Evaluating the Qualitative Performance of Algerian Universities after the Implementation of Reform and Change: From the Student's View

Iman Bebba
Instituteof Economic Commercial and Management Sciences
University of illizi
imanbebba@yahoo.com

Abdelghani Ben Hamed
Institute of Economic, Commercial and Management Sciences
University of illizi
benhamed.abdelghani@cuillizi.dz

Khathir Chine
Institute of Economic, Commercial and Management Sciences
University of illizi
chine.khathir@cuillizi.dz

Abdelhak Ben Tafat
Faculty of Economic and Commercial Sciences and Management
University of Ouargla
bentabdelhak@yahoo.fr

Received : 14/12/2022 Accepted : 21/12/2023

Abstract:

This paper aims to evaluate the performance of Algerian universities after the reform and change during the period from 2004 to 2022. To achieve this purpose, its performance was measured and compared using quality indicators. Data on these indicators were collected using a questionnaire, the first axis is made up of (7) questions concerning the basic personal data of the sample members and the second axis, consisting of (21) indicators which reflects the dimension of academic and administrative operations, scientific research, and community service before and after the implementation of reform and change, and were targeting a sample of (248) students studied classical system and LMD system.

Due to the analysis and interpretation of the results of qualitative performance evaluation, it is noted that the overall performances of Algerian universities have improved long after reform and change were implemented. However, there were no statistically significant differences in qualitative performance levels between one university and another.

Keywords: Hadith Sunnah, Academic Evaluation Commission, Standards, Labour Market, Faculty of Hadith

تقييم الأداء النوعي للجامعات الجزائرية بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير من وجهة نظر الطلبة.

إيمان ببة
معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
المركز الجامعي إيليزي–الجزائر
imanbebba@yahoo.com

عبد الغني بن حامد
معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
المركز الجامعي إيليزي–الجزائر
benhamed.abdelghani@cuillizi.dz

خثير شين
معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
المركز الجامعي إيليزي–الجزائر
chine.khathir @cuillizi.dz

عبد الحق بن تفات
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير
جامعة قاصدي مرباح ورقلة–الجزائر
bentabdelhak@yahoo.fr

الاستلام:2022/12/14 القبول:2023/12/21

الملخص:

تهدف الورقة لتقييم أداء الجامعات الجزائرية بعد خضوعها لعمليتي الإصلاح والتغيير خلال الفترة الممتدة من 2004 إلى2022؛ لتحقيق هذا الهدف تم قياس ومقارنة أداء الجامعات الجزائرية في ظل النظام الكلاسيكي والنظام الجديد (نظام ل م) باستخدام مجموعة من مؤشرات جودة التعليم العالي. جُمِعت بيانات حول هذه المؤشرات باستخدام استبانة مكونة من محورين؛ المحور الأول، مكوّن من سبعة أسئلة تخص البيانات الشخصية الأساسية لأفراد العينة؛ والمحور الثاني، مكوّن من 21 مؤشرا يعكس الجودة من خلال البعد الإداري والأكاديمي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع قبل وبعد تنفيذ الإصلاح والتغيير، واستهدفت الدراسة عينة مكونة من 248 طالبا تكون في النظام الكلاسيكي ونظام (ل م د).

على إثر تحليل وتفسير نتائج تقييم الأداء النوعي (الجودة)، لاحظنا أن الأداء الإجمالي للجامعات الجزائرية تحسن بعد مدة طويلة من تنفيذ الإصلاح والتغيير؛ لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الأداء النوعي الفردي بين جامعة وأخرى.

الكلمات المفتاحية: إصلاح، تغيير، تقييم أداء، مؤشرات نوعية، جودة، جامعة جزائرية.

المقدمة:

يعتبر قطاع التعليم العالي في ظل رسالته الحالية مَصنعا لتوليفة من الخدمات التي تشمل تقديم الخدمة التعليمية وتتعدى لخدمة المجتمع، كما يُعّد هذا القطاع أكبر مخزون للمعرفة سواء كانت صريحة أو ضمنية، هذه المعرفة إذا ما تم استثمارها فستعود بالفائدة على المورد البشري في حد ذاته، وعلى المؤسسة الجامعية والمجتمع المحلي والدولي على حد سواء.

موردها البشري، ستنشأ لديها نزعة كبيرة لمتابعة الوضعية الراهنة لقطاع التعليم العالي، وستسعى لمواكبة الإصلاحات والتغييرات الحاصلة في البيئات الأكاديمية العالمية. خاصة في الوقت الراهن، أين أدت عملية انتشار التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة إلى زيادة التفاعل والترابط ما بين االطلبة، الموظفين الأكاديميين، الموظفين الإداريين، وأصحاب القرار في الجامعات عبر مختلف دول العالم.

الدول العربية بصفة عامة، والجزائر بصفة خاصة حالها كأي دولة في العالم تسعى جاهدة لتنمية قطاع تعليمها العالي بغية ظهورها ضمن قائمة تصنيفات أرقى وأجود الجامعات العربية والعالمية؛ فمنذ الظهور الفعلي لمفهوم الجامعة الجزائرية بعد إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970 ومنظومة التعليم العالي الجزائرية تعرف موجة من الإصلاحات التي تتبعها مجموعة من التغييرات المختلفة، حيث يعتبر تنفيذ إصلاح منظومة التعليم العالي الجزائرية سنة 2004 نقطة تحوّل أساسية في مسار تأسيس، تطور، تنظيم، سير عمل، إنتاجية وجودة مخرجات الجامعات الجزائرية، كونه لاقى جدلا واسعا وحظي بمناقشات علمية ودراسات أكاديمية عديدة ومستمرة ليومنا هذا.

هذا الإصلاح–والذي تم تبنيه لتحسين أداء الجامعات؛ ورغبة في تحقيق معايير الجودة التعليمية العالمية؛ وتكييف المخرجات الجامعية مع متطلبات سوق العمل والمجتمع الحديثة والمتغيرة باستمرار– يستند إلى رؤية عالمية كونه يندرج ضمن سياق عملية بولونيا، هذه العملية يدين اسمها للمكان الذي عقد فيه مؤتمر ضم 29 وزيرا من وزراء الاتحاد الأوروبي مسؤولون على عملية التغيير في التعليم العالي عام 1999 تهدف أساسا لبناء منطقة أوروبية للتعليم العالي.

خلال العقد الأخير اتسع نطاق تنفيذها (عملية بولونيا) جغرافيا وزاد سنويا عدد الدول الموقعة على بنودها رغبة منهم في مواكبة التغييرات الحاصلة في البيئات الأكاديمية العالمية. كما نجد بعض الدول العربية كالجزائر، تونس، المغرب، مصر،...الخ، لم توقع

على بنود اتفاقية عملية بولونيا ولا تعتبر جزءً رسميا منها، إلاّ أنها قامت بتضمينها رسميا في نظمها التعليمية تحت تسمية نظام ليسانس–ماستر–دكتوراه (نظام LMD)، وطبقتها على أساس طوعي كمصدر للإلهام ولدعم تنفيذ الإصلاحات الجارية فيها، وأدخلت تدريجيا في التشريعات والقوانين التي تحكم مؤسساتها الجامعية، وأصبحت جزءً من استراتيجية تعليمها الجامعي.

على الرغم من تشابه هدف تنفيذ عملية الإصلاح وفقا للسياق العالمي في العديد من الدول الأوروبية والعربية، إلاّ أن طريقة تنفيذه قد تختلف من دولة لأخرى، كما قد تختلف من جامعة لأخرى في ذات الدولة، هذا الاختلاف قد يعود لعدة أسباب، لعل أهمها أن أهداف عملية بولونيا وضعت لتكون مرنة وقابلة لإعادة التعديل في كل اجتماع وزاري للدول الشريكة بها؛ حيث التزم وزراء هذه الدول بعقد اجتماعات وزارية كل سنتين يصدر عنها تقرير تنفيذي فيه تقييم لإنجازات السنوات الماضية وتحديد أولويات السنوات المقبلة، وبلغ عدد هذه الاجتماعات التي انطلقت منذ عام 1998 إلى غاية 2019 عشرة اجتماعات رسمية، ومن خلال التقارير المنبثقة من الاجتماعات الوزارية المنعقدة تم تطوير عدد من الآليات والأدوات (إصدار الملحق الوصفي للشهادة، تحديد مفهوم نتائج التعلم،...الخ)، التي تستخدم في قياس التقدم المحرز في قطاع التعليم العالي بالدول الأوروبية وحتى الدول التي تنفذ إصلاح منظومتها الجامعية وفقا للسياق الأوروبي.

إضافة لأسباب أخرى كاختلاف أساليب الحكم، السياسات التمويلية، الثقافة التنظيمية في كل دولة وجامعة. وبغض النظر عن مختلف الأسباب المؤدية لتباين تنفيذ عملية الإصلاح والتغيير، يبقى الإشكال مطروحا حول العلاقة التي قد تربط بين نُهج واستراتيجيات التعامل مع عمليات الإصلاح والتغيير في الجامعات ومستويات أدائها، هذه العلاقة ما سنقوم بمناقشتها من خلال هذا البحث. يعدُّ قطاع التعليم العالي في ظل رسالته الحالية مَصنعا لتوليفة من الخدمات التي تشمل تقديم الخدمة التعليمية وتتعدى لخدمة المجتمع، كما يُعّد هذا القطاع أكبر مخزون للمعرفة سواء كانت صريحة أو ضمنية، هذه المعرفة إذا ما تم استثمارها فستعود بالفائدة على المورد البشري في حد ذاته، وعلى المؤسسة الجامعية والمجتمع المحلي والدولي على حد سواء.

بمجرد أن تعترف دولة ما بأهمية وفائدة الاستثمار في موردها البشري، ستنشأ لديها نزعة كبيرة لمتابعة الوضعية الراهنة لقطاع التعليم العالي، وستسعى لمواكبة الإصلاحات والتغييرات الحاصلة في البيئات الأكاديمية العالمية. ولاسيَّما في الوقت الراهن، أين أدت عملية انتشار التكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة إلى زيادة التفاعل والترابط ما بين الطلبة، والموظفين الأكاديميين، والموظفين الإداريين، وأصحاب القرار في الجامعات عبر مختلف دول العالم.

الدول العربية بصفة عامة، والجزائر بصفة خاصة حالها كأي دولة في العالم تسعى جاهدة لتنمية قطاع تعليمها العالي؛ بغية ظهورها ضمن قائمة تصنيفات أرقى وأجود الجامعات العربية والعالمية؛ فمنذ الظهور الفعلي لمفهوم الجامعة الجزائرية بعد إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970 ومنظومة التعليم العالي الجزائرية تعرف موجة من الإصلاحات التي تتبعها مجموعة من التغييرات المختلفة، إذ يعدُّ تنفيذ إصلاح منظومة التعليم العالي الجزائرية سنة 2004 نقطة تحوّل أساسية في مسار تأسيس، وتطور، وتنظيم، وسير عمل، وإنتاجية وجودة مخرجات الجامعات الجزائرية، كونه لاقى جدلا واسعا وحظي بمناقشات علمية ودراسات أكاديمية عديدة ومستمرة ليومنا هذا.

هذا الإصلاح–والذي تم تبنيه لتحسين أداء الجامعات؛ ورغبة في تحقيق معايير الجودة التعليمية العالمية؛ وتكييف المخرجات الجامعية مع متطلبات سوق العمل والمجتمعات الحديثة والمتغيرة باستمرار– يستند إلى رؤية عالمية كونه يندرج ضمن سياق عملية بولونيا، هذه العملية يدين اسمها للمكان الذي عقد فيه مؤتمر ضم 29 وزيرا من وزراء الاتحاد الأوروبي مسؤولون عن عملية التغيير في التعليم العالي عام 1999 تهدف أساسا لبناء منطقة أوروبية للتعليم العالي.

خلال العقد الأخير اتسع نطاق تنفيذها (عملية بولونيا) جغرافيا وزاد سنويا عدد الدول الموقعة على بنودها رغبة منهم في مواكبة التغييرات الحاصلة في البيئات الأكاديمية العالمية. كما نجد بعض الدول العربية كالجزائر، وتونس، والمغرب، ومصر،...الخ، لم توقع على بنود اتفاقية عملية بولونيا، ولا تعدُّ جزءاً رسميا منها، إلاّ أنها قامت بتضمينها رسميا في نظمها التعليمية تحت تسمية نظام ليسانس–ماستر–دكتوراه (نظام (LMD، وطبقتها على أساس طوعي كمصدر للإلهام، ولدعم تنفيذ الإصلاحات الجارية فيها، وأدخلت تدريجيا في التشريعات والقوانين التي تحكم مؤسساتها الجامعية، وأصبحت جزءاً من استراتيجية تعليمها الجامعي.

على الرغم من تشابه هدف تنفيذ عملية الإصلاح وفقا للسياق العالمي في العديد من الدول الأوروبية والعربية، إلاّ أن طريقة تنفيذه قد تختلف من دولة لأخرى، كما قد تختلف من جامعة لأخرى في ذات الدولة، هذا الاختلاف قد يعود لعدة أسباب، لعل أهمها أن أهداف عملية بولونيا وضعت لتكون مرنة وقابلة لإعادة التعديل في كل اجتماع وزاري للدول الشريكة بها؛ حيث التزم وزراء هذه الدول بعقد اجتماعات وزارية كل سنتين يصدر عنها تقرير تنفيذي فيه تقييم لإنجازات السنوات الماضية وتحديد أولويات السنوات المقبلة، وبلغ عدد هذه الاجتماعات التي انطلقت منذ عام 1998 إلى غاية 2019 عشرة اجتماعات رسمية، ومن خلال التقارير المنبثقة من الاجتماعات الوزارية المنعقدة تم تطوير عدد من الآليات والأدوات

(إصدار الملحق الوصفي للشهادة، ,تحديد مفهوم نتائج التعلم،...الخ)، التي تستخدم في قياس التقدم المحرز في قطاع التعليم العالي بالدول الأوروبية، وحتى الدول التي تنفذ إصلاح منظومتها الجامعية وفقا للسياق الأوروبي.

إضافة لأسباب أخرى كاختلاف أساليب الحكم، والسياسات التمويلية، والثقافة التنظيمية في كل دولة وجامعة. وبغض النظر عن مختلف الأسباب المؤدية لتباين تنفيذ عملية الإصلاح والتغيير، يبقى الإشكال مطروحا حول العلاقة التي قد تربط بين نهج واستراتيجيات التعامل مع عمليات الإصلاح والتغيير في الجامعات ومستويات أدائها، هذه العلاقة ما سنقوم بمناقشتها من خلال هذا البحث.

مشكلة البحث:

من خلال ما سبق ارتأينا أن نقوم بتقييم أداء الجامعات الجزائرية قبل وبعد تنفيذ عمليتي الإصلاح والتغيير باستخدام مؤشرات نوعية تعكس جودة التعليم الجامعي؛ وعليه تم صياغة إشكالية البحث في السؤال الرئيسي التالي:

- **ما أثر عمليتي الإصلاح والتغيير في الجامعات الجزائرية، على أداء (جودة) هذه الجامعات؟**

هذه الاشكالية تم تجزئتها **لسؤالين فرعيين**، كما يلي:

- ما مدى تأثير تنفيذ الإصلاح والتغيير على أداء الجامعات الجزائرية؟
- هل أثر تنفيذ الإصلاح والتغيير على أداء كل جامعة من الجامعات الجزائرية بنفس الدرجة؟

فرضيات البحث:

للإجابة على الإشكالية المطروحة، وضعت الفرضيتين التاليتين:

الفرضية الأولى: يوجد أثر إيجابي لتنفيذ الإصلاح والتغيير على الأداء الإجمالي للجامعات الجزائرية في سنوات ما بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير.

الفرضية الثانية: لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في مستويات أداء كل جامعة جزائرية بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير؛ لأنها تعمل في ظروف بيئية متماثلة، وتتبع سياسة تعليمية عامة واحدة، وتنفذ خطة إصلاح وتغيير موحدة.

أهداف البحث:

تتمثل الأهداف الأساسية لهذا البحث في التالي:

- التعرف على مفهوم مع الإصلاح والتغيير في البيئات الأكاديمية والعلاقة بينهما.
- مقارنة مستويات الأداء النوعي للجامعات قبل وبعد تنفيذ عمليتي الإصلاح والتغيير.
- رصد الأسباب التي تؤدي لتحسين مستويات الأداء النوعي للجامعات الجزائرية بعد تنفيذ الإصلاح، وإحداث التغيير.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- سوف يفتح البحث الحالي مجالا للبحث والتعمق مستقبلا في موضوع الإصلاح والتغيير، وقياس الأداء من مختلف أبعاده، التي ترتبط برسالة الجامعة الحالية (التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع).
- يعدُّ دليلا مهما يمكن أن يستفيد منه أصحاب القرار في مختلف مستوياتهم الإدارية والقيادية (مديرو جامعات، وعمداء، ورؤساء أقسام..)، ومختلف الأكاديميين، والباحثين، والمهتمين بتطوير قطاع التعليم العالي في الجزائر، وحتى في البيئات الأجنبية المماثلة للبيئة الأكاديمية الجزائرية.
- لفت الانتباه حول التوجهات الراهنة للتعليم الجامعي في مختلف بلدان العالم، كالتوجه نحو تعزيز مفهوم الجودة، والتركيز على التصنيفات العالمية كميزة تنافسية.

منهج وطرق البحث:

بما أن البحث يعالج موضوع تقييم الأداء النوعي للجامعات الجزائرية بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير، لهذا اعتُمد في الجانب النظري، على المنهج الوصفي، حيث سيتم عرض وتحليل أهم ما ورد في أدبيات البحث النظرية والتطبيقية من مفاهيم ومصطلحات مرتبطة بموضوع الإصلاح والتغيير وتقييم الأداء؛ ولربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي، وإضفاء قيمة مضافة على البحث، ستُختار الفرضيات المشار إليها سابقا من خلال تحليل وتفسير ومناقشة نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات الجودة المدرجة في الاستبانة.

أدوات البحث:

نظرا لطبيعة موضوع البحث، الذي يركز على توضيح مستويات أداء الجامعات قبل وبعد تنفيذ عمليتي الإصلاح والتغيير، ونظرا لتعدد مؤشرات تقييم الأداء، وبغية الإحاطة والإلمام بمختلف المؤشرات التي تعكس مستوى الأداء النوعي لهذه المؤسسات، دعت الحاجة لاستخدام أداة الاستبانة لجمع مختلف البيانات حول المؤشرات التي تعكس الأداء النوعي (الجودة) من خلال البُعد الإداري والأكاديمي، وبُعُد البحث العلمي وخدمة المجتمع.

صُمِّمت الاستبانة وفقا للشروط المنهجية المتعارف عليها، ثم وزع على عينة مكونة من 248 طالبا من الطلبة الذين عايشوا النظامين (الكلاسيكي ونظام LMD)، يتلقون تكوينا جامعيا في ثلاث عشرة جامعة جزائرية.

هيكل البحث:

شمل البحث مقدمة فيها معلومات حول إشكالية البحث، موضوعها وأهدافها وأهميتها، والفرضيات الفرعية والمحددة مع الإشارة للمنهج والأداة المستخدمة في هذه الورقة العلمية.

الجزء الأول من البحث خُصِّص للتعريف بأهم المصطلحات المتمثلة في الإصلاح، والتغيير، والجودة، وتقييم الأداء...الخ؛ مع التطرق لأصلها وتأثيرها ونتائجها.

أما الجزء الثاني فخُصِّص لعرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج إجابات أفراد العينة حول مؤشرات تقييم الأداء النوعي للجامعات الجزائرية قبل وبعد تنفيذ الإصلاح والتغيير.

على ضوء نتائج الدراسات التطبيقية السابقة حلِّلت وفُسِّرت نتائج البحث ثم اختبار الفرضيات، والإجابة عن تساؤلاته. في النهاية توصلت الدراسة لخاتمة شملت مجموعة من الاستنتاجات التي تسلط الضوء على أثر عمليتي الإصلاح والتغيير في تحسين أداء الجامعات، مع تقديم جملة من التوصيات تخدم هدف البحث.

أولا:الإطار النظري للإصلاح والتغيير والأداء في الجامعات.

أضحى الإصلاح والتغيير، من بين المواضيع البحثية التي نوقشت على نطاق واسع في الآونة الأخيرة، حيث يعدُّ الإصلاح والتغيير من بين الظواهر التي تطرح تساؤلات مستمرة ضمن سياق الجامعات التي تعمل في ظل بيئات أكاديمية غير مستقرة، وهذا ما يستدعي فهم أسس هذه الظواهر، واستيعاب أساليب التعامل معها؛ بغية التحكم فيها بالشكل الذي يؤثر إيجابا على أداء الجامعات.

مفهوم وخصائص الإصلاح والتغيير في الجامعات.

بالرجوع للمصدر الأصلي لمصطلحي التغيير والإصلاح، نجد بأنه تكرر ورودهما في "القرآن الكريم"، كما أن أي متدبر لآيات كتاب الله سيلاحظ وجود اختلاف بين المفهومين باختلاف مكان ورودهما في كل آية قرآنية. فعلى سبيل المثال لا الحصر ورد مصطلح التغيير في القرآن الكريم بالألفاظ المشتقة التالية:

- ورد بلفظ **يَتَغَيَّرْ** بمعنى "الانتقال من حالة إلى أخرى([1]).
- ورد بلفظ **يُغَيِّرُنَّ** دل على "تغيير خلْق الله[2].
- ورد بلفظ **يُغَيِّرُ** وأُتبع بلفظ **يُغَيِّرُوا** فدل على "تغيير ما بأنفس الناس[3].

أما لفظ الإصلاح فقد ورد في "القرآن الكريم" بعدة معاني، نذكر منها: الأمر بالإصلاح[4]، وإصلاح الأرض [5]،...الخ.

من خلال هذا التعدد في دلالات لفظي التغيير، والإصلاح في القرآن الكريم يثبت وجود فروق واضحة بينهما، لكن يصعب إدراكها وتحديدها من قبل الشخص غير المتخصص، مما يدل على أهمية اللفظين، واتساع مجالات استخدامهما، وهذا يجعل منهما موضوعا خصبا للدراسة التحليلية اللازمانية واللامكانية، والبحث المستمر.

رغم هذا الفرق بينهما إلا أن أغلب الدراسات السابقة التي اطلعنا عليها استخدمت لفظي التغيير والإصلاح كمرادفين لبعضهما البعض؛ لكن هذا لا ينفي وجود محاولات ذات قيمة من طرف بعض الباحثين المتخصصين في مجال إدارة التغيير في المؤسسات التعليمية، لتوضيح التداخل بين مصطلح التغيير والإصلاح.

في هذا الصدد، أشار Al-Tajem أن التغيير في المؤسسات التعليمية هو: "ظاهرة التحول في التوازن بين الأنظمة المعقدة الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتكنولوجية التي تعتبر أساسيات المجتمع[6].

إن تعريف Al-Tajem يبرز وجود علاقة تفاعلية ومعقدة بين التغيير الحاصل في كل نظام، مما يعني بأن إجراء عملية تغيير على أحد الأنظمة الأساسية المكونة للمجتمع سواء الثقافية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، أو التكنولوجية، أو القانونية، أو السياسية سيؤدي لحدوث تغيير في باقي الأنظمة. هذا التغيير قد يكون بدرجات متفاوتة بين نظام وآخر، لكن تبقى مسألة الحفاظ على التوازن الكلي لمجموع الأنظمة شرطا أساسيا.

من وجهة نظر Al-Otaibi فإن التغيير في المؤسسات التعليمية هو: "الإصلاح الشامل المنظم، والمنسق وفق قيم، وفلسفة، ومفاهيم، وأساليب، وطرق علمية ذات أهداف واقعية حقيقية موضوعية وقابلة للتطبيق.[7].

إن تعريف Al-Otaibi يفسر التغيير من الجانب الإداري (وعبر عنه بالإصلاح) الذي يركز على أهمية اتباع خطوات التخطيط الاستراتيجي والجيد للتغيير. وهو بعيد تماما عن تعريف Al-Tajem الذي يفسر التغيير من الجانب القيادي (وعبر عنه بالتحوّل) الذي يركز على التحكم في العلاقة التفاعلية بين المكونات الأساسية التي تؤثر على الثقافة التنظيمية، والحفاظ على شرط التوازن بين هذه المكونات.

أما Pansiri في دراسته النقدية، والتي أعدها حول مشروع لتطوير إدارة التغيير التربوي، فيفرق بشكل دقيق بين المصطلحات الثلاث التغيير، والإصلاح، والابتكار.

حيث يرى أن التغيير هو: "تعديل، أو تبديل في الوضعيات الأكاديمية والإدارية، وقد ينطوي عليه تحسين في المنظمة". أما الإصلاح، فهو: "العملية التي تنفذ وفقا للنهج الإداري من أعلى إلى أسفل، من خلال مجموعة مبادرات مرتبطة مع بعضها البعض، ويهدف إلى إعادة هيكلة النظام"؛ بينما الابتكار، فهو:

"العملية المدروسة والمحسوبة جيدا، ويهدف دائما إلى إدخال تحسين على المنظمة، ويسهل من الممارسة التنظيمية فيها[8].

إذاً حسب التعريفات الثلاثة السابقة يتضح وجود فرق بين ممارسات التغيير، والإصلاح، والابتكار في البيئة الأكاديمية، كما لا يخفى علينا وجود تشابه بين مفهومي الإصلاح، والابتكار بحيث يشتركان في عامل التخطيط المسبق، وهدفهما النهائي هو التحسين والانتقال لوضع أفضل من الوضع الحالي، كما أنهما يرتبطان أكثر بالبعد الإداري، أما التغيير فيرتبط باستجابة حتمية غير مخطط لها مسبقا.

أمَّا Obanya فترى أن التغيير في الجامعات يهدف لتطوير مخرجات التعليم، ويشير ببساطة لتعديلات لا ينتج عنها أي تأثير عميق في النظام التعليمي، كما تنظر للإصلاح التعليمي على أنه الإجراء الذي يعالج مشكلة واقعية تعدُّ سببا جذريا لتنفيذه، وعلى أساسها يتم تحديد التدخلات التي ستؤثر تأثيرا إيجابيا على النظام التعليمي بأكمله[9].

إذا وحسب هذه الرؤية يتضح أن البعد الإداري، والإجرائي للإصلاح يُمنح سمة مميزة تجعله أكثر أهمية، واستدامة من التغيير في المؤسسات التعليمية، وأشد تأثيرا على أدائها.

كما أن وجهة نظر Obanya في التغيير تدعم فكرة Pansiri التي تشير إلى أن تنفيذ التغيير لا ينتظر منه تحسينات على مستوى المؤسسة التعليمية.

في ذات الصدد نجد Alabi&Okemakinde يعرفان إصلاح لتعليم أنه : "إعادة التفكير في الدور الذي يلعبه التعليم في بناء المجتمع، وبالتحديد إعادة النظر في الأغراض، والأهداف الأساسية للتعليم، والجهود المبذولة؛ من أجل تحقيق أفضل جودة تعليمية، وإعادة النظر في قيمة أي نظام تعليمي كاستثمار له القدرة على خدمة أصحاب المصلحة باستمرار، وبشكل ذي صلة وثيقة بالتنمية الوطنية[10].

كما يعدُّ كل من Alabi & Okemakinde إصلاح التعليم والابتكار مرادفين لبعضهما البعض؛ لأنهما ينطلقان من نفس المرتكزات المتمثلة في إدراج الأفكار الجديدة، والأساليب، والتقنيات، والاستراتيجيات الجديدة داخل النظام التعليمي؛ من أجل تحسين الكفاءة الداخلية والخارجية على حد سواء، وتحسين إجراءات النظام لتحقيق المزيد من التنمية الاجتماعية، والثقافية، والسياسية، والاقتصادية، والتكنولوجية، ويصفان التغيير كنظام جديد لمواجهة التحديات التي تطرحها التطورات التكنولوجية الجديدة، وتحسين جودة النظام التعليمي[11].

بناء على ماسبق نستنتج أن الإصلاح والابتكار في المؤسسات التعليمية ينطويان ضمنيا على إحداث تغيير في الوضع الراهن للمؤسسة التعليمية، وفي مختلف مكوناتها إذا اقتضى الأمر ذلك.

من رؤية مختلفة نوعا ما عن سابقاتها، يرى Marshall أن التغيير والابتكار يرتبطان ارتباطا وثيقا ببعضهما من جانب التكنولوجيا، إلى درجة أن كلمة ابتكار تستخدم مرادفا للتكنولوجيا في عدة سياقات، بما فيها سياق مؤسسات التعليم العالي التي تنشط في بيئة مواكبة للتغيير، ولهذا فإن التكنولوجيا التعليمية هي الحقل الذي يرتكز على التغيير، خاصة وأن الاستثمار في الأنظمة التكنولوجية بالجامعات تحركه التوقعات التي تشير إلى أن الزيادة في استخدام التكنولوجيا ستؤدي إلى تحسين جودة ومرونة التعلم[12].

وفقا لكل من Nisbet & Collins فإن الابتكار في مجال التعليم يرتبط بالتغييرات التنظيمية، أو هو الأسلوب الجديد الذي يهدف إلى تحسين أساليب التدريس، والتعلم؛ ويمكن أن يظهر في عدة أشكال، نذكرها كالآتي[13]:

- الأفكار التعليمية و/أو الممارسات الجديدة، وهذا الشكل من الابتكار لا يحدث إلا نادرا في المؤسسات التعليمية.
- التكيف، وإعادة الهيكلة، وتوسيع أو إدخال تعديلات على الأفكار السابقة، وهذه هي الأشكال الشائعة للابتكار في المؤسسات التعليمية.
- تغيير ظروف العمل (مثل: استخدام أفضل المواد، واستخدام أساليب تدريس حديثة ومتطورة، وتدريب الموظفين...الخ) التي تسبق الابتكارات الناجحة.
- تغيير مواقف أعضاء هيئة التدريس، أو المسؤولين تجاه فكرة ما.
- استحداث وضعيات جديدة، حيث يتم التوليف بين العناصر القديمة بطرق جديدة؛
- التغييرات الناتجة عن انتشار الأفكار التي لم يسمع بها الأفراد من قبل، والتي تفهم أو يتم النظر إليها على أنها قد تكون هامة وممكنة التحقيق.

في ظل الآراء المتعددة لمفهومي التغيير والتكيف فإن Zilwa تنظر إلى التكيف التنظيمي على أنه: "عملية قائمة بذاتها، لا تندرج ضمن مفهوم التغيير، وتعدُّ التكيف عموما عملية وليس حدث، بحيث يشير التكيف التنظيمي حسب وجهة نظرها إلى التعديلات في المنظمة أو في أحد مكوناتها؛ من أجل إعادة التوازن للمنظمة التي تعمل في ظروف غير متوازنة، وتنفيذه لا يستوجب بالضرورة حدوث تغييرات في البيئة الخارجية وانتظار

تأثيرها على المنظمة مما يجعلها تتفاعل معها؛ أي من الممكن أن تكون عملية التكيف استباقية[14].

على إثر عرض مختلف المفاهيم المرتبطة بكل من الإصـــلاح والتغيير ومختلف المفاهيم المرتبطـة بهمـا، يمكن القول: إنـه من الصـعب وضـع تعريف دقيق لكل مفهوم على حدى دون الإشـارة للآخر، وعليه تم تلخيص أهم نقاط الشـبه والفروق الجوهرية بينها، في الآتي:

- التغيير والإصـــلاح والابتكار، هي عمليات تحوّلية وانتقالية تطرأ على المنظمة ككل، أو على أحد وظائفها، و/أو أحد عملياتها، و/أو أحد مكوناتها (المادية، أو البشـــرية، أو المعنوية)؛ نتيجة لرغبتها في التفاعل، والتكيف، ومواكبة ما يحدث من تطورات مستمرة في بيئتها الخارجية.
- الفرق بين التغيير والإصـلاح، والابتكار يكمن في كون عملية التغيير تنفذ بطريقة عادية جدا، وفي الغالب لا ينتج عن التغيير أي اختلال في النظام التعليمي، وقد لا ينتج عنه تحسن في أداء المؤسسة أيضا، أما الإصلاح والابتكار فيكون تنفيذهما أصـــعب وتأثيرهما أعمق، ومداهما أبعد، وينتظر أن ينتج عنهما تحسن في أداء المنظمة.
- التغيير يرتبط بالبعد القيادي أكثر من البعد الإداري، بينما الإصلاح، والابتكار فيرتبطان بالبعد الإداري فقط.
- التغيير يتوَّلد جراء تنفيذ عملية إصـلاح و/أو ابتكار، لكن من المستحيل حدوث العكس.

تحديد مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي.

بما أن البحث يركز على العلاقة بين تنفيذ الإصـــلاح والتغيير وأثرهما على مستوى الأداء النوعي للجامعات، فقد وُضِـع تعريف لأداء الجامعات، وتوضيح مؤشرات قياسه فيها.

من خلال تتبع مراحل تطور مفهوم الأداء تُوصِّـــل بأن مفهومه الضيق يقتصر على التقنيات المالية والمحاسبية التي توفر تغطية محدودة جدا على الأداء التنظيمي للمنظمة، ولا تولي أي اهتمام بالمجالات الاسـتراتيجية، مثل التعلم والابتكار في المنظمات؛ وقد اتسع وتعددت أبعاد قياسه، وأصبح يغطي جوانب واسعة خاصة في المنظمات العامة.

لكن مفهوم الأداء المؤسـسـي في الأصـل يعكس كل من الأداء المالي وغير المالي (الإداري) للمنظمات على حد سـواء[15]. لكن البحث يهتم بأداء الجامعات من جانبه غير المالي.

في هذا الصـــدد، اســتخدم Lomas مفهوم الجودة كقيمة مقابل المال من خلال التركيز على عنصر المساءلة، مما يعني تحقيق جودة في ظل الحاجة الملحة لضـبط النفس في الإنفاق العام؛ أما Harvey وGreen ينظران إلى الجودة كقيمة مقابل المال من حيث العائد على الاسـتثمار في الجودة، وما إذا كان من الممكن تحقيق نفس النتيجة بتكلفة أقل، أو يمكن تحقيق نتائج أفضـــل بنفس التكلفة، ثم قياس رضـــى المســتفيد عن جودة المنتج أو الخدمة؛ ويضـــيف الباحثان بأن القيمة مقابل المال، هي أحد تعريفات الجودة، التي تؤمن جودة نظام الحكم، أو العمليات، أو النتائج مقابل التكلفة النقدية المخصـصـة للقيام بالحكم، أو القيام بالعمليات، أو تحقيق النتائج[16].

كما ينظر Bashiwa & Barwari للجودة التعليمة على أنها الكفاءة النوعية؛ لأنها تعبر عن الفعالية القادرة على تحقيق رغبات وتوقعات الطالب من خلال تعاون الأفراد في جوانب النظم الجزئية بالمؤسسة، وهي الـسبيل الأمثل لبناء الكادر البشري المؤهل، مما يتطلـب تحقيق تطوير نوعي في منظومـة التعليم والتـدريـب، والتحسين، والتميز[17].

بينما يعرف Marti & al الكفاءة التعليمية بأنها المطلب الذي يسـعى لتحقق الأهداف المنشـودة، مع اسـتخدام الحد الأدنى من الموارد المتاحة[18]، ويتم قياســها بمقاييس الإنتاجية في قطاع التعليم العـالي، والتي تربط مـا بين إنتـاج الجـامعـات المرتبط بالتدريس، وإنجاز الأبحاث العلمية، والموارد المستخدمة للحصـول على هذا الانتاج[19]، وعليه يمكن القول: إنَّ مفهوم الأداء في الجامعات هو القيمة المتحصل عليها، والتي ترتبط بشكل مباشر بتحقيق جودة تعليمية مقابل إنفاق مبالغ مالية، وموارد مادية، والاستثمار في الموارد البشرية.

مختلف المفاهيم المقدمة في الفقرات الســابقة للإصـــلاح، أو التغيير، أو الأداء، أو مؤشرات الأداء، أوالجامعات أو مؤسسات التعليم العالي عامة تعدُّ متغيرات أساسية تتحكم في البحث، وعليه يمكننا تعريفها إجرائيا كالآتي:

الإصـــلاح: هو تحول ناتج عن إدراك اختلال في الوضـــع القائم لمؤســســة التعليم العالي، أو إعراب عن الحاجة الملحة للانتقال للوضـــع الجديد، الذي تفرضـــه تداعيات العولمة، ونجاحه يحتاج إجراء مجموعة من التغييرات، وعملية إدارة وقيادية جيدة، وتضافر جهود كافة أصحاب المصلحة؛ لأن هدفه تحسين الأداء.

التغيير: مختلف التعديلات البيداغوجية، والهيكلية، والوظيفية، والتكنولوجية التي يتم إحداثها داخل كل مؤســســة تعليم عالٍ بعد تنفيذ إصـــلاح، وهذا التغيير قد يؤدي، أو لا يؤدي إلى تحقيق أهداف الإصـلاح المرجوة، وخاصـة تحسين الأداء، إلا أنه يسـهل عملية تكيف المؤسسة مع التحديات والعقبات التي تواجهها.

التعليم العالي: وفقا لتعريف المشـــرع الجزائري في المراســيم التنفيذية المتعلقة بتنظيم التعليم العالي في الجزائر، فإنه يقصـــد بـالتعليم العـالي كـل نمط للتكوين، أو للتكوين للبحـث يقـدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي، وقد كان سـابقا يضـمن التعليم العالي في مجال التكوين العالي ما

يأتي: التكوين العالي للتدرج (ليسانس طول المدى، وقصير المدى)؛ التكوين العالي لما بعد التدرج (ماجستير، ودكتوراه علوم)؛ ويساهم في التكوين المتواصل. وبعد تنفيذ إصلاح سنة 2004، تم تبني نظام LMD، بشكل رسمي، وفي سنة 2008 أصبح التعليم العالي الجزائري في مجال التكوين العالي يضمن بشكل قانوني صريح ساري المفعول ليومنا هذا دراسات منظمة في شكل ثلاثة أطوار، وهي ليسانس، وماستر، ودكتوراة.

مؤسسة التعليم العالي (الجامعة): تعرف أيضا ضمن سياق تعريف المشرع الجزائري، وهي كل مؤسسة عمومية ذات طابع علمي، وثقافي، ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية، والاستقلال المالي، تنشأ بمرسوم تنفيذي بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي، وتوضع تحت وصايته، كما يحدد هذا المرسوم مقرها، وعدد الكليات، والمعاهد التي تتكون منها واختصاصها. وتتولى مؤسسة التعليم العالي مهمة التكوين العالي، والبحث العلمي، والتطوير التكنولوجي، إضافة إلى خدمة المجتمع والمساهمة في التنمية، كما تمنح مؤسسة التعليم العالي للمسجلين فيها شهادات في نهاية كل درجة أو مرحلة.

أداء الجامعات: يقصد به الأداء المؤسسي ضمن المفهوم الموسع للقيمة مقابل المال، حيث إن القيمة الراهنة التي تسعى لتحقيقها مؤسسات التعليم العالي ترتبط بالرؤية الحالية التي تعكس ثلاثة جوانب أساسية، وهي بعد التدريس والتعليم، وبعد البحث العلمي، وبعد خدمة المجتمع، والمقابل هو تخصيص موارد مالية، ومادية، وبشرية، ومعلومات. ولهذا يتم الحكم على أداء مؤسسات التعليم العالي من خلال أربعة معايير، تتمثل في معيار الاقتصاد، والكفاءة، والفعالية، والانصاف.

مؤشرات أداء الجامعات: تشير لمختلف البيانات الكمية والدلائل النوعية المرتبطة بنظام إدارة المؤسسات التعليمية ضمن النظم المفتوحة (مدخلات–عمليات–مخرجات (نواتج)–نتائج–تغذية عكسية–بيئة)، وبالمعايير الأربعة للحكم على الأداء.

مؤشرات الأداء الكمية: تم تقسيمها لمؤشرات إدخال، ومؤشرات إخراج، وهي المؤشرات التي تعكس الأداء باستخدام قيم كمية، مثل: عدد الطلبة، وعدد الموظفين الأكاديميين، وعدد الموظفين الإداريين، وعدد الاجهزة والمعدات، وأجور الموظفين، وعدد المنشورات، وعدد ساعات العمل، وعدد المنشورات العلمية، وعدد الخريجين، وعدد الموظفين في سوق العمل، وعدد العاطلين عن العمل من الخريجين ...الخ.

مؤشرات الأداء النوعية (مؤشرات الجودة): تم تقسيمها لمؤشرات العملية، ومؤشرات النتيجة، وهي المؤشرات ذات الطبيعة الوصفية، التي تعكس الجودة في التعليم العالي، وتشمل ثلاثة جوانب، تتمثل في: جودة العمليات الأكاديمية(جودة التدريس والتكوين، وجودة الأبحاث العلمية، وجودة تقديم الخدمات رضى الطلبة على الخدمات المقدمة، ورضى الموظفين الأكاديميين على مستوى المؤسسة...الخ)؛ وجودة العمليات الإدارية (العمليات، والنظام، والاجراءات، وتدفق المعلومات، ورضى الإداريين على ظروف العمل...الخ)؛ وجودة النتائج والعلاقات (العلاقات مع المجتمع، والعلاقات مع مؤسسات قطاع الصناعة، ورضى أرباب العمل على الخريجين، ومدى مساهمة البحوث العلمية في التنمية ...الخ

ثانيا– الإطار التطبيقي للبحث

تقييم أداء الجامعات قبل وبعد تنفيذ الإصلاح والتغيير من وجهة نظر الطلبة.

من أجل تحقيق هدف البحث تم الاستعانة بأداة الاستبانة لتجميع بيانات حول مجموعة من المؤشرات (المتغيرات) النوعية ذات الطبيعة الوصفية، التي تتيح فرصة تقييم الأداء النوعي (الجودة) للجامعات والمقارنة بينها.

خطوات تقييم أداء الجامعات الجزائرية

الخطوة الأولى: تحديد عينة الدراسة.

اختيرت مجموعة من الجامعات على المستوى الوطني؛ ليتم توزيع الاستبيان على طلبتها الذين عايشوا النظامين، حيث تم التركيز على وجود تنوع من الناحية الجغرافية، أي اختيار جامعات من النواحي الثلاثة (وسط، وشرق، وغرب)؛ ووجود تقارب، وتباعد من ناحية تاريخ نشأة الجامعة، وحجمها (عدد الكليات والأقسام والتخصصات).

الخطوة الثانية: تصميم الاستبانة.

صُمِّمت استبانة تضم محورين، المحور الأول: مكوّن من سبعة أسئلة تخص البيانات الشخصية الأساسية لأفراد العينة؛ والمحور الثاني، مكوّن من 21 بندا، تتوزع على بعدين أساسين البعد الأول، يضم 10 بنود عبارة عن مؤشرات تعكس الأداء الإداري، والأكاديمي قبل وبعد تنفيذ الإصلاح والتغيير، والبعد الثاني يشمل 11 بندا ترتبط مباشرة بالأداء النوعي من ناحية البحث العلمي، وخدمة المجتمع قبل وبعد تنفيذ الإصلاح والتغيير. كل بند يضم خمسة خيارات حسب سلم ليكارت الخماسي، هذه الخيارات الخمسة تكون من ناحيتين لكل بند، أي أن المستجوَب يبدي رأيه حول نفس البند من ناحيتين، أولا قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير، وثانيا بعد تنفيذهما.

الخطوة الثالثة: التأكد من صدق أداة الاستبيان.

كخطوة أولى تم عرض الاستبيان على المحكمين، وللتحقق من مدى صدق محتوى الاستبيان، وُزِّعت نسخ من استمارات

الاســـتبيان على عينة تجريبية مكونة من 30 فرداً ينتمون لأفراد العينة المستهدفة.

بعد استرجاع الـ 30 استمارة، تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود البعدين، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ثم حسبنا معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود المحور الثاني والدرجة الكلية لذات المحور، وكل هذه الحسابات تمت باستخدام البرنامج الحاسوبي الإحصائي SPSS Statistics 22، نتائج قياس الصدق البنائي لبنود ومحاور الاستبيان موضحة في الجدول رقم (01).

الجدول رقم (01) : مدى ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد مع الدرجة الكلية للمحور الثاني (الصدق البنائي للاستبيان)

	معامل الارتباط قبل الاصلاح والتغيير			معامل الارتباط بعد الاصلاح والتغيير		
	البعد الأول	البعد الثاني	المحور الثاني	البعد الأول	البعد الثاني	المحور الثاني
البعد الأول	1	.664**0	.886**0	1	.839**0	.954**0
البعد الثاني	.664**0	1	.935**0	.839**0	1	.964**0
المحور الثاني	.886**0	.935**0	1	.954**0	.964**0	1

** **معامل الارتباط دال احصائيا عند مستوى دلالة 0.01**

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (01) وجود ارتباط قوي موجب عند مستوى معنوية 0.01 بين الدرجة الكلية للبعد الأول، والدرجة الكلية للبعد الثاني مع الدرجة الكلية للمحور ككل من الجانبين (أي قبل وبعد الإصلاح والتغيير)، وهذا يدل على أن البعدين من الجانبين لهما علاقة قوية بهدف البحث، كما يظهر وجود ارتباط قوي موجب عند مستوى معنوية 0.01 ،أيضا بين الدرجة الكلية للبعد الأول مع الدرجة الكلية للبعد الثاني من الجانبين، وهذا يشير إلى أن الاستبيان يمتاز بدرجة عالية من الاتساق البنائي والداخلي من الجانبين.

الخطوة الرابعة: التأكد من مدى ثبات الاستبيان.

للتأكد من ثبات الاستبيان تم حساب معامل ألفا كرونباخ. وفقا للنتائج الموضحة في الملحق رقم (01) فإن قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحتوى الاستبيان ككل تساوي 0.891 قبل الإصلاح والتغيير، و0.88 بعد الإصلاح والتغيير، وهي معاملات ثبات مقبولة؛ لأن قيمها موجبة ومرتفعة، كما أن معاملات التمييز للبنود الـ 21 ومن الجانبين (قبل وبعد الإصلاح والتغيير) موجبة، ولهذا فإن هذه البنود مقبولة ولا داعي لحذف أي بند، وكل هذا يدل على أن الاستبيان، الذي سنستخدمه في الجانب التطبيقي، يمتاز بدرجة عالية من الثبات، ويصلح للتطبيق على عينة الدراسة الكلية.

الخطوة الخامســـة: توزيع وتجميع وعرض نتائج المعالجة الإحصائية لمحتوى المحور الأول من الاستبيان.

تم اختيار عينة غير احتمالية قصدية (غير عشوائية عمدية) مكونة من 350 طالبا حاملا لشهادة ليسانس كلاسيكي، ومسجلا في ماستر نظام الجديد من ضمن ثلاث عشرة جامعة. وزعت عليها الاستبيانات، استُرجِعت 248 استمارة قابلة للمعالجة الإحصائية.

بعدها تم تفريغ إجابات الـــــ 248 مســـتجوَب، واجراء المعالجة الإحصـــائية لبيانات المحور الأول من الاســـتبانة لإيجاد مجموعة من المعلومات التي تخص ســـمات، وخصـــائص أفراد العينة، وبعض المتغيرات الأســـاســـية. هذه المعلومات تعدُّ المرتكز الذي ستحلل وتفسر على إثره نتائج قياس الأداء النوعي التي خصص لها المحور الثاني من محتوى الاستبيان.

كما سبق الإشارة من قبل، أن محتوى المحور الأول من الاستبيان مكون من سبعة أسئلة تخص البيانات الشخصية الأساسية لأفراد العينة، وبعد عملية تفريغ إجابات أفراد العينة، تم التوصل إلى أن أفراد عينة البحث يتوزعون حسب الجامعة التي ينتمون إليها، والجنس، والمستوى (أولى ماستر أو ثانية ماستر)، بالتكرارات والنسب الموضحة في الجدول رقم (02).

الجدول رقم (02) : توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات العامة للدراسة (الجامعة، والجنس، والمستوى)

	الجامعة	عدد الاستبيانات الموزعة	تكرار ونسبة الاستبيانات الصالحة للمعالجة	الجنس		المستوى	
				تكرار ونسبة الذكور	تكرار ونسبة الإناث	تكرار ونسبة المسجلين سنة أولى ماستر	تكرار ونسبة المسجلين سنة أولى ماستر
تاسوست	جامعة بجاية	30	15 % 6.0	6 % 2.4	9 % 3.6	12 % 4.8	3 % 1.2
	جامعة الشلف	30	23 % 9.3	4 % 1.6	19 % 7.7	19 % 7.7	4 % 1.6
	جامعة الأغواط	30	19 % 7.7	8 % 3.2	11 % 4.4	11 % 4.4	8 % 3.2
	جامعة خميس مليانة	20	11 % 4.4	5 % 2.4	6 % 2.4	11 % 4.4	0 %0
تاسوست الشرق	جامعة قسنطينة I	30	26 % 10.5	11 % 4.4	15 % 6.0	19 % 7.7	7 % 2.8
	جامعة ورقلة	40	37 % 14.9	13 % 5.2	24 % 9.7	30 % 12.1	7 % 2.8
	جامعة بسكرة	30	26 % 10.5	7 % 2.8	19 % 7.7	18 % 7.3	8 % 3.2
	جامعة مسيلة	30	22 % 8.9	11 % 4.4	11 % 4.4	13 % 5.2	9 % 3.6
	جامعة الوادي	15	12 % 4.8	5 % 2.0	7 % 2.8	12 % 4.8	0 % 0
تاسوست الغرب	جامعة وهران	30	18 % 7.3	6 % 2.4	12 % 4.8	11 % 4.4	7 % 2.8
	جامعة تلمسان	30	17 % 6.9	4 % 1.6	13 % 5.2	13 % 5.2	4 % 1.6
	جامعة سيدي بلعباس	20	14 % 5.6	6 % 2.4	8 % 3.2	9 % 3.6	5 % 2.0
	جامعة أدرار	15	08 % 3.2	4 % 1.6	4 % 1.6	8 % 3.2	0 % 0
المجموع		350	248 % 100	90 % 36.3	158 % 63.7	186 % 75	62 % 25

المصدر: نتائج برنامج SPSS Statistics 22

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الأساسية

تعتبر كل من إجابات أفراد العينة عن الأسئلة رقم 5، ورقم 6، ورقم 7 من المحور الأول للاستبيان، والمتعلقة بمدة الانقطاع عن الجامعة قبل الالتحاق بمرحلة الماستر، والتغييرات الملاحظة في الجامعة بعد الالتحاق بمرحلة الماستر، وأسباب الالتحاق بالماستر، بمثابة المحرك الأساسي للجانب التطبيقي من البحث.

https://doi.org/10.34028/6/2/251

حيث توضح الجداول رقم (03)، (04)، (05) توزيع أفراد العينة حسب إجاباتهم على تلك الأسئلة.

الجدول رقم (03): العلاقة بين السن ومدة الانقطاع عن الجامعة

			مدة الانقطاع عن الجامعة قبل التسجيل في الماستر			المجموع	
			سنتين	ثلاثة سنوات	أكثر من ثلاثة سنوات	المنقطعين فقط	اجمالي العينة
السن	من 22 سنة إلى 25 سنة	التكرار	04	0	0	04	04
		النسبة %	% 1.7	% 0.0	0.0	% 1.7	% 1.7
	من 26 سنة إلى 30 سنة	التكرار	49	44	86	179	179
		النسبة %	% 20.5	% 18.4	% 36.0	% 74.9	% 72.2
	فوق 30 سنة	التكرار	07	26	23	56	65
		النسبة %	% 2.9	% 10.9	% 9.6	% 23.4	% 26.2
المجموع		التكرار	60	70	109	239	248
		النسبة %	% 25.1	% 29.3	45.6	% 100	% 100

المصدر: نتائج برنامج SPSS Statistics 22

يبين الجدول رقم (03) أن عدد الطلبة المنقطعين عن الجامعة بعد الحصول على شهادة الليسانس، وقبل التحاقهم بمرحلة الماستر بلغ 239 طالبا، من أصل 248 طالبا، أي بنسبة 96.4 %، حيث اختلفت مدة انقطاعهم عن مقاعد الجامعة فهناك 25.1 % دامت مدة انقطاعهم عن مقاعد الجامعة سنتين، و 29.3 % التحقوا بالماستر بعد ثلاث سنوات من الانقطاع، أما 45.6 % فقد التحقوا بالماستر بعد انقطاع دام أكثر من ثلاث سنوات؛ أما باقي الطلبة والبالغ عددهم 9 طلبة من إجمالي 248 طالبا، أي ما يشكلون نسبة 3.6 % فلم ينقطعوا عن مقاعد الجامعة، والتحقوا بمرحلة الماستر مباشرة بعد حصولهم على شهادة ليسانس نظام LMD مع امتلاكهم في نفس الوقت لشهادة ليسانس نظام كلاسيكي.

هذا التباين في مدة انقطاع الطلبة عن مقاعد الجامعة يمكن أن يُفسَّر من خلاله التركيبة العمرية لأفراد العينة، والتي تختلف تماما عن التركيبة الحالية للطلبة الملتحقين بالتعليم العالي في ظل النظام LMD بمراحله الثلاث.

حيث يظهر جليا من خلال نتائج الجدول رقم (03) أن أغلب أفراد العينة والذين يشكلون ما نسبته 72.2 % تتراوح أعمارهم بين 26 سنة إلى 30 سنة، منهم 20.5 % دامت مدة انقطاعهم عن الجامعة سنتين، و 18.4 % انقطعوا ثلاث سنوات، و 36.0 % مدة انقطاعهم عن الجامعة دامت أكثر من ثلاث سنوات؛ أما ما نسبتهم 26.2 % من إجمالي العينة أعمارهم فوق الـ 30 سنة (منهم 2.9 % دامت مدة انقطاعهم عن الجامعة سنتين، و 10.9 % انقطعوا ثلاث سنوات، و 9.6 % مدة انقطاعهم عن الجامعة دامت أكثر من ثلاث سنوات)؛ وباقي أفراد العينة أعمارهم تتراوح ما بين 22 إلى 25 سنة، ودامت مدة انقطاعهم سنتين.

الجدول رقم (04): التغييرات الملاحظة بعد الالتحاق بمرحلة الماستر

لاحظوا حدوث تغيرات بعد الإلتحاق				ليس لديهم وعي بحدوث التغير	المجموع
239				9	248
% 96.4				% 3.6	% 100
تغيرات هيكلية	تغيرات وظيفية	تغيرات بيداغوجية	تغيرات تكنولوجية	—	—
239	239	239	239	—	—
% 100	% 100	% 100	% 100	—	—

المصدر: نتائج برنامج SPSS Statistics 22

إن هذه الفترات المختلفة من انقطاع الطلبة عن الجامعة قبل التحاقهم بالماستر (بين سنتين إلى أكثر من ثلاث سنوات) تعدُّ بمثابة الفترة الفاصلة بين بداية زوال النظام الكلاسيكي، وبداية تعميم نظام LMD، والتي يمكن أن يفسر من خلالها مدى ملاحظة هذه الفئة من الطلبة لحدوث تغييرات بعد التحاقهم بالجامعات في ظل النظام الجديد.

يبين الجدول رقم (04) التغييرات التي تمت ملاحظتها بعد فترات الانقطاع المختلفة للطلبة البالغ عددهم 239 (أي 96.4 % من العينة الكلية) فقد أشارت النتائج بأن جلَّهم لاحظوا حدوث أربعة أنواع من التغييرات في مختلف الجامعات محل الدراسة، تتمثل في تغييرات بيداغوجية (100 %)، وتغييرات هيكلية (100 %)، وتغييرات وظيفية (100 %)، وتغييرات تكنولوجية (100 %)، ويبقى ما نسبته 3.6 % من العينة لم يكن لديهم وعي بالتغييرات الحاصلة كونهم التحقوا بمرحلة الماستر مباشرة دون انقطاع. وهذه النتائج إن دلت عن شيء فهي تدل بالطبع على أن تنفيذ الإصلاح انسحبت عليه مجموعة من التغييرات في الجامعات.

الجدول رقم (05): أسباب التحاق أفراد العينة بمرحلة الماستر

أسباب الالتحاق بمرحلة الماستر	التكرار	النسبة
أسباب علمية	219	% 88.3
أسباب اقتصادية	137	% 55.2
أسباب إجتماعية	57	% 23.0

المصدر: نتائج برنامج SPSS Statistics 22

حسب إجابات جميع الطلبة اتضح لنا أنَّ أهم أسباب رغبتهم في مواصلة التحاقهم بالماستر في ظل نظام LMD ترتبط بأسباب متداخلة، ومزدوجة بين أسباب علمية، واقتصادية، واجتماعية. حيث وُضِّح توزيعها في الجدول رقم (05)، الذي يتضح من خلاله أن الأسباب العلمية كانت الدافع الأول لالتحاقهم بمرحلة الماستر، حيث عبر 88.3 % من أفراد العينة عن نيتهم باجتياز التكوين في مرحلة الماستر؛ بغية الالتحاق بمرحلة الدكتوراة مستقبلا في ظل نظام LMD إذ يعتبرون أن التكوين في ظل هذا النظام الجديد يتيح فرصا أوفر لبلوغ الدراسات العليا على عكس التكوين في النظام الكلاسيكي؛ تليها الأسباب الاقتصادية بنسبة 55.2 % والمتمثلة أساسا في الحصول على وظيفة بشهادة الماستر كونها من بين

الشهادات المطلوبة حاليا في الوظائف المعروضة بسوق العمل؛ و23 % من أفراد العينة ترتبط دوافعهم بالجانب الاجتماعية.

من خلال عرض نسب توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الشخصية والمتغيرات العامة الأساسية، اتضح أن إجابات أفراد العينة حول محتوى المحور الثاني من استبانة البحث تعكس الأداء الإداري، والأكاديمي؛ والأداء من ناحية البحث العلمي، وخدمة المجتمع قبل وبعد تنفيذ الإصلاح والتغيير ، ستُمكِّن من مقارنة الأداء النوعي خلال الفترتين، وما بين الجامعات محل الدراسة.

عرض وتحليل نتائج قياس الأداء الإجمالي للجامعات قبل وبعد تنفيذ الإصلاح والتغيير واختبار الفرضيات.

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة حول المؤشرات النوعية التي تقيس أداء الجامعات قبل وبعد الإصلاح والتغيير ، وفي عملية المعالجة الإحصائية احتُسِبت المتوسطات الحسابية لكل بند، حيث تُوصِّل للنتائج الموضحة في الجدول رقم (06).

الجدول رقم (06): نتائج قياس الأداء النوعي الإجمالي للجامعات قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير وبعد تنفيذهما واختبار الفروق بين الجامعات

أداء الجامعات قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير						المحاور	أداء الجامعات بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير					
قيمة مستوى الدلالة	قيمة الاختبار	درجة الحرية	التصنيف	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصنيف	درجة الحرية	قيمة الاختبار	قيمة مستوى الدلالة
0.034	22.291	2	متوسط	0.379	3.01	البعد الأول : الأداء الإداري والأكاديمي	2.88	0.503	متوسط	1	9.602	0.651
0.765	8.249	2	غير متوفر	0.488	3.56	البعد الثاني : الأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع	3.07	0.526	متوسط	1	2.815	0.997
0.144	17.156	2	متوسط	0.387	3.30	الأداء النوعي الكلي لمؤسسات التعليم العالي	2.98	0.492	متوسط	1	3.537	0.990

المصدر: نتائج برنامج SPSS Statistics 22

من أجل الحكم على دلالة المتوسطات الحسابية، وتفسير قيمها فيما بعد، استُعين بالمتوسط المرجّح، وحُدِّدَ بحساب طول الفئة، وفقا لعدد الخيارات والدرجات في المقياس المختار (اختير مقياس ليكرت الخماسي).

يتضح من خلال الجدول رقم (06) أن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي في الفترتين (قبل وبعد الإصلاح والتغيير) أخذ نفس التصنيف "متوسط"، ولكن بمعدلات متباينة، حيث كانت قيمة معدل الأداء الإداري والأكاديمي قبل الإصلاح 3.01 ، أما بعد تنفيذ الإصلاح فقد تحسن الأداء الإداري والأكاديمي إلى 2.88، أما بالنسبة لقيم معدل الأداء من ناحية البحث العلمي، وخدمة المجتمع فقد بلغ 3.56 قبل الإصلاح والتغيير، وبتصنيف غير متوفر، أما في فترة ما بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير فقد تحسَّن إلى 3.07 وأخذ تصنيف متوسط. هذا التباين والتحسن في الأداء الإداري والأكاديمي، والأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع بين الفترتين، انعكس على قيم معدلات الأداء النوعي الكلي للجامعات محل الدراسة كوحدة واحدة، حيث بلغ معدل الأداء الكلي لها قبل الإصلاح والتغيير 3.30، وبعد الإصلاح والتغيير 2.98.

هذا يشير إلى وجود تباين في الأداء ما بين الفترتين، وعلى الرغم من أن الفرق طفيف، إلَّا أنه يعدُّ دليلا على وجود تحسن في مستوى الأداء الإجمالي للجامعات بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير، وهذا ما يثبت صحة فرضية البحث الأولى.

بغية معرفة درجة تأثير الجامعة التي ينتمي إليها كل فرد من عينة الدراسة على الأداء قبل الإصلاح، وبعد تنفيذه، أُجري اختبار للفروقات بين الجامعات، حيث أشارت النتائج الموضحة في الجدول رقم (06) إلى أن:

قيم الاختبار التي تربط بين الأداء النوعي الإجمالي قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير، وبعد تنفيذهما حسب كل جامعة تساوي 17.156 و 3.537 على التوالي عند درجة حرية ddl=12، وكانت قيم مستوى الدلالة تساوي على التوالي 0.144، و0.990 ، وهي أكبر من مستوى المعنوية 0.05 ((Sig>0.05وعليه نقبل الفرض الصفري، الذي يشير أن الثلاث عشرة جامعة لا يوجد بينها فروق ذات دلالة إحصائية بين أدائها النوعي الكلي قبل تنفيذ الإصلاح وبعد تنفيذه، مما يعني أن الجامعة التي ينتمي إليها أفراد العينة لا تؤثر على الأداء النوعي الإجمالي قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير، وبعد تنفيذهما.

قيمة الاختبار التي تربط بين الأداء الإداري والأكاديمي قبل الإصلاح حسب الجامعة تساوي 22.291 عند درجة حرية 12 وكانت قيمة الدلالة الإحصائية 0.034 = sig وهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وفي هذه الحالة نقبل الفرض البديل، أي أن الأداء الأكاديمي والإداري قبل الإصلاح والتغيير يختلف ما بين الجامعات الثلاث عشرة، أما بالنسبة للأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع قبل الإصلاح والتغيير فإن مستوى الدلالة كان أكبر من مستوى المعنوية 0.05 وفي هذه الحالة نقبل الفرض الصفري، أي الأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع قبل الإصلاح والتغيير متكافئ في مختلف الجامعات محل الدراسة.

قيم الاختبار بعد الإصلاح والتغيير تساوي على التوالي 9.602 ، 2.815 عند درجة حرية 12 وكانت قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى المعنوية 5 % لذلك نقبل الفرض الصفري، أي أن الثلاث عشرة جامعة لا يوجد بينها فروق ذات دلالة إحصائية بين أدائها الإداري والأكاديمي، وأدائها من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع بعد تنفيذ الإصلاح

والتغيير.

من خلال تحليل نتائج إجابات أفراد العينة يمكن القول: إن معدلات الأداء النوعي لكل جامعة على حدى بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير كانت متكافئة، وهذا ما يثبت صحة فرضية البحث الثانية.

بغية التأكد من النتيجة التي تُوصِّل إليها سابقا من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (06)، التي مفادها "وجود تباين في الأداء النوعي الكلي للجامعات كوحدة واحدة قبل تنفيذ الإصلاح، وبعد تنفيذه؛ وأن أداء الجامعات كوحدة واحدة قد تحسن بعد تنفيذ الإصلاح؛ وأن معدلات الأداء النوعي لكل جامعة على حِدَةٍ بعد تنفيذ الإصلاح كان متكافئا". أما الآن سنقوم باستعراض نتائج إجابات أفراد العينة– على كل بند من البنود الواحد والعشرين، والتي تعدُّ مؤشرات نوعية ذات طبيعة وصفية لقياس الأداء الأكاديمي والإداري، والأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع للجامعات محل الدراسة قبل الإصلاح وبعده– من خلال الإحصاءات الوصفية (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري)، وترتيب المتوسطات الحسابية، وتصنيفها حسب فئات المتوسط المرجح التي وضحناها في الجدولين رقم (07) و(08).

الجدول رقم (07): نتائج قياس الأداء النوعي الإداري والأكاديمي واختبار الفروق بين الجامعات.

مستوى الدلالة	الترتيب	التصنيف	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحتوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصنيف	الترتيب	مستوى الدلالة
0.000	5	متوسط	0.819	3.04	1.تقوم الجامعة بنشر معلومات كاملة عنها (الأهداف ، الرسالة، شروط القبول، البرامج،التسجيلات، متطلبات التخرج...الخ)	2.21	0.870	متوفر	1	0.000
0.979	4	متوسط	0.944	2.95	2.تنسجم المناهج الدراسية في الجامعة مع رؤيتها ورسالتها	2.83	1.080	متوسط	3	0.586
0.641	7	متوسط	0.805	3.17	3.تفي الهياكل بيداغوجية في التكفل بالطلب على التعليم العالي	2.88	0.683	متوسط	5	0.824
0.000	10	غير متوفر	0.674	3.72	4.توفر الجامعة الوسائل التقنية المناسبة لتدريس المقاييس التعليمية	3.06	0.761	متوسط	8	1.000
0.803	2	متوفر	0.648	2.47	5.يزود الأساتذة والبرامج التعليمية الطلبة بالمهارات والمعارف العلمية والبحثية	2.91	0.795	متوسط	6	0.957
0.700	1	متوفر	0.757	2.26	6.يساهم الأساتذة والبرامج التعليمية في تكوين شخصية الطلبة البحثية العلمية	3.15	0.902	متوسط	9	0.999
0.125	3	متوسط	0.976	2.71	7.يقدم الأساتذة مهام مرافقة وإشراف ملائمة ويدعمون المبادرات الفردية للطلبة وإبداعاتهم	3.44	1.000	غير متوفر	10	0.948
0.996	6	متوسط	0.697	3.06	8.تقدم الجامعة خدمات إدارية ملائمة لاحتياجات طلبتها	2.98	0.758	متوسط	7	0.980
0.798	8	متوسط	0.837	3.36	9.توفر الجامعة نظاماً مناسباً وفعالاً للإعارة والاستفادة من موارد المكتبة وغيرها من المصادر	2.56	0.889	متوفر	2	0.994
0.975	9	غير متوفر	0.678	3.46	10.تطور الجامعة خدماتها المكتبية والإدارية باستمرار	2.86	0.838	متوسط	4	0.999
0.034	2	متوسط	0.379	3.01	البعد الأول : الأداء الإداري والأكاديمي	2.88	0.503	متوسط	1	0.651

المصدر : نتائج برنامج SPSS Statistics 22.

الجدول رقم (08): نتائج قياس الأداء النوعي من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع واختبار الفروق بين الجامعات

مستوى الدلالة	الترتيب	التصنيف	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المحتوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التصنيف	الترتيب	مستوى الدلالة
0.835	8	غير متوفر	0.934	3.90	11.تستجيب ما تحتويه الجامعة من مخابر وتجهيزات لضمان تكوين نوعي	3.51	1.095	غير متوفر	10	0.916
0.733	10	غير متوفر	0.758	4.02	12.تتوفر الجامعة على عدد من أجهزة للإعلام الآلي تكفي احتياجات الطلبة والأساتذة الباحثين	3.07	1.181	متوسط	6	0.978
0.621	11	غير متوفر	0.807	4.17	13.توفر الجامعة شبكة اتصالات معلوماتية مفيدة وتستخدم تكنولوجيا متطورة	3.49	1.117	غير متوفر	9	1.000
0.774	1	متوسط	0.621	2.64	14.تهتم الجامعة بإقامة المؤتمرات والندوات العلمية وتشجع الطلبة على المشاركة فيها	2.20	0.858	متوفر	1	0.987
0.848	6	غير متوفر	0.987	3.62	15.تضع الجامعة سياسات واضحة لإقامة وتأسيس علاقات بحثية مع مؤسسات وطنية وعالمية لتسهيل اجراء بحوث الطلبة	2.79	1.289	متوسط	3	0.520
0.860	5	غير متوفر	1.049	3.59	16.تحرص الجامعة على بناء علاقات تعاون مع مؤسسات أخرى في إطار تطوير برامج التبادل المعرفي وتسهيل تنقل الطلبة	2.81	1.162	متوسط	4	1.000
0.816	2	متوسط	1.024	3.03	17.تتضمن الجامعة حرية الطلبة في إجراء الابحاث العلمية الابداعية	2.77	0.998	متوسط	2	0.824
0.003	9	غير متوفر	0.817	3.98	18.تستفيد الجامعة من نتائج أبحاث الطلبة في عمليات التخطيط والتطوير	3.74	0.997	غير متوفر	11	1.000
0.000	7	غير متوفر	0.775	3.85	19.تقدم الجامعة خدمات التعليم المستمر للطلبة (خدمات تدريبية– أبحاث عملية –منح دراسية)	2.97	0.935	متوسط	5	0.937
0.098	4	متوسط	1.009	3.37	20.تسهم أنشطة الطلبة البحثية في الجامعة بالتطوير المجتمعي	3.31	0.807	متوسط	8	0.996
0.752	3	متوسط	1.110	3.04	21.يفي التكوين في الجامعة باحتياجات المجتمع وسوق العمل	3.12	0.995	متوسط	7	1.000
0.765	2	غير متوفر	0.488	3.56	البعد الثاني : الأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع	3.07	0.526	متوسط	1	0.997

المصدر : نتائج برنامج SPSS Statistics 22

تبين نتائج الجدولين (07) و(08) نتائج قياس الأداء الإداري والأكاديمي، والأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع قبل الإصلاح وبعد تنفيذه، من خلال استخدام مؤشرات نوعية ذات طبيعة وصفية، وعليه سنقوم بتحليل قيم المتوسط الحسابي لكل

مؤشر استنادا إلى فئات، وتصنيفات المتوسط المرجح، ورتبته لتتاح فرصة معرفة الفرق بين نتائج المؤشرات قبل تنفيذ الإصلاح وبعد تنفيذه.

تحليل إجابات أفراد العينة حول المؤشرات التي تعكس الأداء الإداري والأكاديمي قبل الإصلاح وبعد تنفيذه.

وفقا للنتائج الموضحة في الجدول رقم (07) والذي يضم عشرة مؤشرات نوعية ذات طبيعة وصفية، والتي اخترناها لنعكس من خلالها قيمة الأداء الإداري والأكاديمي للجامعات محل الدراسة، ولمعرفة التباين بين هذا الأداء قبل الإصلاح وبعد تنفيذه، استُخرِجت التكرارات، والمتوسطات الحسابية، حسب إجابات أفراد العينة، إذ اتضح وجود تباين في تصنيف وترتيب مؤشرات الأداء الإداري والأكاديمي قبل الإصلاح، وبعد تنفيذه حيث كان تصنيفها من المؤشر المتوفر جدا إلى غاية المؤشر غير المتوفر بتاتا وفقا لتصنيفات المتوسط المرجح كما يلي:

- قبل الإصلاح كانت الإجابات تشير إلى وجود مؤشرين في الرتبة الأولى والثانية على التوالي أخذا تصنيفا "متوفر" المؤشر الأول ينص على أن "الأساتذة والبرامج التعليمية تساهم في تكوين شخصية الطلبة البحثية العلمية"، بمتوسط حسابي 2.26، والمؤشر الثاني ينص على أن " الأساتذة والبرامج التعليمية تزود الطلبة بالمهارات والمعارف العلمية والبحثية"، بمتوسط حسابي 2.46 ؛ أما بعد تنفيذ الإصلاح فقد أخذ هذان المؤشران تصنيفا "متوسط" بمتوسطين حسابيين 3.15 و 2.91 والرتبتين التاسعة والسادسة على التوالي؛ وهذا يدل على أنَّ المؤشرين كانت وضعيتهما أحسن قبل الإصلاح، وقد اعتراهما تعثر بعد تنفيذ الإصلاح.
- قبل الإصلاح أخذ المؤشر الذي ينص على أن "الأساتذة يقدمون مهاما مرافقة وإشرافا ملائما ويدعمون المبادرات الفردية للطلبة وإبداعاتهم" تصنيفا "متوسطا"، والرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي 2.71؛ وبعد تنفيذ الإصلاح تغير تصنيفه إلى "غير متوفر"، وحصل على الرتبة العاشرة، بمتوسط حسابي 3.44؛ مما يعني أن هذا المؤشر تعثر بعد تنفيذ الإصلاح.
- المؤشر الذي ينص على أن "المناهج الدراسية في الجامعة تنسجم مع رؤيتها ورسالتها" أخذ تصنيفا "متوسط"، والرتبة الرابعة بمتوسط حسابي 2.95 قبل تنفيذ الإصلاح، أما بعد تنفيذ الإصلاح فقد حصل على الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي 2.83 وتصنيف "متوسط" كذلك؛ وهذا يدل على وجود تحسن طفيف في قيمة، ورتبة هذا المؤشر بعد تنفيذ الإصلاح.
- أخذ المؤشر الذي يشير إلى أن " الجامعة تقوم بنشر معلومات كاملة عنها (الأهداف، والرسالة، وشروط القبول، والبرامج، والتسجيلات، ومتطلبات التخرج...الخ)" قبل الإصلاح الرتبة الخامسة، وبمتوسط حسابي 3.04، وحصل على تصنيف "متوسط"، وبعد الإصلاح أخذ تصنيف "متوفر"، والرتبة الأولى، بمتوسط حسابي يساوي 2.21؛ وهذا يبين التحسن الكبير في هذا المؤشر بعد تنفيذ الإصلاح.
- أما فيما يخص المؤشر الذي ينص على أن "الجامعة تقدم خدمات إدارية ملائمة لاحتياجات طلبتها" فقد صنف قبل الإصلاح "بمتوسط"، ورتب في الرتبة السادسة، بمتوسط حسابي 3.06، وبعد تنفيذ الإصلاح، أخذ التصنيف ذاته، أي "متوسط"، والرتبة السابعة، بمتوسط حسابي 2.98؛ بالرغم من التحسن الطفيف في قيمة المؤشر بعد تنفيذ الإصلاح إلا أن ترتيبه لم يكن كذلك، لكن النتائج تدل على وجود تقارب في الاهتمام بهذا المؤشر قبل تنفيذ الإصلاح، وبعد تنفيذه.
- قبل الإصلاح أخذ المؤشر الذي ينص على أن " الهياكل بيداغوجية تفي بالطلب على التعليم العالي" المرتبة السابعة بمتوسط حسابي 3.17 وتصنيف "متوسط"؛ وأخذ ذات التصنيف بعد الإصلاح، والرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي 2.88؛ وهذا يشير إلى وجود تحسن في قيمة ورتبة هذا المؤشر بعد تنفيذ الإصلاح.
- المؤشر الذي ينص على أن "الجامعة توفر نظاماً مناسباً وفعالاً للإعارة والاستفادة من موارد المكتبة وغيرها من المصادر"، أخذ الرتبة الثامنة، بمتوسط حسابي 3.36، وتصنيف متوسط قبل الإصلاح؛ أما بعده فقد حاز هذا المؤشر على المرتبة الثانية بتصنيف "متوسط"، ومتوسط حسابي يساوي 2.56؛ وهنا نلمس تحسن كبير واهتمام بهذا المؤشر بعد تنفيذ الإصلاح على الرغم من تكافؤ تصنيفهما.
- أما فيما يخص المؤشر الذي ينص على أن "الجامعة توفر خدمات مكتبية وإدارية باستمرار" فقد حصل على الرتبة التاسعة بتصنيف "غير متوفر" وبمتوسط حسابي 3.46 وهذا قبل الإصلاح؛ أما بعد تنفيذه فقد حصل هذا المؤشر على تصنيف "متوسط"، وأخذ الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي يساوي 2.86؛ وهذا يدل على وجود تحسن كبير في هذا المؤشر بعد تنفيذ الإصلاح.
- المؤشر الذي يدل على أن" الجامعة توفر الوسائل التقنية المناسبة لتدريس المقاييس التعليمية" فقد أخذ قبل الإصلاح آخر مرتبة (المرتبة العاشرة)، وتصنيفا "غير متوفر"، بمتوسط حسابي 3.72؛ لكن بعد الإصلاح أخذ تصنيفا "متوسط" والرتبة الثامنة بمتوسط حسابي 3.06؛ مما يعني وجود تحسن كبير في قيمة وتصنيف، وترتيب هذا المؤشر بعد تنفيذ الإصلاح.

إن مختلف النتائج التي استُعرضت أعلاه تشير إلى وجود تباين في مدى توفر كل مؤشر من المؤشرات العشرة التي تعكس الأداء الإداري والأكاديمي قبل تنفيذ الإصلاح، وبعد تنفيذه في الجامعات محط الدراسة، حيث أشارت نتائج قيم، وتصنيف، وترتيب أغلب المؤشرات إلى وجود تحسن في الأداء بعد تنفيذ الإصلاح باستثناء ثلاثة مؤشرات، والمتمثلة في المؤشر رقم 5، والمؤشر رقم 6، والمؤشر رقم 7، التي دلت قيمها على أنها كانت أحسن قبل تنفيذ الإصلاح، وتعثرت بعد تنفيذه.

أما فيما يخص الفروق في الأداء النوعي الإداري والأكاديمي قبل تنفيذ الإصلاح، وبعد تنفيذه حسب الجامعة التي ينتمي إليها الطالب، فتشير نتائج اختبار كا^2 (Tests du khi-deux) بين كل مؤشر من المؤشرات العشرة، والجامعات البالغ عددها ثلاث عشرة، إلى أن قيم مستوى الدلالة الإحصائية لكل المؤشرات قبل تنفيذ الإصلاح، وبعد تنفيذه كانت أكبر من مستوى المعنوية 0.05، وعليه نقبل الفرض الصفري، مما يعني أن الجامعة لا تؤثر في ثمانية مؤشرات لقياس الأداء النوعي، والإداري والأكاديمي قبل تنفيذ الإصلاح وبعد تنفيذه؛ باستثناء المؤشرين رقم 1، ورقم 4 اللذين ينصان على أن " الجامعة تقوم بنشر معلومات كاملة عنها (الأهداف، والرسالة، وشروط القبول، والبرامج، والتسجيلات، ومتطلبات التخرج...الخ)"، و"الجامعة توفر الوسائل التقنية المناسبة لتدريس المقاييس التعليمية"، حيث كانت قيم مستوى دلالتهما أقل من مستوى المعنوية 0.05 قبل الإصلاح والتغيير، وبعدهما بالنسبة للمؤشر الأول، وقبله فقط بالنسبة للمؤشر الرابع، وفي هذه الحالات نقبل الفرض البديل القائل: إن الجامعة أثرت في المؤشر الأول قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير، وبعد تنفيذهما، وأثرت في المؤشر الرابع قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير، ولعل هذا ما يفسر النتيجة المتوصل إليها في الجدول رقم (07) التي مفاده وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الإداري والأكاديمي حسب الجامعة قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير؛ أما المؤشر الأول فعلى الرغم من أنه يتأثر بالجامعة بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء الإداري والأكاديمي بعد تنفيذ الإصلاح حسب الجامعة.

تحليل إجابات أفراد العينة حول المؤشرات التي تعكس الأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع قبل تنفيذ الإصلاح وبعد تنفيذه.

من خلال تفريغ، ومعالجة إجابات أفراد العينة على المؤشرات الحادية عشرة التي تعكس أداء ثلاث عشرة جامعة من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع قبل تنفيذ الإصلاح، وبعد تنفيذه، تُوصِّل للنتائج الموضحة في الجدول رقم (08)، والتي حُلِّلت– استنادا للإحصاءات الوصفية، وتصنيف المتوسط المرجح، وكذا قيم الدلالة الإحصائية وفقا لاختبار كا^2– كالآتي:

- أعلى تصنيف لمؤشرات الأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع قبل تنفيذ الإصلاح "متوسط"، حيث حصلت عليه أربعة مؤشرات، كما يلي:
- المؤشر الذي ينص على أن " الجامعة تهتم بإقامة المؤتمرات والندوات العلمية، وتشجع الطلبة على المشاركة فيها"، بمتوسط حسابي 2.64، وترتيب رقم واحد، وبعد الإصلاح أخذ هذا المؤشر الترتيب نفسه أي الرتبة الأولى، لكن بمتوسط حسابي يساوي 2.20 مما منحه تصنيفا "متوفر"؛ وهذا يدل على التحسن الكبير الحاصل في هذا المؤشر بعد تنفيذ الإصلاح.
- المؤشر الذي نص على أن " الجامعة تضمن حرية الطلبة في إجراء الأبحاث العلمية الإبداعية" أخذ التصنيف نفسه، والترتيب كذلك قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير، وبعد تنفيذهما، أي التصنيف "متوسط"، والترتيب الثاني مع اختلاف في المتوسط الحسابي قبل الإصلاح 3.03 ، وبعد تنفيذه 2.77 ، على الرغم من تكافؤ التصنيف والترتيب إلا أن قيمة المؤشر تدل على وجود تحسن طفيف فيه بعد تنفيذ الإصلاح.
- حصل المؤشر الذي يدل على أن "التكوين في الجامعة يفي باحتياجات المجتمع وسوق العمل" على الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي 3.04، وتصنيف "متوسط"، قبل الإصلاح؛ أما بعد تنفيذه فقد حصل على التصنيف ذاته، بمتوسط حسابي 3.12، والرتبة السابعة؛ وعلى الرغم من تشابه التصنيف وتقارب قيم المؤشرات إلا أن هذا المؤشر كان أحسن قبل تنفيذ الإصلاح وتعثرت قيمته بعد تنفيذه.
- المؤشر الذي ينص على أن "أنشطة الطلبة البحثية في الجامعة تسهم بالتطوير المجتمعي" أخذ تصنيفا "متوسط" قبل تنفيذ الإصلاح وبعده، لكن أخذ الرتبة الرابعة قبل تنفيذ الإصلاح، وبمتوسط حسابي 3.37؛ أما بعد تنفيذ الإصلاح فقد تحسنت قيمته بشكل طفيف إلى 3.31 لكن تدهورت رتبته إلى الرتبة الثامنة، وهذا يدل على أن هذا المؤشر لم يعد من أولويات اهتمام الجامعات بعد تنفيذ الإصلاح.
- المؤشرات السبعة المتبقية ذات الترتيب من خمسة إلى الحادي عشر حصلت قبل تنفيذ الإصلاح على تصنيف "غير متوفر"، مع اختلاف طفيف في المتوسط الحسابي، مما أدى إلى ترتيبها بالشكل الموضح في الجدول رقم (08)؛ لكن حصلت المؤشرات السبعة جميعها على تصنيف "متوسط" بعد تنفيذ الإصلاح، وبرتب مغايرة، باستثناء

المؤشرات ذات الرتب الثامنة، والتاسعة، والحادية عشرة فقد حافظت على نفس تصـنيفها قبل وبعد تنفيذ الإصـلاح أي "غير متوفر"، لكنها أخذت رتبا مختلفة، وعلى الرغم من هذه الاختلافات في التصـنيفات والترتيبات إلاّ أن قيم هذه المؤشرات السبعة تدل على تحسنها بعد تنفيذ الإصلاح.

إذا ومن خلال قيم الأحد عشر مؤشرا، التي تعكس الأداء من ناحية البحث العلمي، وخدمة المجتمع قبل تنفيذ الإصلاح وبعد تنفيذه يتأكد لنا أن قيم هذه المؤشرات قد عرفت تحسنا بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير، لكن يبقى الاختلاف في مدى التركيز على كل مؤشر في فترة ما قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير، وفترة ما بعد تنفيذهما.

لمعرفة تأثير الجامعة في الأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع، فقد أجرينا اختبار كا^2، على كل بند من البنود الأحد عشر (المؤشرات)، وكانت كل قيم الدلالة الإحصائية لكافة المؤشرات أكبر من مستوى المعنوية 0.05 قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير، وبعد تنفيذهما على حد سواء، ولهذا نقبل الفرض الصفري، الذي يدل على أن الجامعة التي ينتمي إليها كل طالب لا تؤثر على كافة المؤشرات التي تعكس الأداء من ناحية البحث العلمي، وخدمة المجتمع لا قبل تنفيذ الإصلاح ولا بعد تنفيذه، باستثناء قيمة الدلالة الإحصائية قبل الإصلاح لمؤشرين، وهما المؤشر الذي ينص على أن " الجامعة تستفيد من نتائج أبحاث الطلبة في عمليات التخطيط والتطوير" حيث كان مستوى الدلالة يساوي 0.003 وهو أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا معناه أن الجامعة تؤثر في هذا المؤشر؛ والمؤشر الذي ينص على أن "الجامعة تقدم خدمات التعليم المستمر للطلبة (خدمات تدريبية– أبحاث عملية –منح دراسية)" ومستوى دلالته يساوي 0.000، وهو أقل من مستوى المعنوية 0.05 وعليه نقبل الفرض البديل، أي أن الجامعة تؤثر في هذين المؤشرين قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير فقط؛ لكن ومع وجود مؤشرين يتأثران بالجامعة قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير ويعكسان الأداء من ناحية البحث العلمي وخدمة المجتمع، إلاّ أننا توصلنا إلى أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في الأداء (الجودة) من ناحية البحث العلمي، وخدمة المجتمع قبل تنفيذ الإصلاح والتغيير حسب الجامعة، والشيء نفسه بعد تنفيذ الإصلاح والتغيير.

خاتمة:

على ضوء مناقشة وتفسير نتائج قياس أداء الجامعات الجزائرية قبل وبعد تنفيذ الإصلاح والتغيير، والمقارنة باستخدام مؤشرات أداء نوعية (مؤشرات الجودة) تم التوصل لمجموعة من الاستنتاجات، أهمها ما يلي:

- إحداث أي إصلاح يتطلب بالضرورة إجراء جملة من التغييرات التي من شأنها أن تسهل نجاحه.
- تنفيذ الإصـلاح يؤدي إلى تحسـين في الأداء لا محالة، وقد يتطلب فترة زمنية طويلة، إذا لم يتم اسـتيعابه بالشـكل المطلوب.
- السياسة العامة للتعليم العالي في الجزائر، تركز على ضمان التحاق أكبر عدد من الطلبة بالتعليم العالي تعدُّ أحدى عوائق نجاح الإصلاح والتغيير.
- مؤشـرات قياس أداء الجامعات أبرزت نقاط ضـعف أغلب الجامعات، ونذكر من بينها سـوء التحكم في المتغيرات الأساسية التي تعكس الأداء من ناحية بعد التدريس.
- هناك بعض المتغيرات (المؤشـرات) الثانوية التي لا يمكن التحكم بها إلاّ أنها تؤثر على أداء الجامعات.
- وجود تباين في الأداء النوعي (جودة) الإجمالي للجامعات قبل وبعد تنفيذ الإصـلاح والتغيير، كما أن مستوى الأداء النوعي عرف تحسنا بعد تنفيذ الإصلاح.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصـائية بين الأداء النوعي للجامعات قبل وبعد تنفيذ الإصـلاح، والتغيير حسب الجامعة التي ينتمي إليها الطالب.
- تكافؤ التغييرات الملاحظة بعد تنفيذ الإصـلاح على مسـتوى كافة الجامعات محط البحث.
- على ضوء هذه الاستنتاجات نقدم التوصيات الإجرائية التالية:
- ضرورة توحيد مؤشرات تقييم أداء الجامعات الجزائرية في ظل زيادة عدد طلبة وتخصصات هذه الجامعات سنويا.
- الاهتمام بشـكل أكبر بمؤشـرات تقييم الأداء النوعية، التي تعكس لنا مستوى جودة نظام التكوين الجامعي، وعدم التركيز على المؤشرات الكمية في تقييم أداء الجامعات الجزائرية.
- البحث عن مقاربات جديدة لاحتواء الإصـلاح ومختلف التغييرات التي قد تحدث مسـتقبلا في البيئات الأكاديمية العالمية.
- إنشاء هيئة مستقلة متخصصة في تقييم الأداء الكمي والنوعي لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، مع ضرورة إنشاء تصنيف وطني خاص بهذه المؤسسات؛ بغية الوقوف على عراقيل عدم ظهورها في التصـنيفات العالمية الشـهيرة، وإيجاد حلول لتصنيفها قاريا ودوليا بجانب باقي الجامعات قائمة الملاحق:

الملحق رقم (01): معاملات الثبات ألفا كرونباخ

معامل التمييز	معامل الثبات Alpha قبل الاصلاح	محتوى المحور الثاني	معامل الثبات Alpha بعد الاصلاح	معامل التمييز
0.305	0.892	1.تقوم الجامعة بنشر معلومات كاملة عنها (الأهداف، الرسالة، شروط القبول، البرامج...الخ)	0.887	0.009
0.357	0.890	2.تنسجم المناهج الدراسية في الجامعة مع رؤيتها ورسالتها	0.878	0.410
0.665	0.883	3.يغي الهياكل البيداغوجية في التكفل بالطلب على التعليم العالي	0.872	0.625
0.451	0.888	4.توفر الجامعة الوسائل التقنية المناسبة لتدريس المقاييس التعليمية	0.878	0.371
0.447	0.888	5.يزود الأساتذة والبرامج التعليمية الطلبة بالمهارات والمعارف العلمية والبحثية	0.871	0.640
0.715	0.880	6.يساهم الأساتذة والبرامج التعليمية في تكوين شخصية الطلبة البحثية العلمية	0.868	0.706
0.631	0.882	7.يقدم الأساتذة مهام مرافقة وإشراف ملائمة ويدعمون المبادرات الفردية للطلبة وإبداعاتهم	0.871	0.598
0.341	0.890	8.تقدم الجامعة خدمات إدارية ملائمة لاحتياجات طلبتها التعليمية	0.871	0.667
0.450	0.888	9.توفر الجامعة نظاماً مناسباً وفعالاً للإعارة والاستفادة من موارد المكتبة وغيرها من المصادر	0.870	0.651
0.567	0.885	10.تطور الجامعة خدماتها المكتبية والإدارية باستمرار	0.869	0.691
0.576	0.884	11.تستجيب ما تحتويه الجامعة من مخابر وتجهيزات لضمان تكوين ذو جودة	0.872	0.564
0.390	0.890	12.تتوفر الجامعة على عدد من أجهزة للإعلام الآلي تكفي احتياجات الطلبة والأساتذة الباحثين	0.883	0.288
0.401	0.889	13.توفر الجامعة شبكة اتصالات معلوماتية مفيدة وتستخدم تكنولوجيا متطورة	0.876	0.465
0.470	0.887	14.تهتم الجامعة بإقامة المؤتمرات والندوات العلمية وتشجع الطلبة على المشاركة	0.875	0.500
0.558	0.884	15.تضع الجامعة سياسات واضحة لإقامة وتأسيس علاقات بحثية مع مؤسسات وطنية وعالمية لتسهيل اجراء بحوث الطلبة	0.873	0.552
0.370	0.891	16.تحرص الجامعة على بناء علاقات تعاون مع مؤسسات أخرى في إطار تطوير برامج التبادل المعرفي وتسهيل تنقل الطلبة	0.886	0.193
0.605	0.883	17.تضمن الجامعة حرية الطلبة في إجراء الابحاث وتقرير النتائج	0.876	0.463
0.618	0.882	18.تستفيد الجامعة من نتائج أبحاث الطلبة في عمليات التخطيط والتطوير	0.873	0.549
0.588	0.884	19.تقدم الجامعة خدمات التعليم المستمر للطلبة (خدمات تدريبية –أبحاث عملية– منح دراسية)	0.872	0.572
0.569	0.884	20.تسهم انشطة الطلبة البحثية في الجامعة بالتطوير المجتمعي	0.881	0.261
0.554	0.885	21.يغي التكوين في الجامعة باحتياجات المجتمع وسوق العمل	0.875	0.489
	0.891	المجموع	0.880	

المصدر : نتائج برنامج SPSS Statistics 22

4. 4 God said:" …Moses said to his brother Aaron, "Take my place among my people in my absence, keep things right, and do not follow the way of those who spread corruption.", Al-A 'rāf: 142.
5. 5 God said:" Do not spread corruption on earth after it has been set aright, but call upon Him with fear and hope. Indeed, the mercy of Allah is close to those who do good", Al-A 'rāf : 56.

References :

6. [6] Al-Tajem, A. (2009), Organizational Development: Concepts-Models-Strategies, Fifth Edition, Dar Hafez, Djeddah, Arabie saoudite, p. 3.
7. [7] Al-Otaibi, T. (2008), Leading Change in Saudi Universities: A Proposed Model for the Role of the Head of the Academic Department as a Change Leader, A Study Presented in the Symposium on Leadership and Service

The Holy Quran :

1. [1] God said:" The likeness of Paradise promised to the righteous is that of a garden which has rivers of fresh water; rivers of milk the taste of which never changes; rivers of wine delicious to drink; and rivers of pure honey. They will have therein all kinds of fruit and forgiveness from their Lord. Can they be like those who will abide in the Fire forever, and will be given boiling water to drink that tears apart their intestines", Muhammad: 15.
2. 2 God said:" And will order them to change Allah's creation", An-Nisā: 119.
3. 3 God said" For each person there are successive angels [7] in front of him and behind him, guarding him by the command of Allah. Allah does not change the condition of a people until they change their own attitude and conduct…", Ar-Ra 'd: 11.

Responsibility, Emirate of the Eastern Province, Taïf, Saudi Arabia, p. 6.

8. [8] Pansiri, N. (2014, March). Managing Educational Change: A Critique of the Top-Down Primary School Management Development Project in Botswana. European Journal of Business and Social Sciences, 02(12), 25-35.
9. [9] Obanya, P. (1989). Educational Change Versus Educational Reform. PROSPECTS - Quarterly Review of Education, 19(03), 1-25.
10. [10] Alabi, A., & Okemakinde, T. (2010, December 20). Effective Planning as a Factor of Educational Reform and Innovation in Nigeria. Current Research Journal of Social Sciences, 02(06), 316-321.
11. [11] Ibid., P.318.
12. [12] Marshall, S. (2010, November). Change, Technology and Higher Education: Are Universities Capable of Organizational Change? Research in Learning Technology, 18(03), 18-36.
13. [13] Nisbet, R., & Collins, J. (1978, January). Barriers and Resistance to Innovation. Australian Journal of Teacher Education, 03(01), 1-29.
14. [14] Zilwa, D. (2007). Organisational Culture and Values and the Adaptation of Academic Units in Australian Universities. High Education, 54, 50-74.
15. [15] Saifan, T., & Adnan, A. (3-5 November 2009), Practicing Change Strategies to Face Crises and their Impact on Institutional Performance: A Field Study on the Jordanian Banking Sector, Research presented to the Seventh International Scientific Conference entitled: The repercussions of the global economic crisis on business organizations, Zarqa Private University, Jordan, p. 14.
16. [16] Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. Quality Assurance in Education, 14(01), 20-46.
17. [17] Bashiwa, H. A., & Barwari, N. (2009), Contemporary educational management models between total quality requirements and global transformations "a comparative study", Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education, II (03), 120-136.
18. [18] Marti, M., & al, a. (2009, March-April). Data Envelopement Analysis-Basic Models and their Utilization. Organizacija, 42(02), 32-42.
19. [19] Fernández-Santos, Y., & Martínez-Campillo, A. (2015, January-March). Has the Teaching and Research Productivity of Spanish Public Universities Improved Since the Introduction of the Lou? Evidence from the Bootstrap Technique. Revista de Educación (367), 90-105.