمتوسطة: قراءة للبرامج والواقع، ملتقى وطني حول إشكالية

- استدامة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة في الجزائر، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، 07/06 ديسمبر 2017.
59. صالح عليمات، الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات الأردنية، بحوث المؤتمر العربي السابع وأثر الجودة والاعتماد في التعليم، الدار البيضاء المملكة المغربية، ديسمبر 2015.
60. علي اسماعيل وآخرون، تطوير وتحديث خطط وبرامج التعليم العالي لمواكبة حاجات المجتمع، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، بيروت 6-10 ديسمبر 2009.
61. فرشان لويضة وآخرون، موقع التعليم الجامعي بين الجودة والتطور التكنولوجي- نماذج تطبيقية عن بعض الجامعات - المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، الامارات العربية المتحدة، جامع الشارقة، 3-5/3/2015.
62. فيصل محمد عبد الوهاب سعيد، بشري الفاضل ابراهيم آدم، تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، جمهورية السودان، 9-11 فيفري/2016.
63. لامية حروش، محمد طوالبية، البحث العلمي والتطوير في الجزائر: الواقع ومستلزمات التطوير، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، عدد 19، جامعة حسيبة بن بو علي شلف، 2018.
64. ليث علي الحكيم، عمار عبد المير زوين، حاكم جبوري الخفاجي، دور أدوات التعلم التنظيمي في تحقيق الأداء الجامعي المتميز، مجلة القادسية للعلوم الاقتصادية والإدارية، مجلد 11 العدد 02، 2011.
65. محمد الخطيب، مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. ورقة عمل مقدمة الى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القصيم: 15-16/05/2007.
66. محرز عبد القادر، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي-الجامعة العالمية الاسلامية ماليزيا، مجلة آفاق للعلوم، مجلد 4، عدد 14، 2019.
67. محمد سعيد الطاهر، الجودة في التعليم العالي رؤية وأبعاد، بحوث المؤتمر العربي الأول الجامعات العربية: التحديات والافاق المستقبلية، الرباط المملكة المغربية، 09-13 ديسمبر 2007.

68. محمد عبود الحراحشة، **تقويم الأداء الجامعي في ضوء ادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الاداريين في جامعة آل البيت**. بحوث المؤتمر السنوي السابع اثر الجودة والاعتماد في التعليم، الدار البيضاء المملكة المغربية، 7-8 ديسمبر 2015.
69. محمد محمود الحيلة، تمارا يعقوب ناصر الدين، **الحوكمة مرتكز لتطبيق معايير ضمان الجودة: تجربة جامعة الشرق الأوسط**. المؤتمر السنوي السابع، أثر الجودة والاعتماد في التعليم، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 7-8 ديسمبر 2015.
70. نعيمة محمد أحمد، **ضمان جودة التعليم العالي في إطار مجتمع المعرفة**. بحوث المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 09-11/02/2016.
- الرسائل والأطروحات**
71. حواس عبد الرزاق، **مساهمة في تحسين جودة خدمات التعليم العالي بانتهاج ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية**، أطروحة دكتوراه العلوم في علوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح بسكرة، 2016.
72. خامرة بوعمامة، **جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل**، أطروحة دكتوراه في علوم التسيير، تخصص تسيير عمومي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة الجزائر3، 2018.
73. رقاد صليحة، **تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي**، أطروحة دكتوراه علوم في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف، 2014.
74. غياد كريمة، **إمكانية تطوير التعليم الالكتروني ودوره في تحسين تنافسية قطاع التعليم العالي بالجزائر وتقليص الفجوة الرقمية من وجهة نظر أساتذة جامعة 20 أوت 1955**، أطروحة دكتوراه في إدارة الأعمال، كلية العلوم الاقتصادية، التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر3، 2019.
75. مشنان بركة، **دور الثقافة التنظيمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي: دراسة حالة جامعة الحاج لخضر -باتنة-** أطروحة دكتوراه، تخصص تسيير المنظمات، جامعة باتنة، الجزائر، 2016.

الوثائق الحكومية

76. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 03-279 يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، **الجريدة الرسمية**، عدد 51، الصادرة بتاريخ 23 أوت 2003.
77. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرسوم تنفيذي رقم: 03-279 يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيمها وسيرها، **الجريدة الرسمية**، عدد 51، الصادرة بتاريخ 23 أوت 2003.
78. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قانون رقم 05-08 يعدل ويتم قانون 98-11، **الجريدة الرسمية** عدد 10، الصادرة بتاريخ 27 فبراير 2008.
79. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قانون رقم 15-21 يتضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، **الجريدة الرسمية**، عدد 71، الصادرة بتاريخ 30 ديسمبر 2015.
80. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، مرسوم تنفيذي رقم 04-14، يتضمن إنشاء الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغر وتحديد قانونها الأساسي، **الجريدة الرسمية**، عدد 06، الصادرة بتاريخ 25 جانفي 2004.
81. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قوانين المالية 2011-2020، **الجريدة الرسمية**، عدد 72، 72، 78، 68، 72، 77، 76، 79، 81، 83، 2011-2020.

Livres:

82. Alice Y. Colb and David A. Colb, **The Kolb Learning Style Inventory: A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications**, Experience Based Learning Systems, Inc. 2013.
83. Chun Wei Choo, **Information Management for Intelligent Organization, The Art of Scanning the Environment**, Second Edition, Information Today INC, Medford nj, 1998.
84. Daina Mazuts, Natalie Slawinski, **The Art of Conversation :How Authentic Leaders Influence Organizational Learning**, University of Western Ontario, Proceeding of OLKC2007 learning fusion.
85. Edghar H. Schein, **Organizational Culture and Leadership**, Jossey-Bass Publishing, Third Edition 2004.

86. Jean Helms Milles, Kelly Dye and Albert J Mills, **Understanding Organizational Change**, Routledge First Published 2009, London and Newyork.
 87. Jeroen Huisman and others, **The Palgrave International Handbook of Higher Education Policy**, Palgrave Macmillan Publishing, UK, 2015.
 88. Karine Tremblay, Diane Lalancette, Debora Roseveare, **Assessment of Higher Education Learning Outcomes**, Feasibility Study Report, Volume1,OECD, 2012.
 89. Michael J. Marquardt, **Building The Learning Organization**, Palo Alto USA Davies-Black Inc. Publishing, 2002.
 90. Michael Armstrong, **Human Resource Management Practice a Guide to People Management**, Kogan Page, USA, 2010.
 91. Peter M. Senge, **The Fifth Discipline the Art and Practice of the Learning Organization**, Doubleday, 2004.
 92. William R. King, **Knowledge Management and Organizational Learning**, Springer Science and Business Media, LLC, 2009.
- Revues ET Periodiques:**
93. Abdul Hameed, Aamer Waheed, **Employee Development and its Affect on Employee Performance a Conceptual Framework**, International Journal of Human and Social Science, Vol.2, No.13, 2011.
 94. Alexander Kaiser and Birgit Fordinal, **Creating a Ba for Generating Self-Transcending knowledge**, Journal of Knowledge Management, Vol.14 No.6, 2010.
 95. Anders Ortenblad, **The Learning Oorganization Towards an Integration Model**, The Learning Organization Vol.11, No°2, 2004.
 96. Anna Alexiou, **A Tale of the field: Reading Power and Gender in The Learning Organization**, Studies in continuing education Journal, Vol.27, No.1, March 2005.
 97. Bahareh A N, Mi M S Abbaszadeh and Mahmoud Djavani, **Entrepreneur Learning Organization: A Functional Concept for Universities**, Middle-East Journal of Scientific Research Vol.10 No.1, 2011.
 98. Barbara Levitt and James G. March, **Organizational learning**, Annual Review of Sociology, Vol.14, 1988.
 99. Chang-Kyu Kwon, aliki Nicolaidis, **Managing Diversity, Through Triple- loop Learning**, Human Resource Development, Vol.16, No.1, 2017.
 100. Chris Argyris, **Double Loup Learning in Organizations**, Harvard Business Review, No.77502 September-October 1977.

- 101- C. Marlene Fiol, Marjorie A. lyles, **Organizational learning**, The Academy of Management Review, Vol.10, No.04, 1985.
102. Constance R. James, **Designing Learning Organizations**, Organizational Dynamics, Vol.32, No.01, 2003.
103. David A. Garvin, **Building a Learning Organization**, Harvard Business Review, July-August 1993.
104. Dima Jamali, Yusuf Sabani and Charbel. Z, **The Learning Organization : Tracking Progress in a Developing Country**, The learning Organization Journal, Vol. 16, No.2, 2009.
105. Dusya.Vera, Mary Grossan, **Strategic Leadership and Organizational Learning**, Academy of Management Review, Vol.29, No.2, 2004.
106. Farideh Hamidi et Al, **Information Technology in Education**, Procedia Computer Science, 3, Elsevier Publishing, 2011.
107. Gabriela Prelipcean, Ruxandra Bejinaru, **Universities as Learning Organizations in The Knowledge Economy**, Management Dynamics in the Knowledge Economy, Vol.04, No.04, 2016.
108. George P. Huber, **Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures**, Organizational Science, Vol.2, No.1, February1991.
109. Guillaume Barbat, Philippe Boigey, Isabelle Jehan, **Triple- Loop Learning, Therotical Framework, Methodology and AMP, Illustration**, Projectique, No.8-9, 2011.
110. Haradan Mohajan, **The Impact of Knowledge Management Models for the Development of Organizations**, Journal of Environmental Treatment Techniques, Vol.5, No.1, 2017.
111. Ikujiro Nonaka, Katsuhiko Umemoto and Dai Senoo, **From Information Processing to Knowledge Creation: A Paradigm Shift in Business Management**, Technology In Society journal, Vol.18. No. 2, 1996.
112. Ikujiro Nonaka, Ryoko Toyama and Noboru Konno, **SECI, Ba and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation**, Long Range Planning, Vol.33, No.1, 2000.
- 113.Ikujiro Nonaka, Noboru Konn, **The Concept of Ba Building a Fondation of Knowledge Creation**, California Management Review, Vol.40, No.3, 1998.
114. Ji, Hoon Song, **Team Performance in Learning Organization**, The Learning Organization Journal, Vol. 21, No.5, 2014.
115. Ji Hoon Song, Baek-Kyoo Joo, and Thomas J. Chermack, **The Dimensions of Learning Organization Questionnaire: A Validation Study in a Korean Context**, Human Resource Development Quarterly, Vol. 20, No.1, Spring 2009.

116. John Seddon, Brendan'Donovan, **Why aren't we all Working for Learning Organizations?** Organizations and People May, Vol.17, No.2, 2010.
117. Kamaran Nazari, Mostafa Emami, **Knowledge Management from Theory to Practice**, Australian Journal of Business and Management, Vol.1, No.11, February 2012.
118. Karen E. Watkins &Victoria J. Marsick, **Building a Learning Organization, a New Role for Human Resource Developers**, Journal of Studies in Continuing Education. Vol.14, No. 2, 1992.
119. Karl M. Wiig, **Knowledge Management Where did it Come from and Where it Go?** Journal of Expert Systems with Applications, vol.13, No.01, 1997.
120. Li Zhang, Yu Luo, **Evaluation of Input Output Efficiency in Higher Education Based on Data Envelope Analysis**, International journal of Database Theory and Application, Vol.9, No.5, 2016.
121. Luan Yuan Lu and Chun-Hsien Wang, **Technology Innovation and Knowledge Management in the High Tec Industry**, International Journal of Technology and Management, Vo.l39, No.1/2, 2007.
122. Mammona, Fahmeeda, Aijaz, **Learning Organization-Conceptual and Theoretical Overview**, International Journal of Humanities Social Sciences and Education, Vol.2, No.4, April 2015.
123. Marija Trpkova Nestorovska et Al, **The Organizational Learning Culture and Organizational Performance in Macedonian Companies**, European Journal of International Management, Vol.05, No.06, 2011.
124. Mohammad Faizul Haque, Mohammad Aminul Haque, Shamimul Islam, **Motivational Theories-a Critical Analysis**, ASA University Review, Vol.08, No1, January-June, 2014.
125. Monika Stelmaszczyk, **Relationship between Individual and Organizational Learning: Mediating Rol of Team Learning**, Journal of Economic and Management, Vol.26, No.4, 2016.
126. Norashikin Hussein et al, **Learning Organization and its Effect on Organizational Performance and Organizational Innovativeness: A proposed Framework for Malaysian Institutions of High Education**. Procedia Social and Behavioral Sciences, Vol.130, 2014.
127. Paul Chinowsky, Patricia Carrillo, **Knowledge Management to Learning Organization Connection**. Journal of Management in engineering, July 2007.
128. Peter. D. Love et Al, **Total Quality Management and the Learning Organization: a Dialogue for Change in construction**, Construction Management and Economics, Vol.18, 2000.
129. Peter M. Senge, **The Leader's New Work, Building a Learning Organizations**, Sloan Management Review, Vol.32, No.1, 1990.

130. Pelin Kanten, Selahattin Kanten, Mert Gurlek, **The Effects of Organizational Structures and Learning Organization on Job Embeddedness and Individual Adaptive Performance**, 2nd Global Conference on Business, Economy, Management and Tourism, 30-31 October 2014, Prague Czech Republic, Procedia Economics and finance, Vol.23.2015.
131. Ping Yu Wang, **Human Resource Management Plays a New Role in Learning Organization**, The Journal of Human Resource Management and Adult Learning, November 2006.
132. Pornkasem Kantamara, Vichita V. Ractham, **Single vs. Double-Loup Learning, An Obstacle or a Success Factor for Organizational learning**, International Journal for Education and Research, Vol.2, No.07, July 2014.
133. Raili Moilanen, **Diagnozing and Measuring Learning Organization**, The Learning Organization Journal, Vol.12, No.01, 2005.
134. Ray Stata, **Organizational learning-The key to Management Innovation**, Management Review, Vol 30, No 3, 1989.
135. Ricardo Chiva, Johanna Habib, **A Framwork for Organizational Learning: zero, Adaptive and Generative Learning**, Journal of Management and Organization, March 2015.
136. Richard R. Nelson, **Economic Development from The Perspective of Evolutionary Economic Theory**, Oxford Development Studies Review, Vol.36, No.01, March 2008.
137. Richard L. Daft, **Toward a Model of Organization Systems**, Academy of Management Review. Vol.09, No.02, 1984.
138. Rima Khader Sliat, Muhammed S. Alnsour, **Business Innovation through Knowledge Sharing: An Applied Study on the Jordanian Mobile Telecommunications Sector**, European Journal of Business and Management, Vol.5, No.18, 2013.
139. Satyendra C. Pandey, Andrew Dutta, **Communities of Practice and Organizational Learning: Case Study of a Global IT Solutions Company**, Strategic HR Review, Vol.12, No.5, 2013.
- 140- Savita Yadav, Vinita Agrawal, **Benefits and Barriers of Learning Organization and its Five Discipline**, Journal of Business and Management, Vol.18, No.12, December 2016.
141. Seewon Ryu, Seung Hee Ho, **Knowledge Sharing Behavior of Physicians in Hospitals**, Expert Systems with Applications Journal, Vol.25, No.1, July 2003.
142. Shu-Hung Hsu, **Effects of Organization Culture, Organizational Learning and IT Strategy of Knowledge Management and Performance**, The Journal of International Management Studies, Vol.9 No.1, February, 2014.
143. Stanely F. Slater and John C. Narver, **Market Orientation and The Learning Organization**, Journal of Marketing, Vol.59, No.3, July, 1995.

144. Susana Pérez Lopez, José Mannuel Monte Peon, Camelio Joze Vasques, Ordàs **Organizational learning as a Determining Factor in Business Performance**, The Learning Organization Journal, Vol.12, No.3. 2005.
145. Tingting Zheng , **A literature Review on Knowledge Sharing**, Open Journal of Social Sciences, Vol.5, No.3 Scientific Research publishing, March 2017.
146. Tracy A. Jenkin, **Extending The 4I Organizational Learning Model : Information Sources, Foraging Processes and Tools**, Administrative Sciences, Vol.3, No.3, 2013.
147. Valerie I. Sessa, Manuel Lodon, **Adaptive, Generative, and Transformative Learning in Projects Teams**, Team Performance Management, Vol.17, No. 3/4, 2011.
- 148- Victoria J. Marsick Karen Watkins, **Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire**, Advances in Developing Human Resources Vol.5, No.2, May 2003.
149. Wageeh Nafei, **Knowledge Management and Organizational Learning from the Employee perspectives**, Journal of Management and Strategy, Vol.5, No.1, 2014.
150. Yuraporn Sudharata, Laubie Li, **Learning Organization Characteristics Contributed to its Readiness-to-Change: A study of the Thai Mobile Phone Service Industry**, Managing Global Transitions, Vol.2, No.2, 2004.

Conferences et Séminaires:

151. Claire Lobet, Anne Rousseau, **Knowledge in Question : From Taylorism to knowledge Management**, The Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities, Athens, 5-6 April 2002.
152. Gabrijela Leskova-Spacapan, Majda Bastic, **Organizational Strategic Orientation Types and the Role of Market Learning Capability**, Proc. of the 9th WSEAS Int. Conf. on 302. Mathematical and Computational Methods in Science and Engineering, Trinidad and Tobago, November 5-7, 2007.
153. Pelin Kanten, Selahattin Kanten, Mert Gurlek, **The Effects of Organizational Structures and Learning Organization on Job Embeddedness and Individual Adaptive Performance**, 2nd Global Conference on Business, Economy, Management and Tourism, 30-31 October 2014, Prague Czech Republic, Procedia Economics and finance, Vol.23.2015,
154. Thomas Chau, Frank Maurer, Grigori Melnik, **Knowledge Sharing: Agile Methods vs Tayloristic Methods**, Conference Paper, the Twelfth International Workshops on Enabling Technologies: Infrastructure for Collaborative Enterprises, Linz-Austria, July 2003.
155. Touati Hayat and Others, **Professionalism Faculty Member and Their Impact on the quality of educational services at the University**, Student Study on Physical Education and Sports Institute of the University of Mostaganem, AROQA7th Annual Conference Impact of Quality and Accreditation in Education.

Thèses Universitaires:

156. Morad Diani, **Economie Evolutionniste et Culture D'Entreprise**, Thèse Doctorat, Université Pasteur1 Strazbourg1, December 2003.
157. Susan Maureen Robinson, **Understanding The Resource- Based View**, in Partial Fulfillment of the Degree of Doctor of Philosophy, Queensland University, April 2008.
158. Wim Van Wassenhove. **Definition et Operationalisation D'une Organisation Apprenante(O.A) a L'aide du Retour D'expérience**, Thèse pour L'obtention du Grade de Docteur de L'ENGREF, (AgroParis Tech) December 2004.

Encyclopedias:

159. Keith L. Lindsey, **Knowledge Sharing Barriers**, Trinity University, Encyclopedia of Knowledge Management, IDEA Group Reference.

Site Web:

160. حمدي ابو القاسم، دور استراتيجية ادارة المعرفة في دعم تنمية كفاءات الموارد البشرية في ظل الاقتصاد المبني على المعرفة، مقال ديسمبر 2014، www.researchgate.net/publication/287978250
161. خليل محمد الخطيب، واقع البحث العلمي في الوطن العربي (2008-2018) دراسة وصفية تحليلية، منظمة المجتمع العلمي العربي. www.arsco.org
162. ماهر محسن مرهج، التحسين المستمر، ورقة عمل تم تقديمها ضمن ورشة عمل بعنوان إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين التنمية الادارية، كلية الاقتصاد، جامعة تشرين، 8-7/2014.
163. Bruce Britton, **L'apprentissage Organisationnel dans Les ONG, Créer le Motif Les Moyens et L'occasion**, Praxi Paper, No.3, Mars 2005 site :www.intrac.org
164. Karine Tremblay et al, **Assessment of Higher Education Learning Outcomes**, Feasibility Study Report, Volume1, OECD, 2012.
165. Massey University, **Learning Outcomes**, available on the website: [www. Massey.ac.nz](http://www.Massey.ac.nz). Viewed on 24th August, 2019.
166. Morimasa Kanamaru , **Approaches for Systematic Planning of Development Projects**. Higher Education Report available at the JICA website,www.jica.go.jp.
167. Myron Tribus, **Quality in Education Accoding to the Teachings of Deming and Feuerstein**. Paper available on The website: [www. semanticscholar.org](http://www.semanticscholar.org).
168. Temtim Assefa, Monica J. Garfield, M. Meshesha: **Enabling Factors for Knowledge Sharing Among Employees in the Workplace**, January 2015, [www. researchgate.net](http://www.researchgate.net)

169. The Academic Ranking of World Universities (ARWU) Center for World-Class Universities of Shanghai Jiao Tong, <http://www.shanghairanking.com/arwu2019>.
170. The World University Ranking, <http://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking>.
171. Tsuey Ping Lee, **Using Systems Thinking to Improve Organizational Learning in the Public Sector: Perspective of Public Officials**. Paper presented at Department of Public Management and Policy. Tunghai University Taiwan, R.O.C, p-p5-6 site web, www.proceedingsystemdynamics.org
172. Castaneda, D. I. and Rios, M. F, **From Individual Learning to Organizational Learning**. The Electronic Journal of Knowledge Management, Vol. 5, Nu.4, www.ejkm.com
- 173- François Therin, **Learning Organization and Innovation, in High-Tech Small Firms**. Working Paper, Groupe ESC, Grenoble, Mars 2003.
174. Office National des statistiques, *Annuaire Statistique de L'Algérie N=31, 32,35*
Référenciel National de L'Assurance Qualité, Domaines-Champs-Références Publication de La CIAQES/MESRS, 1^{er} édition Alger, 2016,
175. www.ons.dz, L'Algérie en Quelques Chiffres, Résultats, 32-48 Office National des Statistiques ar.unesco.org/unesco_science_report
176. www.ons.dz. L'Algérie en Quelques Chiffres, Résultats, 32-48 Office National des Statistiques, ar.knoema.com/atlas/Algerie,
177. data.albankaldawli.org
178. Office National Des Statistique, *Emploi et Chômage*, disponible en site: www.ons.dz
179. data.albankaldawli.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.
180. www.wipo.int/global_innovation_index/ar
181. <https://01gov.com/global-innovation-index2020>
182. www.arab British Academy for Higher education
183. www.scimagojr.com/countryrank.php
184. knoema.fr/atlas/Algérie -
185. DGRSDT état des lieux des brevets d'invention Des chercheurs Algériens, Edition 2018, Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 3
كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير
قسم علوم التسيير

الاستبيان

تحية طيبة وبعد...

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية حول موضوع "مساهمة أبعاد المنظمة المتعلمة في تحسين مخرجات

مؤسسات التعليم العالي" -دراسة ميدانية لعينة من جامعات الشرق الجزائري -

والتي تدخل ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في إدارة الموارد البشرية، ولأهمية رأيكم حول موضوع الدراسة، يرجى التكرم بالإجابة على أسئلة الاستبانة، وذلك من خلال الواقع الذي تعيشه جامعتكم ومن واقع خبرتكم في هذا المجال؛ حيث أنّ لدقة إجابتكم على فقرات الاستبانة الأثر الكبير في مصداقية الدراسة ونجاحها، شاكرين لكم حسن تعاونكم، ومقدرين دعمكم المتواصل في تشجيع البحث العلمي، مؤكدين لكم حرصنا على سرية المعلومات التي ستقدمونها علماً أنها ستستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا منا خالص التقدير والاحترام

الباحث

قريفة بلال

(إن كان لكم استفسار بخصوص استبيان الدراسة يرجى الاتصال على رقم الهاتف)

(الهاتف: 06.70.10.00.07)

جوان 2022

I- البيانات الشخصية: يرجى وضع علامة (X) في الخانة المناسبة

1-الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

2-الأقدمية:

☐ أقل من 5 سنوات

☐ 5- 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

3- المؤهل العلمي:

☐ ماجستير

☐ دكتوراه

☐ تأهيل جامعي

4- الرتبة العلمية: ☐ أستاذ مساعد ☐ أستاذ مساعد أ ☐ أستاذ محاضر ب ☐ أستاذ محاضر أ ☐ أستاذ التعليم العالي

5- جامعة الانتماء: 20 أوت 55 سكيكدة ☐ الصديق بن يحي جيجل ☐ باجي مختار عنابة ☐ قسنطينة 1 ☐

II – أبعاد المنظمة المتعلمة

الفقرات	لا أتفق تماما	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق تماما
البعد الأول: التعلم المستمر					
1- تُناقش الأخطاء مع أعضاء هيئة التدريس بشفافية بهدف التعلم منها					
2- يُمنح أعضاء هيئة التدريس حرية تحديد احتياجاتهم التكوينية والتدريبية					
3- يُساعد أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض على التعلم المستمر					
4- يُوفر لأعضاء هيئة التدريس الأموال والموارد اللازمة لدعم التعلم					
5- يُمنح أعضاء هيئة التدريس وقتًا كافيًا للتعلم					
6- يُنظر أعضاء هيئة التدريس للمشكلات التي يواجهونها كفرص للتعلم					
7- يُكافئ أعضاء هيئة التدريس على تعلم أشياء جديدة					

الفقرات	لا أتفق تماما	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق تماما
البعد الثاني: الاستفسار والحوار					
8- يتبادل أعضاء هيئة التدريس مع بعضهم البعض المعلومات الصريحة والصحيحة					
9- يُغير أعضاء هيئة التدريس أفكارهم نتيجة المناقشة والحوار					
10- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على طرح أسئلة لماذا؟ بغض النظر عن موقعهم الوظيفي					
11- تُوضّح وجهات النظر المختلفة لأعضاء هيئة التدريس لتكوين فكرة أشمل حول مشكلات العمل					
12- يُحترم أعضاء هيئة التدريس بعضهم البعض مما يساعد على التعاون					
13- يُقضي أعضاء هيئة التدريس وقتًا في بناء الثقة فيما بينهم					

الفقرات	لا أتفق تماما	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق تماما
البعد الثالث: التعاون والتعلم الجماعي					
14- تُمنح فرق العمل الحرية في تكييف أهدافها التعليمية والبحثية حسب المستجدات					
15- يتعامل مع أعضاء فرق العمل بالتساوي بغض النظر عن رتبهم أو ثقافتهم					
16- تُركّز فرق العمل على كل من المهام وكيفية العمل بشكل جيد					
17- تُغيّر فرق وجماعات العمل أفكارهم نتيجة المناقشة والمعلومات التي تم جمعها					
18- تُكافأ فرق العمل على إنجازها					
19- تتّفق فرق العمل بأن الجامعة ستأخذ بتوصياتها واقتراحاتها التطويرية					

الفقرات	لا أتفق تماما	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق تماما
البعد الرابع: أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم					
20- تُستخدم الاتصالات المتبادلة على أساس منتظم مثل أنظمة الاقتراحات، لوحات الاعلانات الالكترونية، الاجتماعات المفتوحة.					
21- يُسهّل وصول جميع أعضاء هيئة التدريس إلى المعلومات التي يحتاجونها ويسرعة					
22- يُحتفظ بقاعدة بيانات عن مهارات وكفايات أعضاء هيئة التدريس					
23- تتوفّر الجامعة على أنظمة لقياس الفجوة بين الأداء الحالي والمتوقع بهدف التعلم المستمر					
24- تُسهّل عملية تبادل المعرفة والخبرات بين مختلف أقسام الجامعة					
25- يُهتم بقياس نتائج الوقت والموارد المنفقة على التكوين والتدريب					

الفقرات	لا أتفق تماما	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق تماما
البعد الخامس: تمكين الأفراد نحو رؤية مشتركة					
26- يتم تثمين عمل أعضاء هيئة التدريس بخصوص المبادرات المتخذة					
27- تُقدّم خيارات متعددة لأعضاء هيئة التدريس عند تنفيذ واجبات العمل					
28- يُحرص على مساهمة أعضاء هيئة التدريس في بناء رؤية الجامعة					
29- يُمكن أعضاء هيئة التدريس من التحكم في الموارد التي يحتاجونها لإنجاز أعمالهم					
30- يُوفّر الدعم لأعضاء هيئة التدريس عند اتخاذ قرارات المخاطرة المحسوبة					
31- تُبنى الجامعة رؤى موحدة عبر مختلف المستويات وفرق العمل					

الفقرات	لا أتفق تماما	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق تماما
البعد السادس: ربط المنظمة بالبيئة الخارجية					
32- يُحرص على أن يوفّق أعضاء هيئة التدريس بين متطلبات العمل ومتطلبات العائلة					
33- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على التفكير بمنظور شمولي					
34- يُشجع أعضاء هيئة التدريس على أخذ وجهة نظر العملاء عند اتخاذ القرارات					
35- يُهتم بالوقوف على تأثير القرارات في معنويات أعضاء هيئة التدريس					
36- يُوفر التعاون مع هيئات خارجية لتبادل المعارف والخبرات					
37- يُشجّع أعضاء هيئة التدريس على الاتصال عبر جميع المستويات عند حل المشكلات					

الفقرات	لا أتفق تماما	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق تماما
البعد السابع: القيادة الاستراتيجية الداعمة للتعليم					
38- تُدعم القيادة طلبات فرص التعلم المستمر والتكوين					
39- تُشارك القيادة أعضاء هيئة التدريس المعلومات الحديثة حول سوق العمل وتوجهات المجتمع					
40- تُمكن القيادة أعضاء هيئة التدريس من أجل تنفيذ رؤية الجامعة					
41- تعمل القيادة على تعلم وتطوير أعضاء هيئة التدريس					
42- تُبحث القيادة باستمرار على فرص التعلم والتكوين					
43- تُحرص القيادة على تطابق سلوكها مع قيم الجامعة					

III- مخرجات مؤسسات التعليم العالي

الفقرات	لا أتفق تماما	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق تماما
البعد الأول- المستوى النوعي للخريجين					
44- ترى الجامعة في معدل التخرج للطالب دليل على جودة الخريجين					
45- تتوفر الجامعة على خطة لاستقطاب واختيار الطلبة المتميزين					
46- يكتسب خريجو الجامعة القدرة على التعامل مع تكنولوجيا العصر					
47- يكتسب خريجو الجامعة مهارات التفكير والابداع والقدرة على الاتصال					
48- يتمتع خريجو الجامعة بقدرات ومهارات التعلم بشكل مستمر					
49- تستحدث الجامعة تخصصات علمية تواكب متطلبات سوق العمل					

					50- تمتلك الجامعة رؤية حول حاجات مؤسسات العمل من حيث النوعية والكفاءة
					51- تبرم الجامعة اتفاقيات مع مؤسسات العمل لضمان تشغيل الخريجين وتدريبهم وتكوينهم أثناء الدراسة
					52- ترى الجامعة في ارتفاع الطلب على خريجها في سوق العمل معيار لجودتهم

الفقرات	لا أتفق تماما	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق تماما
البعد الثاني- البحث العلمي					
53- تشجع جامعتنا البحث العلمي من خلال مواكبة التطورات المنهجية والعلمية والتكنولوجية					
54- تسعى الجامعة إلى توسيع دائرة العلاقات مع مؤسسات البحث العلمي المختلفة					
55- تتوفر الجامعة على ميزانية خاصة لدعم وتمويل البحث العلمي					
56- تعمل الجامعة على تكوين فرق عمل بحثية لخدمة قطاعات الانتاج المختلفة في المجتمع					
57- يسهم البحث العلمي في إيجاد حلول للمشكلات التي تجرى دراستها وتقديم إسهامات علمية جديدة					
58- تعمل جامعتنا على إنشاء مخابر بحث متخصصة وتدعمها بكافة الامكانيات اللازمة					

الفقرات	لا أتفق تماما	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق تماما
البعد الثالث- خدمة المجتمع					
59- تمثل الجامعة بيئة قادرة على تحقيق الرؤية الجديدة للتعليم وبناء مجتمع ثري بالمعرفة العلمية والمهنية					
60- تسهم الجامعة مع مؤسسات المجتمع في تنفيذ المشاريع التنموية والاقتصادية والاجتماعية على أرض الواقع					
61- تخصص الجامعة وحدة علمية لإدارة العلاقة مع مؤسسات المجتمع المختلفة					
62- تشارك الجامعة في وضع الخطط وسياسات التنمية من خلال تقديم الاستشارات العلمية					
63- تسمح الجامعة باستخدام قواعد البيانات العلمية للجميع للاستفادة منها عند الحاجة					
64- تقوم الجامعة بعقد شراكات لحل مشاكل محددة ذات الطابع العلمي والتكنولوجي					
65- تسعى الجامعة إلى تكييف كتبها ومؤلفاتها العلمية بحسب احتياجات قطاعات المجتمع المختلفة					
66- تعمل الجامعة على إقامة المؤتمرات والندوات العلمية والثقافية بمشاركة					

					ممثلي مؤسسات المجتمع
					67- تنظم الجامعة دورات تدريبية لفائدة مؤسسات المجتمع
					68- تقوم الجامعة بتقديم الدعم والمرافقة لإدماج الطلبة في سوق العمل (دار مقاولاتية، مكاتب تنسيق مع مؤسسات سوق العمل...)

شاكرًا لكم حسن تعاونكم وتفهمكم

جدول رقم: 02 معامل ألفا
كرونباخ بعد الاستفسار والحوار

Cronbach's Alpha	N of Items
,782	6

جدول رقم: 01 معامل ألفا
كرونباخ بعد التعلم المستمر

Cronbach's Alpha	N of Items
,851	7

جدول رقم: 04 معامل ألفا
كرونباخ بعد أنظمة مشاركة
المعرفة والتعلم

Cronbach's Alpha	N of Items
,784	6

جدول رقم: 03 معامل ألفا
كرونباخ بعد التعاون والتعلم
الجماعي

Cronbach's Alpha	N of Items
,835	6

جدول رقم: 06 معامل ألفا
كرونباخ بعد ربط المنظمة بالبيئة
الخارجية

Cronbach's Alpha	N of Items
,912	6

جدول رقم: 05 معامل ألفا
كرونباخ بعد تمكين الأفراد نحو
رؤية مشتركة

Cronbach's Alpha	N of Items
,891	6

جدول رقم: 08 معامل ألفا
كرونباخ بعد المستوى النوعي
للخريجين

Cronbach's Alpha	N of Items
,901	9

جدول رقم: 07 معامل ألفا
كرونباخ بعد القيادة الاستراتيجية

Cronbach's Alpha	N of Items
,942	6

جدول رقم: 10 معامل ألفا

كرونباخ بعد خدمة المجتمع

Cronbach's Alpha	N of Items
,841	10

جدول رقم: 09 معامل ألفا

كرونباخ بعد البحث العلمي

Cronbach's Alpha	N of Items
,884	6

جدول رقم: 11 الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي بعد المستوى النوعي للخريجين:

	Mean	Std. Deviation	N
المستوى النوعي للخريجين	2,6927	,81125	488
التعلم المستمر	2,8204	,75372	488
الاستفسار والحوار	3,3489	,62311	488
التعاون والتعلم الجماعي	3,0604	,73157	488
أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم	2,8979	,85135	488
تمكين عضو هيئة التدريس	2,6964	,83170	488
ربط الجامعة بالبيئة الخارجية	2,8629	,71282	488
القيادة الداعمة للتعليم	2,8195	,92296	488

جدول رقم: 12 الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي بعد البحث العلمي

	Mean	Std. Deviation	N
البحث العلمي	3,0913	,85062	488
التعلم المستمر	2,8204	,75372	488
الاستفسار والحوار	3,3489	,62311	488
التعاون والتعلم الجماعي	3,0604	,73157	488
أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم	2,8979	,85135	488
تمكين عضو هيئة التدريس	2,6964	,83170	488
ربط الجامعة بالبيئة الخارجية	2,8629	,71282	488
القيادة الداعمة للتعليم	2,8195	,92296	488

جدول رقم: 13 الانحراف المعياري والمتوسط الحسابي بعد خدمة المجتمع

	Mean	Std. Deviation	N
خدمة المجتمع	2,7230	,70157	488
التعلم المستمر	2,8204	,75372	488
الاستفسار والحوار	3,3489	,62311	488
التعاون والتعلم الجماعي	3,0604	,73157	488
أنظمة مشاركة المعرفة والتعلم	2,8979	,85135	488
تمكين عضو هيئة التدريس	2,6964	,83170	488
ربط الجامعة بالبيئة الخارجية	2,8629	,71282	488
القيادة الداعمة للتعليم	2,8195	,92296	488

جدول رقم 14: معامل الارتباط ومعامل التحديد نموذج المستوى النوعي للخريجين

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,803 ^a	,646	,640	,48646

a. Predictors: (Constant), مشاركة أنظمة، والحوار الاستفسار، للتعلم الداعمة القيادة، الجامعة ربط، التدريس هيئة عضو تمكين، الجماعي والتعلم التعاون، المستمر التعلم، والتعلم المعرفة الخارجية بالبيئة

b. Dependent Variable: للخريجين النوعى المستوى

جدول رقم: 15 تحليل التباين الأحادي بعد المستوى النوعي للخرجين

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	206,923	7	29,560	124,918	,000 ^a
Residual	113,586	480	,237		
Total	320,510	487			

a. Predictors: (Constant), للتعلم الداعمة القيادة, للحوار الاستفسار, وأنظمة, والتعلم المعرفة مشاركة أنظمة, والتعلم, المستمر التعلم, التعاون

b. Dependent Variable: **للخريجين النوعي المستوى**

جدول رقم 16: معامل الارتباط ومعامل التحديد نموذج البحث العلمي

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,771 ^a	,595	,589	,54533

a. Predictors: (Constant), والتعلم المستمر، والتعلم المعرفة مشاركة أنظمة، والحوار الاستفسار، للتعلم الداعمة القيادة، الخارجية بالبيئة الجامعة ربط، التدريس هيئة عضو تمكين، الجماعي والتعلم

b. Dependent Variable: العلمي البحث

جدول رقم: 17 تحليل التباين الأحادي بعد البحث العلمي

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	209,631	7	29,947	100,703	,000 ^a
Residual	142,743	480	,297		
Total	352,374	487			

a. Predictors: (Constant), والتعلم المستمر، والتعلم المعرفة مشاركة أنظمة، والحوار الاستفسار، للتعلم الداعمة القيادة،
الخارجية بالبيئة الجامعة ربط، التدريس هيئة عضو تمكين، الجماعي والتعلم

b. Dependent Variable: **العلمي البحث**

جدول رقم 18: معامل الارتباط ومعامل التحديد نموذج خدمة المجتمع

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,798 ^a	,637	,631	,42605

a. Predictors: (Constant), مشاركة أنظمة, والحوار الاستفسار, للتعلم الداعمة القيادة, الجامعية ربط, التدريس هيئة عضو تمكين, الجماعي والتعلم التعاون, المستمر التعلم, والتعلم المعرفة الخارجية بالبيئة

b. Dependent Variable: المجتمع خدمة

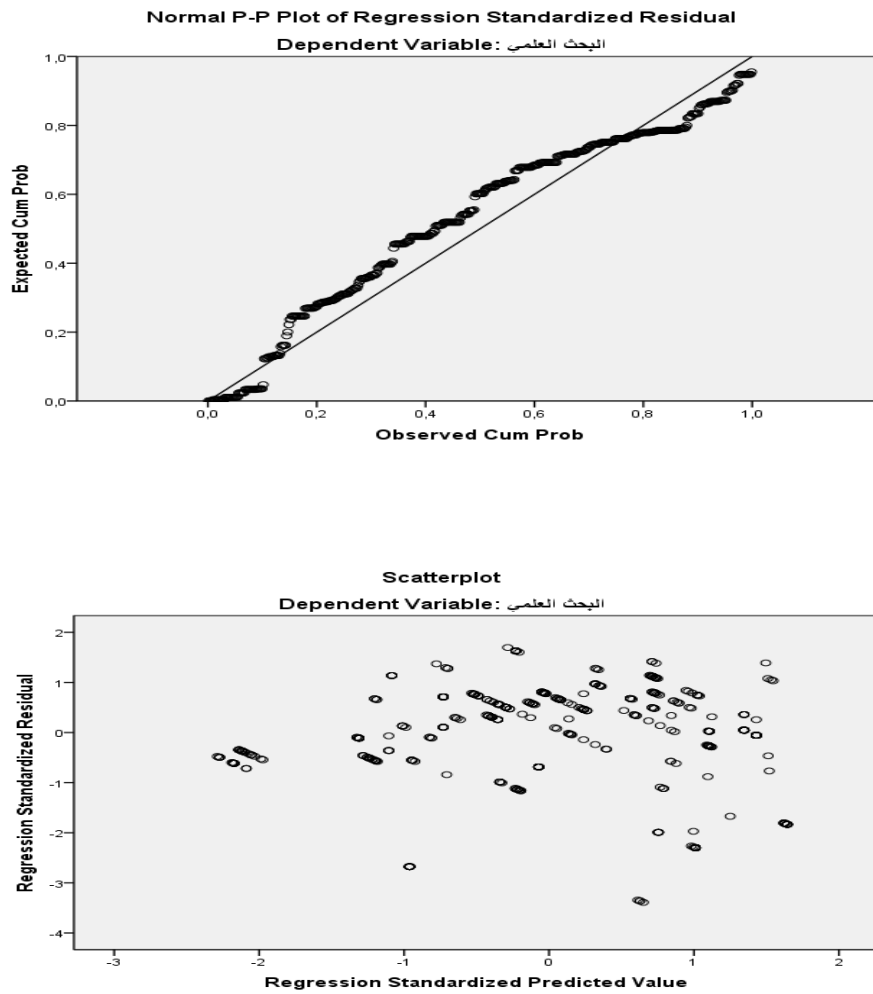
جدول رقم: 19 تحليل التباين الأحادي خدمة المجتمع

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	152,576	7	21,797	120,081	,000 ^a
	Residual	87,127	480	,182		
	Total	239,703	487			

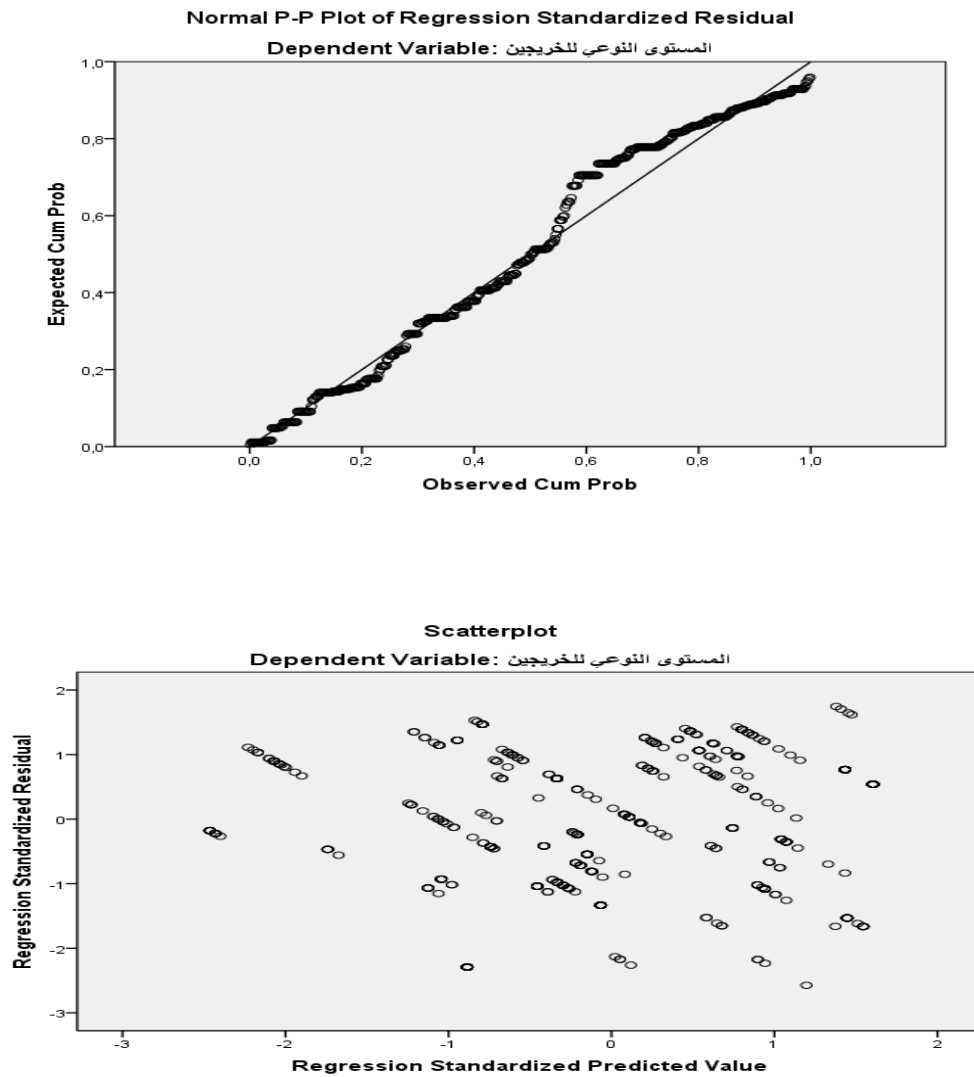
a. Predictors: (Constant), التعاون, المستمر التعلم, والتعلم المعرفة مشاركة أنظمة, والحوار الاستفسار, للتعلم الداعمة القيادة, للخارجية بالبيئة الجامعة ربط, التدريس هيئة عضو تمكين, الجماعي والتعلم

b. Dependent Variable: المجتمع خدمة

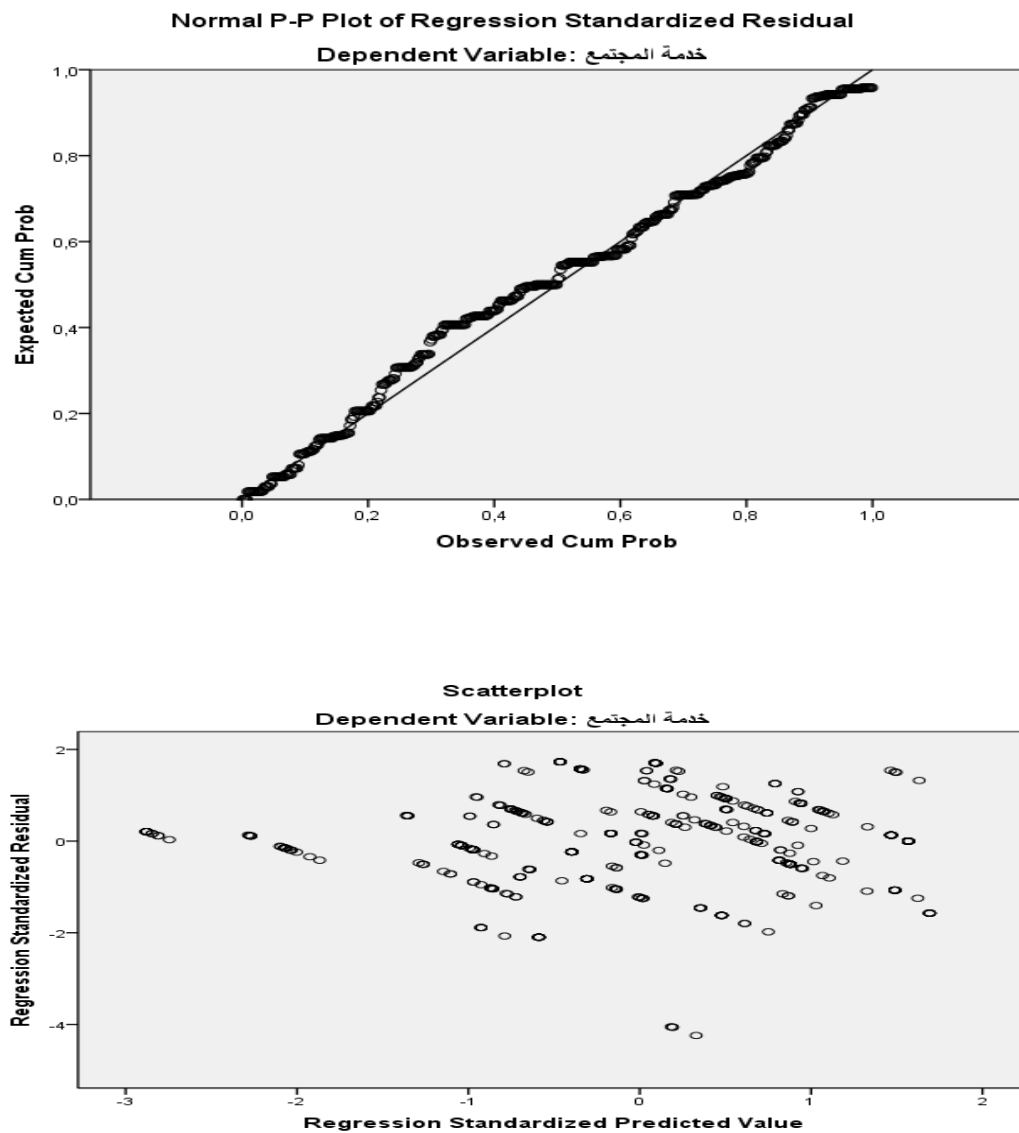
شكل رقم: 01 العلاقة بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وبعد البحث العلمي



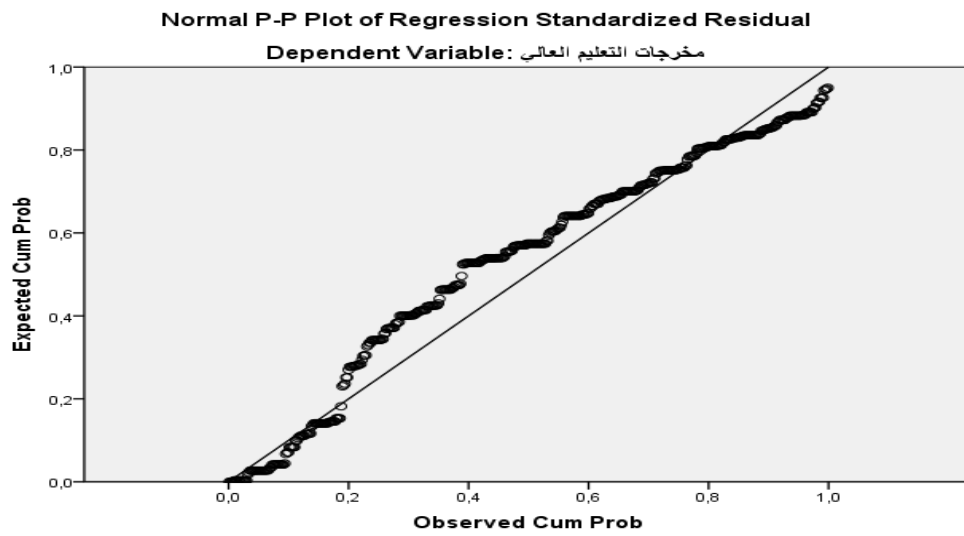
شكل رقم 02: العلاقة بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وبعد المستوى النوعي للخريجين



شكل رقم 03: العلاقة بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة وبعد خدمة المجتمع



شكل رقم: 04 العلاقة بين أبعاد مؤسسة التعليم العالي المتعلمة ومخرجات التعليم العالي



قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة العلمية	جامعة الانتماء
1	شايب يمينه	أستاذ محاضر أ	جامعة الجزائر 3
2	زرزار العياشي	أستاذ التعليم العالي	جامعة 20 أوت سكيكدة 1955
3	غياذ كريمة	أستاذ محاضر أ	جامعة 20 أوت 1955
4	بوقلقول الهادي	أستاذ التعليم العالي	جامعة باجي مختار عنابة
5	ياسر عبد الرحمان	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل