جامعة عمار ثليجي بالأغواط

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطوفونيا

الميدان: العلوم الإنسانية و الإجتماعية

شعبة : العلوم الإجتماعية

الموضوع :

تقييم نظام التعليم الجامعي في كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية

– دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط –

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي في علوم التربية

تخصص : إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبين:

حبيش بشير

شعيب سمية

إشراف الأستاذ:

د. بوفاتح محمد

السنة الجامعية 2015\2016

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين حمداً يوافي نعمه ويكافئ مزيده وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد رسوله الكريم وبعد:

لا يسعنا في هذه الأسطر إلا أن نتوجه بجزيل الشكر إلى الدكتور:"محمد بوفاتح "على ماقدمه لنا خلال المسار الدراسي وخاصة قبوله الإشراف على هذا العمل .

كما لا ننسى كل الأساتذة الذين مثلوا عينة الدراسة ، وشكراً موصولاً خاصة إلى الأستاذة "سامرة خنفار" على مدها يد العون لنا،وكذا الأستاذ "بورزق يوسف" بجامعة مستغانم ،إضافة إلى مصلحة المستخدمين التابعة للكلية، وختاماً جزا الله الجميع خير الجزاء.

بشير \ سمية

إهداء

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ، ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ، ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك " الله جل جلاله ".

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة و نصح الأمة ، إلى نبي الرحمة ونور العلمين " سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم ".

إلى نبع الحنان ورمز العطاء ، إلى من وهبان الحياة : والدي الكريمين.

إلى من جمعني بهم سقف واحد : الإخوة والأخوات .

إلى من سما بي لعلوم الدنيا الغنية ، إلى أساتذتي وكل معلم في حياتي.

إلى كل من كانت له لمسة في مشواري الدراسي وجمعتني بهم الأقدار يوماً.

سميـــــــــة

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقييم نظام التعليم الجامعي في كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية ،وإستخدم الباحثين المنهج الوصفي للوصول إلى النتائج ، حيث تم توزيع إستبانة مكونة من (16) فقرة موزعة على أربعة محاور هي:(الطلبة، المقررات، التقييم، الأستاذ)، و تم تطبيقها على عينة عشوائية قوامها (75) أستاذ، وبينت نتائج الدراسة أن مستوى نظام التعليم الجامعي في الكلية منخفض ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الجنس ، القسم ، الرتبة ، الأقدمية)، وأوصت الدراسة بضرورة التركيز على تحقيق ضمان جودة المدخلات ، ونشر مفاهيم ثقافة الجودة ، وخلق مناخ تنظيمي يشجع على الجودة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التقييم ، نظام التعليم الجامعي ، معايير جودة التعليم العالي ، الأستاذ الجامعي.

Abstract:

The aim of this study is to evaluate the system of university, education, in the faculty of human and social sciences in the light of some quality standards, from the perspective of the academic stuff, the researchers followed the descriptive method to get results. A questionnaire of (16) items divided to four sections:(students, curricula, evaluation and teacher), Which was administrated to a random sample of (75) teachers. The results revealed that the level of university education is low and that there are no statistic differences, concerning the reactions of the study sample. That go back to the variables (sex, specialty, class, and experience). The study proposed the concentration on the fulfillment of granting the quality of the income, developing the culture of quality, and creating an organizational climate which encourages quality.

الموضوع **الصفحة**

كلمة شكر وعرفان

الإهداء

ملخص الدراسة.....(أ)

فهرس الموضوعات.....(ب)

فهرس الجداول.....(و)

فهرس الأشكال.....(و)

فهرس الملاحق.....(ز)

مقدمة.....(01)

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.....(06)

2- فرضيات الدراسة.....(08)

3- أهداف الدراسة .....(09)

4- أهمية الدراسة.....(09)

5- التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة ..... (10)

6- الدراسات السابقة.....(11)

الفصل الثاني: التعليم العالي

تمهيد.....(30)

1- مفهوم التعليم العالي.....(31)

2- أهمية التعليم العالي.....(33)

3- أهداف التعليم العالي.....(36)

4- بنية مؤسسات التعليم العالي.....(38)

5- التعليم العالي في الجزائر.....(41)

6- ماهية نظام الـ ل م د.....(47)

7- أهداف نظام الـ ل م د بالجزائر.....(48)

8- مميزات نظام الـ ل م د.....(50)

9- التقييم في ظل نظام الـ ل م د.....(53)

خلاصة الفصل.....(55)

الفصل الثالث: جودة التعليم العالي

تمهيد.....(57)

1- مفهوم الجودة.....(58)

2- جودة التعليم العالي.....(60)

3- مبادئ رواد جودة التعليم العالي.....(61)

4-أهداف جودة التعليم العالي.....(64)

5-معايير الجودة ومؤشراتها في مؤسسات التعليم العالي.....(66)

خلاصة الفصل.....(72)

الفصل الرابع : الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد.....(74)

1- منهج الدراسة.....(75)

2- حدود الدراسة.....(75)

3- الدراسة الإستطلاعية.....(75)

4- الخصائص السيكومترية.....(76)

5- أدوات جمع البيانات.....(80)

6- مجتمع وعينة الدراسة.....(82)

7- إجراءات التطبيق.....(85)

8- الأساليب الإحصائية.....(85)

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة.....(87)

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....(88)

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....(89)

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....(91)

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....(92)

الإستنتاج العام.....(95)

قائمة المراجع.....(98)

قائمة الملاحق.....(ا)

مقدمة

مقدمة:

يحظى التعليم العالي بإهتمام كبير ومتزايد في معظم المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، بإعتباره الرصيد الإستراتيجي الذي يغذي المجتمع بكل إحتياجاته من الطاقات البشرية التي يحتاج إليها للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة،ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا المتعلقة بكافة مجالات التطور،والتعليم العالي يساهم في نشر المعرفة من خلال عملية التدريس وتطبيق مناهج المعرفة في حل مشكلات المجتمع من خلال مايقدمه من أبحاث ودراسات ومعارف جديدة.

ومما لاشك فيه أن التعليم العالي مرتبط إرتباطًا وثيقًا بالتغير الإجتماعي الحاصل على جميع الأصعدة،السياسية والإقتصادية والثقافة ويتأثر بالسلب أو الإيجاب، وفق المعطيات والمنتجات الجديدة في عالم المعرفة ، ومن ثمة كان لزاماً على الفاعلين في السياسات التعليمية تبني إستراتيجيات تتماشى ومستجدات العصر، بتبنيها لمعايير الجودة التي تسمح لها بوضع نظام تعليمي يوازن بين الإمكانيات المادية والبشرية والآمال المعقودة عليها والمتمثلة في توفير أكبر قدر من الإطارات والكفاءات المناسبة لسوق العمل ، ولعل هذه الإنقلابات على مستوى الأنظمة التعليمية جعل الجامعات العربية تعيش الحيرة بين التحديات التي فُرضت عليها، وبين مقوماتها ، وهذا ما فرض عليها القيام بتغييرات جوهرية في فلسفتها وأهدافها ونظمها وإمكاناتها لتساير وتواكب التطورات الحاصلة على مستوى الجامعات الغربية .

(علي أحمد ، 2000، ص11.)

وفي ظل هذا التوجه، تبنت الجزائر إستراتيجية إصلاحية جديدة مستلهمة من تجارب غربية و أنجلوساكسونية تحديدًا ممثلة في منظومة التعليم العالي الجديدة L M D (ليسانس،ماستر، دكتوراه)، حيث أُريد بهذه الإستراتيجية من الناحية النظرية الإنفتاح على المحيط الإجتماعي، الإقتصادي، الثقافي

الجزائري بكل مكوناته، و أُريد لمخرجات هذا النظام الإنفتاح على المنظومات العالمية بإعتماد معايير الجودة في الجامعة من خلال ربط هذه المؤسسة بالمؤسسات الإقتصادية .

إصطُدم هذا النموذج من الإصلاح بواقع الجامعة الجزائرية مباشرة عند البدء في تطبيقه ،وكان ذلك واضحاً في الفجوة بين الإجراءات النظرية والممارسات التطبيقية ، فخلق هذا الوضع إضطراباً على مستوى كل عناصر العملية التكوينية الجامعية،إذْ تباينت أوجه النظر بين مؤيد ومعارض لهذا النظام، ونتج عنه ما يشبه الفوضى الفكرية لدى الأسرة الجامعية، وتخوف ملحوظ من مستقبل هذه التجربة في ظل تدهور المعرفة في سلم القيم في المجتمع، حيث أصبح ملاحظ تغليب الطابع السياسي على العلمي.

لذا أصبحت قضية جودة أداء التعليم العالي موضع إهتمام كبير على الصعيدين العربي والعالمي،حيث أن الجامعة تمثل بيت الخبرة في المعرفة والسلوك الإنساني، ولايقتصر دورها على تزويد الطلبة بالمعارف داخل القاعات الدراسية فقط ، بل يتعداها إلى النهوض بالمجتمع وقيادة عمليات التغيير والتطوير لتحقيق أهداف التنمية في المجتمع، وقد لقي تقييم الأداء الأكاديمي بالجامعات إهتمامًا متزايدًا،خاصة في ظل الأخذ بنظام الجودة في التعليم العالي، ويشمل التقييم جميع عناصر النظام الجامعي من مدخلات وعمليات ومخرجات، ومن بين العناصر الأساسية لتقييم الأداء الجامعي: الهيئة التدريسية والبرامج الدراسية ومصادر التعلم المتوفرة ، وخدمات الطلبة والعاملين والنشاط البحثي.(أسماء هارون،2010،ص23.)

وأردنا من خلال هذه الدراسة التعرف على مستوى تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية بكلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، لمساهمته في التحكم والتعديل ولتحسين الأداء التربوي لنظام التعليم العالي، ولقد إحْتوت هذه الدراسة على مجموعة من الفصول هي :

الفصل الأول: خاص بالإطار العام للدراسة ويتضمن الإشكالية، فرضيات الدراسة وأهداف الدراسة، وأهمية الدراسة، و التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة ، وفي الأخير تطرقنا لبعض الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: خصص لموضوع التعليم العالي من حيث المفهوم والأهمية وأهداف التعليم العالي،ثم عرجنا الحديث عن التعليم العالي في الجزائر وماهية نظام الـ ل م د ، وأهدافه ومميزات هذا النظام، وكيفية التقييم في ظل نظام الـ ل م د.

الفصل الثالث: فقد أدرجناه للحديث عن جودة التعليم العالي، وتضمن مفهوم جودة التعليم، وأهم مبادئ رواد جودة التعليم العالي ،وأهداف جودة التعليم العالي،وبعض معايير الجودة ومؤشراتها في مؤسسات التعليم العالي والمتمثلة في جودة الطلبة،جودة المقررات الدراسية، جودة الهيئة التدريسية وجودة التقييم.

الفصل الرابع: يتعلق بإجراءات الدراسة الميدانية ،والمتضمن منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات،والخصائص السيكومترية، والتعريف بمجتمع وعينة الدراسة وإجراءات التطبيق.

الفصل الخامس: تضمن عرض ومناقشة المعطيات الميدانية والنتائج العامة للدراسة في ضوء التساؤلات والدراسات السابقة.

حاولنا في الأخير تقديم مجموعة من الإقتراحات وتوصيات تساعد متخذي القرار على تفادي العراقيل التي تواجه النظام الجامعي.

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

إشكالية الدراسة

فرضيات الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة

الدراسات السابقة

1_ إشكالية الدراسة :

يعد مستوى التعليم معياراً من أهم المعايير المعتمدة في قياس مدى تقدم الأمم ومواكبتها للتقدم الحاصل في العالم ، ولا يتأتى لأي أمة أن تغفل دور التعليم إذا ما أرادت أن تصل إلى ما تصبوا إليه من رقي و إزدهار في شتى مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، ذلك أن التعليم هو السبيل الوحيد لبناء الكفاءة البشرية التي تعمل على المضي قدما في دفع حركة النمو والتقدم.

ولعل التعليم الجامعي هو أبرز محطات الإهتمام والرعاية بإعتباره يمثل قمة الهرم التعليمي ولأنه يهيئ الأفراد للإندماج في الحياة العملية على النحو المطلوب، ولهذا نجد أن الإهتمام بالتعليم الجامعي أصبح سمة بارزة في جميع دول العالم ،وأصبح يعنى بالعمل على تطويره والنهوض به إلى أعلى المستويات بدءًا من مدخلاته و وصولًا إلى مخرجاته. (أحمد عبد العليم,2004, ص 33).

وليست الدول على حد سواء في ذلك ، فبينما تهتم الدول المتقدمة على العمل على تطوير جوهر التعليم العالي من خلال السعي الجاد للنهوض بمحتواه وطرائقه ومناهجه لخلق كفاءات بشرية قادرة على مسايرة التوجهات الحديثة؛ في حين تركز الدول الأقل تقدماً جهودها على تشييد الهياكل المادية وتوفير الوسائل المساعدة.

بإختصار يمكن القول أنها تركز على المدخلات (المادية) وتهمل المخرجات (الكفاءة البشرية) ولذلك تطل علينا الجامعات الغربية بتصدرها قائمة مختلف التصنيفات العالمية لأهم الجامعات في حين تتذيل دول العالم الثالث تلك التصنيفات ،ولسنا هنا بصدد إجراء مقارنة، لكن نريد أن نلفت الانتباه إلى الفرق الكبير في المستوى بين من يركز جهوده على الاهتمام بالنوع، وبين من يسعى سعيه اللاهث وراء تطويره للتعليم العالي بالكم...

إن التعليم العالي يمر بمرحلة إنتقالية ومخاض عسير في الدول السائرة في طريق النمو من أجل النهوض به إلى المستوى المطلوب، لكن بعيدا عن إستيراد النماذج الجاهزة من هنا وهناك، لأن أي عملية إستنساخ لنظام تعليمي ما ، دونما الرجوع إلى معايير علمية و إجتماعية وأطر ثقافية مناسبة محكوم عليه بالفشل المسبق، ذلك أن الأمر بحاجة إلى بحث جاد وتدارس الموضوع من مختلف الأطراف الفاعلة .

إن تحدي تطوير النظام التعليمي خاصة الجامعي ليس بالأمر الهين وذلك لما يترتب عليه من نتائج بالغة الأهمية والتأثير على المجتمع بكل مقوماته وأركانه سواء كانت تلك النتائج إيجابية أو غير ذلك، وفي حاضر الأمة وفي مستقبلها ،ومن هنا دعت الحاجة الملحة إلى إعتماد الجودة في التعليم العالي بإعتبارها مطلب عالمي ومحك لابد منه لمسايرة التغيرات الطارئة في العالم من حولنا ،خاصة في عصر العولمة والسرعة إن الجودة في التعليم فرضتها التنافسية العالمية التي تشهدها جميع القطاعات .

وعرف التعليم العالي في الجزائر مشاكل وتحديات جعل القائمين على هذا القطاع يعيدون النظر في إصلاحه وتغييره، وهذا الخيار الإصلاحي للتكوين الجامعي تمثل في نظام الـ ل، م، د، وهو مشروع يتماشى مع متطلبات العصر، ولكي يقوم هذا النظام على أساس متين ، لابد أن تتوفر له بنية تحتية قوية تهيء ظروف التكوين وتسهله وتشجعه ،سواء من حيث توفر أدواته و وسائله العلمية ،أو من حيث توفر المناخ العام الذي يحفز الأسرة التكوينية من طلبة وأساتذة وإداريين.ولقد سعت الجامعة الجزائرية إلى تفعيل دورها الإجتماعي و الإقتصادي في البلاد عبر تحسين مخرجاتها وتقديمها لسوق العمل مؤهلة وقادرة على تنشيط المؤسسات الإقتصادية وحماية المؤسسات الإجتماعية المختلفة ، وضمان قيامها بوظيفتها ،إضافة إلى كسبهم المهارات المتنوعة لأجل تطويرها وتنميتها ، وكذا مواجهة الصعوبات العالمية والمحلية لمواكبة التطورات وذلك من خلال تطبيق مؤشرات الجودة على منتجاتها.

(مليكة عرعور،2013،ص182).

وتسعى كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط، والتي تم إنشاؤها في مطلع السنة الجامعية 2010\2011 بموجب(المرسوم التنفيذي رقم 10 198_المؤرخ في 15 رمضان عام 1431 الموافق 25 غشت سنة 2010)، وذلك في إطار الهيكلة الجديدة التي يعرفها إصلا ح التعليم العالي. وهي بذلك كلية مستحدثة، لكونها تزخر بخبرات واسعة من خلال طاقمها الإداري المميز وأساتذتها الأكفاء ، الذين كانوا منضوين تحت مظلة كلية الحقوق والعلوم الاجتماعية سابقا، إلى تحقيق الجودة الشاملة في جميع الممارسات التعليمية والبحثية والإدارية والاجتماعية في الكلية، والاستخدام الأمثل لجميع الإمكانات والموارد المتاحة للنهوض بمستوى التعليم الجامعي، وذلك بمشاركة جميع أعضاء الكلية، لمقابلة حاجات المجتمع، ومتطلبات سوق العمل، وفق معايير الجودة. (www.lagh-univ.dz)

وإنطلاقا مما سبق ونظرًا لندرة الدراسات المحلية والوطنية التي تناولت تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة، نرى ضرورة وأهمية دراسة هذا الموضوع ومنه تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤل التالي:

- ما مستوى تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة بكلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الجزئية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى)؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير القسم (علم النفس) (علم الإجتماع) (علوم إنسانية) (علوم إسلامية)؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الرتبة (أستاذ مساعد ب) (أستاذ مساعد أ) (أستاذ محاضر ب) (أستاذ محاضر أ) ؟.

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الأقدمية (أقل من 3 سنوات) (من 4 الى 6 سنوات) (من 7 الى 9 سنوات) (من 10 سنوات فما فوق)؟ .

2_ فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- مستوى تقييم نظام التعليم الجامعي منخفض في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة بكلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

الفرضيات الجزئية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الجنس (ذكر/أنثى).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير القسم (علم النفس) (علم الإجتماع) (علوم إنسانية) (علوم إسلامية).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الرتبة (أستاذ مساعد ب) (أستاذ مساعد أ) (أستاذ محاضر ب) (أستاذ محاضر أ).

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الأقدمية (أقل من 3 سنوات) (من 4 الى 6 سنوات) (من 7 الى 9 سنوات) (من 10 سنوات فما فوق).

3_ أهداف الدراسة: يهدف البحث إلى:

– التعرف على مستوى تقييم أعضاء الهيئة التدريسية لنظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة.

– التعرف على الفروق بين الجنسين من أعضاء الهيئة التدريسية في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة.

– التعرف على الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تعزى للأقسام في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة.

– التعرف على الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تعزى للرتبة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة.

– التعرف على الفروق بين أعضاء هيئة التدريس تعزى للأقدمية في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة.

4_ أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذا البحث في أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة ، وهو من المواضيع التي تؤثر بشكل مباشر على الطالب الجامعي الذي يعتبر محور

العملية التعليمية، حيث أن التعرف على مستوى تقييم نظام التعليم الجامعي يساهم في التحكم والتعديل والتحسين الأدائي التربوي له، مما يؤثر هذا إيجابًا على الجامعة والمجتمع.

وتكمن أهمية البحث في كونه يتناول عينة الهيئة التدريسية على إعتبار أنه عامل أساسي ورئيسي ومهم في عملية تقييم نظام التعليم الجامعي، ويعتبر الوسيلة التي تكاد أن تكون الوحيدة التي تحمل على عاتقها مسؤولية بناء العقول وإعداد الكفاءات البشرية للمجتمع في مختلف التخصصات، فهو الأساس في البناء الجامعي ومفتاح التنمية والتطوير الجامعي.

كما تكمن أهمية البحث في إثراء التراث النظري ،إذ يوجد عدد قليل من الدراسات التي تناولت تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة خاصة على المستوى المحلي (في حدود علم الباحثين) .

5_ التعاريف الإجرائية لمفاهيم الدراسة :

_ **التقييم** : وهي عملية نهدف من خلالها للتعرف على مستوى رضى عضو هيئة التدريس على نظام التعليم العالي. ويعرف إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها الأستاذ في الإستبيان المطبق والتي تعكس مستوى رضاه.

_ **نظام التعليم العالي:** هو جميع عناصر المنظومة التعليمية الجامعية من مدخلات ،عمليات، مخرجات،التي تحدث داخل المؤسسة الجامعية.

_ **بعض معايير الجودة** : وهي المواصفات اللازم توافرها في كل من (الطلبة، المقررات، التقييم، الأستاذ) لمعرفة وتحديد مدى إمكانية قبول نظام التعليم العالي ومواكبة العصر في تكوين النماذج البشرية.

_ **أعضاء هيئة التدريس (الأستاذ):** مجموعة من الأساتذة الدائمين الذين يمارسن مهنة التدريس في كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية في الأقسام الثلاث التالية: قسم العلوم الإسلامية ، قسم العلوم الإنسانية، قسم

علم النفس، قسم علم الإجتماع، من الجنسين وبمختلف الرتب للموسم الجامعي 2016/2015 بجامعة عمار ثليجي بالأغواط.

6_ الدراسات السابقة حول الموضوع:

تحاول هذه الدراسة معرفة مستوى تقييم أعضاء الهيئة التدريسية لنظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة، ومن الدراسات الأجنبية والعربية التي إهتمت بدراسة هذا الموضوع نجد:

أولا: الدراسات الأجنبية:

1_ دراسة إلين إيرل شافي ولورنس شير(1992): Ellen Earel, chaffee,and lourence A Sherr:

حاولت هذه الدراسة توضيح ماهية الجودة في التعليم، والمتطلبات اللازمة لتنفيذها في التعليم الجامعي، وذلك بناءاً على إلحاح من الرأي العام بضرورة العمل على وجود تعليم عالي قادر على مواجهة التحديات، وقد توصلت الدراسة من خلال التحليل النظري للعديد من الكتابات التي تناولت هذا الموضوع إلى مجموعة من الإعتبارات والمتطلبات، التي يجب توافرها لتطبيق الجودة في التعليم الجامعي، وكان من أهمها : تأهيل وتعليم العاملين في ضوء فلسفة الجودة ومبادئها، والعمل على توفر مناخ إداري تعاوني هدفه التغيير الأفضل في الجامعة، والتأكيد على مفهوم التحسين المستمر في كل جوانب العمل، وتوفير المتطلبات الفنية والأدوات والتجهيزات المطلوبة ، والنظر إلى المتعلم على أنه المنتج الذي ينبغي أن يتم تقييم عمل المؤسسة في ضوء تكوينه و إستعداده. (فتحي درويش عشيبة، 2009، ص18).

2_ دراسة جيمس ريلي James, Rieley (1992): هدفت هذه الدراسة إلى توضيح الشروط والمتطلبات اللازمة لتطبيق فلسفة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ومن خلال تحليل بعض الدراسات والكتابات في هذا المجال توصلت إلى بعض هذه المتطلبات، ومنها تغيير ثقافة الكليات بحيث تنظر إلى الطالب على أنه العميل أو المنتج الذي في ضوء أعداده وتكوينه يتم تقييم أداء تلك الكليات، والتخطيط

لما يسمى بالتحسين المستمر ومقابلة الحاجات المتغيرة للطلاب وتلبيتها، وكذلك تلبية إحتياجات العملاء الآخرين من أفراد المجتمع المحلين وتحديد مجموعة القيم والعمليات الضرورية لتحقيق أهداف الكلية، وإستخدام بعض أساليب التخطيط ، وبعض الأدوات المساعدة مثل الخرائط والجداول وغيرها.

(نفس المرجع السابق،ص 22.)

3_ دراسة جيمس كوتس James Coates (1997): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد بعض الشروط التي ينبغي مراعاتها في الكليات والجامعات لتطبيق الجودة الشاملة، وكان من بين الشروط: النظر إلى الطالب على أنه عميل له حاجاته ومتطلباته التي يجب مراعاتها، ووجود لجنة تقوم بتحديد الأهداف التي تسعى إليها الجامعة أو الكلية في ضوء فلسفة الجودة، ووضع المعايير للتقويم الذاتي، وكذلك مراجعة الموارد والتكاليف والوقت اللازمين وتدريب العاملين وتأهيلهم في ضوء مبادئ ومعايير الجودة العمل على تقليل الجهد الضائع، والتأكيد على التحسين المستمر من خلال التقويم والتغذية الراجعة.

4_ دراسة رالف لويس ودوجلاس سميث : Ralph G. Lewes and Douglas Smith (1997): إستهدفت هذه الدراسة توضيح أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وقد توصلت إلى أن تطبيق الجودة يسمح للجامعة بالإرتباط بالمجتمع بصورة أفضل، ويساعدها في التغلب على مشكلات الإنعزال والتفرق بين أقسامها وكلياتها، ويعالج الكثير من جوانب القصور في إعداد الطلاب، وقد حددت تلك الدراسة الأعمدة الأساسية التي تقوم عليها الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وهي:

- الإلتزام بالتحسين المستمر.
- الإلتزام بإرضاء العميل، أي مقابلة حاجاته وتوقعاته.
- التحدث بالحقائق بمعنى أن البيانات والمعلومات التي تستخدم تكون صادقة وحقيقية.

- إحترام الأفراد من خلال بث الثقة فيهم وتشجيعهم على التعاون والإنجاز.

(نفس المرجع السابق، ص ص20- 21).

ثانيا: الدراسات العربية:

1_ فوزي حرب أبو عودة، محمد أبو ملوح (2004): هدفت الدراسة إلى التعرف على مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي بمحافظات غزة في ضوء متغيرات كل من الجامعة (الإسلامية، والأزهر، والأقصى)، والكلية(كليات العلوم الإنسانية وكليات العلوم الطبيعية)، والصفة الجامعية (محاضر، طالب جامعي) والجنس والكثافة الصفية ومن ثم تقديم مقترحات تسهم في رفع تلك المؤشرات وإتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي، تم تطبيق إستبانة من 48 مؤشرًا للجودة على عينة من(131) محاضراً وطالبًا جامعيًا، ومن أهم نتائج الدراسة ما يلي: توجد فروق دالة إحصائيا في ضوء متغيرات كل من: الصفة الجامعية (محاضر/طالب)، الجنس(ذكر/ انثى)، وفي الدراسة يوصي الباحثان بضرورة إلتزام المحاضرين الجامعيين على تطبيق الجودة في التعليم والتعلم، وتحديد سياسة قبول فاعلة للطلبة، وتفعيل إستخدام التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم وتحديد سياسة فاعلة للطلبة، وزيادة عدد المحاضرين الجامعيين بما يتناسب مع إعداد الطلبة في الجامعة و تفعيل العلاقة مع المجتمع المحلي.

(فوزي حرب أبو عرب، محمد أبو ملوح، 2004،ص97).

2_ أشرف السعيد أحمد محمد (2007): دراسة تهدف إلى التعرف على واقع جودة الأداء بكليات التربية جامعة المنصورة(مصر)،من خلال تطبيق ثلاث مؤشرات للجودة وذلك في قسمين القسم الأول : مؤشرات كيفية تمثلت في تطبيق ثلاث إستبيانات: واحد لطلاب مرحلة الباكالوريوس والليسانس ، والثاني لطلاب الدراسات العليا، والثالث لأعضاء هيئة التدريس وذلك بهدف التعرف على مستوى رضاهم عن الأداء في كلياتهم، أما القسم الثاني: بعض المؤشرات الإحصائية التي قد تشير بياناتها شيئا ما إلى واقع جودة الأداء بهذه الكليات، مع الربط بين المؤشرات الكيفية ممثلة في مستويات رضا عينات الدراسة وبعض

المؤشرات الإحصائية، وقد بلغت عينة الدراسة من طلاب ليسانس (1272)طالبا ،أختيرت بطريقة مقصودة والعشوائية الطبقية، أما عينة الدراسات العليا الماجستير والدكتوراه (141) طالبا، أعضاء هيئة التدريس (93 عضوا)، وبالنسبة للأدوات الإحصائية تمت معالجة البيانات بالطريقتين التاليتين :إختبار حسن المطابقة (كا2) ومعادلة المتوسط الوزني، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

_ من إجمالي إستجابات عينة طلاب الدراسات العليا حول مستوى رضاهم عن الأداء العلمي والبحثي بكليات التربية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01) لصالح أفراد العينة الذين أجابوا بالرضا إلى حد ما، وذلك بنسبة (38.01%) ، وبمتوسط وزني إجمالي للمؤشرات (2.15) يشير إلى مستوى مقبول من الرضا.

- ومن إجمالي إستجابات عينة أعضاء هيئة التدريس حول مستوى رضاهم عن الأداء العلمي والبحثي بكليات التربية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.01 لصالح أفراد العينة الذين أجابوا بالرضا إلى حد ما، وذلك بنسبة (45.9%), وجاء المتوسط الوزني الإجمالي (2.06) ليشير إلى مستوى منخفض من رضا أعضاء هيئة التدريس عن مستوى جودة الأداء بكليات التربية.

(أشرف السعيد أحمد محمد،2007،ص.ص 285_ 292).

3_ دراسة علوي عادل، رفيقة (2007): بعنوان مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن ،هدفت إلى التعرف على وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن حول تطبيق جودة التعليم الجامعي، وإعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتألفت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (180) عضوًا ،تم إختيارهم بالطريقة العشوائية، أظهرت النتائج أن مجال العملية التعليمية والمنهاج التعليمي إحتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر أفراد العينة ،ثم تلتها عضو هيئة التدريس والكتاب الجامعي، بينما إحتل مجال الطلبة والإدارة الجامعية المرتبة الأخيرة.

وأوضحت الدراسة بضرورة تطبيق مبادئ إدارة الجودة على الإدارة الجامعية، والإهتمام بالكتاب الجامعي لرفع المستوى العلمي للطلبة، والإهتمام بتطوير العملية التعليمية والمنهاج الجامعي.

(ياسر محمد محجوب حمد السيد، 2014، ص 114).

4_ دراسة عماد أبو الرب، عيسى قدادة (2008): هدف هذا البحث إلى تقديم إطار نموذج لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية في مؤسسات التعليم العالي، ويمتاز هذا الإطار بالشمول لأنه يغطي كافة واجبات عضو هيئة التدريس من: تدريس وبحث علمي وخدمة للمجتمع، كما يمتاز بالمرونة لأنه يمكن تكييفه تبعاً لأهداف المؤسسة التي تنبثق منها واجبات عضو هيئة التدريس، ويمتاز بالوضوح من خلال إستخدام معايير رقمية واضحة ومحددة مسبقاً، إضافة إلى الموضوعية والمشاركة من خلال إشراك شريحة واسعة من المعنيين في العملية التدريسية. ويعتمد إطار النموذج المقترح في عملية التقويم، على التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس نفسه لنشاطه التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع من خلال نموذج خاص، كما يعتمد على تقويم زملائه له من خلال نموذج تقويم الزميل للزميل، ثمّ يعتمد رأي رئيس القسم الذي يضع رأيه ويتحقق أيضاً من صحة المعلومات التي عبئت من قبل عضو هيئة التدريس، ورأي العميد، ورأي الطلبة من خلال نموذج تقويم العملية التدريسية. وأخيراً يتم وضع التقدير النهائي له بموضوعية من قبل وحدة ضمان الجودة على مستوى المؤسسة بناءاً على النقاط التي حصل عليها، ومن خلال النتائج تبين أن عضو هيئة التدريس هو أحد العناصر الرئيسية في عملية تطوير وتحسين مخرجات التعليم العالي وصولا إلى التميز، لذلك ينبغي على مؤسسات التعليم العالي الإهتمام بتقويم الهيئة التدريسية ووضع الخطط اللازمة لتنفيذ ذلك بإعتباره أحد أهم متطلبات تحقيق ضمان الجودة على مستوى المؤسسة.

(عماد أبو الرب، عيسى قدادة،2008،ص99.)

5_ سهيل رزق دياب (2009): إستهدفت هذه الدراسة بناء أداة موضوعية لقياس درجة إستفاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها في مؤسسات التعليم العالي حيث تضمن المقياس 52 فقرة ،تستوفي

معايير الصدق والثبات، وتعطي أربعة مجالات رئيسية في إدارة الجودة. وقد طبق المقياس من قبل 60 أستاذًا وعضو هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة بقطاع غزة، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة الإفادة من هذا المقياس في تحديد مدى توافر معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وتحسين مخرجات التعليم وتجويدها. (سهيل رزق دياب، 2009،ص122.)

6_ دراسة صالح أحمد أمين عبابنة (2011) : هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي بكلية الآداب/ مصراتة (ليبيا) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وفيما إذا كانت تختلف درجة الأداء الجامعي تبعا لبعض المتغيرات. إستخدم الباحث المنهج الوصفي للوصول إلى النتائج، حيث تم توزيع إستبانة تكونت من (46) فقرة إلى (60) عضو هيئة تدريس، وبعد تحليل البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن درجة توفر مؤشرات جودة الأداء الجامعي في كلية الآداب/ مصراتة متوسطة، ووجود (15) فقرة تمارس بدرجة كبيرة، و(20) فقرة تمارس بدرجة متوسطة، و(11) فقرة تمارس بدرجة منخفضة، وأخيرا عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين إستجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الرتبة الأكاديمية والمؤهل والجنسية، ولكن الفروق كانت دالة لمتغير عدد سنوات العمل لصالح ذوي الخبرة القصيرة (1–3) سنوات. وأوصت الدراسة بالإستمرار في تطبيق معايير الجودة والإعتماد التي بدأتها الكلية، وتوفير برامج تطوير مهني للعاملين، وتزويد الكلية بالمستلزمات الضرورية، وتم إقتراح إجراء المزيد من الدراسات.

(صالح أحمد أمين عبابنة، 2011،ص133).

7_ دراسة محمد محمد حسن آل ياسين (2012): هدفت الدراسة إلى تقويم الفاعلية المنظمية لمؤسسات التعليم الجامعي لعينة من كليات الإدارة والإقتصاد في الجامعات الرسمية العراقية، إعتمادًا على المراجعة الموسعة للأدب الإداري ذي الصلة ونتائج العديد من الدراسات والبحوث التطبيقية صيغت

فرضيتان لها وصممت إستبانة وفق مقياس (Cameron,1978)، المخصص لتقويم فاعلية مؤسسات التعليم العالي الجامعي، وإشتملت عينة الدراسة على عمداء كليات الإدارة والإقتصاد ورؤساء الأقسام العلمية فيها, بواقع 60 إستبانة صالحة للتحليل وتم معالجة البيانات بعد فرزها وتبويبها بإستخدام معامل الإرتباط سيبرمان (Spearman) ومعامل التباين Kruskal–wallis، وقد خلصت الدراسة إلى أن الكليات تتسم بعلاقات إيجابية بين أبعاد الفاعلية المنظمة المدركة لها من قبل عينة الدراسة على المقياس الكلي وفي سبعة أبعاد من أبعاد الفاعلية المنظمة الثمانية المبحوثة (منفردة)، كما أن الكليات تتباين في مستويات فاعليتها المنظمية المدركة في خمسة أبعاد وتتقارب في ثلاثة مما أدى إلى ظهور 5 كليات ذات مستوى فاعلية عند المتوسط العام و5 كليات أخرى دون المتوسط العام.

(محمد محمد حسن آل ياسين،2012،ص87.)

8_ دراسة أمير محمد زكي (2012):هدف هذا البحث إلى التعرف على دور معايير الجودة الشاملة في تطوير المؤسسات التعليمية بما يحقق التلاؤم بين مخرجات العملية التعليمية من كوادر وبين الإحتياجات العقلية لأسواق العمل، وقد توصلت الدراسة من خلال المنهج الوصفي القائم على جمع الدراسات، والتقارير، والدوريات والكتب إلى أن فرضية البحث التي تنص على أن لمعايير الجودة الشاملة دوراً فعالًا في تطوير المؤسسات التعليمية وإعداد كوادر مؤهلة لأسواق العمل قد تحققت. وكذلك توصل الباحث إلى وضع تصور مقترح متكامل الأبعاد للجوانب الرئيسة التي ينبغي لأي مؤسسة تعليمية النظر إليها بعين الإهتمام، حتى تتمكن من التعرف إلى أماكن التقدم والخلل في منظومة الجودة الشاملة داخل المؤسسة التعليمية وأضاف الباحث أيضا توصيات عدة لتأكيد أهمية ضبط الجودة في التعليم، وضمان تحسين الممارسات التعليمية لزيادة كفاءتها. ويوصي الباحث أيضا بوضع إستراتيجية متكاملة للجودة الشاملة، وذلك بتحديد أهداف الجودة الشاملة ورسم السياسات والإجراءات. (أمير محمد زكي،2012،ص111).

9_ دراسة ياسر محمد محجوب حمد السيد (2012): هدفت الدراسة إلى وضع برنامج لتطبيق معايير الجودة في التعليم العالي في السودان في ضوء التصنيف العالمي للجامعات والتي من شأنها أن تساهم في تطوير مؤسسات التعليم العالي، ومن ثم التطوير في الجامعات ورفع مستواها وإظهار مكانتها في التصنيف العالمي، وإعتمد الباحث على المنهج الوصفي كما إستخدم المنهج شبه التجريبي، فقد قام الباحث بتصميم برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية ، بدءاً بجودة التعليم ووسائل تطبيقها و إنتهاءاً بالمخرجات التعليمية مع إستحداث وسائل جديدة تضمن إستخدام طرق مواكبة العملية التعليمية، وقد إختار الباحث عينة الدراسة من أساتذة جامعة الخرطوم للعام الدراسي (2011-2012) إختيارًا قصديًا ، وبلغ عددهم 30 أستاذًا من مختلف الدرجات العلمية. وقد أبرزت نتائج الدراسة وجود إختلاف في تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات، وأن برنامج تطبيق معايير ضمان التعليم العالي السودانية يؤدي إلى جودة تصنيفها في ضوء التصنيف العالمي للجامعات. (ياسر محمد محجوب حمد السيد، 2014، ص 114).

10_ دراسة أحمد الخطيب (2013): هدف هذا البحث إلى تطوير أنموذج للإعتماد وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي ومن المتوقع إعتماد هذا الأنموذج من قبل مؤسسات التعليم العالي العربية لضمان جودة مدخلات عمليات ومخرجات هذه المؤسسات ،وسوف يسهم هذا الأنموذج في تطوير وتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي العربية فضلا عن تعظيم كفاءتها وفاعليتها لكي تتواءم مخرجاتها مع إحتياجات سوق العمل ومتطلبات خطط التنمية الشاملة والمستدامة في الوطن العربي ،وقام الباحث بتطوير إستبانة تكونت من 118 فقرة ،وتمثلت المعايير المقترحة إعتمادها للحكم على درجة جودة مؤسسات التعليم العالي موزعة على المحاور الآتية : الرؤية الرسالة والأهداف، الحاكمية والتنظيم، البرامج التربوية، التعلم والتعليم، مصادر التعلم والمكتبات وتكنولوجيا المعلومات المرافقة والتسهيلات والخدمات التربوية، البحث العلمي، التمويل، الرقابة والمساءلة والتقويم، المخرجات. وقد تم تحليل البيانات التي تم

جمعها إحصائيا بإستخدام المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية وكشف نتائج البحث عن وجود إتفاق بدرجة كبيرة جدًا بين أفراد مجتمع البحث لإعتماد المعايير المقترحة في الأنموذج(أنموذج الخطيب) للإعتماد وضبط الجودة للحكم على درجة جودة مؤسسات التعليم الجامعي العالي في الوطن العربي .

(أحمد الخطيب، 2013،ص95).

11_ دراسة سليمان زكرياء سليمان عبد الله (2014): تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على إتجاهات طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا و كردفان بالسودان حول واقع الأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة. وقد تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي 2012–2013م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إستخدام إستبانة بغرض جمع البيانات من عينة تحكمية حجمها (860) طالبا وطالبة. وقد إشتملت عملية تقييم مستوى الأداء على خمسة محاور أساسية توضح في مجملها واقع الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة وهي: محور تنظيم البرامج الدراسية وإدارتها، ومحور إجراءات التعليم والتعلم وأنشطتهما، ومحور المصادر التعليمية وموادها، والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية، ومحور دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة، ومحور تطوير المهارات العامة والخاصَّة، وبناء على إستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والإستدلالية، توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: أن هناك إتجاهاً عاماً متوسطا من قبل طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان فيما يتعلق بتقييم مستوى الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي،كما توصلت الدراسة إلى أن تقييم الطلاب والطالبات لمحور المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية في أعلى مراتب تقييماتهم وذلك بالنسبة للجامعتين، في حين جاء محور تقييم المهارات العامة والخاصة متدنيًا بالنسبة لجامعة بخت الرضا، وتقييم محور الرضا عن إجراءات التعليم والتعلم وأنشطتهما متدنيًا عند طلاب وطالبات كردفان. (سليمان زكرياء سليمان عبد الله، 2014،ص16).

ثالثا:الدراسات المحلية:

1_ دراسة أحمد زرزور (2006): هدفت الدراسة إلى تقييم تطبيق الإصلاح الجامعي الـ ل م د في ضوء تحضير الطلبة لعالم الشغل، وهي دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة والمركز الجامعي أم البواقي، وتم إعتماد إستبانة تتكون من 31 بندًا، وشملت العينة 135 طالبًا في التخصصين البيولوجيا والعلوم النفسية وقد أظهرت النتائج بأن نظام التعليم العالي الجديد (ل، م، د) يساعد الطالب ويحضره إلى عالم الشغل.

(أحمد زرزور،2006، ص6).

2_ دراسة أسماء هارون (2010): بعنوان دور التكوين الجامعي في ترقية المعرفة العلمية: تحليل نقدي لسياسية التعليم العالي في الجزائر نظام L M D حيث بحثت الدراسة في الإشكالية التالية: إلى أي حد يمكن أن يساهم التكوين الجامعي في ظل الإصلاحات الجديدة نظام L M D ؟،وذلك من خلال إستطلاع آراء عينة عشوائية 10% من أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة قالمة بكلياتها الثلاث ،وهي من الجامعات الأوائل التي طبقت نظام L M D، البالغ تعدادها 66 أستاذ و250 طالب وقد تشكلت الإستمارة من 20 بندًا لتشمل كافة حيثيات نظام الـ L M D ومن بينها المرافقة البيداغوجية وقد كانت نتائجها كالآتي:

- تصرح نسبة 46.40% من الطلبة بعدم تطبيق فكرة الأستاذ الوصي فمنهم من ليس له أدنى فكرة عن هذا المصطلح، وهذا ما يعبر عن غياب أبسط ركائز هذا النظام وغياب هدف من أهدافه، وهو زيادة الصلة بين الطالب والأستاذ بالمقابل نجد أن 35.60% من الطلبة أقروا بتطبيق هذه الفكرة ولو بصفة محتشمة، ويعود هذا الاحتشام لوتيرة حضور الطلبة للحصص المبرمجة من طرف الأستاذ الوصي.
- إن أعلى نسبة 51.69% من الطلبة وتيرة حضورهم لجلسات الأستاذ الوصي شبه معدودة ،وهذا ما يعبر عن مدى إهمال الطالب لفكرة تجسيد التواصل بينه وبين أستاذه وعن غياب حس المسؤولية لدى

الطالب، كما نجد هناك نسبة 31.46% من الطلبة وتيرة حضورهم غير منتظمة وقد أرجعوا السبب في ذلك لعدم إحترام الأستاذ نفسه لتلك المواعيد أو لعدم وجود حلول مقنعة لمشاكل قد طرحت مسبقا ولم تلق الإهتمام الكافي من طرف الأستاذ الوصي، رغم هذه التبريرات هناك من الطلبة 16.85% من كانت وتيرة حضورهم لهذه الجلسات منتظمة وهذا ما يدل على وجود فئة من الطلبة تسعى جاهدة للإستفادة من كل ما يقدمه التكوين الجامعي من مزايا في سبيل تطوير معارفهم وحل مشاكلهم البيداغوجية وحتى الشخصية. (أسماء هارون،2010،ص 23)

3_ دراسة فتيحة كركوش (2012): دراسة حول إتجاهات الأساتذة حول نظام L M D ،دراسة ميدانية بجامعة البليدة، إذ سعت هذه الدراسة إلى تبيان إتجاهات أساتذة جامعة سعد دحلب بالبليدة نحو تطبيق نظام الـ ل.م.د ، بوصفه نظاما حديث العهد وبالتالي مازال يطرح إشكاليات تتعلق بتطبيقه ومردوديته، قامت الباحثة ببناء إستبانة بهدف معرفة إتجاهات الأساتذة كأطراف أساسية فاعلة النظام الجديد، وتم إعتماد عينة عشوائية منتظمة تعدادها 80 أستاذًا من مجتمع الدراسة الذي إحتوى أساتذة أربعة كليات، وأظهرت النتائج أن معظم الأساتذة لم يبدوا دافعية كبيرة إتجاه هذا النظام الجديد بسبب عدم تكوينهم ومعرفتهم الجيدة بكيفية تطبيقه وكذا لقلة توفير الآليات المختلفة من تجهيزات بيداغوجية وعلمية وبشرية وهيكلية وإعلامية لإنجاح هذا المشروع ،وفيما يخص المرافقة فقد عبَرت نسبة 76.25% من الأساتذة أنه لا يوجد متابعة من قبلهم للطالب وذلك راجع إلى كثرة عدد الطلبة، عدم توفر الإمكانيات والوقت، إلى جانب كل ذلك عدم رغبة الطالب في ذلك في حين أجاب 23,75% أن هناك متابعة من قبل الأساتذة للطالب وذلك من خلال الأعمال التطبيقية من بحوث ودراسات يقدمها الطالب، إضافة إلى إلتزام الأستاذ في كل حصة أعمال موجهة بمراقبة الطلبة وتقييمهم المستمر. (فتيحة كركوش، 2012،ص 119).

4_ **دراسة سمير بارة ،بوحنية قوي(2012):** تهدف هذه الدراسة إلى التطرق للمرافقة البيداغوجية ولدورها في تحسين الأداء التعليمي وفقًا لأعضاء هيئة التدريس بجامعة ورقلة من خلال توزيع إستمارة

على أعضاء هيئة التدريس يقدر عددهم ب 78 أستاذًا من قسمي العلوم السياسية والحقوق ، وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك علاقة وثيقة بين جودة المرافقة (الإشراف) وجودة مخرجات التعليم العالي بالنظر إلى ما تهدف إليه هذه العملية من الناحية النظرية، كما يلعب عضو هيئة التدريس في الجامعة دورًا كبيرًا في تحسين مستوى عملية الإشراف والمرافقة وضمان مخرجاتها، لكن يبقى أن نجاح هذه العملية بكلية الحقوق والعلوم السياسية بجامعة ورقلة مرهون بإلتزام الطلبة الحضور والمواظبة عليها وفهم مضامينها وأهميتها في دمج الطالب في الشغل مستقبلاً . (نفس المرجع السابق،ص23).

5_ زرقان ليلى (2013/2012): هدف البحث إلى التعرف على معايير الجودة اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة الجزائرية، وعلى أهم الإحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس وإقتراح برنامج تدريبي لتطوير أداء عضو هيئة التدريس، وإعتمدت هذه الدراسة على تطبيق إستبيان على عينة من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين قدر عددهم ب 124 أستاذ وأستاذة، وقد أظهرت النتائج أن هناك إحتياجات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في كل المجالات وفقًا لمعايير الجودة، حيث بلغت نسبة الإحتياج التدريبي بالنسبة للمجال الأول وهو التدريس الفعال 73.6 % خاصة ما تعلق بمهارات إعداد وعرض المادة العلمية مما يؤكد ضعف كفاءات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس، أما بالنسبة لمجال التقييم كانت نتيجة الإحتياج (74%) خاصة ما تعلق بكيفية بناء الإختبارات وكيفيات التقويم، وقد بلغت نسبة الإحتياج التدريبي (72.8%) بالنسبة لمجال إستخدام التكنولوجيا خاصة ما تعلق بالمكتبات الرقمية، إتقان برامج الحزم الإحصائية وإستخدام الانترنت، أما مجال الإتصال فقد بلغ (77.2%) خاصة ما تعلق بمهارات وطرائق الإتصال. أما مجال البحث العلمي فقد قدرت نسبة الإحتياج التدريبي الكبير لأعضاء هيئة التدريس في هذا المجال خاصة كتابة التقارير والمقالات البحثية وإستخدام الشبكات العلمية والربط بين النظري والتطبيقي وطرق إدارة المشروعات، بينما حصل مجال الممارسات

الإدارية والقيادية على نسبة 76.6% مما يدل على الحاجة التدريبية العالية في هذا المجال خاصة ما تعلق بمفهوم القيادة وأهم ممارساتها . (زرقان ليلي، 2012،ص33)

6_ ذياب لبنى (2014/2013): بعنوان محددات تجويد نظام التعليم الجامعي في ضوء نموذج ديمنغ، حيث سعت هذه الدراسة التي أجريت على عينة من 114 أستاذ بجامعة سطيف 2، إلى التعرف على الدلالة الاحصائية لعلاقة معايير نموذج إدوارد ديمنغ بتجويد نظام التعليم الجامعي من وجهة نظر أساتذة الجامعة وفق بعض المتغيرات الديمغرافية (الرتبة العلمية، والخبرة المهنية) وبشكل أكثر تفصيلا:

-التعرف على الدلالة الإحصائية لعلاقة معايير نموذج إدوارد ديمينغ بتجويد مدخلات نظام التعليم الجامعي من وجهة نظر أساتذة الجامعة وفق متغير الرتبة العلمية ومتغير الخبرة المهنية.

-التعرف على الدلالة الإحصائية لعلاقة معايير نموذج إدوارد بتجويد عمليات نظام التعليم الجامعي من وجهة نظر أساتذة الجامعة وفق متغير الرتبة العلمية ومتغير الخبرة المهنية .

-التعرف على الدلالة الإحصائية لعلاقة معايير نموذج إدوارد بتجويد مخرجات نظام التعليم الجامعي من وجهة نظر أساتذة الجامعة وفق متغير الرتبة العلمية ومتغير الخبرة المهنية

وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود الدلالة الإحصائية لعلاقة معايير نموذج إدوارد ديمينغ بتجويد نظام التعليم الجامعي من وجهة نظر أساتذة الجامعة وفق هذه المتغيرات في خمس فرضيات جزئية واحدة وعليه فإن الفرضية العامة لهذه الدراسة قد تحققت بنسبة 83% . (ذياب لبنى، 2014،ص25).

7_ دراسة ليمام سالمة 2014: حول تقويم سياسة (L M D)، في ضوء التجربة الجزائرية وهي دراسة ميدانية لعينة من الطلبة والأساتذة بجامعة ورقلة كلية الحقوق والعلوم الإقتصادية المستفيدة من تطبيق هذا النظام منذ 2004 ،وذلك في فرع العلوم الإقتصادية للكشف عن مدى إدراك العينة لهذا النظام وعن أهم إيجابياته وسلبياته، وقد إشتملت عينة هذه الدراسة على 200 طالب، أما الأساتذة فقد ضم مجتمع الدراسة

51أستاذًا ،وقد خلصت الدراسة إلى أنه رغم مرور ثلاثة سنوات عن تطبيقه إلا أن آثاره الإيجابية مازالت لم تظهر لا على مستوى عمق التكوين العلمي للطالب ولا من حيث تخريج كفاءات مهنية ،وخلصت الدراسة أن ما ينتج عن هذا النظام من سلبيات أكثر من ما ينتج عنه من إيجابيات.

(سالمة ليمام،2014،ص33).

- ✓ **التعقيب على الدراسات السابقة :**

بالنسبة للدراسات السابقة والتي لها علاقة مع موضوع الدراسة، فقد كانت متنوعة إشتملت على دراسات أجنبية بلغ عددها 4 دراسات، وعربية قدر عددها ب 11 دراسة، ومحلية 7 دراسات، وهي دراسات لا تعتبر كافية (في حدود علم الطالبين الباحثين) ، بالنسبة للدراسات الأجنبية فقد إتفقت على أهمية تطبيق الجودة في التعليم الجامعي حيث يسمح للجامعة بالإرتباط بالمجتمع بصورة أفضل، وقد ركزت كل من دراسة إلين ايرل شافي ولورنس شير (1992) ودراسة جيمس ريلي (1992) على تحليل نظري لبعض الدراسات والكتابات والتوصل للمتطلبات التي يجب توفرها لتطبيق نظام التعليم الجامعي، إلا أن دراسة إلين إيرل شافي ولورنس شير (1992) توصلت إلى مجموعة من المتطلبات منها (العاملين، المناخ الإداري، التجهيزات)، بينما دراسة جيمس ريلي (1992) (تكوين الطالب، تقييم الكلية، والتخطيط، والإهتمام بحاجات الطلاب)، وقد إتفقت دراسة جيمس ريلي (1992) مع دراسة جيمس كوتس (1997) ودراسة رالف لويس ودوجلاس سميث (1997) في التحسين المستمر من خلال التقويم والتغذية الرجعية، كما أن كل من دراسة جيمس ريلي(1992) ودراسة رالف لويس ودوجلاس سميث(1997) ركزتا على أهمية التعرف على حاجيات الطلبة وتوفيرها.

أما بالنسبة للدراسات العربية فقد تنوعت ،فمنها من إهتمت بدراسة مؤشرات الجودة ،كدراسة فوزي حرب أبو عودة، محمد أبو ملوح (2004)، ومنها من ركزت على تقييم الأداء الجامعي ومجالات تطبيق الجودة بصفة عامة كدراسة كل من أشرف السعيد أحمد محمد (2007) ودراسة علوي عادل ، رفيقة (2007)، دراسة صالح أحمد أمين عبابنة (2011)، دراسة سليمان زكرياء سليمان عبد الله (2014)، إلا أن هناك دراسة ركزت على تقييم أداء الأستاذ الجامعي كدراسة عماد أبو الرب، عيسى قدادة (2008)، وهناك دراسات ركزت على إعداد أدوات ووضع برامج لتطبيق معايير الجودة في التعليم العالي كدراسة كل من ياسر محمد محجوب حمد السيد (2012) وسهيل رزق دياب (2009)،أما الدراسة الحالية فقد ركزت

على تقييم نظام التعليم الجامعي كما يراه الأساتذة الجامعيون فهي تختلف عن تلك الدراسات في تناولها للموضوع كما يظهر ,مستخدمة نفس المنهج وهو المنهج الوصفي , الذي أعتمد في هذه الدراسات إلا دراسة ياسر محمد محجوب حمد السيد (2012) فقد إعتمد على المنهجين الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

وبالنسبة للعينة المدروسة فقد تنوعت فهناك من الدراسات من تناولت أعضاء هيئة التدريس كدراسة كل من: دراسة علوي عادل ، (2007)، دراسة عماد أبو الرب، عيسى قدادة (2008)، دراسة ياسر محمد محجوب حمد السيد (2012)، دراسة صالح احمد أمين عبابنة (2011)، سهيل رزق دياب (2009)، وهناك من تناولت عمداء ورؤساء الأقسام كدراسة دراسة محمد محمد حسن آل ياسين (2012)، وهناك من تناولت كل من الطلاب والأساتذة كدراسة أشرف السعيد أحمد محمد (2007) ودراسة فوزي حرب أبو عودة، محمد أبو ملوح (2004)، وهناك من تناولت عينة الطلاب والطالبات كدراسة سليمان زكرياء سليمان عبد الله(2014).أما هذه الدراسة الحالية فقد إعتمدت على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية لكلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية.

أما من حيث نتائج هذه الدراسات خاصة دراسة أشرف السيد أحمد محمد (2007) فقد بينت أن مستوى رضى مقبول لدى كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على أداء كلياتهم في ضوء معايير الجودة، وقد جاء ترتيب مجالات تطبيق الجودة حسب دراسة علوي عادل (2007) كالتالي المنهاج التعليمي، ثم عضو هيئة التدريس والكتاب الجامعي، الطلبة والإدارة في المرتبة الأخيرة، كما أظهرت دراسة صالح أحمد أمين عبابنة (2011) أنه لا توجد فروق تعزى للرتبة والمؤهل والجنسية في درجة ممارسة جودة الأداء الجامعي، ووجود فروق وفق متغير الخبرة تعزى إلى متغير الخبرة القصيرة.

وبالنسبة للدراسات المحلية فقد ركزت على تقييم نظام الLMD كدراسة كل من دراسة أحمد زرزور (2006)، دراسة ليمام سالمة 2014، دراسة أسماء هارون (2010)، دراسة فتيحة كركوش (2012)، وهذا ما يتفق مع الدراسة الحالية بإعتبارها تناولت نظام التعليم الجامعي (L.M.D) إلا أن هذه الدراسات إختلفت في العينة المدروسة فهناك من تناولت عينة الطلبة كدراسة أحمد زرزور (2006)، وهناك من ركزت على عينة الأساتذة كدراسة فتيحة كركوش (2012)، وهناك من تناولت عينة الطلبة والأساتذة معا كدراسة كل من ليمام سالمة 2014، وأسماء هارون (2010)، إلا أن نتائج هذه الدراسات قد تباينت فدراسة أحمد زرزور (2006) بيَنت أن النظام يساعد الطالب ويحضره لعالم الشغل، بينما بينت دراسة ليمام سالمة (2014) أن نظام الـ ل م د لم يظهر الآثار الايجابية وأن ما ينتجه من سلبيات أكثر مما ينتجه من إيجابيات، بينما أكدت دراسة كركوش فتيحة (2012) أن الأساتذة لم يبدوا دافعية كبيرة لهذا النظام بسبب عدم تكوينهم في كيفية تطبيقه.

بينما تناولت كل من دراسة سمير بارة، بوحنية قوي (2012)، ذياب لبنى (2014/2013) تجويد نظام التعليم الجامعي، بينما ركزت دراسة زرقان ليلى (2013/2012) على معايير الجودة اللازمة لأعضاء هيئة التدريس وهذه الدراسات الثلاث تناولت عينة أعضاء الهيئة التدريسية وإختلفت نتائجها فقد بينت دراسة سمير بارة، بوحنية قوي (2012) أن هناك علاقة بين جودة دقة المرافقة (الإشراف)وجودة مخرجات التعليم، بينما بينت دراسة زرقان ليلى (2013/2012) أن هناك إحتياجات تدريسية لأعضاء هيئة التدريس وفق معايير الجودة اللازمة.

وأغلب هذه الدراسات أوضحت ما يلي:

– ضرورة تطبيق مبادئ ومعايير الجودة على التعليم الجامعي والإدارة الجامعية لما لها من أهمية في تطوير المؤسسات التعليمية وإعداد كوادر مؤهلة لأسواق العمل.

– الإهتمام بعضو هيئة التدريس على إعتبار أنه أحد العناصر الرئيسية في تطوير وتحسين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات ضمان الجودة .

– توفير برامج تطوير وتدريب للعاملين في ضوء مبادئ ومعايير الجودة .

– أن عملية التقييم عملية هامة تساعد على التحسين المستمر.

– أن المتطلبات التي يجب توافرها لتطبيق الجودة في التعليم تتركز أساسا على كل من: عضو هيئة التدريس، المرافق والتجهيزات، الإدارة ومناخها، الطلبة، البرامج الدراسية.

–الإهتمام بحاجيات الطلاب وتلبيتها والنظر إليه على أنه المنتج الذي ينبغي أن يتم تقييم عمل المؤسسة في ضوء تكوينه وإستعداده, و إجمالًا نلاحظ أن هذه الدراسة إستفادت من الدراسات السابقة الذكر في الأدوات المطبقة (الإستبيان) و إعتمدت نفس المنهج (المنهج الوصفي) كدراسة علوي عادل (2007) و دراسة فتيحة كركوش (2012) وغيرها و إختلفت مع بعضها في الأساليب الإحصائية المطبقة ,فبينما إعتمدت الدراسة الحالية على إختبار(T. test) و إختبار تحليل التباين ،إعتمدت بعض تلك الدراسات على معامل الارتباط سبيرمان(Spearman) و معامل التباين Kruskal–Wallis و هذا راجع لطبيعة مستوى القياس .

الفصل الثاني
التعليم العالي

تمهيد

مفهوم التعليم العالي

أهمية التعليم العالي

أهداف التعليم العالي

بنية مؤسسات التعليم العالي

التعليم العالي في الجزائر

ماهية نظام الـ ل م د

أهداف نظام الـ ل م د بالجزائر

مميزات نظام الـ ل م د

التقييم في ظل نظام الـ ل م د

خلاصة الفصل

تمهيد :

التعليم العالي يأتي في قمة الهرم التعليمي، فهو آخر مرحلة من مراحل التعليم التي يمر بها الفرد وأرقاها، والتي تكسبه مؤهلات ومهارات عالية، تمنحه مكانة إجتماعية مرموقة، حيث عرف توسعاً وإهتماماً كبيراً، وهذه التغيرات التي عرفها تستلزم مرونة مؤسسات التعليم العالي وبرامجها لتتأقلم مع هذه التغيرات وكفاءات عالية، وهو من أكثر الوسائل فعالية في إحداث التطوير والتنمية، لذا أصبحت إدارات التعليم مطالبة أكثر من أي وقت مضى بالعمل على الإستثمار البشري بأقصى طاقاته وإستحداث التخصصات الجديدة التي تتناسب والعصر من خلال الإهتمام بمنظومة ثلاثية هي الطالب، العاملين(أساتذة وإداريين)، المنهج التعليمي. وفي هذا الفصل سنتطرق إلى التعليم العالي من حيث المفهوم والأهمية والأهداف،والتعليم العالي بالجزائر وأهم الإصلاحات التي مر بها.

1_ مفهوم التعليم العالي:

يحظى التعليم العالي بمكانة إجتماعية مهمة لدوره في تكوين وإعداد الكفاءات البشرية المؤهلة لشغل المناصب التنموية في الدولة، "وتشير الأدبيات التربوية إلى أن مرحلة التعليم العالي هي تلك المرحلة التالية لمرحلة التعليم الثانوي، والتي ينخرط فيها المتعلم في سن الثامنة عشر بعد قضاءه إثنتا عشرة سنة دراسية في التعليم قبل العالي، والتعليم العالي وفق ما إستقر في الأدبيات التربوية 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" (بدران شبل وآخرون،2007،ص231).

كما يعرف التعليم العالي من خلال وثيقة المؤتمر العام لليونيسكو في دورته السابعة والعشرون على أنه:"برامج الدراسة أو التدريب على البحوث في المستوى بعد الثانوي التي توفرها الجامعات أو المؤسسات التعليمية الأخرى المعترف بها بصفتها مؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات المختصة في الدولة". كما تعرف منظمة التعاون الإقتصادي والتنمية(OCDE) التعليم العالي على أنه«مستوى أو مرحلة من الدراسة تلي التعليم الثانوي، وتباشر مثل هذه الدراسة في مؤسسات التعليم العالي، كالجامعات الحكومية وفي الكليات أو المعاهد وغيرها من المنشآت التعليمية الأخرى،ومن خلال البرامج المقدمة عبر الشبكات والمواد الإلكترونية والهيئات والوكالات المضيفة العامة والخاصة. (سعيد بن حمد الربيعي،2008،ص23).

يقصد بالتعليم العالي، التعليم الذي يتم داخل كليات أو معاهد جامعية بعد الحصول على الشهادة الثانوية،وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات وهو آخر مرحلة من مراحل التعليم النظامي، فهو كل أنواع الدراسات، التكوين أو التكوين الموجه، التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسات للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة.

وتختلف تسميات هذه المؤسسات التعليمية، فهناك: الجامعة، الكلية، الأكاديمية، فالجامعة أعلى مؤسسة معروفة في التعليم العالي وتطلق أسماء أخرى على الجامعة والمؤسسات التابعة لها، مثل: الكلية، المعهد، الأكاديمية، المدرسة العليا، وهذه الأسماء تسبب إختلاطا في الفهم لأنها تحمل معاني مختلفة من بلد لآخر،فعلى الرغم من أن كلمة "كلية" تستخدم لتدل على معهد للتعليم العالي،نجد أن دولا تتبع التقاليد البريطانية أو الإسبانية تستخدم كلمة"كلية" للإشارة إلى مدرسة ثانوية خاصة وهو بالمثل فإن الأكاديمية ربما تدل على معهد عال للتعليم (الموسوعة العربية العالمية،ج8، ص146).

تتميز الجامعة عن باقي مؤسسات التعليم العالي،في المدى الواسع لمقرراتها الدراسية وتعدد تخصصاتها، ويوفر النمط السائد في الجامعة فرصا كثيرة للطلبة في حقول العلوم(الفيزياء،الكيمياء، الجيولوجيا...) ، العلوم الإجتماعية(علم النفس، علم الإجتماع، علم التربية)، العلوم الإنسانية(علم التاريخ،الفلسفة....) وغيرها. وعلى النقيض من الجامعات فإن الأنواع المألوفة من مؤسسات التعليم العالي الأخرى هي الكليات، الأكاديميات، ترتكز على واحد أو إثنين من حقول المعرفة.

(العبادي هاشم الفوزي، 2008، ص ص62 -63).

التعليم العالي في الجزائر: هو نظام تعليمي تكويني تسيره وتملكه الدولة ويتميز بمجانية التعليم حيث أن الطالب الجامعي لا يشارك إلا بثمن رمزي يتمثل في حقوق التسجيل التي تبلغ 200 دج سنويا (2أورو) لذلك وجب على الدولة تعميم الجامعات في جميع أرجاء البلاد (92) مؤسسة جامعية كما تتميز المؤسسات الجامعات بمركزية كبيرة في التسيير. (يوسف بركان، زين الدين بروش،2012،ص808).

يتضح لنا مما سبق أن الجامعات تقدم تعليمًا متخصصاً لطلبتها في مختلف المجالات ،يؤهلهم بعد ذلك للدخول إلى سوق العمل والمساهمة في جميع الأنشطة، لذا فإن الدول تسعى جاهدة إلى توفير مقاعد بيداغوجية كافية لإستقبال هؤلاء الطلبة الذين يمثلون العمود الفقري لحركة التنمية في المجتمع.

2_ أهمية التعليم العالي :

يعد التعليم العالي قضية هامة وحيوية، لأنها تعني بإعداد الإنسان الذي يمثل المحور الأساسي لكل قضايا التنمية بجوانبها الإقتصادية والإجتماعية والثقافية، وحيث أن التعليم العالي هو مرحلة التخصص والإعداد العملي في كافة أنواعه ومستوياته سداً لحاجات المجتمع المختلفة في حاضره ومستقبله، بما يساير التطور المنشود الذي تسعى إليه أي أمة لتحقيق أهدافها وغاياتها، فإن الرؤية الإستراتيجية للتعليم العالي ضرورة ملحة وذلك لوجود الكثير من التحديات والمعضلات التي تواجهه والمتغيرات التي يمر بها.

(الحبيب فهد، 2006، ص 52).

كما يحتل التعليم العالي مكانة الصدارة في التقدم المنشود في المجتمعات البشرية، وفي تشكيل معالم الواقع والمستقبل في مختلف الجوانب الإجتماعية والعلمية والإقتصادية لكل الدول، خاصة مع تنامي مفهوم الإقتصاد ومجتمع المعرفة، وتزايد متطلبات وإحتياجات التنمية، وأصبح من المسلم به أن تقدم الدول ورقيها ونماءها أصبح يعتمد بإستمرار على مدى تقدمها العلمي، ويرتبك بمدى قدرتها على مواكبة التطورات المتسارعة على الصعيد المعرفي التكنولوجي، والمعلوماتي ولا يتحقق ذلك لأي دولة إلا من خلال وجود نظام جيد للتعليم العالي يجعل من العنصر البشري عامل نمو وتقدم للمجتمع. حيث يساهم التعليم العالي في التنمية الإقتصادية والإجتماعية بأربعة طرق :

- تكوين رأس المال البشري بفضل التعليم.

- تشكيل أسس وقواعد معرفية بفضل البحث.
- نشر وتثمين المعارف من خلال التبادلات مع مستعملي هذه المعارف.
- المحافظة على المعارف من خلال تخزين ونقل المعارف بين الأجيال.

كما تكمن أهمية الجامعة من حيث كونها فكرة ومؤسسة بالنسبة للمجتمع, تتيح نمو الطاقات الإبداعية والقدرات الخلاقة ومن ثم حدوث التغير والتطور ,والجامعة كمؤسسة إنما تهدف في حقيقة الأمر إلى تهيئة الظروف للتفاعل بين الطلاب والأساتذة من خلال الدراسة والبحث وصولاً إلى تحقيق أهداف المجتمع، وقيادة التغيير فيه. (صلاح الدين إبراهيم معوض،1987،ص329).

فالتعليم العالي حق من حقوق الإنسان، ويسهم في تأمين إكتساب المعرفة وتحقيق تقدمها وهو يساهم بشكل ملموس في التنمية المستدامة، وفي تحسين المجتمع من خلال :

- الإعداد والتأهيل والتدريب.
- البحث العلمي ونشر المعارف المتقدمة.
- خدمة المجتمع.

وقد أوضح يعقوب نشوان(2004) تلك الأهمية للتعليم العالي بشيء من التفصيل على النحو التالي:

2-1 الإعداد والتأهيل والتدريب :

أ- التركيز في مضامين برامج التعليم العالي ومنهجيات، وممارساته، ووسائل نقل المعارف عبر تحقيق الأهداف التالية :

- تزويد المتخرجين بكفاءات محددة من معارف ومهارات وإتجاهات ، تتيح لهم الإنخراط بالمجتمع والمشاركة الفاعلة في قطاعات النشاط البشري المختلفة.

– تكوين مواطنين مثقفين يمتلكون الكفايات المتعلقة بالإتصال والتفكير الحر، وما إليها من كفايات فكرية عليا.

ب– تعزيز العلاقة مع عالم العمل وإنشاء شركات مع المعنيين فيه، وتحليل إحتياجات المجتمع، والعمل على تلبيتها مع أخذ التطورات العلمية والتقنية والإقتصادية بالإعتبار من جهة، ومن خلق تأمين التدريب في أثناء الخدمة، والمساهمة في خلق فرص عمل جديدة من جهة أخرى.

2–2 البحث العلمي :

تشجيع البحث العلمي في المجالات كافة ولا سيما في الميادين التطبيقية بما يؤدي إلى تطوير المعرفة وتعميقها,وتوسيع نطاقها وتطويرها لتتلائم مع خصائص كل بلد ومجتمع,وإلى توفير قاعدة علمية لإتخاذ القرارات.

– تأمين الإعداد والتدريب المناسبين للباحثين من خلال تطوير الدراسات العليا.

– تأمين الموارد والدعم الضروري للباحثين داخل الجامعة.

– تعزيز نشر المعارف ونتائج الأبحاث في المجالات كافة

3–2 خدمة المجتمع :

– توجيه برامج التعليم العالي وأنشطة البحث العلمي، من أجل تعزيز دور التعليم العالي في خدمة المجتمع، وتشمل المساهمة في تحقيق أهداف التنمية الشاملة ،والمتكاملة للمجتمع من النواحي الإقتصادية والإجتماعية والثقافية.

– المساهمة في الحفاظ على القيم المجتمعية وتعزيزها.

– المساهمة في فهم الثقافات المحلية والإقليمية والدولية والتاريخية وفي الحفاظ عليها وتعزيزها في إطار التنوع الثقافي.

– التحليل المستمر للميول السياسية والإقتصادية والإجتماعية في المجتمع.

(نشوان جميل، 2004، ص ص43–44).

وهكذ نرى أن التعليم العالي هو من أكثر الوسائل فعالية في أحداث التطوير والتنمية، حيث يعتبر التعليم العالي قمة السلم التعليمي في النظام التربوي ويبرز دور التعليم العالي في عصرنا الذي نعيشه، حيث التطورات العلمية والتكنولوجية وعصر العولمة، وهو الأمر الذي يؤكد على حقيقة إعادة التأكيد على أهمية التعليم العالي.

3_ أهداف التعليم العالي:

إن مهمة التعليم العالي متشعبة الإتجاهات والأدوار وبعيدة الأثر في المجتمع، وبشكل عام يمكن تلخيص الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقها هي :

1– تأهيل وإعداد كفاءات بشرية قادرة على تحمل مسؤوليات الحياة العملية.

2– الإهتمام بالبحث العلمي وكشف أسرار الطبيعة وتنمية المعرفة البشرية بكل أشكالها.

3– الإهتمام بالنشر حيث لاتقتصر مهمة الجامعة على إعداد الباحثين وإجراء البحوث، وإنما تمتد لتشمل تقديم نتائج عن طريق وسائل النشر.

4– حماية التراث الإنساني والحفاظ على إنتاج الفكر البشري.

5– القيادة الفكرية وخدمة أهداف التنمية الإجتماعية.

6- تفسير وتبسيط نتائج البحوث العلمية.

7- النظر في مشكلات المجتمع المحيط ومحاولة فهمها وتحليلها، ثم البحث عن حلول مناسبة لها.

(محمد عوض الترتوريوأخرون، 2006،ص 76).

- كما جاء في مؤلف التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير للدكتور "رشدي أحمد طعيمة"،أن أهداف الجامعة ومبتغياتها:

1- تحديد المواصفات والشروط والمقومات التي يجب ان تتوفر في خريج الجامعة على ضوء معطيات العصر.

2- تحديد متطلبات سوق العمل من خريج الجامعة في التخصصات المختلفة.

3- وضع تصورات وبدائل لتطوير التعليم الجامعي تحديداً لمخرجاته في ضوء معطيات الحاضر.

4- تحديد ملامح التغيرات المعرفية والتكنولوجية المتوقعة للدراسات المستقبلية وإنعكاساتها على التعليم.

5- إعتماد نظم للإمتحانات والتقويم تؤدي إلى تحسين مخرجات التعليم الجامعي.

6- إعتماد إستراتيجية إدارية حديثة لتفعيل دور الإدارة الجامعية في تحسين مخرجاتها.

7- تحديد أدوار أستاذ الجامعة في تحسين مستوى خريجي الجامعات.

- كما أن التحديد الدقيق لأهداف العملية التعليمية أمر ضروري لمختلف البرامج التعليمية لا يستثنى التعلم عن بعد منها، وفي هذا النظام التعليمي خصوصاً التعليم العالي:

- تسيير تعلم المحتوى العلمي، ذلك أن الطالب سوف يسهل عليه تعلم المحتوى كلما عرف المطلوب منه

-تنمية الإحساس بالمسؤولية عند الطالب،إن وضوح الأهداف يهيء الطالب لإتخاذ القرارات الخاصة بتعلمه عن ثقة و إقتدار.

- تمكين الطالب من أن يوازن بين أهدافه من تعلم المادة وبين الأهداف كما حددها معّدو المادة أنفسهم، فيقف لذلك عل مدى تقدمه بنفسه.

- تصنيف المواد التعليمية بدقة و وضع كل وحدة في مكانها في ضوء الأهداف التي تتوخاها فيسهل ترتيبها في شكل متسلسل تؤدي كل واحدة للأخرى. (رشدي أحمد طعيمة، 2004، ص 613).

- إن أهداف التعليم العالي أو أهداف الجامعة تتأثر بالمتغيرات والظروف السائدة في المجتمع والعالم ككل، ولابد أن تتغير وتتطور بتنوع المطالب التي تفرضها العوامل الخارجية على الجامعة لكن هذه الأهداف مهما تنوعت وتعددت يمكن إجمالها تحت هدفين أساسيين، تسعى إليهما كل الجامعات على إختلاف بنياتها ومناهجها وبيئاتها ,وهما:

1- التعليم : أي إنتاج متخصصين أكفاء يستطيعون الإسهام في تنمية المجتمع وتطويره.

2- البحث العلمي: وذلك بتطوير مستويات المعرفة والعلوم،وإيجاد الحلول للمشكلات التي يواجهها المجتمع.

4- بنية مؤسسات التعليم العالي :

يتشكل قطاع التعليم من مجموعة من الهيئات والمؤسسات والموارد المتعاونة فيما بينها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة وتقع المسؤولية الكبرى على المؤسسات التي تعمل على عاتقها وظيفتي التعليم والبحث، قد تختلف تشكيلة مؤسسات التعليم العالي من بلد لآخر، لكنها جميعا تتحد في إحتوائها المكونات الثلاث التالية: الجامعة والكلية والقسم.

4-1 الجامعة:

متمثلة بكلياتها ومراكزها العلمية والإدارية نظام تربوي بالدرجة الأولى، يستمد أهدافه من الفلسفة السائدة في بيئته السياسية والإجتماعية والقيمية، ويمارس أنشطته من خلال جهاز أكاديمي وإداري وخدمي متكامل. (بسمان فيصل محجوب، 2003، ص11).

فالجامعات مؤسسات ذات أثر فاعل وحيوي في المجتمع فهي تمثل الركيزة الأساسية للتعليم العالي حيث تساهم في بناء الإنسان معرفياً وثقافياً وخلقياً ومهارياً على النحو الذي يساعد على تنمية الموارد البشرية في كافة التخصصات التي تحتاجها خطط التنمية المستدامة.

4-2 الكلية ودورها الأكاديمي والإداري:

تعد الكلية الحلقة الاكاديمية الأوسع في نطاق التخصص العام أو الإتجاه العلمي، حيث تضم عددا من الاقسام العلمية تختلف في مهامها العلمية والأكاديمية، ولكنها تشترك في بعض العناصر التي تضعها تحت إدارة أكاديمية موحدة تكفل تفاعل وتكامل أنشطتها بهدف ضمان أفضل أداء لمهامها.

(نفس المرجع السابق،ص13).

4-3 القسم ودوره الأكاديمي :

يعد القسم في غالبية هياكل مؤسسات التعليم العالي أصغر وأهم مكون يساهم في أداء الجامعة لأدوارها ورسالتها، حيث أن الأعراف الأكاديمية تؤكد أن القسم العلمي عنواناً ومضموناً يمثل تخصصاً في أعلى مستوياته العلمية والفكرية، وبالتالي فإن المعنيين المباشرين بهذا التخصص هم الأقدر والأكفاء على تصريف شؤون الإختصاص، وعليه فإن تمكين القسم ممثلا بقيادته الإدارية والعلمية، يجب أن ينطلق من

قناعة الإدارة الجامعية بضرورة توافر الإستقلالية الأكاديمية بالدرجة الأولى، يتبعها القدر المناسب من الإستقلالية المالية والإدارية، كي تتمكن تلك الأقسام من أداء أدوارها بسهولة دون إعاقة تقود إلى تخلفها.

(نفس المرجع السابق، ص15).

– إن إستقلالية القسم ضمن المنظومة الجامعية يتمحور في إطار الأنشطة التالية:

– وضع البرامج العلمية والمسافات والمناهج الدراسية الخاصة بمتطلبات منح الشهادات العلمية وفقا لإختصاصها، إلى جانب إنتقاء المصادر العلمية والمراجع.

– وضع خطة البحث العلمي، وتوفير متطلبات إجرائها وإدارة برامجها.

– إدارة الأنشطة والفعاليات، المالية والإدارية، قدر تعلقها بالقسم العلمي والتنسيق مع الإدارة الجامعية في تسهيل تنفيذها.

– تطوير المهام العلمية والأكاديمية بما يقود إلى تحسين أداء القسم لدوره العلمي، ويعزز من قدراته وإمكاناته المستقبلية.

– ممارسة الدور التربوي الفعال في توجيه الطلبة وإرشادهم علميا وتربويا.

– إدارة المختبرات والورشات ذات الصلة بأعمال القسم وتهيئة التقنيات التعليمية المناسبة.

– إنتقاء وتعيين هيئة التدريس وفق مستويات التأهيل والخبرة المستهدفة والمرغوبة.

– تحديد مؤشرات مدخلات القسم من الطلبة المتقدمين للإنخراط في التخصص وفق معايير كمية ونوعية مناسبة لسياسة القسم وتوجهاته وقدراته.

– تحديد أفاق ومسارات التفاعل مع البيئة المجتمعية وتقديم الخدمات المناسبة لها عبر الإستشارات وإقامة الدورات التدريبية من خلال برامج التعليم المستمر. (نفس المرجع السابق،ص.ص16_17).

وبناءاً على ما تقدم من الواجبات والأنشطة، فإن هذا العبء الذي تنوء به الأقسام العلمية يجعل من الضروري إحاطتها بالرعاية اللازمة، وإعطاؤها الإمكانيات اللازمة والمطلوبة للمساهمة والمشاركة في القيادة العلمية والإدارية للجامعة عبر أخذ دورها في التمثيل الفعال في مجلس الكلية والهيئات العلمية على نطاق الكلية والجامعة ، وبالتالي فالقسم العلمي هو الوحدة الأكاديمية القاعدية في الهرم الجامعي، وعليه فإن مدى فاعلية دوره وقدرته على ممارسة مهامه العلمية، يحدد بالضرورة مدى فاعلية الكلية والجامعة، فهو نقطة الشروع المناسبة في تقوية الدور الجامعي وتدعيمه منشؤها القسم العلمي بالضرورة.

5_ التعليم العالي في الجزائر:

إن تطور التعليم وخصوصا التعليم العالي في الجزائر مر بمراحل تاريخية هامة، ونستعرض أهم حيثياتها والإجراءات التي عرفها هذا النظام في كل مرحلة، وهذه المراحل هي: التعليم العالي في العهد الإستعماري، ثم بعد الإستقلال (1962–1970)، ثم في فترة الإصلاحات (1971–1980)، وأخيرا التعليم من سنة 1981 إلى الوقت الحالي :

5–1 التعليم العالي في العهد الإستعماري:

كانت المساجد والزوايا، قبل وأثناء الإستعمار،المكان الوحيد لتعليم اللغة والدين ونشر الثقافة الإسلامية،ولذا عمل الإستعمار الفرنسي على القضاء على هذه المراكز الثقافية والدينية من خلال تحويل بعضها إلى معاهد للثقافة الفرنسية، والبعض الآخر إلى مراكز نشاط الهيئات التبشيرية المسيحية، فيما عمل على هدم الكثير منها بحجة إعادة تخطيط المدن الجزائرية.

- نشأة الجامعة الجزائرية:

مرت مرحلة إنشاء الجامعة الجزائرية عبر سيرورة طويلة، حيث أنشئت في سنة 1859 بالجزائر مدرسة عالية في الطب والصيدلة، ثم سنة 1879 مدارس الحقوق العلوم و الأداب سنة 1909، لكن التعليم في الجزائر في تلك المدارس أو الجامعة لم يكن بنفس المستوى ذلك الموجود في فرنسا، فقد كان يهدف إلى تعليم وتثقيف أبناء الفرنسيين المتواجدين بالجزائر،وكذا تكوين نخبة مزيفة من المثقفين الجزائريين مقطوعة الصلة عن الجماهير الشعبية، من أجل خدمة المتطلبات الإستعمارية، وعلى هذا ظلت الجامعة الجزائرية، والتي كانت فرنسية المنشأ والنمط ،حتى سنة 1962 تابعة لوزارة التربية الوطنية الفرنسية،وخاضعة كما هو معلوم لقوانين التعليم العالي الفرنسي. (أحمد منير مصلح، 1982،ص 465).

- وظلت محافظة على طابعها وروحها الفرنسيين في دراستها وأبحاثها وطلبتها الذين يتابعون الدراسة بها، حيث لم يتخرج منها جزائري واحد إلا بعد الحرب العالمية الأولى (1914-1919) فتخرج منها محام واحد فقط سنة 1920، كما لم ينشأ بها قسم لدراسة اللغة العربية والثقافة العربية على غرار قسم اللغة والأدب الفرنسي منذ إنشائها حتى الإستقلال، ذلك لأن المستعمر كان يرى أن في نشر التعليم في الجزائر سواءاً كان جامعيًا أو غيره يمثل أكبر خطر على وجوده،كانت الجامعة الجزائرية شبه مقفلة الأبواب في وجه الشباب الجزائري. (رابح تركي،1992،ص.ص146-147).

5-2 التعليم العالي بعد الإستقلال (1962-1970):

واجهت الجزائر غداة حصولها على الإستقلال تركة إستعمارية ثقيلة بكل المقاييس، وكان بناء دولة عصرية وحديثة يتطلب النهوض بكل القطاعات الإقتصادية و الإجتماعية والسياسية على حد السواء،وكان في مقدمة الأولويات القضاءعلى سياسة التجهيل التي مارستها فرنسا على الشعب الجزائري طيلة قرن وربع القرن،ولم يكن ذالك ممكنا إلا بتأسيس نظام تعليمي يتيح فرصة التعليم لكل الجزائريين

بدون إستثناء، فمنذ إعلان إستقلال الجزائر عام 1962، تغيرت رسالة الجامعة الجزائرية من حيث الأهداف والوسائل وكان على عاتقها القيام بالمهام التالية:

– إقامة نظام جامعي جديد يراعي وضعية البلاد التي تتميز ببنية إقتصادية وموارد بشرية.

– إقامة نظام جامعي قادر على منح البلاد بما فيها القطاع الإقتصادي وفي أسرع الأجال ،ما يحتاج إليه من الإطارات الضرورية من حيث الكم والكيف.

– وجوب تفادي تسرب الطلب .

–تكوين إطارات ذات مستوى عالي بإمكانها مواجهة مشاكل التخلف .

– توسيع التعليم الجامعي وتوفيره لجميع الراغبين فيه.

– إعطاء التعليم الجامعي بعده العلمي والتقني ،وربطه بالحقائق الوطنية ، وتوجيهه نحو الفروع التي يحتاجها الإقتصاد الوطني.

لقد شهدت تلك الفترة تطبيق أولى مخططات التنمية الوطنية ، وهو ما عرف بالمخطط الثلاثي للتنمية في الفترة 1967–1970، وقد رافق ذالك المخطط تطور محسوس في أعداد الطلبة والذي قدر ب:10756 طالب، وقد أثار هذا التطور مشاكل كثيرة على مستوى هياكل الإستقبال الجامعية ،التي أصبحت غير قادرة على الإيفاء بالحاجة ،مما تطلب إيجاد حلول مستعجلة ،مثلما حدث مع وزارة الدفاع التي تنازلت عن بعض ثكناتها العسكرية في وهران، كما صاحب جهود الدولة الحديثة للنهوض بقطاع التعليم الجامعي زيادة ملحوظة في عدد الطلبة المسجلين . (نفس المرجع السابق، ص ص 148–152).

3-5 التعليم العالي في الفترة (1971-1980):

تميزت هذه المرحلة بتخلي الجامعة الجزائرية عن نظامها الإستعماري القديم ،حيث ظهرت لأول مرة سنة 1970 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وإصلاح التعليم العالي، كما شهدت تقسيم الكليات إلى معاهد تضم الدوائر المتجانسة ، كما تم إدخال تعديلات على مراحل الدراسة الجامعية كالتالي :

- مرحلة الليسانس .

- مرحلة الماجستير .

مرحلة دكتوراه العلوم . (بوفلجة غياث، 1992 ، ص61).

- وقد شرع إبتداء من سنة 1971 في عملية إصلاح شاملة للتعليم العالي، في برامجه وأهدافه وطرق وأساليب تكوين الإطارات الجامعية، ومناهج البحث العلمي،كما شهدت تلك المرحلة تطبيق المخططات التنموية التالية:

- **المخطط الرباعي الأول (1970-1973)** : في هذ الفترة إرتفع عدد الطلبة بشكل لم تسبق معرفته من قبل حيث تضاعف مجموع الطلبة من 10756 طالب سنة 1968 إلى 19311 طالب سنة 1970،إذ أصبح التعليم العالي الجامعي إبتداءا من ذلك الوقت يحتل مكانة إستراتيجية هامة في سياسة البلاد التنموية،وفي سنة 1973 تم تكوين المنظمة الوطنية للبحث العلمي،كما تم تكوين المجلس الوطني للبحوث العلمية.

- **المخطط الرباعي الثاني(1974-1977)** : تميزت هذه المرحلة بكونها أكثر طموحاً وأكثر صلة بمستويات التنمية التي سجلت في مختلف المجالات،ومن أهم أعمال هذه المرحلة:

- تكوين الإطارات العليا اللازمة لتنمية البلاد.

- تدعيم ديمقراطية التعليم في مختلف مراحله بما فيه الجامعي.

- تدعيم عملية إصلاح التعليم الجامعي، التي شرع فيها سنة 1971 .

(رابح تركي،مرجع سابق،ص.ص152-154).

5-4 التعليم العالي من سنة 1981 إلى وقتنا الحالي :

عرفت الفترة قبل سنة 1984 بواسطة سياسة التعريب في بعض الفروع العلمية والإنسانية،كما تميزت بظهور تخصصات في مستوى الفرع الواحد،ففي علم الإجتماع مثلا: ظهرت به تخصصات جديدة كسوسيولوجيا الأسرة، الديمغرافيا،علم الإجتماع الصناعي.....إلخ.

وتعتبر سنة 1983 نقطة التحول الحقيقية في سياسة التعليم العالي ،وذلك بظهور مشروع الخريطة الجامعية الذي قدمته كل من وزارتي التعليم العالي والتخطيط، وكان يهدف هذا المشروع إلى تخطيط التعليم العالي حتى سنة 2000 حسب حاجة الإقتصاد الوطني،حيث تتطلب هذه الخريطة معرفة التنبؤات على المستوى الجهوي والوطني، مع الأخذ بعين الإعتبار المميزات السوسيو-إقتصادية لمختلف المناطق الجغرافية، وكذا الإطار السوسيو-إقتصادي لمؤسسات التعليم في مختلف المناطق .

(عبد الله الركيبي،1987، ص161).

وقد تمحورت أهداف مشروع الخريطة الجامعية حول :

- تطابق التكوين مع التشغيل.

- تحسين مردود قطاع التعليم

- تنظيم عدد الطلبة.

- تطوير البحث العلمي.

أما فترة التسعينات، فكانت تستوجب إعادة النظر في سياسة التكوين التي تنتجها الجامعة الجزائرية، خاصة في ظل الإقتصاد الحر الذي تدخله الجزائر تدريجيا، وما يحمله من مستجدات، فتم الرجوع على تطبيق نظام الكليات ، فالجامعة أصبحت تتكون من مجموعة من الكليات تتولى هي نفسها (الجامعة) همة التنسيق بين أعمال الكليات والمصالح التقنية والإدارية المشتركة، حيث تتولى الكلية المهام التالية:

- التعليم على مستوى التدرج وما بعد التدرج.

- تفعيل البحث العلمي.

- التكوين وتحسين المستوى وتجديد المعارف.

وقد واصل عدد الطلبة إرتفاعه، حيث بلغ الفرق بين عدد المسجلين فيما بين الدخول الجامعي 1962-1963 و 1970-1971 حوالي 16586 مقعداً، ولقد وصلت الزيادة في عدد المناصب البيداغوجية فيم بين 1990-1999 إلى 175087 منصب.

يبدو جلياً أن المجهودات،التي بذلت فيما يخص بتطوير التعليم العالي،أدت إلى نتائج ملموسة خاصة من الناحية الكمية، فإرتفع عدد الطلبة من 22917 طالب عام 1990 إلى 39554 طالب عام 1998، تزايد كمي لا يعكس النوعية المطلوبة في الخريج الجامعي، حيث أن الإشكال المطروح حاليا على الساحة يتصل بالدرجة الأولى بنوعية التعليم العالي، فآراء أغلبية الأطراف الفاعلة في العملية البيداغوجية (المسؤولين الإداريين و البيداغوجيين على المؤسسات والأساتذة) تشير إلى تدني المستوى في بعض الأقسام حيث أصبحت هذه الصورة مصدر تذمر وإحباط لكل الأساتذة والطلبة، ولكنها أيضا مصدرا لرغبة ملحة في العمل على إحداث التحسينات اللازمة للرفع من المستوى. (محمود بوسنة، 2000، ص.ص7-10).

ولإخراج الجامعة الجزائرية من الأزمة التي تمر بها، لابد من توفير الإمكانيات البيداغوجية والعلمية والبشرية والمادية والهيكلية ،التي تسمح لها بالإستجابة لتطلعات المجتمع، وهذا ما ترجمه مشرع إصلاح التعليم العالي في هيكلته الجديدة لنظام الـ L.M.D (ليسانس، ماستر، دكتوراه) الذي جاء لتحقيق جملة من الأهداف.

6_ ماهية نظام الـ ل.م.د :

إن (ل.م.د) هو نظام تعليمي مستوحى من السياسات التعليمية للدول الأنجلوساكسونية يحتوي على ثلاث شهادات هي: شهادة ليسانس:L، شهادة الماستر:M ، شهادة دكتوراه :D، وتعمل به حاليا مجموعة من الدول مثل: الولايات المتحدة الامريكية،كندا، إنجلترا، فرنسا، بلجيكا، روسيا، ألمانيا، الصين، اليابان، تونس، المغرب وعدد معتبر من الدول الإفريقية الأخرى.....إلخ.

أما فيما يخص الجزائر فبعد التقرير الذي قدمته اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية في مخططها الخاص بإصلاح التعليم العالي (المتبني من طرف مجلس الوزراء في 20 أفريل 2002 تم تحديد إستراتيجية على المدى القصير،المتوسط،الطويل لتطوير القطاع خلال المرحلة الممتدة من 2003-2004 تخص وضع برنامج تطوير عام وعميق للتعليم العالي من خلال هيكلة جديدة مرفقة بتجديد البرامج والتسيير البيداغوجي)، حيث تبين أن النظام الكلاسيكي أصبح غير موافق للتغيرات الحالية والمستقبلية خاصة في ظل عولمة المعلومات نظرا لإحتوائه على مجموعة كبيرة من الإختلالات المتراكمة عبر السنوات الماضية مما شكل عدة أزمات وهذا راجع لعدم إستجابته للتطور السريع في مختلف مجالات العلوم والتكنولوجيا والإقتصاد والإعلام والإتصال،مما أدى إلى عجز في تلبية إحتياجات المحيط الإجتماعي و الإقتصادي،هذا ما دفع بالجزائر إلى إختيار نظام (ل.م.د) كبديل للنظام الكلاسيكي وتطبيقه

بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 04-371 المؤرخ في 08 شوال عام 1415هـ الموافق لـ 21 نوفمبر 2004 الذي يتضمن أحداث شهادة الليسانس "نظام جديد" . (شبايكي سعدان،2011،ص13).

7 - أهداف نظام ل.م.د بالجزائر:

- تحسين نوعية التكوين بمؤسسات التعليم العالي بحيث يأخذ بعين الإعتبار التكفل بتلبية الطلب الإجتماعي.

- تسهيل حركية الطلبة بين الجامعات الجزائرية والدولية.

- تفتيح الجامعة الجزائرية على العالم الخارجي وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا وتشجيع وتنويع التعاون الدولي وفق السبل والأشكال المتأتية.

- تحقيق تأثير تبادل فعلي مع المحيط الإجتماعي و الإقتصادي وهذا بتطوير كل التفاعلات الممكنة بين الجامعة ومختلف المؤسسات الإقتصادية و الإجتماعية.

- تقوية المهمة الثقافية للجامعة بترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي.

- ربط الجامعة بسوق العمل و الإستجابة للمتطلبات الإجتماعية و الإقتصادية.

- العمل على إنسجام وتكييف نظام التعليم العالي الجزائري مع العالمي.

- فهذا النظام يدخل ضمن عولمة التعليم العالي فالدول السائرة في طريق النمو كالجزائر لا تملك القدرة على عدم تبني هذا النظام في وقت أصبحت نوعية التعليم العالي تقاس من خلال المعايير الدولية.

- و بإنطلاق الموسم الجامعي 2005/2004 بدأ التطبيق الفعلي لنظام ل م د بالجزائر في عشر مؤسسات جامعية عبر الوطن، وتم تحديد قائمة المؤساسات الجامعية ومجالات التكوين في إطار الهيكلة

الجديدة للتعليم العالي وفق المنشور الوزاري رقم 09 المؤرخ في 04 جمادى الأولى 1425هـ الموافق لـ 23 جوان 2004، أما مع إنطلاق الموسم الجامعي 2006/2005 فقد زاد عدد المؤسسات الجامعية المطبقة لنظام ل م د، كما تم تنصيب خلايا على مستوى الأقسام والكليات وتتخلص وظائفها في ما يلي :

- القيام بالتنشيط والإعلام بأهداف نظام ال ل م د على مستوى الأقسام والكليات.

- تشجيع حركية التكوين للفرق البيداغوجية.

- متابعة سير الإصلاح مع الحرص على مختلف التوصيات كالإشراف ومرافقة الطلبة.

- تنظيم أيام دراسية وندوات خاصة بنظام ل م د.

- أما على المستوى المركزي فقد تم إنشاء لجنة مهمتها متابعة وقيادة وربط أنشطة خلايا "ل م د" الموجودة على مستوى الكليات بمختلف المؤسسات الجامعية عبر الوطن / والجدول رقم (01) يوضح ما جاء في المرسوم السابق الذكر الجدول رقم (01)

يوضح عدد المؤسسات الجامعية المطبقة لنظام ل م د بالجزائر خلال السنة الجامعية 2005\2006.

المؤسسات الجامعية	مجالات التكوين
جامعة تلمسان	علوم وتقنيات، علوم المادة، رياضيات، إعلام آلي، علوم الطبيعية والحياة، علوم إقتصادية وتسيير، علوم تجارية.
جامعة العلوم والتكنولوجيا وهران	علوم وتقنيات، علوم المادة، رياضيات، إعلام آلي، علوم الطبيعية والحياة، رياضة
جامعة مستغانم	فنون، رياضة.

جامعة قسنطينة	علوم وتقنيات، علوم المادة، رياضيات، إعلام آلي، علوم الطبيعية والحياة، علوم إقتصادية وتسيير ،علوم الأرض والكون،لغة وأدب إنجليزي.
جامعة عنابة	علوم وتقنيات،علوم المادة،رياضيات،إعلام آلي،علوم الطبيعية والحياة.
المركز الجامعي أم البواقي	علوم وتقنيات
المركزالجامعي ببرج بوعريريج	علوم وتقنيات
جامعة بجاية	علوم وتقنيات،علوم المادة ،علوم الطبيعة والحياة، لغة فرنسية، إنجليزية.
جامعة بومرداس	علوم تقنيات ،علوم المادة ، رياضيات وإعلام آلي.
جامعة البليدة	علوم تقنيات ،علوم المادة ،رياضيات وإعلام آلي.

(أحمد زرزور،2006/2005،ص.ص 83-85)

8_ مميزات نظام الـ ل م د :

يتميز نظام ل م د بمجموعة من الخصائص ومميزات التي تجعله معيار من معايير الجودة في التعليم العالي والذي يضمن تكوين فعلي للطالب بما يتماشى ومتطلبات و إحتياجات سوق العمل المحلية والعالمية:

8_1) الرتب الثلاثة:

أ- **الليسانس:** بعد حصول الطالب على شهادة البكالوريا له حق التسجيل في المسالك تكوين مختلفة تسمح له بالحصول على شهادة الليسانس وفق المراحل التالية :

1- تأقلم الحياة الجامعية و إكتشاف تخصصات كل ميدان.

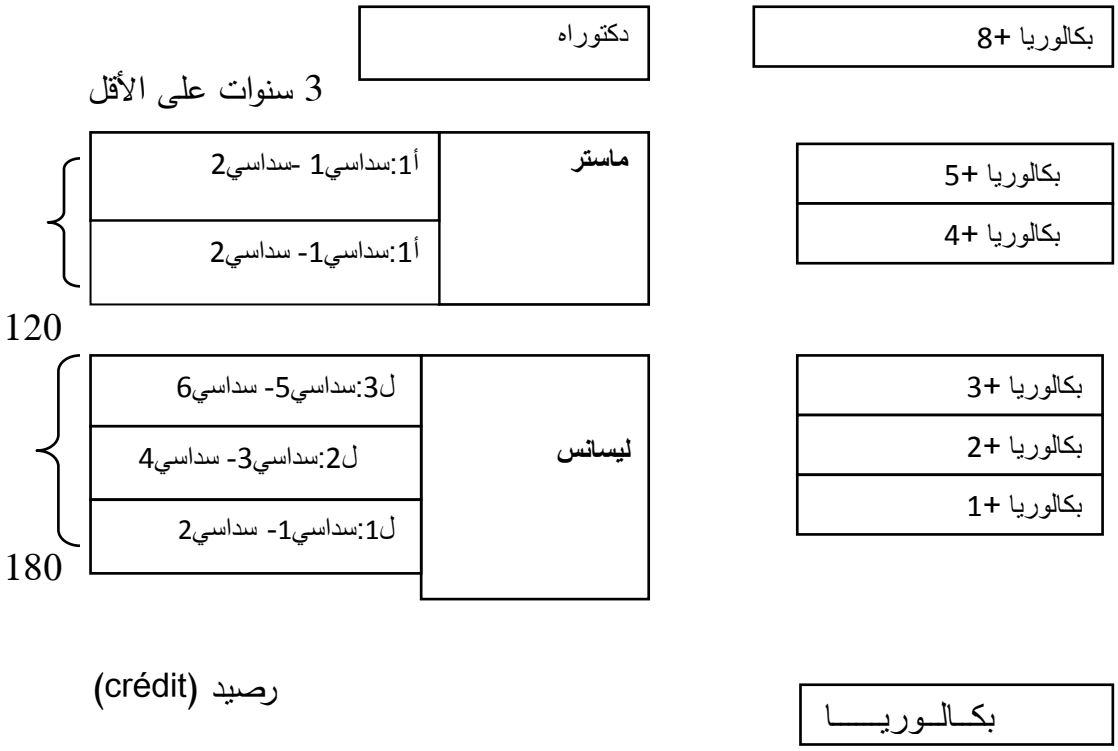
2- تعمق في المعارف وتوجيه المتدرج للوصول إلى إختيار التخصص.

3- تحديد التخصص المعرفي و إختياره بما يتناسب وقدرات الطالب.

تدرس خلال 6 سداسيات مصادق عليها ب180 رصيد يتوج بعدها الطالب بليسانس مهني أو أكاديمي.

ب- الماستر: يكون فيها تدريس معمق للتخصص ودقيق،محددة بأربع سداسيات بعد الليسانس و30 رصيد لكل سداسي أي 120 رصيد للحصول على ماستر مهني أو ماستر البحث.

ج- الدكتوراه: تحضر في ستة سداسيات على الأقل 3 سنوات،تضم أعمال بحث تطبيقية والشكل التالي يوضح هذه الرتب والأرصدة لكل سداسي، وطبيعة الشهادة المحصل عليها في كل مرحلة تكوينية وفق سنوات الدراسة. والشكل والموالي يوضح تسلسل الشهادات في نظام LMD:



الشكل رقم (01): يوضح تسلسل الشهادات في نظام الـ ل م د.

(أسماء هارون،2010\2011،ص115.)

2_8) مكونات نظام الـ:L.M.D

يتكون مسار الليسانس من مجموعة متناسقة من المواد تسمى وحدات التعليم منسقة بصفة بيداغوجية منسجمة:

- وحدات التعليم الأساسية (و.ت.أ): مطابقة للدراسة الواجب على كل الطلبة متابعتها و إكتساب التصديق عليها.

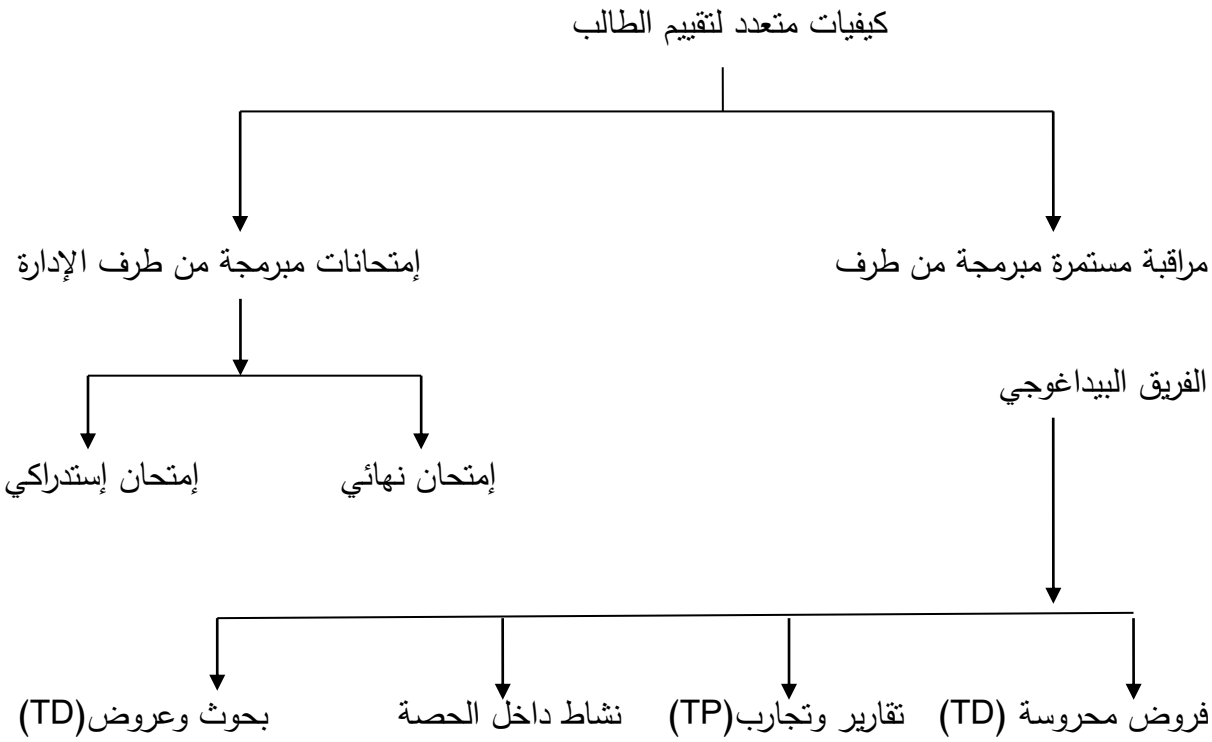
- وحدات التعليم المنهجية (و.ت.م): تمكن الطالب من إكتساب الذاتية في العمل.

- وحدات التعليم الإستكشافية(و.ت.إ): تمكن الطالب من التعمق،التوجيه، المعابر والتمهين.....

- وحدات التعليم العرضية (و.ت.ع): تعليم مخصص لإعطاء الطلبة أدوات مثل :اللغة،الإعلام الآلي وكل وحدة تعليم أو المادة تقدر على شكل أرصدة، والرصيد يمثل عبء من العمل (دروس، تربصات ،مذكرة ،تخرج،عمل فردي...) مطلوب من الطالب حتى يبلغ أهداف وحدة التعليم أو المادة ، ويساوي الرصيد حجم ساعي يتراوح بين 20و25 ساعة في السداسي (يحتوي كل سداسي عددا محددا من الأسابيع مخصصة للتعليم والتقييم تتراوح بين 14و16أسبوع في السداسي)، ويشمل ساعات التعليم المقدمة للطالب في كل أنماط التعليم وساعات عمل الطالب الذاتية، ويتضمن كل سداسي 30رصيدا، وكل شهادة تطابق ترصيد :180 رصيد لشهادة الليسانس120 رصيدا إضافيا للماستر. الدكتوراه يحصل عليها الطالب بعد 6 سداسيات من الدراسة والبحث. (الدليل العلمي لتطبيق ل م د ،2011،ص.ص13-14).

9- التقييم في ظل نظام الـ L.M.D :

والشكل الموالي يلخص كيفيات التقييم :



شكل رقم (02): يلخص كيفيات متعددة لتقييم الطالب في ظل نظام L M D

(نفس المرجع السابق، ص17.)

✓ **المبادئ العامة للتقييم:**

- في نهاية كل سداسي يخصص إمتحان نهائي لكل وحدة تعليمية إضافة إلى المراقبة المستمرة في الأعمال التطبيقية والموجهة .

- يخضع حساب المعدل لمبدأ التكامل أو التعويض.

- تمنح نقاط المواد المختلفة داخل الوحدة التعليمية نفسها بمعاملاتها وتتكامل فيما بينها .

– يحسب المعدل العام إنطلاق من المعدلات المحصل عليها في كل وحدة تعليمية .

– يكلل نجاح الطالب إذا تحصل على نقطة تكاملية تساوي أو تفوق 10/20.

– كل الطالب راسب في دورة جوان له كامل الحق أن يسجل نفسه في دورة الإمتحان الإستدراكي بالنسبة لمواد الوحدات التعليمية غير المحصل عليها.

– إن النقطة المحصل عليها في الإمتحان الإستدراكي تعوض النقطة النظرية للوحدة التعليمية المحصل عليها في الدورة العادية ،ويحتفظ بنقطة العمل المستمر.

– كل طالب لم يحصل على معدل تكاملي يساوي أو يفوق10/20 بعد دورة الإمتحان الإستدراكي ،يحتفظ بالوحدات التعليمية المكتسبة مع إعادة التسجيل للمواد غير المكتسبة . (سميحة يونس، 2014، ص 10)

خلاصة الفصل: من ما سبق ذكره عن التعليم العالي، يمكن القول أنه مرحلة تعليمية هامة في حياة أي فرد، وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معاً، وضمان التطور السليم للأمة في مسيرتها نحو أهدافها في التقدم والرقي في مختلف الميادين الإقتصادية والإجتماعية والسياسية والثقافية، فهو السبيل إلى إعداد القوى العاملة المتخصصة التي تخطط للنمو المادي للمجتمع وتسهر على تنفيذه.

الفصل الثالث
جودة
التعليم العالي

تمهيد

مفهوم الجودة

مبادئ رواد جودة التعليم العالي

أهداف جودة التعليم العالي

معايير الجودة ومؤشراتها في مؤسسات التعليم العالي

خلاصة الفصل

تمهيد : كانت الجامعات ولا زالت مكاناً لصناعة ونشر المعرفة والعلم ومصدراً أساسيا لتغذية المجتمع بقياداته والنخبة الفكرية والثقافية والإدارية والسياسية ومصدراً للإشعاع والتأثير في كل نواحي حياة الأمم والمجتمعات وذلك بما يقوم به أساتذتها وطلابها وباحثوها من أنشطة علمية وبحثية وتعليمية في شتى ضروب الحياة،ولقد أصبحت قضية جودة أداء التعليم العالي موضع إهتمام كبير،وهي تعد إستراتيجية تعليمية تستدعي الكثير من المتطلبات المادية ،الإدارية،البشرية، التي تمكن من إحداث تغيير بيداغوجي مطلوب ومواكب للتغيرات العالمية.

سنحاول من خلال هذا الفصل التركيز على الجودة في التعليم العالي وذلك من خلال التطرق إلى مفهوم الجودة في التعليم وأهميتها، وأهم معايير الجودة ومؤشراتها في مؤسسات التعليم العالي.

1_ مفهوم الجودة :

يعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم التي تباينت حولها آراء الباحثين والمفكرين بإختلاف توجهاتهم وخلفياتهم، لأن هذا الإختلاف لم يمتد إلى جوهر المفهوم، إذ أن الجوهر الواحد يتمثل بالسعي لتحقيق رضا العميل.

(حمود خضر،2002، ص69)

أ- **لغة** : أشار إبن منظور في لسان العرب أن الجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة، وجودة أي صار جيدا، وقد جاد جوده وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل. (إبن منظور،1984، ص72).

ب- إصطلاحا: التي يقصد بها "طبيعة الشيء ودرجة صلابته"QUALITie (مصطلح كلمة الجودة) مشتقة من الكلمة وكانت تعني قديما الدقة والإتقان، أما على مستوى المعاجم الإنجليزية فيكثر التعداد والتداخل في معاني الجودة ، فقد تعني "درجة الإمتياز" أو قد تعني "سمة متأصلة أو مميزة للشيء".

(علي عبد الله ولخصر مداح،2010، ص33).

جودة التعليم:يقصد من الجودة في النطاق التربوي النوعية الجيدة من التعليم،الذي يهيئ خرجين قادرين على التكيف، والتعامل بفاعلية مع مستجدات العصر،وإفرازاته المختلفة بشكل جيد وأداء أفضل،مع الوفاء بالمتطلبات التي تتوقعها جميع الأطراف داخل الجامعة وخارجها.

(لوشن حسين ومقاوسي صليحة،2008،ص271).

- تعريف " صالح ناصر عليمات" : إيجابية النظام التعليمي بمعنى أنه إذا نظرنا للتعليم على أنه إشهار قومي له مدخلاته ومخرجاته ، فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات بشكل جيد ومتفقة مع أهداف النظام من حيث إحتياجات المجتمع ككل في تطوره ونموه و إحتياجات الفرد بإعتباره وحدة بناء المجتمع.

(صالح ناصر عليمات ،2004، ص93).

– إن مفهوم الجودة في التعليم فهو يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة إحتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم وتدريبهم، لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقع. (الرشيد محمد، 1995، ص4).

والملاحظ من التعريفات السابقة، أجمعت على أن الجودة في التعليم تعني الصفات والسمات الجيدة التي تتسم بها جميع مكونات العملية التعليمية.

✓ **مستويات جودة التعليم :**

تتم جودة التعليم العالي على ثلاث مستويات متكاملة الأداء ومرتبطة بالوجود في تأكيد المؤسسة الجامعية بإعتبارها بناء، والأفراد كونهم الفاعلين الذين ينتمون للمؤسسة الجامعية وهم أنفسهم الذين يقومون بالعملية التعليمية والذين يتلقون التعليم.

1– المستوى المؤسسي :

ويشمل التخطيط الإستراتيجي، وتحديد الأهداف والمقاييس العامة والعمليات الأساسية، وتعيين الأساتذة وكافة المتدخلين في تحريك وتفعيل العمليات الإدارية والتعليمية بحسب الإختصاصات الإدارية، البيداغوجية والعلمية.

2–المستوى الإجرائي:

يتضمن دراسة الإجراءات دراسة واقعية حقيقية تشمل سير وكيفية العمل المتمثلة في توظيف الأساتذة والإداريين، حيث أن معظم عمليات التطوير والتحسين على الأداء، إضافة إلى إجراءات التسجيل والإنتقال من المستوى التعليمي حسب التخصصات التعليمية الجامعية.

3- مستوى الأفراد :

يتضمن دراسة حجم العمالة الموكلة إليهم، المهام الإدارية والبيداغوجية لقياس كفاءتهم الأدائية، إضافة إلى عدد المسجلين الإجمالي في الجامعة، وعددهم في كل التخصصات الجامعية المواكبة لمتطلبات سوق العمل. (مليكة عرعور ،2013، ص187).

2_ جودة التعليم الجامعي:

- تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة، إننا نعرف جيدا أن تحقيق جودة التعليم يتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للإبتكار والإبداع في ضمان تلبية المنتج، التعليمي للمتطلبات التي تهيء الطالب لبلوغ المستوى الذي نسعى جميعا لبلوغه. (سعيد بن حمد الربيعي،2008، ص381).

- هي تحقيق رضا أطراف العملية التعليمية والأهداف الموضوعة كاملة في ضوء مجموعة من المؤشرات والمعايير التي توضع لها. (فايز مراد مينا ،2005، ص 241).

- وورد بالمادة (11) من إعلان مؤتمر التعليم العالي المنعقد في باريس 5-9 أكتوبر 1998 أن الجودة مصطلح متعدد الجوانب، يشمل كل عمليات التعليم العالي وأنشطته مثل التدريس، والبرامج الأكاديمية والبحوث، والكوادر الوظيفية، والطلاب، والمباني والمعدات، والخدمات، والبيئة الأكاديمية و خدمة المجتمع.

- ومهما تعددت تعريفات الجودة وإختلفت الصيغ يظل الهدف واحداً ، وهو ضمان أداء جيد في مؤسسة التعليم العالي يشمل كل جوانب العمل بحيث يؤدي في النهاية إلى مخرجات نوعية عالية الكفاءة ، وقادرة على إثبات الذات والمنافسة في ميادين العمل والحياة .

- ✓ **ضمان جودة التعليم العالي:** مجموعة الأنشطة الموجهة نحو تفحص المؤسسة الأكاديمية أو البرنامج الأكاديمي لقياس مدى الالتزام بالمعايير المسطرة والتأكد من قدرات المؤسسة على التحسين المستمر بناء على نتائج تقييمها الذاتي لأدائها بهدف توفير الثقة لدى زبائنها بجودة ما تقدمه لهم من خدمات .

(يوسف بركان، زين الدين بروش،2012،ص808).

- ✓ **عناصر جودة التعليم الجامعي:**

– جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطلاب وأعضاء الهيئات الجامعية

– جودة المادة التعليمية بما فيه من برامج وكتب وطرائق وتقنيات.

– جودة مكان التعليم بما يضمنه من صفوف ومختبرات ومكتبات وورش وغيرها.

– جودة الإدارة مع ما تعتمد عليه من قوانين وأنظمة ولوائح وتشريعات ، وما تتبناه من سياسات وفلسفات، وما تعتمده من هياكل ووسائل وموارد.

– جودة المنتج (الخريجون والأنشطة البحثية والخدمات المجتمعية).

– ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع .(سيلان جبران العبيدي، 2009 ، ص 34)

3_ مبادئ رواد جودة التعليم العالي:

– تعود بدايات نجاح النظام الذي تحقق في مجال تحسين الجودة بالأساس إلى الباحثين W.EdwardsDemingو Jeseph Juran أمريكي الأصل، ومن بعدهما المفكرون الرواد اليابانيون اللذين ساهموا في إظهار عمليات تحسين الجودة على ما هي عليه في الوقت الحاضر، ومن بين هؤلاء الرواد Ishikawa ، أما في الولايات المتحدة الأمريكية ، فقد برز الكثير من الباحثين في مجال الجودة ، ومن أبرزهم: feigen baun Armand و .Phillip Grosby اللذان قدما الكثير من الأعمال في المراحل المبكرة لظهور وتطوير نظام إدارة الجودة الشاملة ، وسيتم ذكر أهم المبادئ:

3-1 مبادئ ديمنج في تحسين جودة التعليم العالي :

البروفيسور "إدوارد ديمنج" أستاذ الجودة في جامعة نييورك، إقترح برنامج من 14 نقطة كالتالي :

- خلق حاجة مستمرة للتعليم الجامعي.
- تبني وخلق فلسفة جديدة للتطور المستمر.
- منع الحاجة للتفتيش100% .
- عدم بناء القرارات الجامعية على أساس التكليف فقط.
- تطبيق فلسفة التحسينات المستمرة.
- الإهتمامات بالتدريب المستمر في جميع الوظائف الجامعية.
- توفر قيادة جامعية واعية وديمقراطية.
- القضاء على الخوف لدى قيادات الجامعة.
- إلغاء الحواجز في الإتصالات بين العاملين والقيادات.
- منع الشعارات والتركيز على الإنجازات والحقائق.
- منع إستخدام الحدود القصوى للأداء –لا حدود للتوفق– أطلقو العنان للأداء والإنتاجية.
- تشجيع التعبير عن الشعور بالإعتزاز والثقة.
- تطبيق برنامج التحسينات المستمرة في جميع الكليات.
- توفيق التعرف على جوانب العمل المختلفة بالتبديل.

3_ 2)مبادئ جوران وجودة التعليم الجامعي :

تؤدي فلسفة "جوران" في تطوير جودة التعليم الجامعي إلى ما يلي :

تخطيط الجودة – مراقبة الجودة–تحسين الجودة وإنشاء مجلس أعلى للجودة الجامع.

تحقيق زفرات ضخمة في الأداء الجامعي عن طريق القياس وحل مشاكل تدهور الجودة ويعتمد "جوران" على 10 مبادئ لتطوير الجودة :

- بناء الإهتمام بفرق التحسين.
- تحديد أهداف التحسين في المؤسسة.
- التنظيم لتحديد الهدف.
- تقديم التدريب والتعليم في مجال الجودة.
- تنفيذ مشاريع حل المشاكل.
- تقديم التقارير.
- الإعتراف
- نشر النتائج والإتصال.
- تسجيل وتدوين الأهداف والنتائج.
- خلق المناسبة والذكرى يجعل عملية التحسين المستمر جزء عمل المنظمة.

3-3) كروزبي وجودة التعليم العالي :

وينتج عن تطبيق مبادئ الجودة لدى "كروزبي" في التعليم الجامعي ما يلي :

- الجودة الجامعية هي التطابق مع المواصفات النمطية المتفق عليها.
- تعني منظومة الجودة بمنع وتجنب الإنحرافات.
- معدل الأداء الجامعي يحقق فقط أخطاء أصغرية.
- قياس الجودة هي تكلفة عدم التطابق.

ويجب أن تهتم الإدارة الجامعية بالإلتزام، أي تطبيق مبدأ الإدارة بالإلتزام و قياس الجودة ونشر الوعي بأهمية الجودة والإستثمار في الموارد البشرية والتأكيد على التعليم المستمر ومراجعة وتقييم التحسينات و إعتبار الجودة عملية مستمرة في الجامعة.

3-4) فلسفة " بالدريج" وجودة التعليم الجامعي :

تقوم تلك الفلسفة على أهمية ما يلي :

- التركيز على إرضاء الطلاب والمستفيدين.
- الإهتمام بنتائج الأداء الجامعي.
- تنمية الموارد البشرية الجامعية.
- الإهتمام بالتخطيط الإستراتيجي الجامعي.
- تطوير القيادات الجامعية.
- بناء شبكة معلومات متطورة. (عجال مسعودة،2010، ص.ص137-139).

4_ أهداف جودة التعليم العالي:

إن التنمية في جوهرها، عملية تحرر ونهضة حضارية، قوامها تعبئة الطاقات الذاتية وتعظيمها وتوجيهها لغرض الإنعتاق من شبكة علاقات السيطرة التبعية التي تحكم النظام الاقتصادي الدولي القائم، من ناحية وإشباع الحاجات الأساسية ،المادية والمعنوية لجماهير الشعب كأولوية أولى، مع رفع مستوى رفاهية المجتمع بأطرافه.

وتؤكد التجربة العالمية أن طاقات البشر هي المورد الأول والأهم للتنمية، بل أن التنمية في تحليلها النهائي، هي تنمية بشر وليست مجرد إنتاج سلع أو إدامة أشياء، ومن هنا تأتي أهمية أولوية التركيز على البشر وتعظيم الطاقات البشرية في كل إستراتيجية سليمة للتنمية.

ومن المسلم به أن التعليم من أهم أدوات تنمية الطاقات البشرية . إن لم يكن أهمها جميعا.

لكن النظرة إلى التعليم كأداة في هذه التنمية لا تقف عند حدود التعليم النظامي، وإنما تمتد لتشمل سائر الأنشطة التربوية في المجتمع ، كذلك فإن التعليم بشقية النظامي وغير النظامي، ولكي يصبح أداة فعالة في تنمية الطاقات البشرية لابد أن يكون على مستوى حاجات الأفراد ومطالب المجتمع وإتجاهات العصر الذي يوجد فيه ، وهذا يعنى ضرورة وجود تعليم متطور كشرط أساسي لكل تنمية سليمة.

لكن التعليم مهما إتسعت النظرة إليه، وإمتدت إليه يد التطور، لا يمكنه وحدة تنمية الطاقات البشرية، وإنما ينبغي أن ترافقه عمليات أو عوامل أخرى كثيرة، وأهمها :الصحة والتغذية والحرية والمشاركة والعدالة والعمل، وما وراء هذا كله من تنظيم اجتماعي. (أحمد الخطيب،2006، ص301).

وتشير العديد من التجارب الدولية المتعلقة بالتطوير التربوي إلى ضرورة إعتماد التطوير التربوي على عدد من المبادئ والمرتكزات ومن أهمها :

– الشمولية : ويقصد بالشمولية أن تغطي عملية التطوير التربوي جميع عناصر ومكونات النظام التربوي، من حيث مدخلاته وعملياته ومخرجاته.

– المنهجية العلمية: أن تعتمد خطة التطوير التربوي المنهجية العلمية وإعتماد خطوات الطريقة العملية في التصدي للمشكلات والمعضلات التي تواجه النظام التربوي ومعالجتها على أسس علمية.

– المشاركة المجتمعة: ضرورة مشاركة جميع قطاعات وفعاليات المجتمع السياسية والإجتماعية والإقتصادية والمهنية في برامج التطوير التربوي، من منظور أن عملية التطوير التربوي مسؤولية مشتركة.

– القاعدة المعلوماتية: أن تعتمد خطة التطوير التربوي على قاعدة من المعلومات والبيانات والإحصائيات الدقيقة والحديثة والمتعلقة بجميع عناصر ومكونات النظام التربوي بشكل خاص، ومكونات المجتمع السكانية والإقتصادية والمادية والمالية بشكل عام، وان تتم عملية صناعة القرار المتعلقة ببرامج التطوير التربوي إعتمادا على هذه القاعدة المعلوماتية

– التجريب : أن يتم إعتماد مبدأ التجريب للمشاريع والبرامج المتعلقة بالتطوير التربوي على نطاق ضيق محدود، ومن ثم يصار إلى إجراء التعديلات المطلوبة قبل إعتمادها وتعميمها على مستوى النظام التربوي ككل.

– توافر الإدارة السياسة : أن يتوافر إلتزام من قبل القيادة السياسة العليا لتوفير الدعم السياسي لخطط التطوير التربوي وتوفير الدعم المالي المناسب لتنفيذ هذه الخطط.

– المتابعة والتقويم : إن يتم إعتماد آليات المتابعة والتقويم للمشروعات والبرامج في خطط التطوير التربوي للتأكد من مدى كفاءة وفاعلية تنفيذ هذه الخطط. (خالد محمد زواوي،2003، ص6).

5_ معايير الجودة ومؤشراتها في مؤسسات التعليم العالي :

يفيد قاموس المورد بأن كلمة أو مصطلح المعيار Critertion يعني لغوياً الميزان،أو المحك،أو المقياس، أما في مجال التعليم فيشير مصطلح المعيار إلى المستويات، والمواصفات، والخصائص التي تتميز بها مدخلات، وعمليات ومخرجات المؤسسة التعليمية، مثل البنية التحتية للمؤسسة، والمناهج الدراسية، والتجهيزات ،والوعاء الزمني للمواد الدراسية، والخدمات المتبادلة بين المجتمع المحلي والمؤسسة، وكذلك الطلاب ،وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين،والمكتبات، والتمويل وحرية المؤسسة في إتخاذ القرار، ويفيد مصطلح المؤشر Indicator معنى الأداة التي تشير إلى حالة معينة، مثل اللوحة التي تسجل حركة المصعد،أو الدليل الذي يوميء إلى وجهة ما،وأما في مجال التعليم فإنه يعني وجود مواصفات معينة لأهداف، ومدخلات وعمليات التعليم ومخرجاتها، وهي التي تعتبر هنا، مؤشرات على مدى توفر مواصفات الجودة في المؤسسة التعليمية ،وعلى هذا فإن المؤسسة التعليمية الفاعلة هي تلك التي تعمل على تجويد وتوفير مدخلاتها،وهكذا نجد أنه بالرغم من أن المناهج الدراسية تتشابه مضامينها بين معظم المؤسسات التعليمية إلا أن مدى شموليتها، وترابطها،و وعاؤها الزمني وكيفية تدريسها،وعلاقاتها بحاجات

المتعلم والمجتمع، ودرجة الإستفادة منها بعد التخرج ،كل ذلك هو الذي يجعل المؤسسات التعليمية تتفاوت فيما بينها في مستوى تحقيق أهداف الجودة، وتجدر الإشارة إلى أن البنية التحتية للمؤسسة،والتجهيزات المتوفرة لزبائنها،ووسائل وتقنيات التدريس ،تعتبر أيضا معايير يمكن تقويمها كمؤشرات لمستوى جودة أداء المؤسسة،وكذلك حسن استغلال اليوم الدراسي،وطرائق تقويم مستوى التحصيل العلمي، ومعدلات الأنشطة الذاتية للطلاب،كلها تعتبر مدخلات،وعمليات يمكن أن تكون معايير أو مؤشرات على مدى توفير التعليم الفعال. (العربي فرحاتي وآخرون، 2015، ص147).

– هي محكات أو موجهات موضوعية وعلمية مقننة يتم من خلالها الحكم على مستويات الأداء وتقويم مدى الإنجاز في تحقيق الأهداف المطلوبة. (فؤاد الحاجز،2006، ص54).

تعريف "عبد الرزاق إبراهيم" :معايير الجودة هي تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام تكوين المعلم والتي تشمل في جودة الأداء ،سياسات القبول ،برامج التكوين، وتشمل الأهداف وجوانب التكوين الأكاديمي التربوي والثقافي والتدريب العلمي بحيث تؤدي لمخرجات تتصف بالجودة تعمل على تلبية إحتياجات المستفيدين من هذا النظام . (محمد عبد الرزاق إبراهيم،2003، ص6).

ـ معايير الجودة: هي تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم ،والتي تتمثل في جودة الإدارة ،والبرامج التعليمية من حيث الأهداف ،وطرائق التدريس ونظام التقويم والإمتحانات ثم جودة المعلمين، والأبنية والتجهيزات المادية، والتي تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية إحتياجات المستفيدين. (علي السيد،2002،ص 122.)

– وعليه نلاحظ أن معايير الجودة تشمل المواصفات والخصائص والمحكات التي على أساسها نقول أن العملية التعليمية بمختلف مكوناتها تتسم بالجودة، فهي التي نحتكم لها في الحكم على جودة المدخلات والعمليات والمخرجات.

– إن معايير الجودة التعليمية تتعدد وتختلف والتي نستطيع الحكم من خلالها على توفر الجودة في المجال التعليمي ومن ذلك:

5-1)جودة الطلبة:

الطلبة هم بؤرة الإهتمام في التعليم الجامعي، وذلك لأن العملية التعليمية التعلمية برمتها قد بنيت من أجلهم، ومن دواعي ذالك الإهتمام ما توصلت إليه النظريات الحديثة في أن التركيز على الطلبة يعتبر ركيزة أساسية في توجيههم نحو مستقبل يلبي حاجياتهم ورغباتهم، وذالك بما يواكب التطورات العصرية في إنفتاح الطلبة على ضرورات حياتهم الحاضرة والمستقبلية.

– إن الإهتمام بإعداد المعلم الكفء لا تقتصر فقط على تأهيله علميا في تخصصه وتعريفه بالأصول التربوية وأساليب التدريس وطبيعة التعليم وأهدافه، وخصائص المتعلم ومشكلاته، بل أيضا في تنمية قدراته على التفكير وعلى التخيل والتصور وعلى التركيب والتحليل والنقد، والمقارنة وإستخلاص النتائج وتكوين الآراء الخاصة والقدرة على التأصل . (فوزي حرب، محمد أبو ملوح ، 2004,ص13).

– فهناك خصائص فيزيولوجية نفسية وأخرى عقلية وإجتماعية تطبع حياة الطالب كشخصية وصولا به إلى مستويات معنية من النضج وإلى درجات متفاوتة من القدرات، وبالتالي يجب تهيئة المرافق والأساليب التعليمية المناسبة التي تتفق مع كل مستوى ومع كل قدرة ليصل الطالب إلى مستوى من النمو يعتبر من خلاله فردا ناضجا وقادرا ، والذي يجب أن يتميز بالقدرة على الإعتماد على الذات والثقة بالنفس وأن تكون لديه مهارات الإتصال مع الآخرين وأن يتمتع بروح العمل ضمن فريق، وقادر على الإندماج في المجتمع ويحترم أخلاقيات المهنة ويتمتع بالروح الوطنية وأن يواكب التطورات العلمية والتقنية الحديثة وأن تكون لديه معرفة واسعة وشاملة في مجال تخصصه تؤهله لأن يكون على المبادرة وإتخاذ القرار وأن تكون لديه مهارات في مجال البحث العلمي . (حاجي العلجة، 2013، ص36).

5-2) جودة المقرارات الدراسية:

ويقصد بها جودة البرامج والخطط التعليمية ,شمولها وعمقها, ومرونتها إستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية فالمناهج هي القلب النابض للخطة الدراسية، لأنها تحتوي على المعارف والتقنيات التي يدرسها الطلاب،ولأنها الوسيلة المباشرة لإثراء معارف ومهارات هؤلاء الطلبة بالشكل المطلوب ، لذلك تعتبر جودة المناهج من أهم العوامل المرتبطة بجودة التعليم العالي، فهي تمثل لطلاب الجامعات المحتوى العلمي الذي يستحقون من معارفهم ومعلوماتهم .

(أشرف سعيد أحمد محمد، 2007، ص290).

- بحيث يجب أن يتم تخطيط المناهج الملائمة للطلبة في ضوء إحتياجات سوق العمل والمجتمع وضرورة أن تصمم المناهج على أساس المرونة والتجديد والتكامل في الخبرات إستجابة للتغيرات العالمية السريعة، وأن تدمج التكنولوجيا في المناهج لإستخدامها من قبل العاملين والمستفيدين من النظام التعليمي.

(حاجي العلجة،مرجع سابق، ص36).

5-3) جودة الهيئة التدريسية (الأستاذ):

الأستاذ الجامعي : الفرد الذي يحمل درجة دكتوراه أو ما يعادلها و إستثناء من يحمل درجة ماجستير ، ويعين في الجامعة برتبة جامعية كأستاذ مساعد أو أستاذ مشارك أو أستاذ متعاقد ، ويعتبر عضو هيئة التدريس الدعامة الأساسية الكبرى في قوة الجامعة ومستواها ونوعيتها وسمعتها.

(عبد الرحمان برقوق ،2005،ص 59.)

إن جودة هيئة التدريسية من العوامل المهمة لجودة التعليم الجامعي ،ويرتبط هذا المحور بحجم الهيئة التدريسية وكفاية أعضائها،لأن الأستاذ الجامعي يعد حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية ، وهو القائم بهذه العملية بوصفه ناقلا للمعرفة و مسؤولا عن السير الحسن للعملية البيداغوجية في الجامعة .

(فضيل دليو وأخرون،2001، ص79).

– ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس، تأهيله العلمي والسلوكي والثقافي، وخبراته العلمية التي تتكامل بدورها مع تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع. (مصطفى أحمد السيد،1997، ص363).

ويتمثل دور عضو هيئة التدريس :

– في وضع أهداف تعليمية واضحة للمقررات التي يقوم بتدريسها وتحديد المواد التعليمية الملائمة، وإعتماد الطرق المثلى للتدريس والعناية بأساليب التقييم والإمتحانات المستخدمة في هذه المقررات وإحاطة الطلبة بذلك على نحو فعال.

– الإلتزام بالمحتوى العلمي للمقرر أثناء التدريس والسعي الدائم لتقديم المواد الحديثة والنافعة في إطار يتسم بالحيوية والمشاركة والبعد عن إستخدام الأوقات المخصصة للتدريس في أمور خارجة عن موضوع المقرر.

– أخذ المبادرة في تقوية العلاقات المتبادلة مع الطلبة.

– الإحاطة بكافة النظم واللوائح الجامعية والإلتزام بها.

– أن يكون مثالا يحتذى به في السلوك المهني والأكاديمي . (رشدي أحمد طعيمة، 2004، ص544).

5-4) جودة التقييم :

يعد تقييم التعلم جزء أساسيا في العملية التعليمية و التعلمية ، نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة أو المرسومة التي ينتظر منها أن تنعكس إيجابيا على الفرد المتعلم ، وبذلك يهدف التقييم إلى تحقيق أغراض عديدة من بينها :

– قياس قدرات الطالب: كان مبدأ تقييم الطالب قديما ، قياس قدرات الطالب على الحفظ والإستيعاب للمادة التعليمية، حيث يعزى رسوبه في الدراسة إلى كسله وعدم جديته وإلى عدم كفاية المعلومات التي

لديه،إلا أن النظرة الحديثة الآن للتقييم تقيس قدرة الطالب النسبية على القيام بما تتطلبه العملية التعليمية من أعمال.

إن معرفة كيفية تقييم قدرة الطالب قد مكن الجامعة من قياس مدى النجاح المنتظر للطالب في الظروف العادية كما مكنها أيضا من تقسيم الطلاب إلى مجموعات متجانسة من حيث القدرات المختلفة بحيث يتمكن كل طالب من أن يعمل ويجاهد وفق قدراته ، كما أن التقييم يمكن من تمييز مستويات عدة (قدرات الطالب) يمكن بواسطتها تشجيع القدرات المختلفة للطلاب.

– قياس مدى التحصيل: تتركز معظم الجهود في أمر أساسي واحد وهو تقييم مقدار ما حصل عليه الطلاب من معلومات في المواد المختلفة.

– إن نتائج تقييم الطلبة تعكس قدرات عضو هيئة التدريس على تحليل وتركيب الإمتحان وكفاءته وأسلوبه في التدريس، مما يتيح له أن يعدل من أسلوب التدريس ليصل بطلابه إلى النجاح .

(العبادي هاشم فوزي، 2008، ص .ص258–259).

وجودة التقييم تتضمن مدى كفاءة وفعالية الأساليب المستخدمة في إكتساب المعرفة والمهارات المراد تحقيقها وذلك من خلال الجوانب التالية :

– مدى ملائمة أساليب التقييم لمخرجات المادة.

– جودة التغذية الراجعة للطلبة بناءا على التقييم.

– قدرة وسائل التقييم على قياس مدى تحقق المخرجات الموجودة.

– دقة وثبات التقييم والعلامات.

– أنواع أسئلة الإختبارات التحصيلية.

مدى ملائمة الإختبارات التحصيلية للمحتوى التعليمي للمادة.

– الوضوح وفهم الطلاب لمعايير ومهام التقييم. (معايير ضبط جودة التعليم الجامعي، 2010 ،ص9)

خلاصة الفصل: يمكن القول بأن تحقيق الجودة ليست عملية ثابتة، فالجودة ليست وصولاً لغاية جامدة وإنما عملية تطوير مستمرة تستوجب مشاركة قوية من جميع العاملين وإلتزاماً مؤسسياً شاملا،وأن تحقيق مستوى متميز لجودة التعليم العالي لايمكن أن يتحقق إلا بتضافر جهود العاملين في الجامعة،لذا يمكن القول أن الجامعة بكادريها الإداري والأكاديمي تلعب الدور الفاعل و الأكبر في تحقيق معادلة جودة التعليم العالي.

الفصل الرابع
الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

منهج الدراسة

حدود الدراسة

الدراسة الإستطلاعية

الخصائص السيكومترية

أدوات جمع البيانات

مجتمع وعينة الدراسة

إجراءات التطبيق

الأساليب الإحصائية

تمهيد: بعد أن تناولنا الموضوع من الجانب النظري سيتم في هذا الجانب محاولة الإلمام بالموضوع ودراسته دراسة تطبيقية حتى نعطي له الصبغة العلمية والمنهجية، حيث تطرقنا إلى فصلين:فصل خاص بالإجراءات الميدانية للبحث بداية بالدراسة الاستطلاعية من حيث تعريفها وأهدافها وأهم ما إشتملت عليه، ثم الدراسة الأساسية من حيث المنهج ووصف أدوات البحث وطريقة التعامل مع البيانات المتحصل عليها، ثم الفصل الأخير الذي يتناول عرض ومناقشة نتائج البحث.

1-منهج الدراسة :

بالنسبة للمنهج المعتمد في هذه الدراسة وهو المنهج الوصفي وذلك لأنه المنهج الذي يتناسب وطبيعة الموضوع المدروس وهو تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة.

2-حدود الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة بجامعة عمار ثليجي الاغواط بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، وقد أجريت هذه الدراسة من 01 إلى15 مارس 2016، حيث قُدر عدد أفراد عينة الدراسة ب(75) أستاذ وأستاذة بمختلف الرتب وكذا الأقسام.

3- الدراسة الإستطلاعية:

للقيام بأي بحث ولتحديد المنهج والأدوات المناسبة، لابد على الباحث من إجراء دراسة إستطلاعية تساعده على تحديد أبعاد بحثه والهدف المراد الوصول إليه. والدراسة الإستطلاعية تمثل نقطة البداية في البحث العلمي إذ يتوقف على نجاحها إستمراره.ونظرًا لطبيعة الموضوع الذي يتناول الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وبما أن الفئة المدروسة هي عينة الأساتذة وهي عينة متوفرة ،لذا إعتمدت الدراسة الإستطلاعية للبحث عن أدوات البحث المناسبة للموضوع، وإجراء قراءات نظرية حول الموضوع والدراسات السابقة التي تناولته وكذا أخذ آراء بعض الأساتذة في الموضوع وقد هدفت الدراسة الإستطلاعية إلى:

- تحديد وضبط موضوع الدراسة بشكل نهائي.
- المساهمة في التحديد الجيد لمشكلة البحث والتأكد من الخطة الموضوعة للدراسة.
- التأكد من إمكانية إجراء هذا البحث وتوفر أدوات البحث.
- القيام بإعداد الإستبيان في ضوء أدوات معدة سابقا.

- التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة في البحث.

✓ **وصف عينة الدراسة الإستطلاعية:**

تم تحديدها في الجدول رقم(02)

الجدول يمثل عدد أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية:

قسم الشريعة		قسم علم النفس		قسم علم الإجتماع		قسم علوم إنسانية		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
06	%20	08	%26.67	08	%26.67	08	%26.67	30	%100

4_ الخصائص السيكومترية للإستبيان المعدل:

تم حساب الصدق للإستبيان المعدل لتقييم النظام الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة في الدراسة الحالية بطريقتين ،(صدق الإتساق الداخلي والصدق التمييزي)، أما الثبات تم حسابه بطريقة (ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية) بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (spss)وكانت النتائج كالتالي:

أولا: الصدق

أ- صدق الاتساق الداخلي:

طبق إستبيان تقييم النظام الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة على 30 أستاذ جامعي بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، وقد تم حساب قيم معاملات الإرتباط بين محاور الإستبيان الأربعة والدرجة الكلية له هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى تم حساب قيم معاملات الإرتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي اليه، فكانت النتائج كالتالي :

الجدول رقم (03)

معاملات الإرتباط بين أبعاد تقييم نظام التعليم العالي والدرجة الكلية للإستبيان:

الأبعاد	الدرجة الكلية
الأول (الطلبة)	0.79**
الثاني (المقررات)	0.82**
الثالث (التقييم)	0.68**
الرابع (الأستاذ)	0.52**

يتضح من الجدول رقم (03) أن قيم معاملات الإرتباط بين أبعاد الإستبيان الأربعة والدرجة الكلية للإستبيان كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 ، وهذا ما يعطي مؤشرا للتجانس الداخلي للإستبيان. ونلاحظ أن معاملات إرتباط درجات الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس مرتفعا إذ تراوحت ما بين 0.52 كأدنى قيمة للبعد االرابع (الأستاذ) و كأقصى قيمة للبعد الثاني (المقررات) (0.82).

الجدول رقم (04)

جدول يوضح معاملات الإرتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لكل محور .

المحور الأول (الطلبة)		المحورالثاني(المقررات)		المحور الثالث (التقييم)		المحور الرابع (الأستاذ)	
	الإرتباط	الفقرة	الإرتباط	الفقرة	الإرتباط	الفقرة	الإرتباط
01	0.659**	05	0.566**	10	0.790**	14	0.769**
02	0.617**	06	0.614**	11	0.660**	15	0.653**
03	0.465**	07	0.663**	12	0.747**	16	0.716**

04	0.653**	08	0.637**	13	0.700**	-	
-		09	0.590**	-		-	

مما سبق يتضح أن معاملات إرتباطات الفقرات بالدرجة الكلية للإستبيان كلها كانت دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) وهذا ما يعطي مؤشرا للإتساق الداخلي للإستبيان.

ب- **الصدق التمييزي :**

كما تم حساب صدق هذا الإستبيان بإستخدام طريقة المقارنة الطرفية وذلك بترتيب الدرجات تنازليًا ثم أخذ نسبة 27% من طرفي المقياس الأعلى والأدنى، أي ما يقابلها 8 درجات عليا و8 درجات دنيا ،ثم المقارنة بينهما بإستخدام إختبار (Ttest) .

الجدول رقم(05)

يوضح صدق المقارنة الطرفية لإستبيان تقييم النظام الجامعي في الكلية.

الطرفين		إختبار التجانس ليفين F	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
الدرجات	المجموعة العليا	04.31		8	30.37	1.18	14	18.85	0.01	دال إحصائيا
	المجموعة الدنيا			8	20.37	.91				

وبالنظر إلى قيمة إختبار الدلالة (Ttest) كما هو موضح في الجدول رقم (05) يتضح بأن هذا الإستبيان صادق حيث بلغت قيمته (18.85) وهي دالة عند درجة الحرية (14) ومستوى الخطأ أو الدلالة (α= 0.01)، (أنظر إلى الملحق رقم 01)

ثانيا :الثبات

أ- ألفا كرونباخ:

طبق إستبيان تقييم النظام الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة على 30 أستاذ جامعي بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، بعدها قام الطالبين الباحثين بحساب الثبات للإستبيان بطريقة ألفا كرونباخ، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (06)

يوضح معامل ثبات إستبيان تقييم النظام الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة بطريقة ألفا لكرونباخ.

	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الإستبيان ككل	16	0.76

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للإستبيان ككل قد بلغ (0.76) وهي قيمة مرتفعة، مما يعني أن نتائج أفراد العينة الإستطلاعية على الإستبيان تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ب- ثبات التجزئة النصفية :

بإستغلال نفس بيانات العينة قام الطالبين الباحثين بتقسيم عبارات الإستبيان إلى نصفين ، بعد ذلك تم حساب معامل الإرتباط فكانت النتائج كالتالي :

الجدول رقم (07)

يوضح معامل إرتباط إستبيان تقييم النظام الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة جوتمان.

معامل الإرتباط	معادلة الإرتباط بعد التصحيح	الدلالة الإحصائية
0.52	0.69	دال إحصائيا

يتضح من الجدول أن معامل الثبات مقبول وهو دال إحصائيا ويمكن الوثوق به. نلاحظ من النتائج السابقة أن الإستبيان يتمتع بدرجات مقبولة من الصدق والثبات يمكن الوثوق بها لإستخدامه في البيئة المحلية بكل إطمئنان.

5 -أدوات جمع البيانات:

قمنا بتطبيق إستبيان تم إستقاء بنوده من الإستبيان الذي أعده الدكتور "أشرف السعيد أحمد محمد (2007)"، وهو إستبيان موجه لأعضاء هيئة التدريس يقيس مستوى رضاهم عن واقع جودة الأداء بكلياتهم والذي تكون من 80 بندًا مصنف إلى 14 بعداً رئيسيًا وهي كالتالي:

1- الطلاب الملتحقين : ويقسم إلى:

أ- في المرحلة الجامعية الأولى والذي يضم 5 بنود.

ب- في مرحلة الدراسات العليا والذي يضم بندين.

2- كفاءة العناصر البشرية العاملة بالكلية والذي يضم 10 بنود .

3- الإدارة والذي يضم 6 بنود.

4- التجهيزات المادية ويضم 4 بنود.

5- مكتبة الكلية ويضم 8 بنود.

6- المقررات والمناهج الدراسية ويضم 5 بنود.

7- نظم الامتحانات وإجراءات التقويم والذي يضم 4 بنود .

8- التربية الميدانية ويضم 3 بنود .

9- آليات النمو المهني والذي يضم 4 بنود.

10- أنشطة التدريس والذي يضم 4 بنود.

11- أنشطة البحث العلمي ويضم 6 بنود.

12- الأنشطة والخدمات الطلابية ويضم 5 بنود.

13- مناخ وظروف العمل بالكلية والذي يضم 7 بنود.

14- مجلة الكلية والذي يضم 4 بنود.

- ✓ **الخصائص السيكومترية للمقياس في صورته الأصلية:**

تم حساب معامل الثبات بتطبيق الإستبيان على عينة قوامها 30 فردًا تم إختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من أربع كليات وكان معامل الثبات 0.95، أما بالنسبة للصدق فقد تم حساب صدق الإستبيان بطريقتين من خلال صدق المحكمين حيث أعد الباحث الإستبيان من خلال الإطلاع على بعض الأدوات المشابهة وعرض الإستبيانات في صورتها الأولية على السادة المشرفين، ثم تم عرض الإستبيانات على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المخصصين في كليات التربية بلغ عددهم (19) محكمًا من سبع كليات وقام الباحث بعد أخذ وجهة نظر المشرفين بتعديل ما تفق عليه (78% من المحكمين). أما صدق المحتوى فقد بلغ (0,98). (أشرف السعيد أحمد محمد،2007،ص.ص285-299).

ومن هنا نذكر مبررات التعديل للمقياس: الإختلاف في البيئة والنظام التعليمي المتبع.

- ✓ **وصف الإستبيان المطبق** : بعدما تم أخذ مجموعة من البنود والتي تهمنا في هذا الصدد ، وهي الأبعاد الخاصة بمحاور: (الطلبة ، المقررات، التقييم).

أما بنود المحور الخاص ب(الأستاذ) فقد تم بناء بنودها من طرف الباحثين.

تضمن الإستبيان المعدل في صورته النهائية 16 بنداً، موزعة على أربع أبعاد أساسية وهي:

1- البعد الخاص بالطلبة ويضم 4 بنود (1، 2، 3، 4).

2- البعد الخاص بالمقررات الدراسية ويضم 5 بنود (5 ، 6، 7، 8،9).

3- البعد الخاص بالتقييم ويضم 4 بنود (، 10، 11، 12، 13).

4- والبعد الخاص بالأستاذ ويضم 3 بنود (14، 15، 16).

وبالنسبة لبدائل الإجابة فقد تضمنت ثلاث مستويات وهي: مرضي، مرضي إلى حد ما، غير مرضي.

وتقدر درجات المبحوث ب:البديل (مرضي) والتقدير الكمي الممنوح هو ثلاث درجات(03).

البديل (مرضي إلى حد ما) والتقدير الممنوح هو درجتين(02).

البديل (غير مرضي) والتقدير الممنوح هو درجة واحدة (01).

والإستبيان بصورته النهائية موضح في الملحق رقم: (02)

6_ مجتمع وعينة الدراسة :

يتمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع أساتذة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والبالغ عددهم 152 أستاذاً ، منهم 122 ذكر و30 أنثى ، موزعين عبر 3 أقسام: قسم العلوم الإجتماعية بفروعه الثلاث (الفلسفة، علم النفس، وعلم الإجتماع)، وقسم العلوم الإنسانية، وقسم العلوم الإسلامية .

والملحق رقم (01): يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الرتبة والأقسام والجنس.

- ✓ **العينة** : تكونت عينة الدراسة من 75 أستاذاً من الجنسين تم إختيارهم بطريقة عشوائية ، من كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية ،وفيما يلي وصف لأفراد عينة الدراسة حسب كل من متغير الجنس، القسم، والأقدمية.

الجدول رقم (08)

يوضح توزيع عدد أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الذكور		الإناث		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
53	%70.67	22	%29.33	75	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن العدد الإجمالي للأساتذة بلغ 75 أستاذ بمعدل 53 من الذكور، أي بنسبة 70.67% ، والإناث 22 أي بنسبة 29.33% .

الجدول رقم (09)

يمثل عدد أفراد عينة الدراسة حسب الأقسام.

قسم الشريعة		قسم علم النفس		قسم علم الإجتماع		قسم العلوم الإنسانية		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
15	%20	20	%26.67	20	%26.67	20	%26.67	75	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد أفراد العينة من قسم علم الإجتماع والعلوم الإنسانية وعلم النفس بلغ 20 أستاذ من كل قسم ،أي بنسبة 26.67% إلا أن أساتذة قسم الشريعة قد بلغ 15 أستاذ وذلك بنسبة 20%.

الجدول رقم (10)

يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة .

أستاذ مساعد ب		أستاذ مساعد أ		أستاذ محاضر ب		أستاذ محاضر أ		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
21	%28	42	%56	6	%8	6	%8	75	%100

من خلال الجدول أعلاه والذي يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة فنلاحظ أن أكبر عدد كان للأستاذ المساعد أ ، والذي قدر ب 42 أستاذ أي بنسبة 56% ،تليها عدد أستاذ المساعد ب، 21أساتذ بنسبة 28%، فيما تساوى عدد الأساتذة المحاضرين أ و ب 6 أي بنسبة 8%.

الجدول رقم (11)

يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقدمية.

أقل من 3 سنوات		4 إلى 6 سنوات		من 7 إلى 9 سنوات		10 فما فوق		المجموع	
العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
23	%30.67	36	%48	11	%14.67	7	%9.33	75	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أن عدد الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم ما بين 4 الى 6 سنوات كان أكبر، إذ قدر عددهم ب 36 أستاذ ،أي بنسبة 48% تليها عدد الأساتذة الذين قدرت خبرتهم ب أقل من 3 سنوات ،أي 23 أستاذ أي بنسبة 30.67%، يليه عدد الأساتذة الذين تتراوح خبرتهم من 7 الى 9 سنوات، إذ بلغ عددهم 11 أستاذ أي بنسبة 14.67% ، أما الأساتذة الذين تجاوزت خبرتهم 10 سنوات فما فوق فقد قدر عددهم ب 7 أي بنسبة 9.33%.

7_ إجراءات التطبيق:

تم إجراء الدراسة وفق الخطوات التالية:

1- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.

2- التحقق من معاملي الصدق والثبات لأداة الدراسة.

3- تم تحديد مجتمع الدراسة.

4- تم إختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية.

5- قام الباحثين بتوزيع الإستبانات على أساتذة كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية ،من 01 إلى 15 مارس 2016.

6- تم جمع الإستبانات من أفراد العينة وترميزها، وإدخالها في الحاسوب ، ومعالجتها إحصائياً بإستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

8_ الأساليب الإحصائية المستعملة :

إستخدمنا برنامج spss النسخة رقم (21) والمتضمن الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية.
- المتوسط الحسابي.
- الإنحراف المعياري.
- إختبار(T test).
- إختبار التجانس ليفين F.
- معاملات الإرتباط.
- تحليل التباين Anova.

الفصل الخامس
عرض ومناقشة
نتائج الدراسة

عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية العامة:

نص الفرضية العامة : نصت الفرضية العامة لهذه الدراسة على أن "مستوى تقييم النظام التعليم الجامعي منخفض في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة "، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتيجة التالية: الجدول رقم (12)

يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لإستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة

الدرجة الكلية	حجم العينة	المتوسط الحسابي للأفراد	المتوسط الفرضي للمقياس	الانحراف المعياري	الفرق بين متوسط الأفراد والمتوسط الفرضي	t	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
إستبيان تقييم النظام الجامعي	75	26.02	32	4.89	-5.97	10.75	74	0.00	غير دالة

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (12) نلاحظ وبناءاً على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة والذي بلغ 26.02 أنه أصغر من المتوسط الفرضي الذي يفرضه هذا الإستبيان والمقدر بـ 32،و بناءاً عليه فإن الفرضية العامة تحققت، وهذا ما أكدته قيمة "ت" بالنسبة للعينة الواحدة التي بلغت قيمتها 10.57 ،وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)، لأن قيمة (p) أو (sig=0,00) أصغر من مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) ومنه تم قبول فرضية البحث القائلة "بأن مستوى تقييم النظام التعليم الجامعي منخفض في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة"، ويمكن إرجاع ذلك إلى تجربة الكلية والجامعة في مجال

الجودة تحتاج لفترة طويلة لتظهر، كما أن هناك مقاومة للتغيير من قبل أعضاء هيئة التدريس، وربما هناك حاجة لإعداد برامج تدريبية لزيادة جودة الأداء، وقد إتفقت مع نتائج دراسة (اشرف السعيد أحمد محمد،2007) حيث أشار إلى أن مستوى رضا أعضاء هيئة التدريس عن مستوى جودة الأداء منخفض بكليات التربية عينة الدراسة، أما (دراسة صالح أحمد عبابنة) فقد بيَنت أن درجة ممارسة مؤشرات جودة الأداء الجامعي في كلية الآداب /مصراتة متوسطة.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى :

نص الفرضية: نصت الفرضية الأولى لهذه الدراسة على أنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الجنس"، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (13)

يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى الى متغير الجنس

	الجنس	إختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة P	القرار
تقييم التعليم الجامعي	ذكور	0.50	0.47	53	25.73	4.67	73	0.79	0.42	غير دالة
	إناث			22	26.72	5.43				

من خلال الجدول رقم (13) أعلاه نلاحظ أن قيمة إختبار التجانس ليفين (F) بلغت (0.50)، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب إستخدام إختبار (T test) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة للجنسين في إستبيان تقييم التعليم الجامعي والتي بلغت عند الذكور (25.73) وعند الإناث (26.72) يمكن القول بأنه لا توجد فروق بين الجنسين في إجاباتهم على إستبيان تقييم التعليم الجامعي ، وهذا مايؤكد قيمة إختبار الفروق (T_{test}) والتي بلغت (0.79) هي قيمة غير دالة إحصائيا لأنها أكبر من قيمة (P=0.42) وبالتالي لا يمكن قبول فرضية البحث القائلة . " توجد فروق بين الجنسين في تقييمهم لنظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة" ، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن ما يقوم به الأستاذة من أعمال وما يطبق عليها من نظام، هو نفسه سواءاً ذكور أو إناث لأنهم يتعرضون لظروف تعليمية جامعية متشابهة،وأيضاً يمكن عزو ذلك إلى أن واقع الكلية يعيشه جميع العاملين بها وبنفس المستوى، و هو مستوى لا يختلف عن تقييمه أفراد العينة وإن كانوا من جنسين مختلفين ، لذلك جاءت تقديراتهم لمستوى تقييم النظام متشابهة.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

نص الفرضية: نصت الفرضية الثانية على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير القسم(علم النفس)(علم الإجتماع) (علوم إنسانية) (علوم إسلامية) "، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (14)

يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى الى متغير القسم

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	قيمة P	القرار
تقييم النظام التعليم الجامعي	ما بين المجموعات	142.56	3	47.52	2.07	0.11	غير دالة
	داخل المجموعات	1627.38	71	22.92			
	الكلي	1769.94	74				

من خلال الجدول رقم (14) أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار تحليل التباين (F) والتي بلغت في إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة (2.07)، نلاحظ أن هذه القيمة جاءت غير دالة، وبالتالي لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير القسم، لأن قيمة (P=0.11) أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية(0.05)، ومنه لم تتحقق الفرضية ، ويمكن تفسير ذلك على أن الأساتذة في جميع الأقسام ينتمون لكلية واحدة ونظام إداري وتعليمي وبحثي واحد وجامعة واحدة ،لإشتراكهم في نفس الواجبات و الأعباء العلمية، إضافة إلى إدراكهم لبعض أوجه القصور في الجانب البيداغوجي والأكاديمي معاً بصورة مشتركة وهذا مايظهر إتفاقهم على رؤية تقييمية واحدة لنظام التعليم الجامعي في الكلية،وهذا ما يظهر عدم وجود فروق بين الأقسام في تقييم نظام التعليم الجامعي،وإتفقت هذه النتيجة مع دراسة أشرف أحمد السعيد(2007) حيث توصل في نتائج بحثه حول مدى رضا أعضاء الهيئة التدريسية عن الأداء البحثي والعلمي بكليات التربية إلى تقدير منخفض.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

نص الفرضية: نصت الفرضية الثالثة على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الرتبة (أستاذ مساعد ب) (أستاذ مساعد أ) (أستاذ محاضر ب) (أستاذ محاضر أ) ، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتيجة التالية: الجدول رقم (15)

يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى إلى متغير الرتبة

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	قيمة P	القرار
تقييم النظام التعليم الجامعي	ما بين المجموعات	138.70	3	46.23	2.01	0.12	غير دالة
	داخل المجموعات	1631.24	71	22.97			
	الكلي	1769.94	74				

من خلال الجدول رقم (15) أعلاه وبالنظر إلى قيمة إختبار تحليل التباين (F) والتي بلغت في إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة (2.01)، نلاحظ أن هذه القيمة جاءت غير دالة ،وبالتالي لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الرتبة،لأن قيمة(P=0.12) أكبر من قيمة الدلالة الإحصائية (0.05)، ومنه لم تتحقق الفرضية، ويمكن إرجاع سبب ذلك إلى أن الأمر يتعلق بتقييم نظام وواقع الكلية من حيث بعض معايير الجودة، وهي أسباب قد يتباين في تحديدها الجميع بغض النظر عن المؤهل العلمي، كما أن الموضوع لا يهتم بالجانب المعرفي لأفراد العينة ولكن بمستوى تقييم نظام التعليم الجامعي بالكلية ، وأن الأداء الجامعي للكلية يمكن ملاحظته من

أعضاء هيئة التدريس بإختلاف مؤهلاتهم،وكون أعضاء الهيئة التدريسية يخضعون إلى نفس اللوائح والأنظمة التي تسير الكلية ، إضافة إلى تساويهم في حجم المهام الأكاديمية المنوطة بهم ،وقد إتفقت هذه النتيجة مع دراسة صالح أحمد أمين عبابنة(2011) والتي أكدت أنه لا توجد فروق تعزى للرتبة أو المؤهل.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة :

نص الفرضية: نصت الفرضية الثالثة على أنه" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الأقدمية (أقل من 3 سنوات) (من 4 الى 6 سنوات) (من 7 الى 9 سنوات) (من 10 سنوات فما فوق)"، وبعد المعالجة الإحصائية توصلنا إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (16)

يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى إلى متغير الأقدمية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	قيمة P	القرار
تقييم النظام التعليم الجامعي	ما بين المجموعات	35.15	3	11.71	0.48	0.69	غير دالة
	داخل المجموعات	1734.79	71	24.43			
	الكلي	1769.94	74				

من خلال الجدول رقم (16) أعلاه وبالنظر إلى قيمة اختبار تحليل التباين (F) والتي بلغت في إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة من وجهة نظر الأساتذة (0.48)، نلاحظ أن

هذه القيمة جاءت غير دالة، وبالتالي لا توجد فروق بين أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الأقدمية ، لأن قيمة (P=0.69) أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية(0.05)،وعليه لم تتحقق الفرضية،وذلك يشير إلى إتفاق أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرات المختلفة على مستوى تقييم النظام الجامعي، ويمكن عزو ذلك إلى كون أفراد العينة معنيون بتقييم مستوى النظام الجامعي في الكلية والذي لا يتطلب خبرة في التدريس وإنما يتطلب المعايشة ثم الملاحظة ومن ثم إصدار حكم للتقييم،حيث أن الخبرة لا تقاس بشقها الكمي (سنوات فقط) ، بل بشقها النوعي كذلك، وقد يكون هذا الشق الأخير غائبا لدى أساتذة الكلية، فكلهم يعملون منذ سنوات في نفس المكان دون إكتساب الخبرات المتنوعة من خلال الجامعات الأخرى، وقد إختلفت نتائج دراستنا مع نتائج دراسة صالح أحمد عبابنة (2011)، حيث أبرزت نتائج دراسته وجود فروق دالة تبعًا لمتغير الخبرة وأرجع ذلك أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة الطويلة يطمحون في الوصول إلى مستويات أداء أعلى من المتوفرة حاليًا.

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح تسلسل الشهادات في نظام LMD	51
02	كيفيات متعددة لتقييم الطالب في ظل نظام LMD	53

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح عدد المؤسسات الجامعية المطبقة لنظام ل م د بالجزائر	49
02	يوضح عدد أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية	76
03	معاملات الإرتباط بين أبعاد تقييم نظام التعليم العالي والدرجة الكلية للإستبيان	77
04	معاملات الإرتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور	77
05	يوضح صدق المقارنة الطرفية لإستبيان تقييم النظام الجامعي	78
06	معامل ثبات إستبيان تقييم النظام الجامعي في ضوء معايير الجودة بطريقة ألفا	79
07	يوضح معامل إرتباط إستبيان تقييم النظام الجامعي في ضوء معايير الجودة بطريقة التجزئة النصفية والمصححة بمعادلة جوتمان	80
08	يوضح توزيع عدد أفراد عينة الدراسة حسب الجنس	83
09	يمثل عدد افراد عينة الدراسة حسب الاقسام	83
10	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الرتبة	84
11	يمثل توزيع افراد عينة الدراسة حسب الاقدمية	84
12	يوضح الفرق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي لإستبيان	87
13	يوضح الفروق بين الجنسين في درجاتهم على إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى الى متغير الجنس	88
14	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى الى متغير القسم	90

15	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى الى متغير الرتبة	91
16	يوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة في درجاتهم على إستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى الى متغير الأقدمية	92

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	
01	يوضح توزيع افراد مجتمع الدراسة حسب الرتبة والاقسام والجنس.	I
02	يمثل إستبيان المطبق في شكله النهائي	II
03	يمثل مخرجات ال spss الخاصة بالخصائص السيكوسوماتية	IV
04	يمثل مخرجات spss الخاصة بالفرضيات	XII

الملاحق

الملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي بالأغواط
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
الأمـــانة العـــامة
مصـــلحة المستـــخدمين

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Amar Telidji Laghouat
Faculté des Sciences Humaines &
Sociales

وضعية التعداد الفعلي للأساتذة بكلية العلوم الإنسانية والإجتماعية
حسب الرتب وتوزيعهم على مستوى الأقسام إلى غاية:2016/04/15

		الأساتـــــــذة										المجمـــوع	
		أستـــاذ		الأساتذة المحاضرين				الأساتذة المساعدين					
				قسم(ب)		قسم(أ)		قسم (ب)		قسم (أ)			
		ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى	ذكر	أنثى
قسم العلوم الإجتماعية	علم الإجتماع	00	00	04	01	06	03	01	00	20	07	31	11
	علم النفس	02	00	05	01	05	01	01	01	20	08	33	11
	فرع الفلسفة	02	00	01	00	00	00	03	00	06	01	12	01
قسم العلوم الإنسانية		00	00	01	00	02	00	03	02	24	03	30	05
قسم العلوم الإسلامية		02	00	03	00	03	00	04	00	04	02	16	02
المجمـــــوع		06	00	14	02	16	04	12	03	74	21	122	30
		06		16		20		15		95		152	

الملحق رقم(02)

جامعة عمار ثليجي

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

أستاذي الفاضل، أستاذتي الفاضلة

نحن بصدد إعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في الإرشاد والتوجيه، تحت عنوان: "تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة"، يشرفني الطلب منكم المشاركة في إثراء هذا البحث من خلال الإجابة على هذا الاستبيان بوضع علامة (×) في مكان الاختيار الذي يعبر عن رأيكم. وتأكدوا بان معلوماتكم ستوظف لأغراض علمية بحتة. نشكركم مسبقا على حسن تعاونكم.

البيـــــانات الشخصيـــــة:

1) الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2) القسم:.....

3) التخصص:.....

4) الأقدمية:.....

5) الرتبة: – أستاذ مساعد (ب) ☐

– أستاذ مساعد (أ) ☐

– أستاذ محاضر (ب) ☐

– أستاذ محاضر (أ) ☐

6) المهام الإدارية (إن وجدت):

.....

	البنـــــــــــــــود	مرضي جدا	مرضي	غير مرضي
الطلبة	1- القدرات العقلية والإمكانات المعرفية للطلاب.			
	2- قدرة الطلاب على التواصل الجيد والمناقشة في المحاضرة.			
	3- مواظبة الطلاب على حضور المحاضرات.			
	4- القيم الخلقية والسلوكية للطلاب.			
المقررات	5- أسلوب تنظيم المقررات والمناهج الدراسية.			
	6- مستوى التوازن بين الخبرات النظرية والجوانب العلمية التطبيقية في المقررات الدراسية.			
	7- مستوى معاصرة المناهج والمقررات الدراسية للمتغيرات العالمية.			
	8- مستوى التكامل والتنسيق بين المقررات الدراسية في كل تخصص.			
	9- مدى ارتباط المناهج والمقررات الدراسية بالمشكلات الاجتماعية والتعليمية.			
التقييم	10- نظام العمل بالمراقبة داخل الكلية. (طريقة تقييم الطالب،....)			
	11- نظم وإجراءات الامتحانات بالكلية.			
	12- مستوى العدالة في تقييم الطلاب.			
	13- مدى كفاءة أساليب ووسائل تقييم الطلاب.			
الأستاذ	14- مستوى العبء الدراسي الذي يقوم به عضو هيئة التدريس.			
	15- ملائمة المقررات التي يدرسها عضو هيئة التدريس مع تخصصه الدقيق بالقسم.			
	16- عدد الطلاب في المحاضرة.			

الملحق رقم (03) :خاص بالخصائص السيكومترية لإستبيان تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء معايير الجودة.

الصدق

صدق التساق الداخلي (ارتباط كل بند بالبعد الأول) الطلبة

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	الدرجة الكلية
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.242	-.070-	.282	.659**
	Sig. (bilatérale)		.198	.713	.132	.000
	N	30	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	.242	1	.193	.078	.617**
	Sig. (bilatérale)	.198		.307	.684	.000
	N	30	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	-.070-	.193	1	.165	.465**
	Sig. (bilatérale)	.713	.307		.384	.010
	N	30	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	.282	.078	.165	1	.653**
	Sig. (bilatérale)	.132	.684	.384		.000
	N	30	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	.659**	.617**	.465**	.653**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.010	.000	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

البعد الثاني : المقررات

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005	الدرجة الكلية
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.452*	.211	.059	.000	.566**
	Sig. (bilatérale)		.012	.263	.756	1.000	.001
	N	30	30	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	.452*	1	.285	.073	.155	.614**
	Sig. (bilatérale)	.012		.127	.702	.412	.000
	N	30	30	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	.211	.285	1	.356	.155	.663**
	Sig. (bilatérale)	.263	.127		.053	.414	.000
	N	30	30	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	.059	.073	.356	1	.475**	.637**
	Sig. (bilatérale)	.756	.702	.053		.008	.000
	N	30	30	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	.000	.155	.155	.475**	1	.590**
	Sig. (bilatérale)	1.000	.412	.414	.008		.001
	N	30	30	30	30	30	30
VAR00006	Corrélation de Pearson	.566**	.614**	.663**	.637**	.590**	1
	Sig. (bilatérale)	.001	.000	.000	.000	.001	
	N	30	30	30	30	30	30

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

البعد الثالث : التقييم

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	الدرجة الكلية
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.495**	.487**	.340	.790**
	Sig. (bilatérale)		.005	.006	.066	.000
	N	30	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	.495**	1	.207	.156	.660**
	Sig. (bilatérale)	.005		.271	.411	.000
	N	30	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	.487**	.207	1	.518**	.747**
	Sig. (bilatérale)	.006	.271		.003	.000
	N	30	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	.340	.156	.518**	1	.700**
	Sig. (bilatérale)	.066	.411	.003		.000
	N	30	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	.790**	.660**	.747**	.700**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

البعد الرابع: الأستاذ

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	الدرجة الكلية
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.161	.522**	.769**
	Sig. (bilatérale)		.395	.003	.000
	N	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	.161	1	.116	.653**
	Sig. (bilatérale)	.395		.543	.000
	N	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	.522**	.116	1	.716**
	Sig. (bilatérale)	.003	.543		.000
	N	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	.769**	.653**	.716**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	
	N	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

ارتباط الأبعاد الأربعة مع الدرجة الكلية

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004	VAR00005
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	.590**	.379*	.373*	.798**
	Sig. (bilatérale)		.001	.039	.042	.000
	N	30	30	30	30	30
VAR00002	Corrélation de Pearson	.590**	1	.377*	.320	.824**
	Sig. (bilatérale)	.001		.040	.085	.000
	N	30	30	30	30	30
VAR00003	Corrélation de Pearson	.379*	.377*	1	.002	.681**
	Sig. (bilatérale)	.039	.040		.990	.000
	N	30	30	30	30	30
VAR00004	Corrélation de Pearson	.373*	.320	.002	1	.524**
	Sig. (bilatérale)	.042	.085	.990		.003
	N	30	30	30	30	30
VAR00005	Corrélation de Pearson	.798**	.824**	.681**	.524**	1
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.003	
	N	30	30	30	30	30

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الصدق التمييزي (المقارنة الطرفية)

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00001	المجموعة العليا	8	30.3750	1.18773	.41993
	الدنيا	8	20.3750	.91613	.32390

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VAR00001	Hypothèse de variances égales	.586	.457	18.856	14	.000	10.00000	.53033	8.86256	11.13744
	Hypothèse de variances inégales			18.856	13.152	.000	10.00000	.53033	8.85563	11.14437

ثبات الفا كرونباخ

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.763	16

ثبات التجزئة النصفية

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	30	100.0
	Exclus[a]	0	.0
	Total	30	100.0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.688
		Nombre d'éléments	8[a]
	Partie 2	Valeur	.607
		Nombre d'éléments	8[b]
	Nombre total d'éléments		16
Corrélation entre les sous-échelles			.527
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.690
	Longueur inégale		.690
Coefficient de Guttman split-half			.690

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008.

b. Les éléments sont : VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016.

الملحق رقم(04) :الخاص بنتائج الدراسة :

مستوى تقييم الأستاذ لنظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة

النتيجة هي ان مستوى تقييم الأساتذة لنظام التعليم الجامعي جاء منخفضا وفقا لبعض معايير الجودة ..

Statistiques sur échantillon unique

	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	75	26.0267	4.89062	.56472

Test sur échantillon unique

	Valeur du test = 32					
	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieure	Supérieure
VAR00002	-10.578-	74	.000	-5.97333-	-7.0986-	-4.8481-

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الجنس

Statistiques de groupe

	VAR00001	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
VAR00002	إناث	22	26.7273	5.43517	1.15878
	ذكور	53	25.7358	4.67049	.64154

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
VAR00002	Hypothèse de variances égales	.505	.479	.797	73	.428	.99142	1.24342	-1.48670	3.46955
	Hypothèse de variances inégales			.749	34.536	.459	.99142	1.32452	-1.69879	3.68163

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير القسم

ANOVA à 1 facteur

VAR00002

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	142.563	3	47.521	2.073	.111
Intra-groupes	1627.383	71	22.921		
Total	1769.947	74			

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الرتبة (أستاذ مساعد ب) (أستاذ مساعد أ) (أستاذ محاضر ب) (أستاذ محاضر أ)

ANOVA à 1 facteur

VAR00002

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	138.704	3	46.235	2.012	.120
Intra-groupes	1631.243	71	22.975		
Total	1769.947	74			

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة في تقييم نظام التعليم الجامعي في ضوء بعض معايير الجودة تعزى لمتغير الأقدمية (من 3 سنوات فاقل) (من 4 الى 6 سنوات) (من 7 الى 9 سنوات) (من 10 سنوات فما فوق)

ANOVA à 1 facteur

VAR00002

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	35.156	3	11.719	.480	.697
Intra-groupes	1734.790	71	24.434		
Total	1769.947	74			