وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عمار ثليجي –الأغواط–
كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

رقم التسلسل:

الموضوع:

قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم لدى عينة من أساتذة و طلبة المدرسة العليا للأساتذة

- دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط -

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة:
زليخة جقيدل

إشراف الأستاذ الدكتور:
أ ـ د/ محمد بوفاتح

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أ.د. كروم خميستي	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	رئيسا
أ. د. بوفاتح محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغواط	مشرفا ومقررا
أ . د. غريب حسين	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجلفة	عضوا مناقشا
د. جلالي ناصر	أستاذ محاضر – أ –	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا
د. عياط الأمين	أستاذ محاضر – أ –	جامعة الأغواط	عضوا مناقشا
د. جاب الله خلف الله	أستاذ محاضر – أ –	المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط	عضوا مناقشا

السنة الجـامعيـة: 2021 / 2022

بسم الله الرَّحمن الرَّحيم

قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ

سورة البقرة الآية (31)

الإهداء

إلى روح أخي الطاهرة رحمه الله.

إلى أمي العزيزة حفظها الله وأطال في عمرها.

إلى سندي في الحياة أبي الغالي أطال الله في عمره

إلى أخي الغالي و أختي حفظهما الله

إلى كل زملائي في العمل و الدراسة .

أهدي ثمرة هذا العمل المتواضع.

كلمة شكر

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصّالحات ...الحمد لله الذي علّمنا بالقلم...علّمنا مالم نعلم... لنحمل شعلة نوره...لندخل في رحمته ...الحمد لله الذي وفّقنا لهذا العمل ...

أتقدم بخالص الشكر و التقدير و العرفان لأستاذي الفاضل المشرف :

البروفيسور محمد بوفاتح على ما قدمه لي من نصائح وتوجيهات وإرشادات المستمرة لإنجاز هذا العمل و مساعدته في التغلب على كل العقبات من خلال التواصل الفعال فله مني أخلص مشاعر التقدير والعرفان والاحترام

الشّكر الجزيل إلى الأساتذة الذّين ساعدوني في تحكيم الاستبانة :

(عمومن رمضان، علي عون، القني عبد الباسط ، بن عون بودالي ، الصادقي علي ، علياني عبد الكريم ...).

و الشكر الجزيل لكل أستاذ و أستاذة ساهموا في التصحيح اللغوي للأطروحة و كما لا أنسى أساتذة و طلبة المدرسة العليا محل الدراسة و بالأخص طلبة السنة الرابعة المتوسط و الثانوي .

كما أتوجه بالشكر الخالص إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين تكرّموا بقراءة هذا البحث ليقيّموه ويثروه بما فتح الله عليهم من علمه.

زليخة جقيدل

ملخص باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم ، كما تسعى الدراسة إلى معرفة الفروق بين الطلبة في تقديرهم لمستوى جودة الأداء التدريسي لأساتذتهم حسب المتغيرات التالية : الجنس ، التخصص ، وتسعى الدراسة أيضا إلى معرفة الفروق بين الأساتذة في جودة الأداء التدريسي حسب المتغيرات التالية : الجنس ، التخصص ، الخبرة المهنية . وأجريت الدراسة بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط و تكونت الدراسة من عينتين الأولى تمثل الطلبة و كان قوامها (267) و الثانية الأساتذة و كان عددهم (51) . وطبقت عليهما أداتين مختلفتين من تصميم الطالبة الباحثة ، الأولى تقيس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلبته ، والثانية تقيس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظره . و كلاهما اشتملت على (30) بندا وتتوزع على أربعة أبعاد ، وبعد المعالجة الاحصائية للخصائص السيكومترية ، وتمت المعالجة الاحصائية بواسطة الرزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لنسخة (25)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

1 – مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم مرتفعا لدى عينة من طلبة المدرسة العليا للأساتذة .

2 – مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم مرتفعا من وجهة نظرهم .

3 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير : الجنس .

4 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير : التخصص .

5 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغيرات التالية : الجنس ، التخصص ، الخبرة المهنية

الكلمات المفتاحية :

– القياس ، الأداء التدريسي ، الأستاذ الجامعي ، معايير جودة التعليم ، الطلبة ، المدرسة العليا للأساتذة .

The Abstract :

The present work aims to reveal the level of the teaching performance of the university teacher in the light of educational quality standards. The study also seeks to uncover the differences between students in their assessment of the level of the quality of the teaching performance of their teachers according to the following demographic variables: gender , specialization and professional experience. The study was conducted at Teacher Training School of Laghouat, Algeria on a sample of **267** male and female students, and a sample of **51** university teachers. Two tools, designed by the researcher, were applied. While the first measures the quality of the teaching performance of the university teacher from the point of view of their students, the second measures the quality of the teaching performance of the university teacher from their point of view. Both included 30 items. They are divided into four dimensions; validity and reliability were conducted on them. The findings revealed that they had high validity and reliability coefficients.

1 - The level of the university teacher's teaching performance in light of educational quality standards is high from the point of view of their students.

2 - The level of the university teacher's teaching performance in light of educational quality standards is high from their point of view.

3 - There are no statistically significant differences between students in estimating the level of teaching performance of a university teacher

in the light of educational quality standards due to one variable, gender.

4 - There are statistically significant differences between students in estimating the level of teaching performance of a university teacher in the light of educational quality standards due to a second variable, specialization.

5- There are no statistically significant differences between teachers in estimating the level of their teaching performance in the light of educational quality standards due to the following variables, gender, specialization, professional experience.

key words: Measurement, teaching performance, university professor, education quality standards, teacher training school.

الفهرس

فهرس الموضوعات

الرقم	العنوان	الصفحة
–	الإهداء	–
–	كلمة شكر	–
–	ملخص الدراسة باللغة العربية	أ
–	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ت
–	فهرس الموضوعات	ج
–	فهرس الجداول	ذ
–	فهرس الأشكال	ز
–	فهرس الملاحق	س
–	المقدمة	01
	الفصل الأول : مشكلة الدراسة و اعتباراتها	–
01	مشكلة الدراسة	07
02	فروض الدراسة	13
03	أهداف الدراسة	14
04	أهمية الدراسة	15
05	التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة	15
06	دراسات السابقة	16
07	التعليق على دراسات السابقة	47
08	أسباب اختيار موضوع الدراسة	50
	الفصل الثاني : قياس الأداء التدريسي	
-	تمهيد	53
01	تعريف القياس	53
02	تعريف الأداء	55
03	أنواع الأداء	58

فهرس الموضوعات

04	مكونات الأداء	59
05	عناصر الأداء	60
06	أبعاد الأداء	61
07	معايير الأداء	62
08	العوامل المؤثرة في الأداء	64
09	محددات الأداء	68
10	مقاييس الأداء	69
11	أهمية قياس الأداء	70
12	مؤشرات قياس الأداء	72
13	تعريف التدريس الجامعي	72
14	أهمية التدريس الجامعي	74
15	استراتيجيات التدريس الجامعي	74
16	مسلمات يقوم عليها التدريس الجامعي	76
17	تعريف عضو هيئة التدريس	76
18	أدوار عضو هيئة التدريس	79
19	مهام عضو هيئة التدريس الجامعي	80
20	تعريف الأداء التدريسي	83
21	خصائص قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي	85
22	أهداف و تقويم الأداء التدريسي	86
23	أسس و معايير تقييم جودة أداء عضو هيئة التدريس .	87
24	طرق تقويم أداء عضو هيئة التدريس	91
25	الأسس التي يقوم عبيها الأداء التدريسي الجيد	101
26	نماذج مقترحة لإجراء تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس	101
-	خلاصة الفصل	-

فهرس الموضوعات

	الفصل الثالث : الجودة في التعليم العالي	
-	تمهيد	108
01	تعريف المعايير	108
02	أهمية المعايير	109
03	أغراض المعايير	111
04	تعريف الجودة	112
05	أهداف الجودة	116
06	أهمية الجودة في التعليم	117
07	أهمية الجودة في التعليم	119
08	معايير الجودة في التعليم العالي	123
09	أهداف وأهمية جودة التعليم العالي	125
10	أسباب و مبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي	126
11	مبادئ الجودة في التعليم العالي	129
12	فوائد تطبيق الجودة في التعليم	130
13	مراحل تطبيق الجودة في التعليم العالي	132
14	آليات مقترحة لتطوير نظام الجودة في التعليم العالي بالجزائر	136
15	نماذج دارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي	140
16	أساليب و طرق قياس جودة التعليم الجامعي	151
17	تطبيق نظام الآيزو (ISO ـ 9001 2000) في التعليم العالي	153
18	تجارب بعض الدول في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي	155
19	معيقات تطبيق الجودة في التعليم العالي	160
-	خلاصة الفصل	-
	الفصل الرابع : إجراءات الدراسة الميدانية	
-	تمهيد	166

فهرس الموضوعات

01	منهج الدراسة	166
02	حدود الدراسة	167
03	التعريف بمكان الدراسة	168
04	مجتمع الدراسة وعينته	171
05	أدوات جمع البيانات	182
06	الدراسة الاستطلاعية	193
07	خطوات الدراسة	201
08	الأساليب الاحصائية	202
	الفصل الخامس : عرض و مناقشة و تفسير نتائج الدراسة	
-	تمهيد .	205
01	عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الأولى	205
02	عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الثانية	209
03	عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الثالثة	213
04	عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الرابعة	216
05	عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الخامسة	218
06	عرض و مناقشة و تفسير الفرضية السادسة	220
07	عرض و مناقشة و تفسير الفرضية السابعة	220
-	الاستنتاج العام	226
-	اقتراحات الدراسة	229
-	قائمة المراجع	231
-	قائمة الملاحق	ا

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مفاهيم الجودة في نظر روادها	116
02	معوقات و فوائد جودة التعليم العالي	150
03	عدد وتوزيع مجتمع الدراسة بالنسبة للطلبة	171
04	عدد و توزيع مجتمع الدراسة بالنسبة للأساتذة	173
05	عينة الدراسة من المجتمع الأصلي حسب الأقسام	175
06	توزيع العينة حسب الجنس	175
07	توزيع العينة حسب التخصص	176
08	نسبة عينة الدراسة من المجتمع الأصلي حسب الأقسام	178
09	توزيع العينة حسب الجنس	179
10	توزيع العينة حسب التخصص	180
11	توزيع العينة حسب الخبرة المهنية	181
12	البنود على أبعاد الاستبيان الخاص بالطلبة	187
13	مستويات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي لمقياس الخاص بالطلبة	188
14	توزيع البنود على أبعاد مقياس الخاص بالأساتذة	191
15	مستويات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي لمقياس الخاص بالأساتذة	192
16	نتائج الصدق التميزي لمقياس الخاص بالطلبة	195
17	نتائج صدق الاتساق الداخلي لدرجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الخاص بالطلبة	196
18	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الطلبة	197
19	نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الأداء التدريسي الخاص بالطلبة	197
20	نتائج الصدق التميزي لمقياس الخاص بالأساتذة	198
21	نتائج صدق الاتساق الداخلي لدرجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الأداء التدريسي الخاص بالأساتذة	199
22	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية	200
23	نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الأداء التدريسي الخاص بالأساتذة	201
24	دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس جودة الأداء	205

فهرس الجداول

	التدريسي و المتوسط الفرضي للمقياس	
25	قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في متغير جودة الأداء التدريسي	210
26	قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التخصص العلمي و التخصص الأدبي في متغير جودة الأداء التدريسي	214
27	دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس جودة الأداء التدريسي و المتوسط الفرضي للمقياس	216
28	قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في متغير جودة الأداء التدريسي	219
29	قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التخصص العلمي و التخصص الأدبي في متغير جودة الأداء التدريسي	221
30	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متغير جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغير الخبرة المهنية	223

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح مهام الأستاذ الجامعي	81
02	يوضح مراحل الجودة	135
03	يوضح دائر ديمنج	142
04	ضح ثلاثية جوران	146
05	يوضح ثلاثية جوران في التعليم العالي	148
06	يمثل خصائص المجتمع الأصلي للطلبة	172
07	يمثل خصائص المجتمع الأصلي للأساتذة	174
08	يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة الطلبة حسب الجنس	176
09	يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة الطلبة حسب التخصص	177
10	يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة الأساتذة حسب الجنس	179
11	يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة الأساتذة حسب التخصص	180
12	يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة الأساتذة حسب الخبرة المهنية	182

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	قائمة بأسماء المحكمين لمقياس الأداء التدريسي .	I
02	نسخة عن مقياس الأداء التدريسي للطلبة في صورته الأولية .	II
03	نسخة عن مقياس الأداء التدريسي للأساتذة في صورته الأولية .	VII
04	نسخة عن مقياس الأداء التدريسي للأساتذة في صورته النهائية	X
05	نسخة عن مقياس الأداء التدريسي للطلبة في صورته النهائية	XIII
06	نتائج الخصائص السيكومترية لأدوات القياس ونتائج اختبار الفرضيات باستخدام SPSS .	XVI

مقدمـــــة

مقدمـــــــــة

تمثل مؤسسات التعليم الجامعي بجميع أشكالها وأنماطها قمة الهرم التعليمي في جميع أنظمة التعليم في العالم ، ومن المتعارف عليه في الأوساط الأكاديمية أن للجامعة ثلاث وظائف رئيسية هي: التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ومن بين هذه الوظائف يبرز التدريس و البحث العلمي على أنهما الأكثر أهمية و حيوية **(Park ;1996 ; p 98)** لأن التعليم العالي يعتبر من أهم مرتكزات التنمية الشاملة ، وذلك من خلال مساهمته في إعداد الكوادر الفنية والأكاديمية والمهنية لمؤسسات المجتمع المختلفة إضافة إلى دوره في تطوير المعرفة واستخدامها ونشرها من خلال البحث العلمي وإعداد المتخصصين في مجالاته وتطوير أساليب خدمة المجتمع والبيئة . **(الأغا ، ب س ، ص 265)**

وتعد الجامعات من أهم مصادر المعرفة والإبداع وإعداد الطاقات البشرية وصقلها ، وتنمية مهاراتها بالعلم والمعرفة والبحث والتدريب ، وهي في نفس الوقت الأكثر مسؤولية عن التغييرات الحاصلة في هذا المجتمع ، فالجامعة اليوم جزء لا يتجزأ ، فمنه تشتق قيمها وأهدافها ومواردها ومعلوماتها ، وإليه تعاد هذه القيم والأهداف والموارد والمعلومات في شكل انجازات وخدمات بحثية ويد عاملة مؤهلة ومدربة . **(حاجي ، 2017 ، ص 01)**

مما أجبر هذه الأخيرة على اتخاذ جملة من التدابير والإجراءات لمواجهة هذه التحديات وذلك من خلال انتهاج الأسلوب العلمي الواعي للبحث ، والتفتيش عن أفضل الطرق التي توصل تلك المنظمات إلى استثمار الطاقات الانسانية الفاعلة في ترصين الأداء بكفاءة وفاعلية ، حيث تجعلها قادرة على التكيف والبقاء والنمو وتحقيق التميز والنجاح ومن أكثر الجوانب الإدارية الهادفة إلى تحقيق هذا التحول ما يعرف " بإدارة الجودة " إذ تعد هذه الأخيرة من أهم المفاهيم الإدارية التي تساعد المؤسسات على الارتقاء بأدائها وتحقيق التميز في مستويات جودة منتجاتها . وقد جرى نقل التطبيقات والدروس المستفادة من إدارة الجودة

من ميدان السلع على مجال الخدمات ، فبات من الممكن تطبيق هذا المدخل الإداري الحديث في مجال الخدمات ، بما فيها الخدمات التعليمية والتي أولت اهتماما خاصا بمفاهيم الجودة ، حيث أصبحت جامعات وكليات عالمية كثيرة تبني خططها لاقتباس مضامين إدارة الجودة وتطبيقها إداريا وأكاديميا بهدف تقديم خدمات جامعية متميزة بجودة عالية .

(المرجع السابق ، ص 01)

إن مستوى التعليم العالي ونوعيته ونجاح الجامعة في تحقيق أهدافها يتحدد من خلال نوعية أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم قادة التعليم . ولهم دور أكبر ومسؤولية معقدة ومتعددة الجوانب في نقل التكنولوجيا إلى بلدانهم ليلحقوا بالتقدم العلمي السريع .

وما الاهتمام بتحسين الأداء لدى عضو هيئة التدريس في الجامعة إلا التفاتة إلى دوره الكبير لتحقيق المتطلبات التربوية والعلمية ، كون أدوار عضو هيئة التدريس متعددة من حيث قيامه بدور الباحث والخبير . والمحكم لما يقدم من انتاجات علمية مبتكرة لحل قضايا ومشكلات المجتمع الإنساني ، وكذلك المساهمة في عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والعلمية ، والإشراف على بحوث الطلبة والأنشطة الطلابية والامتحانات والعمليات الإدارية . وزيادة على ذلك فهو يقوم بعملية التدريس ، فهو مدرس مربي والقدوة لطلابه . لذا يعتبر عضو هيئة التدريس في الجامعة العنصر الفعال في تحقيق ثلاث وظائف رئيسية وهي : التدريس والبحث وخدمة الجامعة والمجتمع الإنساني . **(حسين ، 2007 ، ص 02)**

وتعد جودة أداء الأستاذ من أبرز توجهات النظم التعليمية المعاصرة . فقد بادرت العديد من الأنظمة والمؤسسات التربوية والجامعية بطرح موضوع جودة الأستاذ بهدف توجيه الأنظار إلى أهمية الموضوع خاصة في ظل تزايد مهام الأستاذ وتعدد أدواره . وتعني جودة أداء الأستاذ من منظور الجودة الشاملة جودة تأهيله العلمي والمهني ، وجودة تأهيله الثقافي ، وتزويده بثقافة الجودة الشاملة ، وجودة الخبرات التي يمتلكها ، وإيمانه بالفلسفة التي يتبناها والمنهج القائم على مفهوم الجودة الشاملة . **(الحريري ، 2011 ، ص 308)**

مقدمـــــــــة

لاشك أن تقويم الأداء التدريسي يحتل مكانة بارزة في مؤسسات التعليم العالي . إذ يساعد متخذي القرارات والمنفذين معا على معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية ، كما يعمل على تحسين نوعية التعليم العالي وتطويرها من خلال زيادة فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس وفقا للمستجدات العلمية والحاجات المجتمعية الطارئة ، لعله من البديهي القول بأن مستوى مؤسسات التعليم العالي ونوعيتها على اختلاف أنماطها إنما يتحدد من خلال نوعية أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم فيها ، لأن الهيئة التدريسية في الجامعات تمثل جوهر النشاط العلمي والأكاديمي ، وتعد أكثر مصادرها حيوية وأهمية .

(الثبيتي و القرني ، 1993 ، ص 02)

يعد موضوع قياس أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من الموضوعات التي يهتم بها الباحثون التربويون في أغلب دول العالم . فالأستاذ الجامعي هو محور الارتكاز في المؤسسة التعليمية ، وهو أحد العناصر التي تتضافر للارتقاء بالعملية التعليمية ، وصولا إلى التميز و جودة المخرجات وإن نجاح أي مؤسسة تعليمية يعتمد على كفاية وجودة أعضاء هيئة التدريس بها إلى حد كبير . **(الدرسي و أحمد ، 2019 ، ص 02)**

ولأهمية الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في تحقيق أهداف الجامعة وتحديدا عملية إعداد وبناء مخرجات مؤهلة كفؤة تلبي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة **(موفق ، 2016 ، ص 06)** جاءت الدراسة الحالية للبحث والتقصي في قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظره ومن وجهة نظر طلبته ، ويعد موضوع تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والمعاهد من المواضيع التي تلقي اهتماما كبيرا من قبل الباحثين التربويين في مختلف أنحاء العالم فقد أصبح من الضروري التعرف على أراء الطلبة ووجهات نظرهم عند تقييم عضو هيئة التدريس في الجامعة لأنهم هم المعنيون أولا في التعامل والتفاعل مع المدرس بشكل مباشر.

مقدمـــــــــة

وسنلقي الضوء في هذا البحث على تقويم الطلاب بوصفهم أكثر فئة تتفاعل مباشرة مع أعضاء هيئة التدريس ، فعملية التقويم هذه ينبغي أن تتم بصورة دورية للرفع من مستوى المخرجات التعليمية وعند حديثنا عن تقويم الأداء فإننا نعني به معرفة مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس في جانب الإعداد والتحضير للمحاضرة وكيفية أداء المحاضرة ، وطريقة تقويمهم للطلاب ، والسمات الشخصية التي يتمتعون بها ، وأخيرا المهام التي يقومون بها تجاه طلابهم . **(الدرسي و أحمد ، المرجع السابق ، ص ص 02 ـ 03)**

ويأخذ تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس أهمية كون الطلبة يشكلون المصدر الرئيسي للمعلومات عن البيئة التعليمية من حيث فاعلية عضو هيئة التدريس وحث الطلبة على المثابرة في التحصيل العلمي ، ورعاية دوافعهم نحو العلم والتعلم ، فالطالب هو أداة التقييم المنطقية لجودة محتوى المقرر ، وفاعلية طرائق التدريس والواجبات المنزلية والقائدة العائدة عليه من المقرر . **(العوضي و القنطار ، 2014 ، ص 03)**

كما لا ننسى تقييم الأستاذ الجامعي لأدائه بنفسه لأنه يحتل المركز الأول من حيث أهمية في نجاح العملية التعليمية ، فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التعليمية ، لأن أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة له أثر مباشر على تكوين مخرجاتها ، و من ثم له أثر غير مباشر على مستوى تقدم المجتمع لذا وجب تثمين و تطوير هذا الأداء ، أصبح يرتبط في هذا القرن بما يقدمه الأستاذ من أساليب إبداعية في التدريس و جودة في بحوثه العلمية و الفنية في إدارة حصصه التعليمية و التدريبية ، و مدى اعتماده على تقنيات عالية في أساليبه التواصلية مع الطلبة و المجتمع .

ومن جهة أخرى يرتبط تحسين أداء المتعلم بتحسين كفاءة و أداء الأستاذ الجامعي ، و هذا لا يتأت إلا بوضع نظام متكامل لتقويم أداء الأستاذ من خلال وضع مؤشرا و تمس كافة جوانب هذا الأداء . **(سالمة و بارة ، 2017 ص 04)**

هذا هو محور الدراسة الحالية التي تسعى لمعرفة مستوى الأداء التدريسي للأستاذ

الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظره ومن وجهة نظر طلبته . وتتكون محتويات هذه الدراسة من خمسة الفصول ففي : الفصل الأول حددت فيه مشكلة الدراسة وفروضها ، وأهميتها وأهدافها ، وكذا التطرق إلى أهم الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة مع تحديد مصطلحات الدراسة .

أما الفصل الثاني: استعرضنا فيه متغير الأداء التدريسي وتناولنا فيه مفهوم الأداء ، أنواعه ، عناصره ، أبعاده ، معاييره وقياسه ، وتعريف الأداء التدريسي، أهميته ، استراتيجياته، أهدافه، أسسه طرق تقويمه ، ونماذجه المقترحة لتقويم أعضاء هيئة التدريس .

وفي الفصل الثالث تطرقت فيه لمفهوم الجودة في التعليم العالي وتعريف المعايير ، تعريف الجودة ، أهدافها ، أهميتها ، تعريف الجودة في التعليم العالي ، أهميتها ، فوائد تطبيقها ، مراحلها ، نماذجها وأساليب وطرق قياسها ونظام الآيزو في التعليم العالي ، تجاربها ، مميزاتها و معيقاتها .

في الفصل الرابع تم الحديث عن الإجراءات الميدانية للدراسة وتم تناول فيه : منهج الدراسة ، حدود الدراسة ، مجتمع الدراسة وعينته ، الدراسة الاستطلاعية ، أدوات الدراسة ، والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة .

أما الفصل الخامس فكان لنتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها وختمت الدراسة باستنتاج عام وبمجموعة من الاقتراحات ، وفي الأخير قائمة المراجع والملاحق .

مشكلة الدراسة و اعتباراتها

1 – مشكلة الدراسة

2 – فروض الدراسة

3 – أهداف الدراسة

4 – أهمية الدراسة

5 – التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة

6 – الدراسات السابقة

7 – التعليق على الدراسات السابقة

8 – أسباب اختيار موضوع الدراسة

1- مشكلة الدراسة :

تعيش المجتمعات عصرا يتسم بالتطور والتغيير في شتى مجالات الحياة ، ما يجعلها تواجه تحديا مشتركا حتى يتسنى لها التكيف والتأقلم مع متطلباته ، فالتطورات التي أفرزتها ثورة المعلومات والانفجار التكنولوجي أوجدت مشكلات عدة منها ما هو نفسي وتكنولوجي واقتصادي واجتماعي، لذلك كان من المحتم على المنظمات التي تعتبر نواة تشكل المجتمعات أن تستجيب لهذه التطورات من خلال الرفع من مستوى أدائها غير أن هذا لا يجدر به أن يكون مجرد حبر على ورق أو مجرد كلام تتداوله الكتب والدراسات وألسنة الباحثين ، بل يجب أن يترجم إلى أفعال حقيقية ، وأعمال واقعية تكون نتائجها مضمونة وناجحة حتى يعترف بها عالميا . **(بوديل ، 2015 ، ص 13)**

التعليم يعد الفرد للحياة الخاصة ويزوده بالجوانب الخلقية والدينية والاجتماعية ، فهو يمثل خدمة استهلاكية وحق من الحقوق الفردية وبالتالي يجب على الدول أن توليه عنايتها وأن تخطط له و تنفق عليه **(نوال نمور ، 2012 ، ص)** وعلى اعتبار الجامعة منظمة خدمية تعليمية فهي تسعى جاهدة لتوفير أفضل الخدمات التعليمية من أجل الرقي بالبحث العلمي والرفع من قيمة العلم وتحسين أداء الموارد البشرية العاملة بها والمتخرجة منها تلبية لمتطلبات المجتمع الذي هو بحاجة ماسة إليها ، باعتبارها إحدى المنظمات التي تعمل في صناعة التعليم العالي لتلبية حاجات المجتمع ، ولعل من أهم وظائفها تنمية الموارد البشرية وتوفير احتياجات سوق العمل من المهن والوظائف الجديدة . **(بوديل ، مرجع السابق ، ص ص 13 ـ 14)** كما تقوم بمجموعة من الأدوار المهمة من نقل المعرفة عن طريق النشاط التعليمي ، وإنتاج المعرفة من خلال النشاط البحثي وخدمة المجتمع بصنع الكفاءات المستقبلية .

التعليم الجامعي اليوم يمثل أهم مرتكزات التنمية البشرية ، وذلك أنه يتعلق بإعداد الكفاءات البشرية اللازمة والمتخصصة في مختلف المجالات ، وبقدر جودة التعليم الجامعي

بقدر ما تضمن جودة هذه الكفاءات ، فالتدريس الجامعي والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع ترتبط بها مجموعة من العوامل تتعلق بالأستاذ الجامعي ، الطلبة ، الإدارة الجامعية هذه العوامل تتداخل معا لتؤثر على نوعية وجودة التدريس الجامعي سلبا وإيجابا ، وبقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي.

(فيصل وعبد العزيز ، 2010 ، ص 05)

وتعتبر جودة التعليم العالي أحد أهم الطرق التي تلح عليها الجهات الوصية من أجل تطوير نوعية التعليم العالي والرفع من مستوى أدائه في وقتنا الحاضر، لذا تسعى الجامعة لتوفير أساتذة يمتلكون الكفاءات والمهارات المتعددة والمتنوعة اللازمة في كل الميادين الإنسانية والثقافية والبحثية والتدريسية والمهنية تؤهلهم لأن يكونوا أكفاء قادرين على تبليغ رسالتهم التي تتجلى من خلال نشاطهم التعليمي الذي يضمن التدريس في القاعة، وما يتبعونه من إلمام بالمعلومات المقدمة، وتوضيح للأفكار والتخطيط للمحاضرات، واستخدام كفاءات تدريسية متميزة، بالإضافة إلى استخدام وسائل تعليمية إيضاحية مثل شاشات العرض، كما تتجلى في نشاطهم البحثي الذي يشمل إجراء الدراسات والأبحاث العلمية المشاركة في الملتقيات والمؤتمرات، وكذلك قيامهم بمحاولة التأليف والترجمة حيث يؤكد **(الكبسي و آخرون 2009)** أن جزء كبير من تحقيق أهداف التعليم العالي تقع على عاتق عضو هيئة التدريس بل إن نظام التعليم العالي يقوم برمته على أكتافه، والعمل الأساسي للأستاذ الجامعي هو التدريس وما يتصل به من لقاء الطلاب في قاعات الدراسة وخارجها وإعداد المحاضرات والاختبارات .

ولكن ما يلاحظ على أرض الواقع نجد تباين في أداء الأساتذة ، منهم من يجتهد في عمله، ويثابر عليه باستمرار فيسعى للمشاركة في الملتقيات والمؤتمرات ويقوم بنشر إنتاج ويطلع على أحدث طرائق التدريس، ويتمتع بروح الانتماء إلى الجامعة، في حين نجد

البعض الآخر لا يبذل جهدا من أجل التطوير ، وتحسين أدائه مما يؤثر على جودة تعليمه ، وعلى هذا الأساس تسعى من خلاله هاتة الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم .

وقد جاء الاهتمام بموضوع الجودة في التعليم نتيجة لما أشارت له معظم التقارير العالمية بوجود شكوى من مستوى جودة التعليم في الدول النامية و المتقدمة على حد سواء (**السر ، ب س ، ص 02**) و من أجل جعل التعليم العالي مشروعا استثماريا لابد من التأكد على مفاهيم الجودة و برامجها في التعليم العالي ، و هذا لا يعني التركيز على مخرجات منظمة التعليم العالي فحسب لابد من التأكيد على كل عنصر من عناصر هذه المنظومة وتحديدا عضو هيئة التدريس .

يمثل الأستاذ الجامعي أهم عناصر المنظومة التعليمية الجامعية حيث إنه المنوط به لقيام بأهم أدوارها في مجالات مردودها كل من التعليم ، البحث العلمي ، خدمة المجتمع ، فأستاذ الجامعة أحد أهم وأبرز محاور العملية التعليمية كما أنه يعتبر حجر الأساس في العملية التربوية ، والتي تواجه في الوقت ذاته بعض من الجمود الفكري عند نسبة لا يستهان بها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وقصور طموحهم الفكري عن الإبداع والتجديد في أدائهم الأكاديمي الذي يعتبر من أهم التحديات التي تواجه الجامعات نحو تنميتهم وتحديث منظومة أدائهم ، ولذلك أصبح قياس الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس أمرا حتميا لنجاح العملية التعليمية . (**إبراهيم ، ب س ، ص 01**)

ومن هذا المنطلق اهتمت كثير من الجامعات المعتمدة على تنظيم آليات لقياس الأداء التدريسي لأستاذ الجامعة وتقويم عمله التدريسي باعتباره أحد أهم العناصر الرئيسية التي تحدد جودة العملية التعليمية . (**محمد ، ب س ، ص 01**)

ويعتبر التدريس الوظيفة الأساسية لجميع مؤسسات التعليم العالي نظرا لأنه يشغل قدرا كبيرا من وقت أعضاء هيئة التدريس وفكرهم و له الأثر البالغ على طلاب الجامعة من حيث تكوين شخصياتهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم . لأنه العنصر الأساسي والجوهري في العملية التعليمية ، فهو يقود العمل التربوي والتعليمي و يتعامل مع الطلاب مباشرة ، فيؤثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي ، ويعمل على تقدم المؤسسات الجامعية وتطويرها وحمل أعباء رسالتها العلمية والعملية في خدمة المجتمع (**النعيمي ، 1985 ، ص 289**) ومعرفة مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ تعد من أهم المجالات التي ينبغي الاهتمام بها لما لها من أهمية في تحسين أداءه وزيادة فعاليته ، وكذا للدور الذي يلعبه في تطوير المادة العلمية ومحتوياتها ومضامينها والأساليب المعتمدة في تدريسها ، وهي الوسيلة الأكثر فعالية للتحقق من أن الأداء يتم على النحو المحقق لغرضه ، فمعرفة مستوى جودة أداء الأستاذ الجامعي له دور في تطوير العملية التعليمية في الجامعة ، وبالتالي رفع مستوى جودة التعليم الجامعي ككل من خلال تطوير برامج التعليم وأساليب التدريس في الجامعة .

(جلال ، 1993 ، ص 122)

ويشير (**بشير معمرية 2007**) بأن قياس أداء الأستاذ يعني عملية التأكد أو الحكم على قيمة الشيء عن طريق التثمين الدقيق لعمل الأفراد المعنيين بمسؤوليات إدارية أو تعليمية في المدرسة أو الكلية أو الجامعة . ويشير هذا التعريف إلى أن قياس أداء الأستاذ من ميادين التقييم التربوي الهامة لما هذا من مهام ومسؤوليات إدارية بصفة عامة، و تعليمية بصفة خاصة وعليه فإن تقييم الأداء البيداغوجي للأستاذ أمر ضروري لإنجاح أهداف التعليم وتطويره، ويشير (**شحاتة 2001**) أن من بين الإشكاليات التي تواجه تحسين التعليم الجامعي ترجع إلى أن بعض أعضاء هيئة التدريس يحتاجون إلى تحسين طرائق تدريسهم، وأن هناك اعتقاد يفترض ليسوا في حاجة إلى التدريب كمعلمين، وأنه مما يزيد من صعوبة تحسين التدريس مشكلات تبدأ بأعضاء هيئة التدريس أنفسهم واتجاهاتهم ومعتقداتهم بشأن

التدريس . وكما أشار " **مايترو 2002** " أن هناك عدة عوامل تؤدي إلى قصور الأستاذ الجامعي في تأدية أدواره، من بينها الافتقار إلى إعداد المحاضرة إعدادا كافيا وضعف أساليب التدريس . وعدم استخدام التقنية الحديثة أو الخروج من مستوى المحاضرة بمستوى أعلى أو أدنى من مستوى الطلاب . **(مايترو ، 2002 ، ص 29)**

ومن المتفق عليه فإن التدريس الجامعي يعتبر عملية ذات طبيعة معقدة كونها تتأثر بعدة عوامل: منها ما يتصل بالأستاذ الجامعي ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي، وتتداخل هذه العوامل معا لتؤثر على نوعية وجودة الأداء التدريسي الجامعي سلبا أو إيجابا، وذلك بقدر ما توفر متطلبات الجودة في التعليم، فقياس مستوى جودة الأداء التدريسي الجامعي يعني أساسا قياس درجة الامتياز أو مطابقة السلوك التدريسي لعضو هيئة التدريسي للمواصفات والمتطلبات والمعايير الجيدة لدى أساتذة الجامعات، حيث يشير **(أبو الرب وقدادة 2008)** إلى ضعف مستوى بعض الأساتذة يعد من أسباب فشل أو ضعف المناهج المطبقة وأن قصور عضو هيئة التدريس يعود إلى عدة عوامل: منها الاقتصار على إعداد المحاضرات وضعف أساليب التدريس، وعدم استخدام التقنية الحديثة، وهذا ما أشار إليه **(الحدابي وخان 2008)** من أن هناك نسبة لا يستهان بها من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يكتفون باستخدام أساليب تدريسه تعتمد على نقل المعلومات النظرية في قوالب جامدة تتطلب فقط الحفظ والاسترجاع، حيث أكدت نتائج دراسة كل من **(أبو فارة 2003 ، وأبو الرب وقدادة 2008 و أحمد 2012)** التي أشاروا فيها إلى دور أعضاء هيئة التدريس في رفع جودة التعليم، وأن مستوى أدائهم التدريسي يعتبر أحد متطلبات تثقيفهم وترقيتهم، لذا فإن اهتمام جامعات الجزائر بتطوير الأداء التدريسي ، والأخذ بمتطلبات الجودة في التعليم أمر ضروري لاسيما بعد ازدياد أعداد الجامعات واستحداث تخصصات حديثة

تماشيا مع متطلبات سوق العمل، مما يتحتم على الجامعة ضرورة الارتقاء بمستوى أداء أعضاء الهيئة التدريسية، والأخذ بمتطلبات الجودة والتميز العالي.

(بدرخان ، 2018 ، ص 05)

ومن هنا ترى الباحثة بأن رفع مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس يعد محكا أساسيا للحكم على مدى جودة الخدمات والمخرجات التي تقدمها الجامعات للمجتمع ، ولأهمية رأي الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في معرفة مستوى جودة الأداء التدريسي للأساتذة، جاءت هذه الدراسة للوقوف على مدى قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط وذلك من خلال وجهة نظرهم ونظر طلبتهم ويمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

1- ما مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط من وجهة نظر طلبتهم ؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس ؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير التخصص ؟

4- ما مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط من وجهة نظرهم ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس ؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير التخصص ؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير الأقدمية ؟

2 - فروض الدراسة :

وفي ضوء مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وبناء على أهدافها ، وفي ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة المتوفرة تمت صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

1- مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي بالمدرسة العليا للأساتذة في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظر طلبتهم يكون متوسطا .

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزي لمتغير الجنس .

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزي لمتغير التخصص .

4- مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظرهم متوسطا

5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط في تقدير مستوى جودة أدائهم التدريسي وفقا لمتطلبات جودة التعليم العالي تعزى لمتغير الجنس .

6 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط في تقدير مستوى جودة أدائهم التدريسي وفقا لمتطلبات جودة التعليم العالي تعزى لمتغير التخصص .

7 – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط في تقدير مستوى جودة أدائهم التدريسي وفقا لمتطلبات جودة التعليم العالي تعزى لمتغير الأقدمية .

3 – أهداف الدراسة :

صيغت أهداف الدراسة في ضوء طبيعة مشكلتها التي هدفت إلى معرفة مستوى الأدء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم ويتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف ، هي :

1– التعرف على مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من خلال الأبعاد المعتمدة في مقياس الدراسة وذلك من خلال وجهة نظر الطلبة .

2– التعرف على مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من خلال الأبعاد المعتمدة في مقياس الدراسة وذلك من خلال وجهة نظرهم.

3– الكشف عن الفروق بين طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزي للمتغيرات التالية : الجنس ، التخصص .

4– الكشف عن الفروق بين أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط في تقدير مستوى أدائهم التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم تعزي للمتغيرات التالية : الجنس ، التخصص ، الأقدمية .

5- تقديم مقترحات تعين في التخطيط السليم لانجاز أنشطة الجودة ووصولا للأداء التدريسي المتميز .

6- إطلاع أعضاء هيئة التدريس في المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط بأهمية تقويم الأداء التدريسي وسبل تحسينه ، وبانعكاساته في جودة التعليم .

7- الإشارة إلى مدى إسهام مؤشرات قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم .

8 - المساهمة بمقترحات لتحسين الوضع وتطوير الايجابيات والتقليل من السلبيات .

4 - أهمية الدراسة : تتبلور أهمية الدراسة في النقاط التالية :

1- إثراء المعرفة العلمية في مجال جودة التعليم الجامعي ومستوى الأداء التدريسي في مؤسسات التعليم العالي .

2- الإسهام في تحسين العملية التعليمية من خلال توضيح مدى أهمية قياس أداء الأستاذ الجامعي وجودته و تبصير واطلاع أعضاء هيئة التدريس في المدرسة العليا للأساتذة بأهمية عملية القياس في تطوير العملية التعليمية و تحسين طرق و استراتيجيات التدريس و الأداء .

3- أهمية الجوانب المعالجة في البحث والتي تمثل مختلف المواصفات المتعلقة بالأستاذ الجامعي ، حاولنا أن ندرسها بنوع من الشمولية لضمان أكبر قدر من الصدق والموضوعية في وصف الواقع والحكم عليه .

4- تحديد جوانب القوة في مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط وتعزيزها ، وتحديد جوانب الضعف وإيجاد الحلول لها .

5 – الخروج ببعض التوصيات والمقترحات .

5– التعاريف الإجرائية :

5 – 1 – المفاهيم :

القياس : يقصد به في هذه الدراسة التقدير الكمي الذي يعطيه الطلبة والأساتذة في تقييمهم للأستاذ الجامعي .

– **الأداء التدريسي** : وهو السلوك أو الجهد المبذول من قبل الأستاذ الجامعي بالمدرسة العليا للأساتذة لتحقيق الأهداف وفقا لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة لعمله

(التخطيط والإعداد وتنفيذ الدرس ، وتقويم أداء الأستاذ وما يرتبط بذلك من مسؤوليات) .

– **معايير جودة التعليم** : هي المحددات والمحكات للحكم على جودة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بالمدرسة العليا للأساتذة ويمكن قياسها من خلال تقديرات عينة البحث .

6 – دراسات السابقة :

تعتبر الدراسات السابقة من أهم ركائز البحث ومصدرا غنيا كونها تساعد الباحث على معرفة ما توصل إليه الباحثون من نتائج تسهل لهم معرفة الإيجابيات والسلبيات التي وقعوا فيها من قبل ، قامت الباحثة بمراجعة الأدب السيكولوجي والدراسات السابقة المحلية والعربية والأجنبية حسب ما أتيح لها ، وجدت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع الأداء التدريسي وعلاقته بجودة التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة ومن وجهة نظر الأساتذة . ولهذا استعرضنا البعض منها نظرا لتطابقها مع موضوع الدراسة ثم التعقيب عليها بهدف الوقوف على أهم الجوانب التي تتميز بها كل دراسة ، بالإضافة إلى تحديد مدى استفادة هذه

الدراسة من الدراسات السابقة . وقد اخترنا الدراسات التي أجريت حديثا والتي سلطت الضوء على فئة الطلبة وعلى فئة الأساتذة الجامعيين ، لذا اعتمدنا التدرج التاريخي في عرض الدراسات السابقة بدءا من الأحدث إلى الأقدم بناء على متغيرات الدراسة وجاءت على النحو الآتي :

6 – 1 – الدراسات التي تناولت جودة التعليم مع الأداء التدريسي :

1 – دراسة الإمام سالمة و بارة سمير : (2017) : " مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها "

هدفت هذه الدراسة إلى معالجة دور مؤشرات قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي في تحقيق الجودة ، وتكونت عينة الدراسة من أساتذة كليتي الحقوق والعلوم السياسية والعلوم الإنسانية بجامعة ورقلة ، وتم استخدام المنهج الوصفي في أسلوب الدراسة ، تم توزيعها على عينة عشوائية بلغ تعدادها 212 أستاذا من كلا الكليتين ، وبعد التحليل والتفسير خلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

– إن الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي له أهمية كبيرة في تحقيق الأهداف التعليمية على مستوى الجامعة .

– بلغت تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة دورا كبيرا في تحسين الأداء التعليمي .

– رغم إدراك الأستاذ الجامعي لأهمية عملية قياس الأداء التعليمي فإن حسب رأي أكثر من نصف العينة بحاجة إلى تنظيم أكثر من خلال إدخال مؤشرات أخرى . لأن المؤشرات المعمول بها في تقييم الأداء التعليمي تمتاز بالشكلية والثبات . وهذا يؤثر على جودة العملية

(سالمة و سمير ، 2017 ، ص03)

2 – دراسة بن حجوجة حميد وبصور عقيلة : (2017)

" واقع أداء الأستاذ الجامعي في ظل تحقيق الجودة التعليمية من وجهة نظر الطلبة " . دراسة حالة من طلبة الجامعات الجزائرية .

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع أداء الأستاذ الجامعي والمهام التي يقوم بها من وجهة نظر الطلبة من جهة ، وفي ظل البحث عن تحقيق جودة الخدمة التعليمية في قطاع التعليم العالي من جهة أخرى . وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج التحليلي وبلغت عينتها 119 طالب . وقد توصلت الدراسة إلى أن أداء الأستاذ الجامعي يبقى متوسطا نظرا لغياب الظروف ومتطلبات تحقيق خدمة الجودة التعليمية .

(بن حجوجة وبصور ، 2017 ، ص 01)

3 – دراسة مرابط مريم : (2016 / 2017) " تقييم جودة أداء الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة " دراسة ميدانية بقسم علم النفس بالمسيلة .

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تقييم جودة أداء الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة حيث قامت الباحثة بتطبيق المنهج الوصفي على عينة متكونة من (119) طالب وطالبة من السنة الأولى ماستر، وطلبة الدكتوراه قسم علم النفس . وقد استخدمت الباحثة استبانة مكونة من (52) عبارة موزعة على أربعة محاور بالتساوي : التدريس ـ الإشراف ـ مناقشة الرسائل ـ الاتصال والتواصل . وأشارت النتائج إلى أن درجة تقييم الطلبة لجودة أداء الأستاذ الجامعي مرتفعة بنسبة 58.43% ، ودرجة أدائه في التدريس مرتفعة كذلك بنسبة 57.10% ، وفي الإشراف على الرسائل الجامعية متوسطة بنسبة 53.73 % ، وكذلك في مناقشة الرسائل و في الاتصال والتواصل مرتفعة بنسبة 62.84 % ، و 60.41 % .

(مرابط ، 2017 ص 01)

4 – دراسة موفق أسماء : (2015 / 2016) " جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة " دراسة ميدانية بجامعة باتنة .

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في كل من (المحاضرة والحصة التطبيقية) من وجهة نظر الطلبة ، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تعزى لمتغيري

(الجنس ، التخصص العلمي) والكشف عن طبيعة التفاعلات بين متغيرات الجنس والتخصص العلمي وتأثيرها على مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة .

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي حيث طبقت على عينة قوامها (1114) طالب وطالبة من جامعة باتنة واعتمدت الطالبة على استبيان من إعدادها مكون من (62) فقرة ويضم بعدين ، وبعد معالجة البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة .

أسفرت النتائج التي كانت وفقا لفرضيات الدراسة إلى :

– مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في المحاضرة منخفض من وجهة نظر الطلبة .

– مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي الحصة التطبيقية منخفض من وجهة نظر الطلبة .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقيمهم لمستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الجنس .

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تعزى لمتغير التخصص .

– لا يوجد تأثير دالا إحصائيا حسب متغير الجنس وعدم وجود تأثيرا دالا إحصائيا حسب متغير التخصص العلمي . بينما أظهرت النتائج أنه لا يوجد هناك تفاعل أي تأثير الجنس على التخصص العلمي في مستوى جودة أداء الأستاذ الجامعي والعكس صحيح .

(موفق ، 2017 ، ص 01)

5 – دراسة سوسن سعد الدين بدرخان : (2016 / 2017) " مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عمان الأهلية وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة "

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان الأهلية بالأردن ، والكشف عن أثر متغيرات الجنس والعمر والرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة من وجهة نظرهم . تم بناء استبانة مكونة من (33) فقرة تقيس مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة عمان الأهلية . وتم التحقق من صدقها وثباتها . تم توزيعها على عينة مكونة من (203) عضو لهيئة تدريس في الجامعة في الكليات الإنسانية والعلمية ، أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمستوى جودة الأداء التدريسي في جامعة عمان الأهلية وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة في المجالات الأربعة للدراسة بشكل عام كانت بدرجة تقدير مرتفع . حيث احتل مجال متطلبات البحث العلمي المرتبة الأولى بدرجة تقدير مرتفع . في حين احتل مجال متطلبات خدمة المجتمع المرتبة الأخيرة بدرجة تقدير متوسطة ، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجبين تعزى لمتغير الجنس والعمر والرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة . **(بدرخان ، مرجع سابق ، ص 01)**

6 – دراسة فهد صالح مغريه المعمري : (2015 / 2016) " تقييم طلبة كلية التربية بجامعة عمران باليمن لأداء أساتذتهم وفقا لبعض معايير الجودة و العلاقات الإنسانية "

هدفت الدراسة إلى تقييم أداء أساتذة كلية التربية بجامعة عمران باليمن من قبل الطلبة وفقا لبعض معايير الجودة والعلاقات الإنسانية في التعليم و أثر (الجنس والتخصص والمستوى الدراسي) على تقييمهم للأداء . وباستخدام المنهج الوصفي واستبانة من (71) معيارا . وزعت على عينة طبقية مقصودة بلغت (300) من طلبة المستويين الثالث والرابع منهم

(139) ذكورا و (161) إناثا . توصلت الدراسة للآتي : حصل عموم الأداء على متوسط (2.74) من (5) بتقييم أحيانا ، وحسب المجالات حصل المجال (3) جودة تقييم الأساتذة للطلبة على أقل متوسط (2.53) بتقييم نادرا ، فيما حصل المجال (5) سلوكيات هدم العلاقات الإنسانية (2.95) بتقييم أحيانا ، أما المجالات (1) الإعداد للمقررات الدراسية ، (2) التدريس و التكاليف العملية (4) والإنساني فكانت متوسطات (2.66 . 2.70 . 2.85) على التوالي بتقييم أحيانا .كما وجدت فروق دالة إحصائيا عند

(0.05) تعزى للجنس ، في (23) معيارا منها (18) لصالح فئة الذكور وعدد (5) في مجال هدم العلاقات لصالح الإناث . وتبعا للتخصص في عدد (16) معيارا ، (15) لصالح العلمي ، وواحد فقط للإنساني وتبعا للمستوى الدراسي ، وفي (11) معيارا ، (6) منها لصالح المستوى الرابع . وفي (5) للثالث ، وفي ضوء النتائج قدمت توصيات للارتقاء بمختلف جوانب أداء الهيئة التدريسية والأكاديمية بشكل عام .

(المعمري ، 2016 ، ص 01)

7 – دراسة السلطاني و عباس : (2015) : " التعرف على مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة بابل من وجهة نظر الطلبة "

هدفت للتعرف على مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية لأقسام العلوم العامة في كليات التربية الأساسية في جامعة بابل بالعراق من وجهة نظر الطلبة ، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي عبر توزيع استبانة على عينة

مكونة من (200) طالبا ، وأظهرت نتائج الدراسة توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام العلوم العامة لكليات التربية الأساسية بدرجات مقبولة وأثر كل من الرتبة والشهادة العلمية في جودة أدائه التدريسي لصالح الأساتذة والأستاذ المشارك . **(بدرخان ، مرجع السابق ، ص 09)**

8 – دراسة الجعافرة : (2015) : " تحديد مستوى فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم "

هدفت لتحديد مستوى فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم . أجريت الدراسة في الأردن . وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي عبر استبانة وزعت على عينة مكونة من (910) من الطلاب

والطالبات ، وأظهرت النتائج أن مستوى تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعا في جوانب الأداء : (التخطيط للتدريس، والتنفيذ للدرس ، والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، والتنمية المهنية والإدارية) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الكلية لصالح طلبة الكليات العلمية وإلى متغير المستوى الدراسي على المستوى الكلي لصالح طلبة السنة الثانية ثم الرابعة ، ثم الثالثة . وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي . **(المرجع السابق ، ص 09)**

09 – دراسة الشريف : (2015) : " قياس مستوى الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة "

كشفت هذه دراسة على مستوى الأداء التدريسي لعضوات هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وفقا لخبرة مؤسسات التعليم العالي الأجنبية . ثم مدى امتلاك عضوات هيئة التدريس بالجامعات السعودية للأداءات التدريسية اللازمة لنجاحهن في ضوء معايير الجودة الشاملة .

كما استقصت الدراسة أثر (الدرجة الجامعة) في فاعلية أداء عضوات هيئة التدريس بالجامعات السعودية . واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك لملائمة لطبيعة الدراسة . واشتملت عينة الدراسة على (150) عضوة بخمس جامعات سعودية تم اختيارهن بطريقة عشوائية طبقية . واعتمدت الدراسة على الاستبيان ، وبينت نتائج الدراسة الميدانية أن عضوات هيئة التدريس بالجامعات السعودية تمتلكن الأداء التدريسي اللازم لنجاحهن في التدريس وفقا لمعايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة . **(البشر ، 2019 ، ص 06)**

10 – دراسة محمود جرادات " (2013 / 2014) : تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة و الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر طلاب قسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبد العزيز " بالسعودية .

هدفت الدراسة إلى التعرف على أراء الطلاب في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بقسم الرياضيات في كلية الآداب والعلوم بمحافظة وادي الدواسر التابعة لجامعة سلمان عبد العزيز في السعودية والعوامل المؤثرة في التقييم . تكونت عينة الدراسة من (148) طالبا في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013 / 2014 . وتوصلت الدراسة إلى أن مجالات الدراسة جميعها تؤثر بدرجة عالية في تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس في القسم . حيث جاء مجال عمليات التقويم بالمرتبة الأولى . في حين جاء مجال عمليات الأداء التدريسي في المرتبة الثانية . وبالمرتبة الأخيرة جاء مجال عمليات التواصل والسمات الشخصية . وجميعها كانت دالة إحصائيا . كما أشارت نتائج الدراسة إلى تأثير تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس في القسم بمتغيرات الدراسة من حيث جنسية العضو ، الرتبة الأكاديمية للعضو ، المقرر الدراسي ، المستوى الدراسي للطلاب ، موعد تقديم استبانة التقويم وجميعها كانت دالة إحصائيا . **(المرجع السابق ، ص 06)**

11 – دراسة ندى علي سالم الهويد (2013) " التعرف على درجة إسهام تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة أم القرى في رفع جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس " أجريت الدراسة في السعودية . وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي عبر استبانة وزعت على عينة مكونة من (246) عضو لهيئة التدريس و(264) طالب و طالبة من طالبات الدبلوم التربوي . وأظهرت نتائج الدراسة أن تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي في جامعة أم القرى من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس أسهم بدرجة كبيرة جدا . وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير الدرجة العلمية ، والكلية ، وعدد سنوات الخبرة . وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول إسهام تقويم أداء عضو الهيئة التدريسية في رفع جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر الطالبات تعزى إلى متغيرات الدراسة ، الكلية ، المعدل التراكمي . **(بدرخان ، مرجع السابق ، ص 09)**

12– دراسة قرشم و آخرون (2012) : " تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء من وجهة نظر الطلاب "

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء معايير جودة الأداء من وجهة نظر الطلاب . وتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية التربية بالجامعة . بينما تكونت العينة من (200) طالب تم اختيارهم بطريقة عشوائية . واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي والمسحي ، كما تم استخدام الاستبانة أداة للدراسة ، وتوصلت الدراسة إلى قصور الأداء التدريسي لأعضاء هيئة الدراسة بالجامعة ، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد دورات تدريبية لرفع كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس واعتماد معايير جودة الأداء التدريسي كمحور أساسي في الترقيات .

(البشر ، مرجع السابق ، ص 06)

13 – دراسة جبر بن محمد الجبر : (1428 هـ) " تقييم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب "

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على تقييم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة الملك سعود من جهة نظر الطلاب من خلال استخدام المنهج الوصفي المسحي بالإضافة إلى الأسلوب المقارن والأسلوب الارتباطي التنبؤي للتعرف على الفروق بين الأقسام الأكاديمية المختلفة في جودة الأداء التدريسي الجامعي . ومعرفة مدى إسهام بعض المتغيرات في جودة الأداء التدريسي . وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من طلاب كلية العلوم وطالباتها خلال الأعوام الدراسية الست الماضية (1428 هـ . 1433 هـ) في ستة أقسام الآكاديمية هي : (الفيزياء . الفلك . الكيمياء والكيمياء الحيوية . والنبات والأحياء الدقيقة وعلم الحيوان والجيولوجيا) . حيث بلغ عدد الاستبيانات التي تم تحليلها (134060) استبانة . ولاستخلاص النتائج تم تطبيق المعالجات الإحصائية المناسبة التي اشتملت على المتوسطات الحسابية وترتيبها واختبار كروس كال والس . وتحليل الانحدار الخطي المتعدد . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع محاور الدراسة الثلاثة وقعت في المدى " أوافق " إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأقسام الأكاديمية في جودة الأداء التدريسي . كما بينت النتائج أن نسبة إسهام محاور الدراسة مجتمعة معا في جودة الأداء التدريسي كانت مرتفعة جدا وتدل على علاقة شبه تامة وإشارة إلى وجود تأثير ذال إحصائيا للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع ، حيث كان تأثير الأداء التدريسي بنسبة 40 % في حين كان تأثير أساليب التقويم والصفات المهنية بنسبة 32 % لكل منهما في جودة الأداء التدريسي . **(الجبر ، 2014 ، ص 02)**

14 – دراسة بليغ حميد الشوك و رجاء عبد السلام العجيل (2010) : " تقويم أداء الأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة الشاملة " بطرابلس

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى أداء الأستاذ الجامعي في كل معيار أدائي حسب المجالات من وجهة نظر الطلبة . كما قام الباحثان بصياغة عدد من الفقرات التي تمثل مجموع المعايير الأدائية والموزعة على خمس مجالات ، وتكونت عينة البحث من 200 طالب وطالبة . وأظهرت النتائج مستوى متوسط إلى مقبول في مجالات الأداء الخمس . كما أوصى الباحثان ضرورة اطلاع الأساتذة الجامعيين على نواحي القصور في أدائهم مع ضرورة التنويع في طرق التدريس . **(غزالي ، 2015 ، ص 27)**

15 – دراسة محمد عبد مسلم الطفيلي (2010) : بعنوان " تقويم جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة " جامعة نابل ضمن مؤشري التخطيط و التنفيذ "

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم جودة أداء التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة جامعة نابل بالعراق، اتبع الباحث المنهج الوصفي حيث بلغت عينة الدراسة (62) مدرسا من مجتمع بلغ (225) مدرسا لكلية الهندسة من العام الدراسي (2009/ 2010) ، تم إعداد استبيان في تقويم جودة أداء التدريس الجامعي لدى أساتذة الكلية، تكون من

(45 عبارة) موزعة على جانبين أساسين هما : التخطيط للتدريس والتنفيذ للتدريس ، وأظهرت النتائج أن نسب التقديرات التقويمية لإجمالي جوانب قدرات التدريس الجامعي ، وللجانبين (الأول قدرات تخطيط للتدريس) و(الثاني قدرات تنفيذ التدريس) لم تصل إلى مستوى الجودة حيث بلغت النسبة المئوية لإجمالي جوانب قدرات التدريس الجامعي لدى مدرسي كلية الهندسة جامعة نابل(61.9 %) فيما كانت نسب التقديرات التقويمية للجانب الأول(قدرات التخطيط للتدريس) (69.8 %) وللجانب الثاني (قدرات تنفيذ التدريس) (55.6%) . **(مرابط ، مرجع السابق ، ص 25)**

16 – دراسة أحمد عبد الله أحمد القحفة : (2004) " مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية " بجامعة ناصر اليمن .

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية من وجهة نظر طلبة الكلية . وقد تمت الإجابة عن أسئلة البحث من خلال تطبيق استبانة مكونة من ثمانية محاور مثلت الأداءات التي يمارسها عضو هيئة التدريس بالكلية .اشتملت على (114) فقرة مثلت كل فقرة أحد معايير الجودة ، وطبقت على عينة قدرها (100) طالب وطالبة من طلبة المستوى الرابع في جميع أقسام الكلية ، وبينت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي العام لأعضاء هيئة التدريس بالكلية متوسط في جميع المحاور ، ولم يحقق مستوى الأداء المقبول المحدد بنسبة (66 %) إلا محوري أداء عضو هيئة التدريس في أول محاضرة يدرسها وأداءه أثناء تفاعله واتصاله بالطلبة وبنسبة

(68 %) و (66 %) ، وانتهى البحث بتقديم بعض التوصيات منها ضرورة تنفيذ دورات تدريبية متنوعة لرفع مستوى الأداء وفقا لمعايير الجودة المعتمدة وتحسين إمكانيات الكلية لتتمكن من تحقيق الجودة الشاملة في تخريج أفراد قادرين على المساهمة في البناء والتنمية داخل المجتمع . **(القحفة ، 2004 ، ص 02)**

6 – 2 – الدراسات المتعلقة بجودة التعليم :

1 – دراسة دياب (2006) : بعنوان " معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي . الجامعة الفلسطينية الفاعلة . دراسة حالة .

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد وتطوير أداة لقياس درجة توافر مبادئ و معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي متخذة الجامعة الفلسطينية الفاعلة لجامعة القدس المفتوحة كدراسة حالة . وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، كما استخدم

الاستبانة كأداة للدراسة وتألفت عينة الدراسة من (60) من أعضاء هيئة التدريس والعاملين الإداريين في جامعة القدس المفتوحة اختيرت من المناطق التعليمية الخمس التابعة للجامعة في قطاع غزة .

وقد أظهرت النتائج أن النسبة المئوية العامة لمدى توافر معايير الجودة في الجامعة هي (60.5 %) وهي نسبة متوسطة . وأن أكثر المجالات خطأ هو المجال المتعلق بالعملية التربوية حيث حصل على نسبة (63.9 %) في حين أن أقلها كان المتعلق بتطوير القوى البشرية العامة حيث حصل على نسبة (57 %) وهي نسبة غير مقبولة و دون المتوسط .

وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على نشر مفاهيم ثقافة الجودة الشاملة داخل مؤسسات التعليم العالي لتهيئة المناخ اللازم وتقبل متطلبات إدارة الجودة الشاملة لدى العاملين في هذه المؤسسات . **(النجار و آخرون ، 2014 ، ص 03)**

2 – دراسة جوارت (2007) : " تقييم جودة التعليم الجامعي من خلال آراء الطلبة الجامعيين الخريجين "

وأجرى " **جوارت** " دراسة هدفت إلى تقييم جودة التعليم الجامعي من خلال آراء الطلبة الجامعيين الخريجين . وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة الخريجين يعتقدون أن أهم ما يجعل التعليم الجامعي ذا فاعلية كبيرة وهو ضرورة توفر المهارات العملية بين أعضاء هيئة التدريس مثل القدرة على حل الصعوبات العلمية التي تواجه الطلبة . المهارة العالية في التفاعل مع الطلبة . الاستماع إلى حاجات الطلبة العلمية تنمية مهارات التفكير عند الطلبة وتطويرها . **(البشر ، مرجع السابق ، ص 07)**

6 – 3 – الدراسات المتعلقة بالأداء التدريسي :

1 – دراسة غزالي رشيد و بن قائد علي الحاج محمد : (2014 / 2015) " تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في أقسام و معاهد التربية البدنية و الرياضية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم " جامعة مستغانم

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في معاهد التربية البدنية والرياضية من وجهة نظرهم . وبغية تحقيق هذه الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي بالطريقة المسحية .

وقاما الباحثان ببناء استبانة طبقت على عينة قوامها (81) أستاذ دائم من معاهد تيسمسيلت ، الشلف ، أم البواقي من أصل (96) . وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى إلى النتائج الآتية :

– مستوى الأداء التدريسي كبير لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمعاهد التربية البدنية والرياضية في مجال التخطيط للتدريس ، تقويم التدريس .

– مستوى الأداء التدريسي متوسط لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمعاهد التربية البدنية والرياضية في مجال (تنفيذ الدرس ، التفاعل مع الطلاب ، تهيئة الطلاب).

(غزالي و بن قائد ، 2015 ، ص 01)

2 – دراسة فتيحة جعنيط : (2014 / 2015) " تقييم الأداء التدريس للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة بقسم الاعلام والاتصال " دراسة ميدانية بجامعة المسيلة .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقدير الطلاب لتقييم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في قسم الاعلام والاتصال بجامعة المسيلة . تكونت عينة الدراسة من (104) طالب وطالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014 / 2015 ، استخدم المنهج

الوصفي ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقييم الطلبة لأداء أساتذتهم يساوي (4.84) وهو المستوى المرتفع وجاءت المتوسطات الحسابية للمجالات جميعها في المستوى المتوسط

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا ماعدا مجال المهارات في التدريس وكذلك في مجال واجبات المقرر الدراسي . وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من الاقتراحات . **(جعنيط ، 2015 ، ص 77)**

3 – دراسة أنوار فاروق شاكر : (2017 / 2018) " تقييم أداء تدريسي التاريخ في جامعة ديالي على وفق مبادئ التعلم النشط "

يهدف هذا البحث إلى تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة ديالي وفق مبادئ التعلم النشط ، تكونت عينة البحث من (75) من تدريسي قسم التاريخ في جامعة ديالي للعام الدراسي 2017 / 2018 وتم اختيار العينة عشوائيا . أعدت الباحثة استبانة للتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بالاعتماد على مبادئ التعلم النشط ، وشملت خمسة مجالات هي : مجال الممارسات المتعلقة بالأهداف والممارسات المتعلقة بالأبحاث العلمية والتاريخية والممارسات المتعلقة بطرائق التدريس والممارسات المتعلقة بالتدريس والممارسات المتعلقة بالتقويم . وتكونت من (21) فقرة في صيغتها النهائية ، تم استخراج خصائصها السيكومترية . استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية والنسب المئوية . وتوصلت الباحثة إلى أن عدة نتائج أظهرت أن تقويم هيئة التدريس والتزامهم بمبادئ التعلم النشط .

(شاكر ، 2018 ، ص 01)

4 – دراسة فاطمة عبد الله البشر : (1439 هـ / 1440 هـ) " دراسة تحليلية لواقع تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في بعض الجامعات الحكومية السعودية . والتعرف على التجارب الدولية في تطوير الأداء التدريسي ، وتقديم آليات مقترحة لتحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بالجامعات الحكومية السعودية . استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي والوثائقي . حيث اعتمدت على جمع الدراسات والأدب النظري والوثائق المتعلقة بموضوع البحث ، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور في الأداء التدريسي لبعض أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية . وعدم وجود جهة مختصة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس . وضعف الثقافة التنظيمية فيما يخص أهمية تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس وبناء على نتائج الدراسة ، أوصت الباحثة بضرورة وضع معايير ومحكات مقننة ومعلنة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس وإنشاء وحدة أو إدارة مختصة تعني بتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس . **(البشر ، مرجع سابق ، ص 01)**

5 – دراسة عياصرة (2017) : " تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف من وجهة نظر الطالبات "

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الجوف بالسعودية ، من وجهة نظر الطالبات .وقد تكونت عينة الدراسة من(126) طالبة ، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة . وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة ، وتوصلت الدراسة إلى أن المتوسط الحسابي لواقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بدرجة متوسطة . وأن بعد تنوع مصادر التعلم و التعليم كان بدرجة كبيرة . وجاء بالمرتبة الأولى ، وفي المرتبة الثانية جاء مجال التأثير على الطالبات ، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال توظيف أساليب القياس والتقويم . **(المرجع السابق ، ص 06)**

6- دراسة زين العابدين محمد بني هاني : (2014 / 2015) " مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضية " بالأردن .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة في كلية علوم الرياضية بجامعة مؤتة ، وكذلك التعرف على الفروق في مستوى الأداء التدريسي ومجالاته لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي ، المعدل التراكمي) . وتم استخدام المنهج الوصفي كما تم استخدام الاستبانة كوسيلة لجمع البيانات وتكونت عينة الدراسة من(387) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية .

– أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية علوم الرياضية من وجهة نظر الطلبة كان أعلى من المتوسط . وكذلك توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على الأداة ككل ومجالاتها و لصالح الطلبة الذكور . وكذلك توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي ومجالاته تعزى للمعدل التراكمي . ويوصي الباحث بالعمل على وضع سلم حوافز تشجيعية لأعضاء الهيئة التدريسية نظرا لأدائهم التدريسي المميز وللاستمرار في العطاء . **(بني هاني ، 2016 ، ص 01)**

7 – دراسة جرادات (2015) : " معرفة أراء الطلاب في الأداء التدريسي لهيئة التدريس بقسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبد العزيز سابقا وسطام بن عبد العزيز حاليا "

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آراء الطلاب في الأداء التدريسي لهيئة التدريس بقسم الرياضيات بجامعة سلمان بن عبد العزيز سابقا وسطام بن عبد العزيز حاليا بالسعودية .

والعوامل المؤثرة في التقييم . وتكونت عينة الدراسة من (148) طالبا . وتوصلت النتائج إلى أن مجالات الدراسة جميعها تؤثر بدرجة عالية في تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس حيث جاء مجال عمليات التقويم بالمرتبة الأولى . في حين جاء مجال عمليات الأداء التدريسي في المرتبة الثانية . وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال عمليات التواصل والسمات الشخصية . كما أشارت النتائج إلى تأثر تقييم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس في القسم بمتغيرات الدراسة من حيث جنسية عضو هيئة التدريس والرتبة الأكاديمية ، والمقرر الدراسي والمستوى الدراسي للطالب . **(البشر ، مرجع سابق ، ص 06)**

8 – دراسة محمد و حسن (2014) : " للتعرف على مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية بجامعة دهوك " بالعراق .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الرياضية بجامعة دهوك بالعراق ، وكذلك الكشف عن دلالة الفروق تبعا لمتغيرات (الجنس والعمر والسنة الدراسية والخلفية الدراسية) . تم استخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (184) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ، قام الباحثان بإعداد استبيان لغرض الدراسة الحالية تكون من (28) فقرة ، أظهرت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة على مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير الجنس ، وأظهرت وجود فروق دالة في متغير العمر ولصالح الفئة العمرية من (19 . 21 سنة)

كما توصلت إلى وجود فروق على متغير السنة الدراسية ولصالح السنوات الأولى والثانية مع السنة الثالثة ، ووجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير الخلفية الدراسية ولصالح طلبة الفرع العلمي . **(بني هاني ، مرجع السابق ، ص 08)**

9 – دراسة أحمد إبراهيم أحمد (2012) : بعنوان " دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي " بالسودان .

هدفت إلى إطلاع هيئة التدريس بأهمية تقويم الأداء التدريسي في جودة التعليم وضرورة الاستفادة من أراء الطلاب في تقويم الأداء التدريسي لتحقيق جودة التعليم . وكما هدفت إلى إدراك الطلاب لأهمية آرائهم في تحسين جودة التعليم الجامعي .

استخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسة متغيراته على عينة من (1410) طالبا لسنة 2009 / 2010 بجامعة السودان مطبقا استبانتين الأول موجه للأساتذة والثاني موجه للطلبة يتكون من خمس محاور : المقرر برضا الطلاب / المعايير الرئيسية للأداء الأستاذ / المعايير الثانوية لأداء الأستاذ / مصادر التعلم والمعينات . وخلصت النتائج إلى عدم رضا الطلاب عن مصادر التعليم والتعلم والمقررات وهذا بسبب قلة الكوادر المؤهلة ، فمعظم هيئة التدريس من أساتذة مساعدين ناقصي الخبرة . **(مرابط ، مرجع السابق ، ص 26)**

10 – دراسة حاتم جاسم عبد العزيز : (2012) تحت عنوان : " تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر الطلبة " بالعراق .

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أداة لتقويم مستوى أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة من خلال رأي طلاب الدراسات العليا في بعض الكفايات التدريسية . وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (43) فقرة مقسمة إلى خمسة كفايات . وتكونت العينة من (75) طالبا وطالبة موزعين على ستة كليات علمية وإنسانية . وأظهرت النتائج أنه يوجد ضعف في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة باستثناء بعض الفقرات ، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات لأعضاء هيئة التدريس . وأوصى الباحث بضرورة نشر ثقافة التقويم بين الطلبة وذلك من أجل اعتماد آرائهم مما يؤدي إلى التنويع في وسائل التقويم.(**غزالي ،المرجع السابق ،ص 26**)

11 – دراسة إلهام حسن عزيز و وفاء محمود جاسم : (2011 / 2012) " فاعلية تقييم الأداء التدريسي لتدريسي هيئة التعليم التقني " كركوك الحويجة . بالعراق .

تعتبر عملية تقييم الأداء واحدة من أهم أهداف المؤسسات التعليمية في العراق حيث تم دراسة استمارات تقييم أعضاء الهيئة التدريسية في المعهد التقني من عام 2007 ولغاية 2011 لغرض الاطلاع على جوانب ومعايير التقييم المعتمدة وتحديد جوانب الضعف والقوة

– لوحظ من خلال الدراسة بأن استمارات التقييم العام 2009 . 2010 اعتمدت بشكل كلي على الأداء التربوي . حيث كانت الدرجة الممنوحة لهذا المعيار بواقع 30% ومختلف عن باقي السنوات الماضية التي كانت تأخذ 10 % .

استنتجت الدراسة بأن الاستمارات الحالية منحت درجات عالية للأداء التربوي من دون شمول خدمات المجتمع والكلية التي كانت معتمدة في السنوات السابقة .

– أوصت الدراسة بالتعرف على التجارب العالمية والإقليمية لمؤسسات التعليم العالي المتميزة من أجل تطوير نظام التقييم وتشجع الدراسات التي تخص هذا الجانب .

(عزيز وجاسم ، 2012 ، ص 02)

12 – دراسة عبد الكريم جاسم العمراني : (2011 / 2012) " النموذج مقترح لتقويم أداء تدريسي الجامعات العراقية في ضوء فلسفة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي " .

هدف البحث الحالي إلى اقتراح النموذج لتقييم الأداء التدريسي في الجامعات العراقية في ضوء فلسفة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، حيث شملت عينة البحث (170) تدريسي مما يحملون اللقب العلمي (أستاذ / أستاذ مساعد / مدرس) وبما شكل نسبة أكثر من 25 % من المجتمع الأصلي للبحث .

وقد أعد الباحث نموذج مقترح لتقويم الأداء بلغت عدد فقراته (50) فقرة و للمجالات الأربعة : (التعليم والتدريس ، السمات الشخصية وأخلاقيات المهنة ، البحث العلمي ، الانفتاح على المجتمع) .

وأظهرت النتائج أن (27 %) من الفقرات العليا حصلت (10) فقرات المجال التعليم والتدريس ، و أربعة فقرات لمجال السمات الشخصية وأخلاقيات المهنة ، و 27 % من الفقرات الدنيا (6) فقرات لمجال الانفتاح على المجتمع ، وخمسة فقرات لمجال البحث العلمي ، وثلاثة فقرات لمجال التعليم والتدريس ، وهو مؤشر يدل على أهمية الاهتمام بالمجالات التي حصلت على هذه المراكز الدنيا . وأوصى الباحث بضرورة اعتماد النموذج المقترح وتهيئة الإمكانيات التي تساعد على تطبيقه بصورة مثلى كما اقترح مجموعة من المقترحات . **(العمراني ، 2013 ، ص 03)**

13 – دراسة صلاح أحمد الناقة : (2009 / 2010) " تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة " .

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين بكلية التربية اختصاص علوم في الجامعة الإسلامية . وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية . وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة حيث استخدامه من خلال تصميم بطاقة ملاحظة تمثل نموذجا لتقويم أداء الطالب المعلم اختصاص علوم .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

– أن هناك قصور في أداء الطلبة المعلمين اختصاص علوم في الجانب العلمي ، حيث أظهرت النتائج أن جميع العبارات كانت الأداء عليها ما بين المتوسطة والمقبولة .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة المعلمين المختصين علوم في المجالات السابقة تعزى لمتغير الجنس (ذكور . إناث) .

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة المعلمين المختصين علوم في المجالات السابقة تعزى لمتغير المؤسسة (حكومة . وكالة).**(الناقة ، 2010 ، ص 01)**

14 – دراسة أحمد الطويسي ونواف سمارة :(2009 / 2010) " اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة ومدى الرضا عن نتائجهم "

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة مؤتة بالعراق نحو برنامج التقييم الإلكتروني ، وتقصي درجة الرضا لديهم عن نتائج تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة ، تكونت عينة الدراسة من (210) عضو هيئة التدريس . تم اختيارهم عشوائيا بنسبة (50 %) من مجتمع الدراسة . تكونت أداة الدراسة من استبانة أعدها الباحثان تألفت من مجموعة فقرات جاءت في محورين وسؤال مفتوح تستقصي آراء واتجاهات وأهم المقترحات لدى أعضاء هيئة التدريس . تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها حيث بلغ معامل ثباتها (0.82) . وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كانت بشكل عام ايجابية . وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو برنامج التقييم الإلكتروني لصالح الكليات الإنسانية ، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية ، كما أظهرت النتائج أيضا درجة رضا مقبول بشكل عام . إلا أنه لا توجد فروق دلالة ذات إحصائية في درجة الرضا عن نتائج التقييم الالكتروني تعزى لمتغير الكلية والرتبة الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس . كذلك كشفت النتائج عن مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تحسن من فعالية عملية التقييم من أهمها إعادة النظر ببعض الفقرات التي تتضمنها أداة التقييم . **(الطويسي و سمارة ، 2014 ،ص 01)**

15 – دراسة حسن تيم (2007 / 2008) " أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية في فلسطين . تكونت عينة الدراسة من (152) طالبا وطالبة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2007 / 2008 م ، و للإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكذلك استخدام One Anova Way.

واختبار DSL للمقارنات البعدية . أشارت نتائج الدراسة إلى أن أراء طلبة الدراسات العليا في أداء مدرسيهم كانت بدرجة عالية . كما أشارت نتائج الدراسة بأنه لا يوجد فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي فقط بين مستوى السنة الأولى والسنة الثانية لصالح مستوى السنة الأولى . وتم تقديم عدد من التوصيات في ضوء نتائج الدراسة .

(تيم ، 2008 ، ص 01)

15 – دراسة المناصر والدايني (2008) : " تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفاسية " بالعراق .

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفاسية ، وشملت الدراسة عينة من طلبة المرحلة الثالثة والرابعة من قسم التاريخ للعام الدراسي 2006 / 2007 ، بلغ عددهم (92) طالبا وطالبة ، وأعد الباحثان استبانة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس في قسم التاريخ . تضمنت خمس مجالات هي (الممارسات المتعلقة بالأهداف ، الممارسات المتعلقة بالأبحاث العلمية التاريخية ، الممارسات المتعلقة بطرائق التدريس و الممارسات المتعلقة بالتقويم) ، حيث شملت الاستبانة (113) فقرة بصيغتها النهائية . تم استخراج الخصائص السيكومترية ، وتوصل الباحثان إلى جملة من النتائج منها عدم وجود فروق بين الطلبة تبعا لمتغير المرحلة الدراسية (ثالث / رابع) المتصلة بعضو هيئة التدريس ، أي أنهم متفقون على أن الأستاذ الجامعي يؤدي دوره الأكاديمي بنفس المستوى .

(المناصر و الدايني ، 2008 ، ص 01)

16 – دراسة الشافعي : (2006) " الكشف عن وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والمقومين في جوانب أداء عضو هيئة التدريس " بالسعودية .

دراسة هدفت إلى الكشف عن وجهتي نظر أعضاء هيئة التدريس والمقومين في جوانب أداء عضو هيئة التدريس ومظاهره المختلفة التي تعني بها عملية تقويم هذا الأداء . وكذلك أهم مصادر المعلومات وخصائصها المختلفة التي يمكن أن تعتمد عليها العملية التقويمية عند تقويم أداء المعلم الجامعي . وكذلك التعرف على الخصائص والصفات التي يجب أن تتوافر على من يضطلع بهذه المسؤولية التقويمية . واستخدمت الدراسة عينة من هيئة التدريس والقائمين على العملية التقويمية بكلية التربية (بنين) بجامعة ملك سعود بأقسامها العملية المتنوعة ، واستخدمت الدراسة في تحقيق أهدافها استبيانا يتضمن المتطلبات الموضوعية لتقويم أداء المعلم الجامعي . وكذلك مصادر المعلومات التقويمية التي يتم الاستناد إليها في تقويم هذا الأداء وخصائصها المختلفة . وقد انتهت الدراسة إلى وجود فروق جوهرية بين وجهتي نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمين بالعملية التعليمية في أغلب جوانب

ومظاهر الأداء التي تعني بها العملية التقويمية لهذا الأداء ، وكذلك مصادر المعلومات التي يمكن الاستناد إليها في تقويمها وخصائصها المختلفة . وقدمت الدراسة إلى إعداد ميثاق عمل يتضمن متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس يمكن أن يفيد في تطوير وتحسين أدائه وتقليص نسبة أخطائه التي يمكن أن تنجم عن عدم درايته بمثل هذه المتطلبات . **(البشر ، مرجع سابق ، ص 05)**

17 – دراسة غنيم و البحيوي (2004) : " تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلبة "

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقويم أداء عضو هيئة التدريس في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلبة . استخدم الباحثان في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وشملت الدراسة عينة تألفت من (1554) طالبا وطالبة من المرحلتين الثالثة والرابعة من جميع الكليات في الجامعة . استخدم الباحثان استبانة من إعدادهما مكونة من (72) فقرة موزعة على مجالات ست هي (المهارة في التدريس ، الصفات الشخصية ، علاقته بالطلبة تنظيم خطة التدريس ، الواجبات ، الاختبارات) ، وبعد استخراج الخصائص السيكومترية للأداة ، توصل الباحث إلى جملة من النتائج منها : أن أستاذ الجامعة في جامعة الملك عبد العزيز يؤدي دوره الأكاديمي الفعلي بدرجة متوسطة ، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق بين الطلبة تبعا لجنسهم في تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس .

(المناصر والدايني ، المرجع السابق ، ص 08)

18 – دراسة محمد سرحان خالد المخلافي : (2000 / 2001) " بناء أداة لتقييم كفايات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء "

هدفت هذه الدراسة بصفة رئيسية إلى بناء أداة لتقييم الكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء وتطويرها والتحقق من صدقها وثباتها . ولكي يتحقق الهدف الرئيسي للدراسة تم الآتي :

أ – الكشف عن مدى التوافق بين وجهات نظر فئات أفراد العينة بالنسبة لأهمية الكفايات التدريسية الأساسية اللازمة لعضو هيئة التدريس الجامعي وفقا لمتغير التخصص (تربوي / غير تربوي) مصدر الحصول على أعلى شهادة (دولة عربية / غير عربية) الرتبة العلمية (أستاذ مساعد / أستاذ مشارك)

ب– تحديد الكفايات التدريسية الأساسية اللازم توافرها لدى عضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء .

– وقد مر بناء الأداة بعدة مراحل وتم التحقق من صدقها وثباتها في صورتها النهائية . وقد شملت الأداة على (64) كفاية موزعة بين الأبعاد السبعة الآتية :

1 – بعد كفاية العلاقات مع الطلاب (09 فقرات) .

2 – بعد كفاية المعرفة في مجال التخصص (06 فقرات) .

3 – بعد التخطيط للتدريس (05 فقرات) .

4 – بعد كفاية التنظيم للتدريس (08 فقرات) .

5 – بعد كفاية تنفيذ الدرس (19 فقرات) .

6 – بعد كفاية التقييم (10 فقرات) .

7 – بعد أحكام التدريس الجامعي (10 فقرات) .

حيث اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج البحث الوصفي و على المعالجات الاحصائية الوصفية و الاستدلالية في تحليل النتائج ، و تكونت عينة البحث من (71) عضو هيئة التدريس ينتمون إلى كليات التربية .

و تشير النتائج إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغير التخصص في تحديد أهمية محور

(التعامل مع الطلاب) و عدم وجود فروق تعزى لمتغير (الحصول على أعلى شهادة ،

و رتبة العلمية) في أهمية كفاية التعامل مع الطلاب .

وعلى ضوء هذه النتائج يمكن القول أن رؤية أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على أعلى شهادة من دول عربية و الحاصلين على أعلى شهادة من دول غير عربية ، ومن هم في

رتبة أستاذ وأستاذ مشارك أو أستاذ مساعد متشابهة في إدراكهم لأهمية كفاية التعامل مع الطلاب .

- اتفاق أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بمختلف مشاربهم على أهمية كفاية التخطيط للتدريس لعضو هيئة التدريس الجامعي .
- اتفاق أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية على أهمية الكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس الجامعي ، حيث لم يكن هناك أثر المتغيرات الدراسية (التخصص و مصدر الحصول على شهادة الدكتوراه ، و الرتبة العلمية) في إدراك أهمية كفاءات (تنظيم التدريس ، و تنفيذ التدريس ، و التقييم الصفي) لعضو هيئة التدريس الجامعي .
- اتفاق أعضاء هيئة التدريس بمختلف تباياناتهم على إدراك أهمية أحكام التدريس الفعال لعضو هيئة التدريس الجامعي ، حيث أظهرت النتائج عدم وجود أثر دال إحصائيا لمتغير التخصص ومصدر الشهادة ، والرتبة العلمية إلى عدم وجود تفاعل دال إحصائيا بين تلك المتغيرات جميعها في إدراك أهمية تمسك عضو هيئة التدريس الجامعي بآداب أحكام التدريس الجامعي الفعال . **(المخلافي ، 2001 ، ص 01)**

19 – دراسة خليل عليان :(1998) " معرفة كيفية إدراك طلبة الجامعة الأردنية لعملية تقييمهم لأداء أعضاء هيئة التدريس "

من أهداف هذه الدراسة معرفة كيفية إدراك طلبة الجامعة الأردنية لعملية تقييمهم لأداء أعضاء هيئة التدريس ، وكذلك معرفة إذا كان هناك علاقة بين نوع الدراسة (إنسانية أو علمية) وأنماط استجابات طلبة الجامعة الأردنية على فقرات نموذج التقييم ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار (37) مادة من المواد التي تم تقييم التدريس فيها من قبل الطلبة في الفصل الثاني من العام الجامعي (95 / 96) بواقع (3) إلى (6) مواد من كل كلية ، شكل طلبة هذه المواد عينة الدراسة وبلغ عددهم (1456) طالبا وطالبة (514)

من الكليات الإنسانية ، (942) من الكليات العلمية ، طبق على هذه العينة استبانة مكونة من (14) فقرة . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن(67 %) من الطلبة يعتقدون أن تقييمهم لأداء أعضاء هيئة التدريس يؤدي إلى تحسين أدائهم بينما يعتقد (33 %) من الطلبة أنهم يتأثرون بعوامل ليس لها علاقة بالتدريس عند تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس ويعتقد (20 %) منهم أنهم يحاولون إرضاء عضو هيئة التدريس أثناء تقييمهم له . كما يعتقد طلبة الكليات العلمية العلوم . الهندسة . الزراعة . طب الأسنان . التمريض) أنهم جديين في تقييمهم لأداء عضو هيئة التدريس أكثر نسبيا مما يعتقدون طلبة الكليات الإنسانية (الآداب . التربية . الاقتصاد . الرياضة) كما أبدى طلبة الكليات العلمية رغبة أكبر نسبيا في تقييم جميع المقررات التي يدرسونها ، وكان اعتقاد طلبة الكليات الإنسانية أن هذه العملية تزودهم بأسباب فعال لتقييم التدريس أعلى نسبيا من اعتقاد طلبة الكليات العلمية .

(حسن والخولي ، 2003 ، ص 14)

20 – دراسة مليحان بن معيص الثبيتي وعلي بن سعد القرني : " طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤوساء الأقسام "

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة أهمية واستخدام طرق وأساليب تقويم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية لتحقيق ذلك تم استطلاع أراء مجتمع الدراسة الكلي البالغ عددهم (227) عميد الكلية ورئيس قسم في أربع جامعات تم اختيارهم عشوائيا ، وكشفت نتائج الدراسة عن ضرورة تقويم الأداء التدريسي باستخدام طرق عدة كتقويم الطلاب والزملاء والتقويم الذاتي ، وتقويم رئيس القسم ، كما بينت نتائج الدراسة الأمور التي ينبغي تقويم عضو هيئة التدريس في ضوئها ومنها : مدى الالتزام بمواعيد المحاضرات والوجود أثناء

الساعات المكتبية والإبداع والتجديد في طرق التدريس ، وأساليب ورغبة عضو هيئة التدريس في تطوير نفسه مهنيا .

وأبرزت نتائج الدراسة طرق تقويم الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس ومن أهمها : النشر في المجالات العلمية المتخصصة والمحكمة والبحوث المشتركة المنشورة أو المقبولة للنشر ، والكتب المؤلفة كمؤلف منفرد أو أساسي ، والبحوث المقدمة في المؤتمرات والندوات العلمية ، والكتب المؤلفة كمؤلف ثان .

وأظهرت نتائج الدراسة طرق تقويم إسهام عضو هيئة التدريس في خدمة الجامعة والمجتمع ومن أهمها : مدى المشاركة في لجان القسم والمشاركة في الإرشاد الأكاديمي ، والإشراف على طلاب الدراسات العليا ، والمشاركة في لجان الكلية أو الجامعة ، والمشاركة في أعمال الأقسام الإدارية . وفي ضوء نتائج الدراسة يقترح إيجاد نظام حوافز تشجيعية ، مادية ومعنوية ، من أعضاء هيئة التدريس الذين يسهامون من خلال آرائهم المتميز في تحقيق وظائف الجامعة الثلاث ، التدريسية ، والبحثية ، وخدمة الجامعة والمجتمع .

(الثبيتي والقرني ، 1993 ، ص 01)

7 – التعليق على الدراسات السابقة :

7-1- التعليق على الدراسات السابقة التي تناولت متغير الأداء التدريسي وجودة التعليم العالي معا :

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة نلاحظ أن معظمها تناولت متغيرين معا اللذان هما محل الدراسة ، ويمكن تحديد أهم الجوانب التي تناولت تلك الدراسات كالتالي :

- من حيث الأهداف :

– تحديد مستوى فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم .

– الدور الذي يقوم به مؤشرات قياس الأداء التعليمي للأستاذ الجامعي في تحقيق الجودة .

– الوقوف على واقع أداء الأستاذ الجامعي والمهام التي يقوم بها من وجهة نظر الطلبة .

– تقييم جودة أداء الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة .

– الكشف عن مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في كل من المحاضرة والحصة التطبيقية .

– الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغيرات التالية (الجنس ، التخصص العلمي ، المستوى الدراسي) .

– الكشف عن مستوى جودة الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم .

– الكشف عن أثر متغيرات الجنس ، الرتبة الأكاديمية ، العمر ، وعدد سنوات الخبرة من وجهة نظرهم .

– **من حيث حجم العينة** : اختلاف العينة من دراسة لأخرى حيث تراوحت ما بين (62 . 146) أستاذا جامعيا و (100 . 1114) طالبا وطالبة .

– **من حيث نوع العينة** : تم استخدام العينة العشوائية والعينة الطبقية المقصودة والعينة العمدية .

– **من حيث طبيعة العينة** : طبقت الدراسات على الأساتذة الجامعيين بمختلف تخصصاتهم ورتبهم العلمية ، وعلى الطلبة الجامعيين (ذكورا و إناثا) .

- **من حيث مكان التطبيق** : أجريت الدراسات في خمس دول ، حيث 4 دراسات في الجزائر و 6 دراسات في السعودية ودراستين في كل من الأردن والعراق ، ودراسة في اليمن

- **من حيث المنهج المستخدم** : كل الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي وهناك من حدد أسلوبه كدراسة حجوجة حميد وبصور عقيلة (2017) ودراسة السلطاني وعباس (2015) ودراسة الجعافرة (2015) ودراسة ندى علي سالم الهويد (2013) الذين اعتمدوا على المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي ، أما دراسة قرشم وآخرون (2012) فقد اعتمدت على المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي والمسحي ، أما دراسة جبر بن محمد جبر فقد اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي بالإضافة إلى الأسلوب المقارن والأسلوب الارتباطي التنبؤي .

- **من حيث أدوات جمع البيانات** : يلاحظ أن جميع الدراسات المعروضة استخدمت الاستبيان كأداة الدراسة .

- **من حيث النتائج** :

- توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس بدرجات مقبولة .

- مستوى تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعا .

- قصور الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة .

- تعارضت نتائج الدراسات السابقة بين من توصل إلى وجود فروق بين الأساتذة والطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم ، وبين من لم مما بتوصل إلى وجود فروق .

7 – 2 – الدراسات المتعلقة بجودة التعليم :

- **من حيث الأهداف : و تتمثل في :**

- تحقيق الأهداف الرئيسية المتمثلة في تنمية قدرات الطالب المعرفية والاجتماعية وصقلها وإثرائها .

- إعداد وتطوير أداة لقياس درجة توافر مبادئ معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي .

- تقييم جودة التعليم العالي من خلال آراء الطلبة الجامعيين الخريجين .

- **من حيث حجم العينة:** لم يتم ذكر حجم العينة في الدراسات ماعدا دراسة دياب (2006) ذكرت عينة الدراسة (60) من أعضاء هيئة التدريس والعاملين والإداريين .

- **من حيث طبيعة العينة :** أجريت الدراسات على الطلبة والأساتذة الجامعيين والإداريين .

- **من حيث مكان التطبيق :** دراسة واحدة في فلسطين ، وأخرى أجنبية .

- **من حيث المنهج المستخدم :** دراسة الدياب ذكرت المنهج الوصفي التحليلي .

- **من حيث أدوات جمع البيانات :** استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات .

- **من حيث النتائج :**

- عدم إلمام أعضاء هيئة التدريس بالمعايير الوطنية بالإضافة إلى عدم ملائمة البيئة الجامعية لتطبيق هذه المعايير .

- نتائج النسبة المئوية العامة لمدى توافر الجودة في الجامعة هي نسبة متوسطة .

- ضرورة توافر المهارات العلمية بين أعضاء هيئة التدريس .

7 – 3 – الدراسات المتعلقة بالأداء التدريسي :

- **من حيث الأهداف :**

- معرفة مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم .

- معرفة تقدير الطلاب لتقييم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة .

- إطلاع هيئة التدريس بأهمية تقويم الأداء التدريسي في جودة التعليم وضرورة الاستفادة من آراء الطلاب في تقويم الأداء التدريسي لتحقيق جودة التعليم .

- معرفة كيفية إدراك الطلبة لعملية تقييمهم لأداء أعضاء هيئة وكذلك معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين نوع الدراسة (إنسانية أو علمية) .

- العوامل المؤثرة في تقييم الأداء التدريسي .

- تحديد درجة أهمية واستخدام طرق وأساليب تقويم أعضاء هيئة التدريس .

- تقويم أداء عضو هيئة التدريس وفق مبادئ التعلم النشط .

- معرفة فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي ومجالاته لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات التالية (النوع الاجتماعي ، المعدل التراكمي والسنة الدراسية ، العمر ، الخلفية الدراسية) .

- **من حجم العينة** : اختلاف العينة من دراسة إلى أخرى وتراوحت ما بين (75 . 201) أستاذا جامعيا و(30 . 1554) طالبا وطالبة .

- **من حيث نوع العينة** : تم اعتماد الطريقة العشوائية البسيطة في اختيار عينة البحث .

- **من حيث طبيعة العينة** :طبقت الدراسات على الأساتذة الجامعيين بمختلف تخصصاتهم ، ورتبهم العلمية ، وعلى الطلبة الجامعيين (ذكورا وإناثا) .

- **من حيث مكان التطبيق** : أجريت الدراسات في ثمانية دول حيث طبقت سبعة دراسات في السعودية ، وأربع دراسات في العراق ، وثلاث دراسات في الأردن ، ودراستين في الجزائر وفلسطين ، ودراسة واحدة في اليمن والسودان والمغرب .

- **من حيث المنهج المستخدم** : كل الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي ، وهناك من حدد أسلوبه كدراسة (صلاح أحمد الناقة 2009 . 2010) ودراسة (غنيم و البحيري 2004) اللتان اعتمدا على المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي . أما دراسة (غزالي و بن قائد علي الحاج محمد 2014 . 2015) فقد اعتمدا على المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي ودراسة (فاطمة عبد الله البشر) فقد اعتمدت على المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي الوثائقي .

- **من حيث أدوات جمع البيانات** : يلاحظ أن جميع الدراسات المعروضة استخدمت الاستبيان كأداة الدراسة .

- **من حيث النتائج** :

- أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تقييم الطلبة لأداء أساتذتهم جاء بمستوى مرتفع .

- توصلت الدراسة إلى وجود قصور في الأداء التدريسي لبعض أعضاء هيئة التدريس وعدم وجود جهة مختصة في تقويم الأداء التدريسي .

- خلصت النتائج إلى عدم رضا الطلاب عن مصادر التعليم والتعلم ولمقررات وهذا بسبب قلة الكوادر المؤهلة .

- أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كانت بشكل عام إيجابية .

- تعارضت نتائج الدراسات السابقة بين من توصل إلى وجود فروق بين الطلبة والأساتذة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي . وبين من لم يتوصل إلى وجود فروق .

- **مكانة الدراسة الحالية بين الدراسات السابقة :** بعد عرض الدراسات السابقة والتعليق عليها نلاحظ ما يلي :

- **بالنسبة لموضوع الدراسة :** تناولت هذه الدراسة متغيرين معا مع عينتين مختلفتين بينما الدراسات السابقة تناولت متغيرين معا لكن مع عينة واحدة إما الطلبة أو الأساتذة .

- **بالنسبة لفرضيات الدراسة :** إن الدراسات السابقة المتاحة لم تتفق في نتائجها ومن هنا فإن الدراسة الحالية تفترض صياغة الفروض الصفرية .

- **بالنسبة للمنهج :** تتفق هذه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي .

- **بالنسبة للعينة :** تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التطبيق على عينة محددة وهي الطلبة والأساتذة الجامعيون مع علم أن الدراسة الحالية طبقت مع عينتين معا ومع اختلاف في حجم العينة .

- **بالنسبة لأدوات جمع البيانات :** تتفق هذه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبيان كوسيلة لجمع البيانات مع تشابه بعض الدراسات في الأبعاد واختلاف عدد البنود وبدائل الأجوبة .

- **بالنسبة للمعالجة الإحصائية :** تشابهت المعالجة الإحصائية بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة في استخدامها للرزمة الإحصائية (**SPSS**) .

- تتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها للمتغيرات الديمغرافية : **كالجنس والتخصص العلمي ، عدد سنوات الخبرة .**

8 - أسباب اختيار الدراسة :

إن أهمية التعليم والتعليم العالي بشكل خاص ودوره في إكساب الأفراد للمعارف والمهارات والقدرات التي تؤهلهم لدخول سوق الشغل والدور الهام الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في تهيئة هؤلاء الطلبة ليصبحوا أفرادا فاعلين في المجتمع أدى إلى الاهتمام بجودة الخدمة التعليمية وجودة عضو هيئة التدريس باعتباره أحد أهم مدخلات العملية التعليمية عن طريق معرفة وقياس كفاءاته .

– لعل الدافع الأول والأخير لدراسة هذا الموضوع هو إحساس الباحثة بوجود مشكلة تستدعي حقا الدراسة والبحث خاصة في ظل ما تشهده جامعات العالم اليوم من تحولات وتطورات على مختلف الأصعدة واتجاهاتها نحو الاهتمام بتنمية وتطوير عضو هيئة التدريس كعنصر مهم في عملية التكوين وجودة المخرجات ، وضرورة مسايرته لهذه المستجدات في مقابل الضعف الذي تشهده جامعاتنا خاصة ما يتعلق من خلال الشكاوي المطروحة حول مستوى الأداء التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم .

قياس الأداء التدريسي

تمهيد :

1 ـ تعريف القياس

2 ـ تعريف الأداء

3 ـ أنواع الأداء

4 ـ مكونات الأداء

5 ـ عناصر الأداء

6 ـ أبعاد الأداء

7 ـ معايير الأداء

8 ـ العوامل المؤثرة في الأداء

9 ـ محددات الأداء

10 ـ مقاييس الأداء

11 ـ أهمية قياس الأداء

12 ـ مؤشرات قياس الأداء

13 ـ تعريف التدريس الجامعي

14 ـ أهمية التدريس الجامعي

15 ـ استراتيجيات التدريس

16 ـ مسلمات يقوم عليها التدريس الجامعي :

17 ـ تعريف عضو هيئة التدريس

18 ـ أدوار عضو هيئة التدريس

19 ـ مهام عضو هيئة التدريس الجامعي

20 ـ تعريف الأداء التدريسي

21 ـ خصائص قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي

22 ـ أهداف و تقويم الأداء التدريسي

23 ـ أسس و معايير تقييم جودة أداء عضو هيئة التدريس .

24 ـ طرق تقويم أداء عضو هيئة التدريس

25 ـ الأسس التي يقوم عبيها الأداء التدريسي الجيد

26 ـ نماذج مقترحة لإجراء تقويم الأداء التدريسي

خلاصة الفصل

تمهيد :

يعد الأداء التدريسي ركنا أساسيا في العملية التعليمية على الرغم مما يبدو من سهولته عند البعض إلا أنه يشمل تعقيدات كثيرة مردها أن الأداء التدريسي يتعامل مع الطلاب مع اختلاف مشاربهم ، والهدف منه مساعدة الطلبة على التعلم والتعليم ، فهو من الأعمال التي يمكن الحكم عليها وعلى جودتها من خلال قدرة الأستاذ على إدارتها ، سوف نتطرق في هذا الفصل إلى الأداء التدريسي وأهم جوانبه لنتعرف على أن عملية التدريس ممكنة ومعقولة وتأسيسا على ذلك سيتم الحديث عن تلك النقاط التي سيتم تناولها والتي تعد ركائز مهمة في الأداء التدريسي .

1 – تعريف القياس :

إن كلمة قياس لها استعمالاتها الواسعة في العلوم كافة ، وفي مجالات الحياة البشرية المختلفة وهذا الانتشار الواسع لكلمة "قياس " أغنى مضامينها وشعب دلالاتها ، وأكسبها معاني جديدة ، ففي الحياة العامة نستخدم كلمة قياس بمعنى العملية التي يتم من خلالها تقدير قيم الأشياء المختلفة والفروق بينها بصورة كمية ، (الأبعاد ، درجات الحرارة ، السلع ...) ، وفي بعض الحالات نلجأ إلى القياس دون الاعتماد على تقديرات كمية ، فنبحث على مستوى الجودة في شيء ما بوصفه أقل أو أكثر من مستوى الجودة في شيء آخر ، أو نقيس سلوك شخص بسلوك شخص آخر .

وكلمة القياس في اللغة العربية من قاس وتعني " قدر الشيء بغيره أو على غيره " أو كذلك " قدر الشيء بمثله وأمثاله أو على مثله وأمثاله ". **(بورقيبة ، ب س ، ص 155)**

ويعرف (**كامبل**) القياس بأنه : " تمثيل للخصائص أو السمات المقيسة بأرقام " .

وتعرفه (**رمزية الغريب**) على أنه : " تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار من المقاييس المدرجة ". **(غريب ، 1977 ، ص 09)**

الأصل اللغوي لكلمة " قياس " هو الفعل الثلاثي " قاس " بمعنى قدر ، وتقول قاس المرء الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله ، والقياس في اللغة رد السيء إلى مثيله ".

(حيران ، 1992، ص 114)

والقياس هو العملية التي تحصل من خلالها على قيمة رقمية لصفة من الصفات أو خاصة معينة وفقا لبعض المعايير والمحكات .

ويعرف القياس أيضا على أنه تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفقا لإطار معين من المقاييس المتدرجة . **(سيد وسالم ، 1424 ، ص ص 17 . 18)**

القياس هو وضع الظواهر أو الخصائص أو السمات في صورة كمية ، وحول هذا المعنى تدور جميع تعريفات القياس ، حيث يعرف بأنه تمثيل للصفات أو الخصائص بأرقام ، ويعرف أيضا بأنه وصف للبيانات أو المعطيات بالأرقام ، وبأنه تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة ،اعتمادا على الفكرة القائلة بأن كل ما يوجد بمقدار ، وأن كل مقدار يمكن قياسه . **(شحاتة و النجار ، 2011 ،ص 242)**

أما في مجال التعليم فيعرف القياس بأنه القيمة الرقمية (الكمية) التي يحصل عليها المتعلم في امتحان (اختبار) ما ، وهذا يعني أن التحصيل أو الأداء المدرسي أو الجامعي الذي يتم التعبير عليه رقميا أو كميا ما هو إلا عملية قياس ، وعليه يصبح القياس عملية تعني بالوصف الكمي (الرقمي) للسلوك (الأداء) أو الواقع المقيس ، وبالتالي .. فإن القياس لا يتضمن أحكاما بالنسبة لفائدته أو قيمته أو جدواه .

(شحاتة والنجار ، مرجع السابق ،ص 242)

وعلى ضوء ما سبق من تعريفات ومفاهيم يمكن القول : إن مصطلح القياس يشير إلى عملية التقدير الكمي ، وإعطاء قيم عددية للسمة أو الخاصية المقيسة ، والرقم الدال على درجة وجودها .

2 – تعريف الأداء :

يعد مفهوم الأداء من المفاهيم الأكثر انتشارا وشيوعا في حقل الاقتصاد وتسيير المؤسسات ، حيث يعتبر موضوع اهتمام واسع من قبل الباحثين الاقتصاديين نظرا لما يكتسبه هذا المصطلح من أهمية في المنظمات .

ولقد تعددت مفاهيم الأداء بتعدد الباحثين والدارسين في هذا المجال ، ولم يستطع العلماء الوصول إلى مفهوم دقيق وشامل فلكل واحد وجهة نظره الخاصة به وفقا للمجال الذي يعمل فيه ، وسنعرض فيما يلي أهم وأكثر المفاهيم تفسيرا للأداء .

ويعرفه كل من (**أحمد زكي و محمد كامل**) 1984 بأنه : تنفيذ أمر أو واجب أو عمل ما أسند إلى شخص أو مجموعة للقيام به . **(بدوي و كامل ، 1984 ، ص 166)**

ويعرف الأداء بأنه : " أداء الشخص لعمله وقيامه بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله " . **(عاشور ، 1989 ، ص 33)**

يرتبط مفهوم الأداء بكل من سلوك الفرد والمؤسسة حيث يحتل مكانة خاصة في أي مؤسسة باعتباره الناتج النهائي لمحصلة جميع الأنشطة التي تقوم بها، وأعطى (مصطفى عاشوري) تعاريف عديدة أهمها :

يعبر عن الأداء غالبا بالمخرجات من حيث تحقيق الأهداف الكمية والأداء لا يعبر عن ما يحققه الفرد فقط بل كيفية التحقيق كذلك ، والأداء الجيد يجب أن يقابله السلوك المناسب والاستخدام الفعال للمعارف والمهارات والكفاءات . **(عاشوري ، 1992 ، ص 244)**

وقد عرف (**اللقاني والجمل**) : " الأداء بأنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة ، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما "(**اللقاني والجمل ، 1999 ، ص 12**)

كما تعني كلمة " أداء " في قاموس المنجد إيصال الشيء إلى المرسل إليه .

ويقصد به تربويا وسيلة التعبير عن امتلاك المعلم للمهارات التدريسية تعبيرا سلوكيا .

وترى (**راوية حسين محمد**) : " أن الأداء يشير إلى تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد ، وهو يعكس الكيفية التي يحقق أو يشبع بها الفرد متطلبات الوظيفة ، فالأداء يقاس على أساس النتائج التي حققها الفرد ". (**محمد ، 2001 ، ص 209**)

وعرفته (**الفتلاوي**) على أنه : "ما ينجزه المعلم من مهام وإجراءات بشكل قابل للقياس ".

(**الفتلاوي ، 2002 ، ص 24**)

ويعرف الأداء أنه : " مصدر الفعل أدى و يقال أدى الشيء أي قام به ، و تشير بعض الكتابات إلى أن الأداء هو أداء مهارة ، القدرة على عمل شيء ما أداء عمل ".

(**زيتون ، 2003 ، ص 56**)

وعرفه (**اللقاني**) (2003) على أنه : " ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية و هذا الأداء يكون عادة على مستوى معين يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما " . (**اللقاني ، 2003 ، ص 21**)

كما يدل على السلوك المرئي الظاهر الذي يمكن ملاحظته وتقديره وتقويمه .

(**سكر ، 2005 ، ص 655**)

و يرى (**خالد عبد الرحيم**) : " أن الأداء هو معيار تعتمده الكثير من المنظمات ولكنه من المعايير التي تواجه الكثير من المشاكل في الحياة العملية ، فصعوبة قياس الأداء لبعض الوظائف كالإدارة مثلا تجعل من الصعب تعميمه على جميع الوظائف ، إن الأداء مرتبط بالنتائج التي تقاس من ناحية كمية ونوعية حيث تظهر الصعوبة عند تعويض الفرد عن جهده وبغض النظر عن نوعية الأداء ".

وأخيرا يواجه المعيار صعوبة التطبيق في الدول التي تمتاز بظروف اقتصادية غير مستقرة كالتضخم على سبيل المثال ، فتعوض المنظمة الفرد العامل عن فروقات التضخم في الأسعار ويجعل المتبقي من التعويض للأداء قليل . (**عبد الرحيم ، 2005 ، ص 165**)

وعرفه (**النجار**) : " بأنه العمل الفعلي ، أو ما ينجز فعلا ، وهو يختلف عن القدرة أو القابلية لدى الفرد ".

ويقصد به أيضا : " مجموعة الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين ، وتكون قابلة للملاحظة والقياس " .

كما قصد بالأداء : " إنجاز أو تحصيل أو نتاج ما ، أو الأعمال المنجزة من قبل المكلفين بها ". (**ماهر ، 2006 ، ص 42**)

ويقول (**أشتون**) : عن قياس الأداء بأنه عملية صعبة أكثر من مجرد أعمال ورقية أو عمليات لاستخلاص البيانات لكونه يتعامل مع مخرجات الجهد البشري وتكمن خلف هذه العملية المناهج أو الوسائل لتأمين بلوغ الغاية المنشودة في نتائج العمل " .

(**اشتون ، 2009 ، ص 23**)

وكما يعرف الأداء من الناحية التربوية على أنه الفعل الايجابي والنشيط لاكتساب المهارة أو

القدرة أو المعلومة ، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية " .

(الحباشنة ، 2013 ، ص 21)

ويقصد بمفهوم الأداء المخرجات التي تسعى المنظمة إلى تحقيقها عن طريق العاملين فيها ، ولذا فهو مفهوم يعكس كل من الأهداف والوسائل اللازمة لتحقيقها ، أي أنه مفهوم يربط بين أوجه النشاط بين الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها المنظمات عن طريق مهام وواجبات يقوم بها العاملين داخل تلك المنظمات .

وعرف الأداء : بأنه الحالة الفعلية للعمل ، أما الإنجاز فهو النهاية الفعلية لهذا العمل . وعلى هذا الأساس يعتبر الأداء ركنا أساسيا لوجود الكفاية ، ويقصد به أداء مهام في شكل أنشطة أو سلوكيات آنية ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس بمستوى عال من الدقة والوضوح

(الكرخي ،2015 ، ص 155)

3 – أنواع الأداء :

يعتبر تصنيف الأداء أحد الظواهر التي تتطلب الدقة في اختيار المعيار الدقيق والعملي في ذات الوقت ، والذي يعتمد عليه في تحديد أنواع الأداء ويصنف (**محمد إسماعيل**) الأداء وفقا للمعايير التالية :

3 – 1 – معيار الشمولية: ويشتمل على معيارين هما :

3 – 1 –1 – الأداء الكلي : يقصد به الإنجاز الذي ساهمت كل الوظائف والأنظمة الفرعية للمنظمة في تحقيقه ، وبالتالي لا يمكن ربط الوصول إليه بعنصر دون مساهمة باقي العناصر ، وفي إطار هذا النوع من الأداء يمكن الحديث عن مدى بلوغ المنظمة أهدافها الشاملة وكيفياتها كالاستمرارية ، الشمولية الأرباح ، النمو ...الخ

3- 1 - 2 - الأداء الجزئي: هو الأداء الذي يرتبط تحقيقه بالأنظمة الفرعية للمنظمة ، وينقسم بدوره إلى عدة أنواع تختلف بالاختلاف المعيار المعتمد لتقسيم عناصر المنظمة ، فنجد مثلا أداء وظيفة الأفراد ، أداء وظيفة المالية ، أداء وظيفة التموين ، أداء وظيفة الإنتاج وأداء وظيفة التسويق ... .الخ وينتج عن تفاعل مجموع أداء الأنظمة الفرعية للمنظمة ما يسمى بالأداء الكلي لها ، وعليه فدراسة الأداء الكلي للمنظمة يفرض دراسة الأداء على مستوى مختلف وظائفها .

3- 2 - معيار الطبيعة : وفيه يتم تصنيف الأداء إلى (اقتصادي ، اجتماعي ، سياسي وتقني) ، إذ لا يمكن للمنظمة تحقيق أهدافها باعتماد أداء دون الآخر لاعتبار التكامل بينهم فمثلا لن يتحقق الأداء الاقتصادي دون وجود أداء تكنولوجي .

إن تمكن المنظمة من معرفة العوامل التي تؤثر في أداء عمالها يساعدها على البحث عن الطرق التي تمكنها من الحد من أثارها السلبية . **(عبد المليك ، ب س ، ص 92)**

4 - مكونات الأداء :

يمكننا أن نميز بين ثلاثة أبعاد جزئية يمكن أن يقاس أداء الفرد عليها ، وهذه الأبعاد هي : كمية الجهد المبذول ونوعية الجهد ونمط الأداء .

4 - 1 - كمية الجهد : تعبر عن مقدار الطاقة الجسمانية أو العقلية التي يبذلها الفرد في العمل في خلال فترة زمنية معينة ، وتعتبر المقاييس التي تقيس سرعة الأداء أو الكمية في خلال فترة معينة ومعبرة عن البعد الكمي للطاقة المبذولة .

4 - 2 - نوعية الجهد : تعني مستوى الدقة أو الجودة ودرجة مطابقة الجهد المبذول لمواصفات نوعية معينة ففي بعض أنواع الأعمال قد لا يهم كثيرا سرعة الأداء أو كميته بقدر ما يهم نوعية وجودة الجهد المبذول ، يندرج تحت المعيار النوعي للجهد الكثير من

المقاييس التي تقيس درجة مطابقة الإنتاج للمواصفات والتي تقيس درجة خلو الأداء من الأخطاء والتي تقيس درجة الإبداع والابتكار في الأداء .

4 – 3 – نمط الأداء : فالمقصود به الأسلوب أو الطريقة التي تبذل به الجهد في العمل أي الطريقة التي تؤدي بها أنشطة العمل فعلى أساس نمط الأداء يمكن مثلا قياس الترتيب الذي يمارسه الفرد في أداء حركات أو أنشطة معينة أو مزيج هذه الحركات أو الأنشطة إذا كان العمل جسمانيا بالدرجة الأولى ، كما يمكن أيضا قياس الطريقة التي يتم الوصول بها إلى حل أو قرار لمشكلة معينة أو الأسلوب الذي يتبع في إجراء بحث أو دراسة أو ذلك المستخدم في كتابة أو تقرير أو مذكرة وذلك كان العمل ذهني .

إن الأبعاد الثلاثة السابقة يمكن أن تكون من المحاور التي تشتق منها معايير ومقاييس أي عمل من الأعمال . **(سلطان ، 2003 ، ص 220)**

نستنتج من مكونات الأداء أنها المحاور الأساسية في قياس أداء الأفراد ومعرفة الكمية والجهد المبذول وكيفية أداء الفرد لعمله الذي يقوم به ، وهي الخطوة الثانية في تقييم الأداء فعليه يمكن القول أنه عند الكشف عن أداء الفرد يجب مراعاة هذه الأبعاد أو المكونات الثلاثة من أجل الحصول على أداء عالي .

5 – عناصر الأداء : يشتمل الأداء على عدة عناصر سيتم تناول أهمها فيما يلي :

أ – **المعرفة بمتطلبات الوظيفة :** تشتمل المعارف والمهارات الفنية والمهنية والخلقية العامة عن الوظيفة والمجالات المرتبطة بها .

ب – **نوعية العمل :** مدى إدراك الفرد للعمل الذي يقوم به ، وما يمتلكه من مهارات فنية ، ببراعة وقدرة على التنظيم وتنفيذ العمل دون انقطاع .

ج – العمل المنجز : أي مقدار العمل الممكن إنجازه في الظروف العادية ومدى سرعة الإنجاز .

د – المثابرة والتقنية : وتشتمل الجدية ، التفاني في العمل ، القدرة على تحمل المسؤولية ، الانجاز في الوقت المحدد ، مدى حاجة الفرد للإرشاد والتوجيه من طرف المشرفين وتقييم نتائج عمله . **(إبراهيمية ، 2014 ، ص. ص 03 ، 04)**

6 – أبعاد الأداء: بعد تطرقنا إلى مجموعة من التعاريف المفسرة لمفهوم الأداء وبناء عليها نتناول فيما يلي تحليل الأبعاد التي يتضمنها هذا المفهوم حيث يركز البعض على الجانب الاقتصادي في الأداء ، بينما يعتمد البعض الأخر إلى الأخذ في الحسبان الجانب التنظيمي والاجتماعي ، و هذا من منطلق أن الأداء مفهوم شامل ، وتتمثل هذه الأبعاد فيما يلي :

6 – 1 – البعد التنظيمي: يقصد بالأداء التنظيمي الطرق والكيفيات التي تعتمدها المؤسسة في المجال التنظيمي بغية تحقيق أهدافها ومن ثم يكون لدى مسيري المؤسسة معايير تتم على أساسها قياس فعالية الإجراءات التنظيمية المعتمدة وأثرها على الأداء ، مع الإشارة إلى أن هذا القياس يتعلق مباشرة بالهيكلة التنظيمية وليس بالنتائج المتوقعة ذات الطبيعة الاجتماعية الاقتصادية . ويعني هذا أنه بإمكان المؤسسة أن تصل إلى مستوى فعالية آخر ناتج عن المعايير الاجتماعية والاقتصادية يختلف عن ذاك المتعلق بالفعالية التنظيمية .

(الداوي ، 2010 ، ص 03)

6 – 2 – البعد الاجتماعي : يشير البعد الاجتماعي للأداء إلى مدى تحقيق الرضا عند أفراد المؤسسة على اختلاف مستوياتهم ، لأن مستوى رضا العاملين يعتبر مؤشرا على وفاء الأفراد لمؤسستهم . وتتجلى أهمية ودور هذا الجانب في كون الأداء العنصر الفعال

للمؤسسة لتحقيق الجانب الاقتصادي ، وأهملت الجانب الاجتماعي لمواردها البشرية ، فكما هو معروف في أدبيات التسيير أن جودة التسيير في المؤسسة ترتبط بمدى تلازم الفعالية الاقتصادية مع الفعالية الاجتماعية ، لذا ينصح بإعطاء أهمية معتبرة للمناخ الاجتماعي السائد داخل المؤسسة . أي لكل ما له صلة بطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة

(صراعات ، أزمات ....الخ) . **(المرجع السابق ، ص 03)**

7 – معايير الأداء :

إن معايير الأداء عبارة عن بيان مختصر يصف النتيجة النهائية التي يتوقع أن يصل إليها الموظف الذي يؤدي عملا معينا حيث يعد معيار الأداء الدستور أو القانون الداخلي المتفق عليه بين الرؤساء والمرؤوسين لتحديد الكيفية التي يتوصل بها إلى أفضل مستوى أداء ، وفي الوقت نفسه التعرف على أوجه القصور التي تشوب الأداء ، إن الهدف من وضع معايير الأداء هو مراقبة الأداء بصفة مستمرة للتعرف على أي تذبذب أو تغيير في مستوى الأداء للتدخل في الوقت المناسب قبل تدني مستوى الأداء لتصحيح السلبيات وأوجه القصور وإعادة توجيه الأداء لكي لا يتكرر السلبيات ويتحول إلى سلوك وظيفي لدى العاملين يصعب تغييره وتنحصر أهم معايير الأداء فيما يلي :

7 – 1 – الجودة : ترتبط الجودة بجميع نشاطات المنشأة حيث تعبر عن مستوى

أداء العمل ولذلك فقد عرفها " **تنر** " **Tenner**" و" **دي توروا** " " **Dotoro**" بأنها : إستراتيجية عمل أساسية تسهم في تقديم سلع وخدمات ترضي بشكل كبير العملاء في الداخل والخارج وذلك من خلال تلبية توقعاتهم الضمنية والصريحة . والجودة من هذا المنطلق هي المؤشر الخاص بكيفية الحكم على جودة الأداء من حيث درجة الإتقان وجودة المنتج سواء كان خدمة أو سلعة ولذلك يجب أن يتناسب مستوى الجودة مع الإمكانات المتاحة لذلك يفضل

وجود مرجع وثائقي لدى الرؤساء والمرؤوسين للاحتكام إليه إذا دعت الضرورة فضلا عن ضرورة الاتفاق على مستوى الجودة المطلوب في أداء العمل في ضوء التصميمات السابقة للإنتاج والأهداف والتوقعات .

7 – 2 – **الكمية** : يقصد بالكمية حجم العمل المنجز ، وهنا يجب ألا يتعدى قدرات وإمكانات الأفراد في الوقت نفسه لا يقل عن قدراتهم وإمكاناتهم لأن ذلك يعني بطء الأداء مما يصيب العاملين بالتراخي وقد تؤدي إلى مشكلة في المستقبل تتم في عدم القدرة على زيادة معدلات الأداء لذلك يفضل الاتفاق على حجم وكمية العمل المنجز كدافع لتحقيق معدل مقبول من النمو في معدل الأداء بما يتناسب مع ما يكتسبه الفرد من خبرات وتدريب وتسهيلات . **(بن المانع ، 2006 ، ص ص 73 . 74)**

7 – 3 – **الصلاحية** : يقصد بها المدى الذي يستطيع فيه مقياس الأداء تقييم كافة الأبعاد ذات العلاقة بالأداء الجيد للوظيفة ويشار إلى ذلك عادة (بصلاحية المحتوى) وحتى يتمتع مقياس الأداء بالصلاحية فإنه يجب ألا يكون معيبا أو فاسدا بمعنى أنه يجب أن يعكس الأداء الوظيفي الحقيقي الذي يتضمن من الفساد بقدر الإمكان حيث أن التغلب التام عليه . غير ممكن من الناحية العملية ومن أمثلة المقاييس الفاسدة استخدام أرقام المبيعات المطلقة لتقييم أداء مندوبي البيع في قطاعات تصرفية مختلفة حيث أن رقم المبيعات يتحدد بدرجة كبيرة وفق ظروف كل منطقة . **(عامر ، 2011 ، ص 223)**

7 – 4 –**القبول** : يتعلق هذا النشاط أو المعيار بمدى قبول الأفراد الذين يستخدمون المقاييس المحكمة والتي تتسم بوجود درجة عالية من الصلاحية والاعتمادية ولكنها تستهلك جزء يوميا من وقت المديرين بما يجعلهم يرفضون استخدامها .كذلك فإن الأفراد موضوع التقييم أو العاملين الذين يقيم أداءهم قد يرفضون بعض المقاييس وفي كلتا الحالتين فإن

المقياس الذي يتمتع بالقبول هو مقياس غير مفيد ربما أسوء من عدم وجود مقياس على الإطلاق .

7 – 5 – التحديد : ويقصد به المدى الذي يوفر المقياس المستخدم إرشادات وتوجيهات محددة للعاملين بشأن ما هو متوقع منهم وكيف يمكنهم تحقيق هذه التوقعات ويتعلق التحديد بالأغراض الإستراتيجية والتنموية لإدارة الأداء ، فإذا لم يتمكن المقياس من تحديد ما الذي يجب على الموظف عمله لمساعدة المنظمة في تحقيق مثل هذه الأهداف علاوة على ذلك إذا فشل المقياس في تشخيص المشكلات التي يواجهها الموظف في أدائه للوظيفة فإنه من غير الممكن للموظف أن يصحح أداءه .

(عامر ، 2011 ، ص ص 223 . 224)

ونستنتج من معايير تقييم الأداء على أنها توضح للفرد الصورة التي هو عليها بكل دقة ، وكذلك تعد المعايير بمثابة مراقبة مستمرة لأداء العامل والكشف عن الأخطاء التي تشوبه العامل ومحاولة تصحيحها ، ولذا تعد هذه المعايير شبيهة نوعا ما بمكونات الأداء ولكن تختلف عنها في نقاط كون أن المكونات تشكل الفرد من ناحية الأداء ومعايير تقييم أدائه .

8 – العوامل المؤثرة في الأداء : يتأثر الأفراد بالعديد من العوامل المختلفة والمتشابكة إذ يصعب تحديد كل هذه العوامل ، إذ يقول " **Tjab** " تكاد لا توجد ظاهرة في الحياة الاقتصادية أو الحياة الاجتماعية أو الحياة عموما لا تؤثر في الأداء . وإلى جانب تعدد واختلاف العوامل المؤثرة على الأداء يؤثر الزمان والمكان والعوامل الفيزيائية على الفرد وأدائه ومن هنا يتضح أنه يوجد عوامل تؤدي إلى رفع الأداء وأخرى تؤدي إلى خفضه ، ويمكن حصر بعضها في نوعين رئيسين هما :

8 – 1 – العوامل الداخلية : تتكون من مجموعة متعددة من العوامل نذكر منها :

أ – **العنصر البشري** : يشمل أحد مورد في المؤسسة فنمو تنافسية وتطور المؤسسة مرهون بمدى استقطابها لعناصر بشرية متميزة في مهاراتها ومعارفها وقدراتها على الانسجام في الجماعة ومدى تعاونها معها ومدى العناية التي تعطيها لتنمية وتطوير ممتلكاتها والعمل على إيجاد وتنمية الدافع لبذل جهد أكبر وأداء أفضل .

ب – **الإدارة** : إن للإدارة مسؤولية كبيرة في التخطيط ، التنظيم ، التنسيق ، القيادة ، ووقاية جميع الموارد التي تقع ضمن نطاق مسؤوليتها وسيطرتها ، فهي بذلك تؤثر على جميع الأنشطة في المؤسسة ومنه فهي مسئولة بنسبة كبيرة عن زيادة معدلات الأداء داخل المؤسسة .

ج – **التنظيم** : يشتمل على توزيع وتحديد المهام والمسئوليات وفق للتخصصات على العمال داخل المؤسسة ، أي تقسيم العمل عليهم وفق مهاراتهم وإمكانياتهم الخاصة . إن درجة التنظيم وإحداث المتغيرات اللازمة وفقا للمستجدات في نظم وأساليب العمل ، والتوظيف ومنظومة الحوافز والتنمية والتدريب من شأنه أن تؤثر على الأداء ، لذا وجب أن تكون لأي مؤسسة مرونة ديناميكية في أي تنظيم بشكل تجعله قابلة للتغيير وفق المستجدات الراهنة .

د – **بيئة العمل** : تشير على مدى أهمية العناصر المحيطة بالفرد أثناء تأدية وظيفته إن عدم الانتظام في العمل و الانسحاب والغيابات والحوادث يعود سببه الرئيسي إلى سلبية بيئة العمل .

هـ – **طبيعة العمل** : يشير إلى الوظيفة والمنصب الذي يشغله الفرد ومدى توفر فرص النمو والترقية المتاحة أمامه ، حيث كلما زادت درجة توافق الفرد ووظيفته أدى ذلك إلى زيادة دافعيته وحبه للعمل وولائه للمؤسسة .

و – **العوامل الفنية** : إن العوامل التكنولوجية من آلات ومعدات ووسائل الاتصال وغيرها تؤثر تأثيرا كبيرا على الأداء الجيد ، ولا يكفي الفرد أن يكون على علم بكيفية عمل هذه الوسائل . **(عبد الله ، 2001 ، ص 68)**

8 – 2 – العوامل الخارجية : وتتكون من مجموعة من العوامل هي :

- البيئة الاجتماعية والقانونية .
- العادات والتقاليد الموروثة .
- العرف والدين .
- المستوى التعليمي ومدى تقدير الأفراد للتعليم ورغباتهم في الحصول عليه .
- البيئة السياسية والقانونية .
- طبيعة النظام السياسي .
- مدى الاستقرار السياسي .
- مرونة القوانين والتشريعات .
- السياسات الخارجية المتبعة من قبل الدولة .
- العلاقات الدولية ونوعيتها .
- **البيئة الاقتصادية** :
- الإطار العام لاقتصاد الدولة (حر ، موجه) .
- الاستقرار الاقتصادي .

- النظام البنكي ومدى تأثير السياسات التشريعية على نشاط البنوك .
- الأسواق المالية ومدى وجود أسواق للأسهم والسندات .
- السياسات المالية المتبعة من قبل الدولة . **(المرجع السابق ، ص 69)**

وهناك عوامل أخرى تتمثل في :

أ – **الحوافز** : يعتبر العنصر البشري من أهم عناصر الإنتاج في المؤسسة ومن أجل تحقيق كفاءة هذا العنصر لابد من تحفيز الأفراد بكفاءة وفعالية ودفعهم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة فتحفيز الفرد بهدف التأثير في سلوكه وتوجيهه التوجيه المرغوب فيه وتحفيز الأفراد يؤدي إلى زيادة أدائهم و تحقيق فعالية فيه .

(تاوريريت ، 2009 ، ص ص 171 ـ172)

ب – الإشراف : يعتبر الإشراف من أبرز العمليات الرئيسية التي تحرص من خلالها المؤسسة على تحقيق أكبر مستوى من الفعالية في الأداء للوصول إلى درجة عالية من الكفاءة الإنتاجية . وهذا ما دعمته الكثير من التجارب والدراسات في ميدان علم الاجتماع الصناعي .

والإشراف كما عرفه **هاليس** : " HALIS " : هو اختيار الشخص الصالح للوظيفة ، وإثارة اهتمام كل فرد نحو عمله وتعليمه وكيفية أدائه وقياسه وتقدير كفايته للاطمئنان إلى وجود عمله والقيام بتصويب أخطائه ونقله إلى عمل أكثر صلاحية له أفضل ممن لا يجديه الإصلاح والمدح والإثابة لكل من استحق تلك الكفاية وإشباع الوئام بين المرؤوسين في وحدة اجتماعية ، كل ذلك بالعدالة والصبر واللباقة حتى تهيء لكل فرد أن يؤدي عمله بمهارة ودقة ونباهة . **(الدقس ، 2005 ، ص 195)**

ج – **ظروف العمل** : أشارت العديد من الدراسات التي تناولت الظروف الفيزيقية والمادية للعامل وانعكاساتها عليه من خلال تأديته لعمله والأمراض المهنية المتصلة بأداء العمل وأن معدل دوران العمل والغياب يرتبطان بظروف العمل المادية المناسبة وغير مناسبة . وهذا ما أكد عليه " **الشنواني** " : الظروف المادية هي كل ما يحيط بالفرد في عمله يؤثر في سلوكه وأداته وميوله واتجاه عمله والمجموعة التي يعمل معها والإدارة والمشروع الذي ينتمي إليه .

9 – محددات الأداء :

يتطلب تحديد مستوى الأداء الفردي المرغوب فيه معرفة العوامل التي تحدد هذا المستوى وماهية التفاعل بينها ، وهذا أمر ليس بالهين ذلك لتعدد العوامل من جهة إضافة إلى أن دور كل عامل من هذه العوامل في علاقته بمستوى الأداء غير معروف ليس فقط ، بل إن ظاهرة الأداء تزداد تعقيدا ، كما أن السلوك الإنساني هو المحدد الرئيسي لأداء الأفراد أما المؤسسة فأدائها يرتبط بسلوك الأفراد والمؤسسة معا ، ومن هنا تظهر أهمية طبيعة الفرد ، نشأته ، الموقف الذي يوجد فيه ، كذلك ثقافة المؤسسة والأداء لا يظهر نتيجة لقوى أو ضغوط نابعة من الداخل ، بل نتيجة لعملية تفاعل وتوافق بين القوى الداخلية والقوى الخارجية المحيطة بالمؤسسة .

ويتحدد الأداء نتيجة للتفاعل بين محددات ثلاثة رئيسية هي :

(إبراهيمية ، مرجع سابق ، ص 04)

أ – **الدافعية الفردية** : يجب أن تتوفر لدى الفرد دافعيه العمل ، وقد يكون هذا الدافع قويا أو ضعيفا .

ب – **إدراك الدور والمكانة** : يجب على الفرد أن يدرك ويفهم دوره في المنظمة لأنه يوجد أفراد يبذلون جهودا فائقة ويكون مقبولا .

ج – القدرة على أداء العمل : يجب أن تتوفر في الفرد القدرة على أداء العمل الموكل إليه .

(جودة و عبد الفتاح ، ب س ، ص 423)

د – مناخ العمل : فالمقدرة والرغبة يتفاعلان معا في تحديد مستوى الأداء أي أن تأثير المقدرة على العمل ومستوى الأداء يتوقف على درجة الرغبة في العمل ، ويمكن حساب ذلك بالمعادلة التالية :

مستوى الأداء = المقدرة على العمل × الرغبة في العمل .

(براهيمية ، مرجع سابق ، ص 04)

10 – مقاييس الأداء :

مقاييس الأداء هي العوامل والمعايير التي يتم بها قياس أداء العاملين بموجبها ويجب أن يتم تحديد الجوانب التي يراد تقييمها في أداء الفرد، وتنقسم معايير تقييم الأداء إلى قسمين هما :

10 – 1 – العناصر : تمثل العناصر مجموعة من الصفات والميزات التي يجب أن تتوفر في الموظف لكي يكون قادرا على أداء وظيفته بشكل جيد وفعال ، وتقسم هذه العناصر إلى عناصر ملموسة وعناصر غير ملموسة ومن البديهي أن يكون قياس العناصر غير الملموسة أصعب في عملية القياس من العناصر الملموسة ، ومن الأمثلة على العناصر الملموسة التي يمكن قياسها بسهولة عملية حضور الموظف وانصرافه في الأوقات المحددة ومن الأمثلة على العناصر غير الملموسة الأمانة والصدق والانتماء وغير ذلك .

10 – 2 – المعدلات : وهي عبارة عن ميزان يمكن من خلال قياس إنتاجية الموظف من ثلاثة جوانب :

أ – **معدلات كمية** : وهي عبارة عن عدد محدد من الوحدات التي يجب على الفرد إنتاجها خلال فترة زمنية محددة .

ب – معدلات نوعية : وتعني وجوب وصول أداء الشخص إلى مستوى معين من الجودة والدقة والإتقان .

ج – معدلات كمية ونوعية : هذا المعدل مزيج من الكم والنوع فبالإضافة إلى وجوب إنتاج عدد معين من وحدات الإنتاج يجب أن يصل مستوى الأداء إلى حد معين من الجودة والدقة والإتقان . **(حسونة ، 2011، ص 149)**

11 – أهمية قياس الأداء :

المنظمات تقيس نتائج أعمالها أو إدارتها ، حتى ولو لم تحصل من خلال هذه النتائج على عائد أو مكافأة ، إذ إن المعلومات التي يتم الحصول عليها تحول أداء المنظمة إلى الأحسن . ويرى خبراء الإدارة أنه حين نستطيع قياس الاداء وتعبر عنه بالأرقام ، فمعنى ذلك أنك تعرف شيئا عنه ، إن كنت تعجز عن قياسه والتعبير عنه بالأرقام ، فإن معرفتك به ضئيلة وغير مرضية ، وفي تلك الحالة قد يكون الأمر بداية معرفة فقط ، لكنك قلما ستقدم في أفكارك وتصل إلى مرحلة متطورة ، والملاحظ أنه عند قياس الأداء ومعدل الأخطاء على مستوى المنظمة قد لا يحدث عنه أي تحسن ، إنما عندما يتم تحديد نسب القياس لكل فرع ، ويعرف كل مدير أنه سيشار إليه بالبنان بوصفه صاحب أقل أو أكثر نسبة من الأخطاء .فإن ذلك سيؤدي إلى خفض نسبة الخطأ مما يعني :

- أهمية قياس الأداء على أساس كل وحدة تنظيمية أو على أساس كل مسؤول مباشر .
- إن عدم قياس النتائج يصبح معه من الصعب تحديد النجاح من الفشل .

– إن عدم المعرفة بوجود نتائج قد تحققت يؤدي إلى أنه لن يكون هناك تقدير أو مكافأة لمن حقق الإنجاز .

– عدم مكافأة النجاح يعني حتما مكافأة الفشل .

– عدم القدرة على رؤية النجاح تعني عدم القدرة على التعلم منه أو الاستفادة منه .

– عدم القدرة على تحديد الفشل تعني عدم القدرة على معالجته .

– عرض وتقديم النتائج ستؤدي إلى كسب تأييد العامة .(**قدري حسن، 2015 ، ص 33**)

وتستخدم المنظمات المعايير التالية كأساس لقياس الأداء :

أ – **الكفاءة : Efficiency** : ويشير هذا المعيار إلى حسن استخدام الموارد المتاحة

(موظفين ، مال ، وقت) أفضل استخدام وتتضمن قياس التكلفة لكل وحدة من المخرجات ، النسبة بين المخرجات و المدخلات أو النسبة بين المخرجات والوقت .

ب – الفاعلية : Effectiveness : ويقيس هذا المعيار مدى تحقيق الأهداف العامة أو الأهداف التشغيلية الفرعية للوحدات التنظيمية .

3 – الإنتاجية : Productivity : ويشير هذا المعيار إلى قياس العلاقة النسبية بين المخرجات والمدخلات .

4 – الجودة : Quality : وتتضمن مقاييس الجودة توقعات العميل (المستفيد) مثل : الدقة ، السرعة ، الاستجابة والمسؤولية . **(المرجع السابق ، ص 41)**

12 – مؤشرات قياس الأداء :

تستخدم المؤسسة للتعرف على مستوى أدائها الفعلي مجموعة من المؤشرات تظهر التطور الذي حققته في مسيرتها نحو الأفضل أو الأسوأ مع الإشارة إلى وجود مؤشرات حديثة وتقليدية تتمثل هذه الأخيرة في : الإنتاجية ، فائض الاستغلال الخام ، النتيجة الصافية ، العائد على الاستثمار ، المردودية المالية أو الاقتصادية ، القيمة المضافة ويعتبر هذا الأخير من المؤشرات الأكثر استعمالا لأنه يقود إلى قياس الأداء الصافي للمؤسسة من خلال إظهار الفرق بين مردودية الأموال المستثمرة و تكلفتها .

وتتمثل أهم الطرق الحديثة لقياس الأداء في :

أ – **بطاقة الأداء المتوازنة** : حيث تعتبر نجاح المؤسسة يتوقف على قدرتها في قياس أدائها في المجالات الأربعة التالية : علاقات الزبون ، الأعمال الداخلية ، الأوضاع المالية ، أبعاد التنمية والتدريب .

ب – **لوحة القيادة** : تنطلق فكرة إعداد فكرة القيادة من تشخيص وضعية المؤسسة وتحديد كافة العوامل التي تحول دون تحقيق الأهداف المسطرة في الآجال المحددة ومحاولة التحكم فيها ، كما تضم لوحة القيادة مؤشرات مالية تسمح بقيادة أداء النشاط .

(الداوي ، مرجع سابق ، ص. ص 223 ، 224)

13 – تعريف التدريس الجامعي :

التدريس الجامعي الرائع ينطوي على مجموعتين متميزتين من المهارات أولاهما القدرة الكلامية وهذا لا يعني فقط الإبداع في إلقاء المحاضرات الواضحة والمثيرة للتفكير . بل إدارة النقاش أيضا . وثانيتهما المهارات الشخصية البيئية التي تعني المدرس على إيجاد نوع من

العلاقات الحميمية الدافئة بينه وبين طلبته مما يحفزهم على العمل بشكل مستقل " .

(لومان ، 1989 ، ص 16)

ويعرفه (**حسن شحاتة**) : على أنه " علاقة إنسانية هادفة ومقصودة وإنه يتضمن اختيار الأهداف واختيار الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تحقيق تلك الأهداف وترجمتها إلى سلوك وأعمال ، وتقويم نجاح هذا السلوك في الوصول إلى تلك الأهداف .

(شحاتة ، 2001 ، ص 17)

أما التدريس عند (**أحمد أبو صالح**) فيعرفه على أنه : " نظام من المهارات المقصودة الواعية لتحقيق هدف تعليمي " . **(أبو صالح ، 2001 ، ص 51)**

وعرفه (**فؤاد حسن أبو الهيجاء**) بأنه : مجموعة من الأنشطة ذات جوانب وأبعاد متعددة فهو لا يتضمن فقط المعلومات ولكن يتضمن المعرفة والانفعال والحركة في تقديم المعارف وإلقاء الأسئلة والشرح والتفسير والاستماع والمناقشة . **(أبو الهيجاء ، 2001 ، ص 13)**

ويعرف التدريس الجامعي على أنه : " نشاط مهني يتم إنجازه من خلال عمليات رئيسية هي (التخطيط ، والتنفيذ والتقويم) يستهدف مساعدة الطلاب على التعليم والتعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثم تحسينه . **(حلس، 2010 ،ص 13)**

يعرف على أنه مجموعة الأداءات السلوكية المكتسبة بالتدريب ، والممارسة التي تمكن الأستاذ من القيام بجميع مهام العملية التدريسية (تخطيط ، تنفيذ ، تقويم) بأقل جهد وبإتقان وكفاءة وقدرته على التكيف السريع مع أية مواقف مفاجئة تطرأ أثناء المواقف التعليمية المتعددة . **(حيدر ، 2015 ، ص 02)**

كما هو موقف تفاعل فيه الطالب مع الخبرة التعليمية تفاعلا إيجابيا ونشطا بمساعدة وتوجيه الأستاذ وينتهي بتحقيق الأهداف المنشودة . **(أبو دقة ،2017 ، ص 14)**

14 – أهمية التدريس الجامعي : يمكن تلخيص أهمية التدريس الجامعي للطلاب من حيث إنه :

1 – له أثر بالغ على التحصيل العلمي والمعرفي والنمو الفكري والاجتماعي والأخلاقي لطلاب الجامعة .

2 – إعداد الطلاب إعدادا مهنيا متخصصا عاليا حسب ما يتفق مع متطلبات قطاعات الإنتاج المختلفة من القوى العاملة.

3 – للتدريس الجامعي أهمية بالغة حيث يتم من خلاله التفاعل الفكري والمعرفي بين طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس سواء داخل أو خارج قاعات الدراسة .

4 – يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلاب كيف يفكرون ويستخدمون عقولهم .

5 – التدريس الجامعي الفعال يساعد على تنمية قدرات الطلاب العقلية والفكرية .

6 – يساهم التدريس الجيد في إكساب طلاب الجامعة القيم والمبادئ الأخلاقية الحميدة ، وكذلك الاتجاهات الايجابية .

7 – يساهم التعليم الجامعي في المساعدة على نضج الطلاب الاجتماعي .

8 – يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلاب على التعبير عن الآراء والأفكار بكل صراحة وموضوعية . **(الثبيتي ، 1996 ، ص ص04 . 10)**

15 – استراتيجيات التدريس الجامعي :

تتعدد استراتيجيات التدريس وتتنوع حسبما يراه المعلم مناسبا وفقا للمادة الدراسية وطبيعتها وخبرة المعلم في مجال التدريس لكنها تهدف جميعا إلى الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة . وتعرف إستراتيجية التدريس بأنها الخطط التي يستخدمها المعلم لأجل مساعدة

التلاميذ في اكتساب الخبرات في موضوع معين . **(الحريري ، 2014 ، ص 40)**

و من بين هذه استراتيجيات نذكر:

أ – **إستراتيجية المحاضرة** : تقوم طريقة المحاضرة على جهد المعلم وقدرته في عرض المادة العلمية وتفسيرها ومناقشتها للطلبة ضمن أطر منظمة متسلسلة منطقية .

ب – إستراتيجية حل المشكلات : تعتمد طريقة حل المشكلة على طرح الموضوعات العلمية على صورة سؤال يحتاج إلى إجابة وهذه الإجابة تستدعي إثارة الطلبة لجمع المعلومات وفرض الفروض واختبارها والوصول للحل الصحيح .

وهذه الطريقة تعتبر من أفضل الطرق لتنمية التفكير العلمي للمتعلم حيث كلما زادت المشكلات التي يواجهها تنمو خبراته وقدراته في حلها وابتكار حلول جديدة لها .

(اللولو ، 2007 ، ص ص 03 . 04)

ج – **إستراتيجية المناقشة** : تعتبر الطرق التدريسية التقليدية والتي تعتمد على الإلقاء والمناقشة أن المدرس يقوم بشرح المادة في الحصة الدراسية وخلال عملية الشرح والتقديم يقوم بإثارة مجموعة من الأسئلة والتي تفسح المجال للمناقشة ما بين المدرس والتلاميذ من أجل الوصول إلى الحقائق ويقوم المدرس بالإجابة على الأسئلة المثارة من قبل التلاميذ .

(يوسف ، 2005 ، ص 67)

د – **إستراتيجية العروض العلمية** : تعتمد على أداء المعلم للمهارات أو الحركات موضوع التعلم أمام أعين التلاميذ مع تكرار هذا الأداء إذا تطلب الموقف التعليمي ذلك ، ثم إعطاء

الفرصة للتلاميذ للقيام بهذه الأداءات لتنفيذ مهارة موضوع التعلم.**(حسن،2011 ،ص31)**

16 – مسلمات يقوم عليها التدريس الجامعي :

التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثية ، تتألف من مدرس وطالب ومادة تعليمية أو خبرة تربوية ، ويحاول المدرس أن يحدث تغيرا حسنا منشودا في سلوك الطالب .

أ – **التدريس سلوك اجتماعي** : أي لابد من وجود طلبة ومدرس ووجود دور كبير نسبيا من التفاعل بينه وبين هؤلاء الطلبة .

ب – **التدريس له بعد إنساني** : أي أن المدرس الآدمي لا يمكن استبداله بآلة أو وسيلة مادية مهما ارتفعت درجة كفايتها ، والوسائل التعليمية أدوات وليست بديلة عن المدرس .

ج – **التدريس عملية ديناميكية** : أي فيها حركة وتفاعل ، وكل من المدرس والطالب يثق في قدرة الآخر على التأثير والتأثر، فالمدرس يسلم بضرورة مشاركة الطالب في الموقف التعليمي، والطالب يسلم بقدرة المدرس على التأثير ومساعدته على تحقيق الأهداف التربوية

للتدريس عملية إيصال وسيلتها الرئيسية هي اللغة ، أي أن المدرس عليه إرسال رسالة معينة إلى طالب معين وفقا لخطة معينة ، تساير فلسفة بناءه لمجتمع أفضل .

ومن الخطأ الاعتقاد بصلاحية طريقة واحدة للتدريس في ظل اختلافات البشر في النواحي العقلية والاجتماعية ، ولكن ذلك لا يعني بالضرورة عدم وجود طريقة واضحة للتدريس ، كما لا يعني عدم وجود خطط مشتركة في طرق التدريس بصفة عامة .

(شاهين ، 2011، ص 14)

17 – تعريف عضو هيئة التدريس :

يعد الأستاذ الجامعي الحجر الأساس في العملية التكوينية في الجامعة كونه المشرف المباشر على إيصال المعرفة للطلبة ، وبالتالي هو العنصر المزود بالمعلومات والمعارف

والأفكار. فإذا كان الطلاب أهم مدخلات الجامعة . فإن الأستاذ أهم مقوماتها . فالجامعة تحتاج لنوعية متميزة من هيئة التدريس . ذلك لأن الجامعة بأساتذتها لا بمبانيها ، والجامعة بفكر هؤلاء الأساتذة وعملهم وخبرتهم وبحوثهم قبل أي شيء.

(البرعي ، 2002 ، ص 302)

ويعرفه **(فضيل دليو)** : " هو الذي يكون مؤهلا مهنيا وتربويا وسلوكيا ، وإن يكون مرشدا وموجها ومثيرا للتفكير وملهما لطلبته قادرا على الإثارة الفكرية والعقلية . الاستفسار والتساؤل والتواصل والاستقصاء العلمي ، الذي يولد أسئلة كثيرة وأفكارا جديرة بالتنقيب والبحث العلمي ، بمعنى أن يكون قائدا للنشاط الفكري ويعلم طلابه استعمال الآلة التعليمية فهو الذي يشركهم في تحقيق نمو ذاتي يصل إلى أعماق الشخصية ويمتد لأسلوب الحياة ويقوم بمهنتي البحث و التدريس . **(دليو ، 2002 ، ص 225)**

لاشك أن الأستاذ هو الشخص الوحيد الذي يربط بين البرامج و الأهداف وبين الطالب الذي يريد تكوينه ، وبالتالي فهو العنصر الأساسي الذي يعمل على تجسيد الأهداف التربوية في سلوكات الطالب هو مسير العملية التكوينية بالطور الجامعي ، وهو يختلف عن معلمي الأطوار الأخرى بالمزايا التالية :

- يتمتع أستاذ الجامعة بمكانة اجتماعية عالية . إذ ينظر إليه المجتمع نظرة كريمة ، ويرعاه ويهتم به .

- يتمتع أستاذ الجامعة بالحرية الأكاديمية بالنسبة لما يقوم بتدريسه في ظل السياسة العامة التي يرسمها مجلس القسم الذي ينتمي إليه .

– يتمتع أستاذ الجامعة بالحرية الفكرية التي تكفل له أن يقول رأيه بوضوح وصراحة في شتى المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية .

– يتعامل أستاذ الجامعة مع طالب ناضج فكريا . ويوجه العديد من القوانين واللوائح التي تحفظ حقه في تعامله مع هذا الطالب عكس المدرس ما قبل الجامعي .

– أستاذ الجامعة لديه الحرية بدرجة كبيرة في تحديد مواعيد المحاضرات التي يقوم بتدريسها ولا رقيب عليه غير ضميره بالنسبة لموعد دخوله وخروجه من المحاضرة . وفي ما يقوله أو يفعله أثناء المحاضرة .

– تتاح لغالبية أساتذة الجامعة الفرص العديدة التي عن طريقها يستطيعون رفع مستواهم الاجتماعي والاقتصادي ومن أمثلة هذا الغرض :

1 – الخروج في مهمات علمية بالخارج .

2 – تأليف الكتب والمراجع المدرسية والجامعية .

3 – الانتداب للتدريس في كليات أو جامعات أحرى .

4 – العمل كاستشاريين في بعض الهيئات الحكومية أو الخاصة .

(مرسي ، 2002 ، ص 206)

وهو أحد المحاور العملية التعليمية والعنصر الأساسي والجوهري فيها لأنه يقود العمل التربوي والتعليمي ، ويتعامل مع الطلاب مباشرة ، فيؤثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي ويعمل على تقدم المؤسسات وتطويرها وحمل أعباء رسالتها العلمية والعملية في خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه . **(عيسى ، 2009 ، ص 33)**

ويعرف (**بواب**) 2015 : الأساتذة الجامعيين على أنهم " مجموعة الأشخاص الناقلين للمعرفة والمسئولين على السير الحسن للعملية البيداغوجية بالجامعة ، والقائمين بوظائف وواجبات مختلفة مثل : التدريس والتوجيه العلمي للطلاب وإجراء البحوث العلمية والإشراف عليها " . **(رضوان ، 2015 ، ص 72)**

وكما عرفها (**صالح عبد العزيز**) : الأستاذ الجامعي أيضا على أنه " محور الارتكاز في منظومة التعليم الجامعي بحثا وتعليما وخدمة المجتمع ومشاركة في التطور الشامل ، وهو العمود الفقري في تقدم الجامعة وهو مفتاح كل إصلاح وأساس كل تطوير وعلى كفاءته وإنتاجه يتوقف نجاح الجامعة " . **(عبد العزيز ، ب س ، ص 76)**

18 – أدوار عضو هيئة التدريس : تصنف أدواره في المجالات الرئيسية الآتية :

18 – 1 – أدواره تجاه طلابه : وتشمل التدريس والتقويم والإرشاد والتوجيه ، والإشراف على بحوث الطلبة ودراساتهم سواء في المرحلة الجامعية الأولى أو المراحل التالية ، وتسير وتسهيل عملية التعلم وإعداد المواد التعليمية والأدلة الدراسية .

18 – 2 – أدواره اتجاه المؤسسة التي يعمل بها: وتشمل العمليات الإدارية بما فيها من مشاركة في اتخاذ القرارات ورسم السياسات وتخطيط البرامج والخطط والمشاركة في الاجتماعات واللجان والهيئات المتخصصة في الجامعة ، تمثيل الجامعة أو كلياتها في المحافل الرسمية أو الشعبية .

18 – 3 – أدواره تجاه المجتمع المحيط به : وتشمل خدمة المؤسسات ذات العلاقة في المجتمع المحلي ونشر الثقافة ، وتقديم الاستشارات وإجراء الدراسات والأبحاث التي تعالج المشكلات التي تعاني منها المجتمع ، وتدعيم علاقة الجامعة بمؤسسات المجتمع المحلي ، وتفعيل دور المؤسسات الحكومية والأهلية في طلاب خدمة الجامعة .

18 – 4 – أدواره تجاه نفسه : وتشمل سعيه نحو رفع مستوى تأهيله ، وتطوير ذاته مهنيا من خلال الاطلاع والبحث ، والمشاركة في المؤتمرات وتنظيم الزيارات ، وحضور حلقات النقاش ، والدورات التدريبية وتبادل الزيارات مع زملاء في الجامعات الأخرى .

– إن هذه الأدوار يكمل بعضها بعضا ، وجودة التدريس ترفض الادعاء بأن أدوار عضو هيئة التدريس تنحصر في التدريس والبحث العلمي خدمة المجتمع . وذلك لأن التغيرات

والتطورات العلمية والتكنولوجية والتحولات الاقتصادية والسياسية في العالم تقتضي أن يكون عضو هيئة التدريس عاملا مؤثرا في مجتمعه ، ولذلك لابد من المواظبة على تطوير ذاته

وأداء أدواره بما ينسجم وروح العصر .

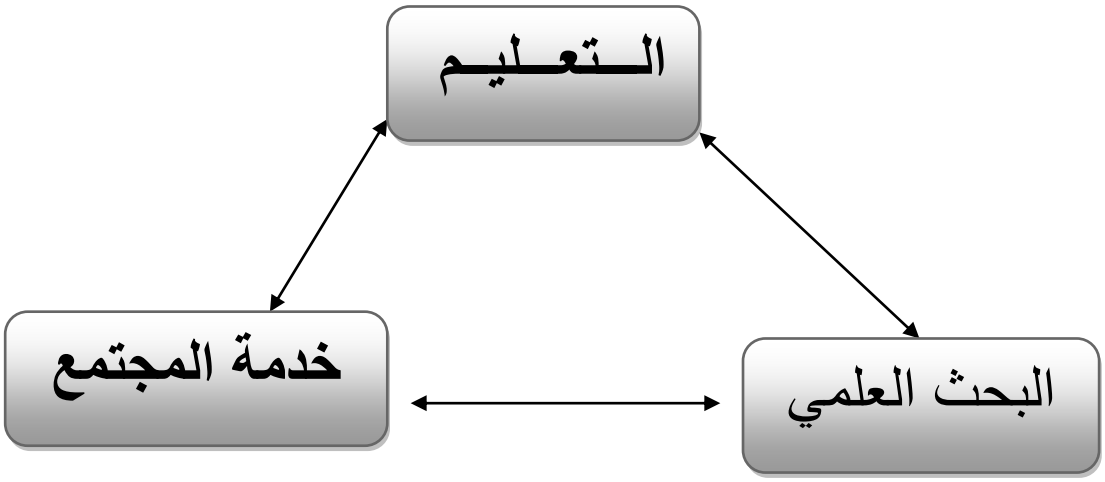
– لذا فإن عضو هيئة التدريس ينبغي أن يكون مسلحا بالكفاءات الشخصية والمعرفية ،

والأدائية التي تمكنه من أداء هذه الأدوار بفاعلية ، ويرى **(جويل)** أن أهمية دور المدرس الجامعي المعاصر ازدادت في هذا العصر حيث لم يعد قاصرا على زيادة المعرفة بل تعداها والمساهمة في تغيير النظام التربوي من أجل تحقيق التعليم الملائم والوظيفي ، وإنه يجب أن يكون ملتزما تجاه المجتمع العدل والمساواة ، ولذلك ينبغي عليه العمل على ترسيخ هذه القيم

ونشر المعرفة والمهارات في المجتمع . **(أبو نوار و بطانية ، 1990 ، ص 121)**

19 – مهام عضو هيئة التدريس الجامعي :

تتكون المهام الأساسية لعضو هيئة التدريس من ثلاثة أنشطة رئيسية هي : التعليم والبحث العلمي ، وخدمة المجتمع ، وقد يختلف حجم وكفاءة مساهمة عضو هيئة التدريس من نشاط إلى أخر ، ولكن تتكامل محصلة هذه الأنشطة لتبين مدى فاعلية عضو هيئة التدريس في مجتمعه الجامعي .



الشكل رقم (01) : يوضح مهام الأستاذ الجامعي

19 – 1 – مجال التعليم :

⋆ – **التدريس :** من المؤشرات على كفاءة الأستاذ الجامعي الأداء التدريسي الذي يقوم به ، بل يعتبر العمل الرئيسي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ، كما قد يعتبر المؤثر الأقوى في إحداث التغيرات المطلوبة لدى الطلبة الجامعيين .

– ومن هنا يعد التدريس المتميز العنصر الأهم في نشاط عضو هيئة التدريس ويشمل هذا الجزء الخطة التدريسية خلال العام متضمنا المقرارات الدراسية التي سيقوم بتدريسها . أو التي سيقوم أو سيشارك في تطويرها مع إيضاح أوجه التطوير والتحديث في كل مقرر .

وكذلك الأنشطة التي ينوي القيام بها لتحسين طرائق وكفاءة التدريس وفاعليته أو لتحديث استخدام التقنيات والوسائل التعليمية أو أية جوانب وبيانات لها علاقة لمباشرة بكفاءة عملية التدريس . **(غالب وعلي ، 2008 ، ص 178)**

⋆ – **المنهج :** من أبرز السمات التي يجب أن تتسم بها المناهج الجامعية في ظل مفهوم الجودة هي تنوع مصادر التعلم ، وهنا يجب أن يحسن المنهج كثيرة مصادر التعلم المتاحة ، وبالأخص شبكات الاتصال الدولية وإشاعة استعمالها ، كما يجب أن يبقى المعلمون والمتعلمون على اتصال مستمر مع التطورات الجديدة من خلال الاتصال المباشر مع المتخصصين ، حيث يشكل المجتمع المحلي والعالمي مصدرا رئيسيا من مصادر التعلم للمنهج . فالقضايا والمشكلات المحلية والعالمية وما يتصل بها من معلومات تسهم في إثراء المنهج وتمكن المتعلم من فهم العالم المحيط به . **(توفيق ، مرجع السابق ، ص 180)**

19 – 2 – البحث العلمي : أصبح البحث العلمي يمثل عنصرا أساسيا من عناصر تقويم نشاطات عضو هيئة التدريس ، إذ إن البحث العلمي الأصيل يساعد على الرقي بممارساته المهنية في ميدان اهتمامه . كما أن الأفكار الجديدة والاكتشافات والاختراعات تشكل عاملا هاما في تحفيز الطلبة . وإذكاء روح البحث و التساؤل فيه . ويوضح هذا الجزء الإسهامات الفكرية لعضو هيئة التدريس التي تضاف إلى قاعدة المعارف والتطبيقات في مجال التخصص شاملا الأبحاث المنشورة في المجلات العلمية المتخصصة ، المؤتمرات ، المذكرات الفنية وأوراق العمل . **(المرجع السابق ، ص 180)**

19 – 3 – خدمة المجتمع : يوضح هذا الجزء الأنشطة التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في مجال خدمة المجتمع خلال العام شاملا ذلك استشارات لحل مشاكل مؤسسة ، التنظيم أو المساهمة في ندوات وورش عمل عالمية أو إقليمية أو محلية في مجال التخصص ، وأي إسهامات أخرى . **(المرجع السابق ، ص 181)**

إذ يمثل الأستاذ الجامعي أهم عناصر منظومة التعليم الجامعي ، حيث إنه يقوم بأدوار مهمة ولما كان مستوى أدائه محكا أساسيا للحكم على مدى جودة الخدمات التي تقدمها الجامعات رأت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد تحديد إطار مرجعي لمعايير الممارسة

الأكاديمية للكادر الجامعي تقوم على أساسه مؤسسات التعليم العالي بتطوير الأداء الوظيفي لكوادرها . وقد صنفتها إلى أربعة مجالات تحت كل مجال مجموعة من المعايير

والتي تتضمن بدورها مجموعة المؤشرات التي يستدل بها على الأداء الجيد .

20 – تعريف الأداء التدريسي :

يشير الأداء التدريسي في الجامعة يتم عن طريق نقل المعارف والخبرات وتنمية المهارات والميول واكتساب القيم واكتشاف المواهب والاطلاع على كل جديد وتنمية العادات الصحية وفلسفة الحياة للطلاب . **(pollack and david ; 1980' p 8)**

عرف الأداء التدريسي **(محمد المفتي)** بأنه : " تلك الممارسات التي تؤدى أثناء عملية التعليم داخل حجرة الدراسة بقصد التأثير المباشر في أداء التلميذ وتعديله وبالتالي تسير حدوث التعلم " . **(المفتي ، 1991 ، ص 27)**

ويقصد "**Smart**" بالأداء التدريسي الجامعي بأنه " العلاقة بين الأنشطة التعليمية التي يقوم بها الأساتذة الجامعيون (العمليات التدريسية) والتعبير التعليمي الحاصل والذي يظهر على سلوك الطلبة كمظهر لنتائج التدريس . **(Smart ، 1991 ،P 136)**

كما وضح **(مصطفى رسلان)** : في تعريفه بأنه " ذلك السلوك الذي يقوم به المعلم أثناء التدريس وهذا يشمل الأداء الفعلي داخل الموقف التعليمي وما قام به من إعداد لهذا الموقف"

(رسلان ، 1995 ، ص 244)

كما وضح **(مصطفى رسلان)** : في تعريفه للأداء التدريسي بأنه " ذلك السلوك الذي يقوم به المعلم أثناء التدريس وهذا يشمل الأداء الفعلي داخل الموقف التعليمي وما قام به من

إعداد لهذا الموقف " . **(رسلان ، مرجع السابق ، ص 244)**

ويعرفه أيضا **(أحمد اللقاني وعلي الجمل)** : بأنه " مجموعة من العمليات والإجراءات والأساليب التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس وهي تشكل في مجموعها نمطا مميزا من سلوك المعلم في التدريس " . **(اللقاني و الجمل ، 1996 ، ص 24)**

ويعرف بأنه : مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة البحث وخارجها لتحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم دائما في شكل استجابات حركية أو لفظية ، وتظهر في تلك الاستجابات عناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي . **(راشد و سعودي ، 1998 ، ص 468)**

كما يعرف بأنه ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة ، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين ، يظهر منه قدرة الأستاذ أو عدم قدرته على أداء عمل ما . **(الجمل ، 1999 ، ص 81)**

أما **(أحمد زكي صالح)** فيعرفه بأنه : " مجموعة من الاستجابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين ، وتكون قابلة للملاحظة والقياس وفق معايير سبق تحديدها وبذلك يكون الأداء هو ما يقاس من السلوك " . **(صالح ، 1999 ، ص 11)**

وعرفه **(دياب)** على أنه سلوك أو جهد مبذول من قبل المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة وفقا لمجموعة القواعد والقوانين المنظمة لعمله التخطيط والإعداد ، وتنفيذ التدريس وتقويم الأداء للمتعلمين وما يرتبط بذلك من مسؤوليات مهنية . **(الدياب ، 2001 ، ص 35)**

وعرفته **(الجفري)** : بأنه كل ما يقوم به عضو هيئة التدريس من أنشطة ، وعمليات ، وإجراءات ، وسلوكيات تعليمية تتعلق بعملية التدريس داخل الصف الدراسي وخارجه .

(الجفري ، 2002 ، ص 115)

وعرفته (**سهيلة كاظم الفتلاوي**) هو ما ينجزه المعلم من مهام المهارات والكفايات بشكل قابل للقياس .فمن الممكن قياس أداء المعلم وفق استمارة الملاحظة الموضوعية التي تعد لهذا الغرض ، كما من الممكن قياس نتائج أداء المعلم عن طريق قياس أداء أو سلوك المتعلم الذي يعد حصيلة للتدريس الفعال . وأن الأداء كي يكون فعلا يجب أن يكون ذا كفاءة عالية . (**الفتلاوي ، 2003 ص ص 24 . 25**)

وكما عرفه (**السيد علي**) بأنه " الطريقة التي يتحدد من خلالها كيفية تحقيق نشاط من قبل عضو هيئة التدريس بهدف إثراء المعرفة ونقلها ورعاية الطلاب وتنمية المجتمع .

(علي، 2005 ، ص 33)

كما يعبر عن درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيرا سلوكيا . (**العمايرة ، 2006 ، ص 98**)

وكما يعبر عن هو كل أنواع السلوك الصادر عن المدرس والمعبر عنه بأنشطة وممارسات التي تمكنه من أداء مهامه التعليمية والتربوية بما يحقق أهداف معدة سلفا

(الجنابي ، 2009 ، ص 07)

كما يشير إلى سلسلة منظمة من الأفعال يديرها الأستاذ ويساهم فيها المتعلمون نظريا وعمليا ليتحقق هذا التعلم . وهو أيضا عملية تربوية هادفة تأخذ في الاعتبار كل العوامل المكونة للتعليم . ويتفاعل خلالها كل من الأستاذ والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة . (**عفافة ، 2014 ، ص 17**)

21 – خصائص قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي :

يعتبر قياس وتقويم الأداء التدريسي أهم مكونات النظام التعليمي ، إذ لا يمكن إغفال أهميته وأثره على المؤسسات الجامعية ومخرجاتها ، وهو يكتسب دقته من دقة وسائل القياس ومدى

جودتها وقدرتها على توفير البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الأحكام والتقديرات التي تتوقف عليها تحسين الجودة وتطويرها وعليه لكي يحقق التقويم هدفه الأساسي لابد أن تتوافر فيه الخصائص الآتية :

- أن يكون مرتبطا بأهداف الجامعة ورسالتها التعليمية .

- أن يكون شاملا لكافة حيثيات مهام وأدوار الأستاذ الجامعي ولا يغفل أي مهمة .

- أن يوفر قياسا لمدى فاعلية العلاقات البيئية التي تحكم مكونات الأداء التعليمي للأستاذ كالعلاقة بين الأستاذ والطلبة وعلاقته برئيسه وعلاقته بالمجتمع المحلي والعالمي .

- أن يجري القياس بعدة طرق وأساليب وبشكل تعاوني .

- أن يكون مستمرا (إما شهريا أو سداسيا أو سنويا) وليس منقطعا .

- أن يتسم بالتشخيص والتفسير والعلاج .

- ألا يكون مكلفا .

- أن يتم في جو يسوده الاحترام والثقة وتقبل وجهات النظر والنقاش .

- يهدف إلى تحقيق جودة الخدمة التعليمية وليس التركيز على الأخطاء والزلات لأعضاء هيئة التدريس . **(سالمة و سمير ، المرجع السابق ، ص 127)**

22 - أهداف تقويم الأداء التدريسي : ومن بين أهداف تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي هي :

- تحسين الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في قاعات الدراسة .

– تزويد أعضاء هيئة التدريس بنوع من التغذية الراجعة التي تمكنه من تشخيص جوانب القوة أو الضعف في أدائه التدريسي .

– تزويد الإداريين من رؤوساء الأقسام وعمداء الكليات بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالنواحي الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس .

– تزويد الطلاب بالمعلومات التي تساعدهم في اختيار المقرارات الدراسية وكذلك المدرسين .

– تكوين قاعدة علمية بحثية جيدة عن التدريس الجامعي باعتباره إحدى وظائف الجامعية الرئيسية .

– المساهمة في تقويم مدى تحقيق المنهج لأهداف التربية .

(عبد الرزاق ، ب س ، ص 201)

23 – أسس ومعايير تقييم جودة أداء عضو هيئة التدريس :

تقع مهام تحقيق أهداف الجامعة بالدرجة الأولى على عاتق أعضاء هيئة التدريس وبالتالي فإن المدى الذي يتمكنون بموجبه من القيام بتنفيذ خطط وبرامج تحقيق تلك الأهداف يشير إلى فاعليتهم وكفاءة أدائهم ، وتعتبر مهنة تقييم الأستاذ الجامعي من أهم المعضلات التي تواجهها الإدارة الجامعية لصعوبة تحديد أسس ومعايير قابلة للتحديد الواضح والدقيق ، إذ لا يقدم الأسلوب الوصفي مؤشرات أو دلالات مؤكدة أو مفيدة يمكن اعتبارها تقييما موضوعيا .

وعلى العموم فقد أكدت الكتابات حول هذا الموضوع على ضرورة أن تنطلق أسس هذا التقييم من العوامل ذات الصلة بممارسة مهام الأستاذ الجامعي ، ومن ثم تحديد سلم الأولوية في تسلسلها وتضمينها في مقياس ، في حين يرى " **كورك نوف** " **Kourk Nouf** " بأن الطلبة والأساتذة وزملائهم أحسن موضع للحكم ما إذا كان الأستاذ فعالا أم العكس

ولقد حدد الباحث (**سلمان فيصل محجوب**) هذه المعايير فيما يلي :

أ – **التدريس وإلقاء المحاضرات** : و تضم الأسس التالية :

- قدرة عضو هيئة التدريس على إيصال ونقل المادة العلمية إلى طلبته .
- قدرة عضو هيئة التدريس على انجاز المقرر الدراسي في المدة المحددة .
- قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس.
- قدرة عضو هيئة التدريس على إغناء وتطوير مضامين المقرر الدراسي .
- قدرة عضو هيئة التدريس على استقبال استفسارات الطلبة وإفادتهم .
- قدرة عضو هيئة التدريس على الاستخدام الكفء لوقت المحاضرة والتسهيلات المتاحة .
- انجاز اختبارات رصينة ذي مؤشرات صحيحة .
- قدرة عضو هيئة التدريس على تدريس أكثر من مساق ضمن اختصاصه العام .
- قدرة عضو هيئة التدريس على تحسين أداء طلبته وإثارة المنافسة المشروعة بينهم .
- قدرة عضو هيئة التدريس على المساهمة في برنامج الدراسات العليا ومساقاته .

ب – البحث العلمي :

- عدد البحوث العلمية المنشورة في مجلات علمية ورصينة معتمدة .
- عدد الكتب المؤلفة المنشورة .
- عدد الكتب المترجمة المنشورة .
- عدد الدراسات العلمية الموثقة .

- عدد الرسائل والأطروحات العلمية التي أشرف عليها وحازت على الإجازة .

- عدد لجان مناقشة الرسائل والأطروحات – الماجستير . الدكتوراه التي شارك فيها .

- عدد المؤتمرات العلمية التي شارك فيها باحثا أو منظما .

- عدد الحلقات الدراسية والحوارية التي نفذها .

- عدد الجمعيات العلمية المنتمي إليها وهيئات التحرير التي يساهم فيها محررا أواستشاريا .

- عدد البرامج التدريبية التي تساهم في إعدادها وتنفيذها .

ج – الإرشاد التربوي و العلاقة مع الطلبة :

- قدرة عضو هيئة التدريس في التأثير على الطلبة ايجابيا .

- قدرة عضو هيئة التدريس على كسب ثقة طلبته واحترامهم وحبهم .

- قدرة عضو هيئة التدريس على تفهم مشكلات طلبته المساهمة في حلها .

- قدرة عضو هيئة التدريس على إعطاء النموذج في علاقاته وسلوكه ومظهره .

- قدرة عضو هيئة التدريس على إغناء وإنضاج الفعاليات الطلابية اللاصفية .

د – المهام الإدارية والعلاقة مع الطلبة :

- المساهمة في المهام الإدارية (النزاهة).

- المساهمة في تسهيل وتنفيذ الإدارة لواجباتها ومهامها (الشفافة).

- الالتزام باللوائح والتعليمات الجامعية (المساءلة).

- خدمات المجتمع والعلاقة مع حقل العمل .

– المساهمة في تقديم الخبرة والرأي لمؤسسات المجتمع المدني .

– المساهمة في تقديم الاستشارات وتنفيذ العقود لصالح قطاعات النشاط الحكومي والخاص

. – المساهمة في إلقاء المحاضرات التثقيفية العامة في وسائل الاعلام أو المباشرة .

– المساهمة في اللجان المحلية والجمعيات في بيئة توطين الجامعة .

– المساهمة بالكتابة في الصحافة أو إصدار النشرات التعريفية التثقيفية .

– المساهمة في إجراء دراسات خاصة بمعالجات مشكلات بيئة توطين الجامعة .

و – النشاط الاجتماعي و العلاقة مع الزملاء :

– المساهمة في الأنشطة الاجتماعية من لقاءات وحفلات وسفرات .

– المساهمة في نشاطات النوادي الاجتماعية .

– احترام زملائه ومراعاة أحاسيسهم ومشاعرهم .

– تنشيط الممارسات التعاونية .

– نبذ الممارسات غير اللائقة بالوسط الجامعي .

– تقديم المنشورة والمساعدة لمن يطلبها من زملائه .

– احترام المراتب العلمية الأقدم .

– تقدير مجهودات المساعدين من فنيين وإداريين واحترامهم .

– وعلى العموم فإن هذه المعايير لا تعد قالبا نهائيا لمعايير التقييم ، وللتقييم أهمية كبيرة فعلى أساسه يتقرر نظام الحوافز الخاصة بأعضاء هيئة التدريس كالمكافآت الثناء والتقدير ،

بالإضافة إلى أنها معايير مهمة للحكم على جودة أداء عضو هيئة التدريس .

((زرقان ، 2013 ، ص ص 125 . 127))

24 – طرق تقويم أداء عضو هيئة التدريس الجامعي :

يهدف تقويم الأداء التدريسي إلى تحسين مستوى أداء عضو هيئة التدريس بصفة مستمرة ، وتطوير كل ما يرتبط بالعملية التدريسية سواء داخل حجرات الدراسة أو خارجها باستخدام عدة طرق للتقويم وهي :

24 – 1 – تقويم الطلاب للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس : إن تقويم الطلاب لفعالية تدريس الأستاذ الجامعي والأحكام التي يصدرونها على أساتذتهم أحد المصادر الرئيسية التي تعول عليها كثير من الجامعات في تقويم أساتذتها ، إن عملية تقويم الطلاب لأساتذتهم عملية صعبة ومعقدة . لأنه لا توجد معايير محددة وواضحة لقياس فعالية التدريس . **(الخطيب ، ب س ، ص ص 28 . 38)**

ويعتبر تقويم الطلاب لأساتذتهم من أكثر أساليب التقويم شيوعا ، حيث يرى الكثير أن للطلاب الحق في المشاركة في عملية التقويم لفعالية الممارسات التدريسية لمدرسيهم ما داموا هم المعنيون مباشرة في عملية التعليم . وهذا الأسلوب يمكن أن يتم من خلال أراء الطلاب بناء على استمارة مخصصة لجمع المعلومات قد يكون أعدها القسم (الكلية أو الجامعة) بعناية لهذا الهدف توزع على الطلاب في نهاية كل فصل دراسي . وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب يعتبر من أكثر الأساليب شيوعا في تقويم الأستاذ الجامعي إلا أن هناك بعض التساؤلات التي تثار كثيرا من الباحثين في هذا الموضوع ولعل من أبرز هذه التساؤلات التساؤل حول اقتناع أعضاء هيئة التدريس بقدرة طلابهم على إدراك ومشاهدة جوانب القوة

والضعف في الممارسات التدريسية ، وعزلها من بعضها وعن العوامل الخارجية عند التقويم ومدى الإسهام الفعلي لتقويم الطلاب في تطوير كفاءات التدريس لدى أستاذ الجامعة وتحسينها . **(البوادري ، 1416 ، ص 123)**

ويقوم الطلاب بتقويم أداء عضو هيئة التدريس ، ويستخدم لهذا الغرض بطاقات أو نماذج خاصة لمعرفة آراء الطلاب في الممارسات التدريسية ، والسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس واستخدم هذا الأسلوب لتقويم كثير من الممارسات .

ويشير (**الثيبيتي 1417 هـ**) بأن هذه الطريقة تعود إلى أوائل القرن العشرين ، والهدف الرئيسي لتقويم الطلاب للفعاليات التدريسية في قاعات الدراسة هو تحسين الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي .

ويضيف **ويكنز دافيد** " **Watkins David** " أن هذه الطريقة تستخدم في الوقت الحاضر في كثير من جامعات العالم . **(Watkins ، 1994 ، P 55)**

ويؤكد " **مارش 1993 Marsh** " بأن تقويم الطلاب للفعاليات التدريسية يساعد على التطوير والتحسين بالنسبة للتدريس ويجب أن تستخدم في التقويم الأداة المناسبة والتي تتناسب في أبعادها ومحتواها وخصائص التدريس الجامعي الفعال وأن تكون استجابات الطلاب على الأداة بطريقة جدية ، وأن تؤخذ نتائج تقويم الطلاب بشكل جدي من قبل أعضاء هيئة التدريس أنفسهم . **(Marsh ، 1993 ، PP 217 . 250)**

ويشير البعض في مدى عدالة وموضوعية المعايير التي يبني عليها الطلبة آرائهم ، فدراسة " **ويلسون Wilson 1998** " تشير إلى تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس يرتبط سلبا وإيجابا بما يحصلون عليه من تقديرات في المادة التي يدرسها عضو هيئة التدريس .

بينما يرى المؤيدون لتقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس أن هذه الطريقة يتوافر فيها الصدق والثبات لأن الطلاب أكثر قربا لأساتذتهم .

ولقد أوضحت دراسة " **موراي و آخرون** ، **1996** ، **Murray Other** " أن تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس يؤثر إيجابا في تحسين الفعاليات ، كما أكدت " **دراسة البوادري 1996** " هذه النتيجة أيضا .

وكما أشارت دراسة (1997 **Shmelkin**) التي أجريت على عدد **346** من أعضاء هيئة التدريس لطريقة تقويم الطلاب لهم .

ويمكن تلخيص مميزات طريقة تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس الجامعي في الأتي :

1 – تتمتع بدرجة ثبات عالية .

2 – تتمتع بدرجة صدق عالية .

3 – نتائجها موضوعية وغير متحيزة .

4 – تعتبر من أفضل طرق وأساليب تقويم الأداء الوظيفي .

(الثيبتي ، 1417 ، ص 128)

ويمكن تلخيص أهم عيوب طريقة تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس فيما يلي :

– أشارت بعض الدراسات بأن الطلاب الذين يعطون درجات مرتفعة لأعضاء هيئة التدريس هم الذين يحصلون على درجات مرتفعة منهم . **(Kerlinger ، 1971 ، P 356)**

– إن طلاب الجامعة ليس لديهم الخبرة الكافية والموضوعية اللازمة التي تمكنهم من تقويم الأداء التدريسي بشكل جيد .

– إن طلاب الجامعة عند تقويمهم لأعضاء هيئة التدريس يركزون على الصفات والسمات الشخصية لعضو هيئة التدريس أكثر من النواحي العلمية والمهارات التدريسية .

– إن تقويم الطلاب لأداء عضو هيئة التدريس يتأثر بعدد من المتغيرات في قاعة المحاضرات منها عدد الطلاب في الشعبة ، نوع المقرر هل هو مقرر متطلب (استكشافي افقي) أم إجباري (أساسي منهجي) ، وكذلك التخصص .

يرى بعض الباحثين أمثال " **راسكن 1979 Raskin** " أن تقويم الطلاب لعضو هيئة التدريس الجامعي غالبا ما يؤدي إلى زعزعة الثقة في عضو هيئة التدريس والتقليل من مكانته في الجامعة .

كما يؤكد " **سيلدن 1988 Selden** " بأن طلاب الجامعة ليسوا مؤهلين للحكم على المستوى العلمي لعضو هيئة التدريس ولا على مدى ملاءمة أهداف المقرر ومحتواه ، وأنه من الخطأ الاعتماد على الطلاب عند تقويم هذه الجوانب في عضو هيئة التدريس .

(Selden ; 1988 ; p 305)

24 – 2 – التقويم الذاتي :

يعتبر التقويم الذاتي من أساليب التقويم التي تتبعها كثير من الجامعات ويقصد به أن يتولى عضو هيئة التدريس بنفسه عملية تقويم فعالياته التدريسية أثناء المحاضرات والأسس التي يعتمد عليها أثناء استخدام هذه الطريقة .

– إن التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس ، وللقيادة الجامعية يستند إلى أن مهارات الأفراد واستعداداتهم العقلية تساعد نقد الذات دوما لمواصلة التعلم .

وتهدف الجامعات من وراء استخدام التقويم الذاتي إلى تشجيع عضو هيئة التدريس وتعويده على النقد الذاتي ، وذلك من خلال تشخيصه لنقاط القوة والضعف في ممارساته التدريسية

بهدف تحسين مستوى أدائه أثناء المحاضرات ، وبالتالي تطوير أداء عضو هيئة التدريس مهنيا وخاصة في مجال التدريس .

ويرى (**شحاتة حسن 1997**): أن الارتفاع بمستوى الأداء الجامعي يتطلب من عضو هيئة التدريس وقفة ومراجعة تكسبه العديد من الخبرات والمعارف المستمرة ، وتساعده في معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف في أدائه .

أما عن الكيفية التي يتم بها التقويم الذاتي فهي من خلال استخدام نماذج مقننة شبيهة بنماذج تقويم الطلاب ، حيث يقوم أعضاء هيئة التدريس بتعبئة النماذج ثم تجمع النماذج وتحلل من قبل جهة معينة في الجامعة ، إما عن طريق تسجيل فعاليات المحاضرة على شريط فيديو ثم عرضهم على المعلم مرة أخرى لتحديد إيجابيات وسلبياته بصورة أكثر موضوعية .

ولقد وجد **سيلدن** (**Selden**) : أن هناك تزايد في استخدام هذا الأسلوب ، حيث ارتفعت نسبة عمداء الكليات الذين طبقوا هذا النظام من 36 % عام 1978 م إلى 42 % عام 1983 م

(الثبيتي ، مرجع السابق ، ص 28)

ويوجد عدة طرق لتطبيق أسلوب التقويم الذاتي منها :

- أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقويم أنفسهم وذلك باستخدام نماذج خاصة لهذا العرض قد تكون شبيهة أو مطابقة أحيانا لنماذج تقويم الطلاب .ومن ثم نقارن نتائج النوعين من التقويم ببعضها البعض .

- أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتسجيل جميع فعالياتهم ونشاطاتهم وسلوكياتهم خلال المحاضرة على شريط فيديو ، ثم يقوم بعد ذلك باستعراض ذلك الشريط المسجل وتحليل ما

يحتويه من فعاليات وممارسات تدريسية من أجل معرفة نقاط القوة والضعف في تلك الفعاليات . ومن ثم التوصل إلى حكم ذاتي عن مدى كفاءته وقدرته في التدريس الجامعي .

(الثبيتي و القرني ، 1413 ، ص 439)

أما عن مميزات التقويم الذاتي ، فيرى **شحاتة** 2002 أن التقويم الذاتي يسهم في تنمية أعضاء هيئة التدريس تنمية شاملة ليس من النواحي الأكاديمية والمهنية والمهارات فحسب بل ينمي جوانب أخرى منها الإحساس بالمسئولية الشخصية وتعميق القيم الروحية ، والحساسية الاجتماعية ، والتفكير الناقد .

– وتساعد هذه الطريقة أعضاء هيئة التدريس أن يشكلوا أحكامهم بأنفسهم كي يحددوا لأنفسهم ما يعتقدون أنه ينبغي عليهم أن يعملوه في ظروف الحياة المختلفة .

(شحاتة ، المزروع ، 2002 ، ص 164)

– أما عن عيوب طريقة التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس فتتمثل في :

– أعضاء هيئة التدريس يميلون لإعطاء أنفسهم تقديرات أعلى من التقديرات التي يعطيها لهم الطلاب .

– لا يمكن لهذه الطريقة أن تستخدم في ترقية عضو هيئة التدريس .

(Centera; 1980; PP 47 . 49)

24 – 3 – تقويم الزملاء :

وفيه يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقويم زملائهم بشكل فردي أو عن طريق تشكيل لجان ، وفي كثير من الجامعات في العالم العربي نجد أن أعضاء هيئة التدريس في الكليات والأقسام المختلفة يقومون أداء زملائهم من أعضاء هيئة التدريس الآخرين في مجال البحث

العلمي ، وخدمة الجامعة و المجتمع ، وذلك من خلال لجان الترقيات التي تعينها الجامعات حيث تقويم هذه اللجان بتقويم الجوانب الكمية والنوعية لأبحاث عضو هيئة التدريس ونشاطه العلمي ، وكذلك المساهمة في مجال خدمة الجامعة والمجتمع .

– أما من حيث تقويم الزملاء للمتطلبات التدريسية لعضو هيئة التدريس ، فنجد اختلاف في وجهة نظر الباحثين نحو استخدام أم عدم استخدام طريقة تقويم عضو هيئة التدريس عن طريق تقويم الزملاء .

– ويرى المؤيدون لهذه الطريقة أمثال " **سيلدن 1984 م** " أن زملاء العمل لكونهم متخصصين في نفس المهنة فهم أقدر على تقويم عضوهيئة التدريس في عدة جوانب هي :

- المعرفة العلمية في المجال الحقيقي .
- مدى ملائمة أهداف ومحتوى المقرر لأهداف البرنامج والقسم .
- طريقة تنظيم الموضوعات المقررة .
- طرق وأساليب التدريس المستخدمة .
- القراءة المطلوبة من حيث نوعها ومدى مناسبتها للأهداف .
- الطرق المستخدمة في تقويم التلاميذ . **(Selden; 1984; p 195)**

و يتم هذا النوع من التقويم من خلال :

أ – **الزيارات** : وهي عبارة عن زيارات متكررة يقوم بها أكثر من عضو هيئة تدريس من القسم نفسه أو من أقسام أخرى من الكلية و ربما رئيس القسم أو عميد الكلية لعضو هيئة التدريس وتدوين ملاحظتهم عن فعالياته التدريسية أثناء المحاضرات بشكل مباشر .

وتستخدم لهذا الغرض نماذج للتقويم ، وبعد كل زيارة تناقش هذه الملاحظات مع عضو هيئة التدريس المقوم بشكل منفرد وذلك من أجل تحديد نقاط القوة والضعف في أدائه التدريسي ، ومناقشة الطرق والأساليب المناسبة لتطوير وتحسين هذا الأداء .

(الثبيتي ، مرجع السابق ، ص 30)

ويرى" **Selden 1984** " بأنه لكي يكون أسلوب الزيارات له أثر إيجابي في تحسين مستوى الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس لابد من توافر عدة شروط وهي :

- وجود ثقة متبادلة بين أعضاء هيئة التدريس .
- تدريب الملاحظ بشكل جيد عن الملاحظة الفعالة .
- استخدام الملاحظ نموذج تقويم معين .
- مناقشة الملاحظات المدونة مع عضو هيئة التدريس بشكل ودي وموضوعي .

(Selden; 1984; p 142 . 143)

ب – فحص و مراجعة المواد التعليمية : وفي هذه الحالة يقوم بعض أعضاء هيئة التدريس من القسم أو الكلية بشكل فردي أو على هيئة لجان بمراجعة دورية للمواد التدريسية التي يعدها عضو هيئة التدريس للمقررات التي يدرسها وتشمل ذلك مراجعة أهداف المقرر ومحتواه ، وطريقة تنظيم وعرض الموضوعات المقررة ، طريقة التدريس المستخدمة ، المراجع والقراءات والواجبات المطلوبة من الطلاب ، الاختبارات التي يستخدمها المعلم لتقويم الطلاب وتتم هذه المراجعة في ضوء أهداف البرنامج ، وأهداف القسم وقدرات الطلاب ومستوياتهم الدراسية . **(الثبيتي ، مرجع السابق ، ص 31)**

- ومن أهم ما يميز هذه الطريقة :

– يرى مؤيدوا هذا الأسلوب أن أفضل من يقوم بهذه المهمة هم زملاء المهنة بحكم معرفتهم بالمادة العلمية وبالأهداف والقراءات وطرق التدريس المناسبة للموضوع .

(محمود ، ب س ، ص 213)

– يستفاد من هذه الطريقة في تطوير الأداء التدريسي والمهني لعضو هيئة التدريس ، وفي الترقيات . **(المرجع السابق ، ص 213)**

ولكن ما يعاب على طريقة تقويم الزملاء لعضو هيئة التدريس وخاصة أسلوب الزيارات ما يلي :

– أن الملاحظات التي تدون في الزيارات إنما هي مجرد انطباعات شخصية .

– أسلوب الزيارات نتائجه غير موضوعية .

– تؤدي الزيارات إلى تدني الروح المعنوية لعضو هيئة التدريس .

– زيارة المسؤولين لعضو هيئة التدريس تجعله في وضع غير جيد .

– وجود ملاحظ خارجي في المحاضرة يؤدي إلى إرباك الجو العام للمحاضرة .

– تتأثر الملاحظة بالمجاملة والصداقات الشخصية . **(Ogel; 1982; p 21)**

24 – 4 – تقويم الإداريين أو تقويم رئيس القسم :

يعتبر تقويم رئيس القسم وعميد الكلية لأعضاء هيئة التدريس من الأمور المهمة لأن العميد هو المسؤول الأول ، ورئيس القسم هو الرئيس المباشر لأعضاء هيئة التدريس ، ومن المفروض أن يكون عميد الكلية ورئيس القسم على علم ودراية بمستوى أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم ونشاطهم ومدى تعاونهم مع زملائهم في العمل ومدى تفانيهم في خدمة المجتمع ، وذلك من أجل تحقيق موضوعية أفضل تساعد على اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بالوضع

الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس كالترقية ، والتثبيت ، ومنح العلاوة التشجيعية وغيرها من الأمور ذات العلاقة بالجانب الإداري .

وتعتبر الزيارة داخل قاعة الدرس إحدى الطرق التي يتبعها المسؤولين كرئيس القسم وعميد الكلية ، ولو أن هذه الطريقة غير شائعة ويرى البعض عدم الاعتماد على تقرير رئيس القسم أو عميد الكلية منفردا في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس لأنه قد يكون في بعض الأحيان مبنيا على الانطباع الشخصي أو حديث الزملاء عن أعضاء هيئة التدريس ، وقد يستند في أحيان أخرى على القدرة الفعلية للمدرس في إلقاء المحاضرات الدراسية فقط ويرون ضرورة الجمع بين تقويم العميد ورئيس القسم و أنواع وطرق أخرى من التقويم مثل : تقويم الطلاب والزملاء والتقويم الذاتي وذلك لتحقيق نسبة كبيرة من الموضوعية في التقويم .

(البواردي ، مرجع السابق ، ص ص 125 ـ 126)

يستخدم هذا التقويم عادة في اتخاذ القرارات الإدارية مثل الترقية والتثبيت والعلاوات .

(محمود ، مرجع السابق ، ص 213)

ويرى (**الثبيتي**) بأنه يستخدم في الترقية والتثبيت الوظيفي وتجديد عقود العمل .

(الثبيتي ، مرجع السابق ، ص 34)

ونجد أن الكتابات عن تقويم رؤوساء الأقسام لأعضاء هيئة التدريس محدودة إلى درجة كبيرة وخاصة عند مقارنته بأسلوب تقويم الطلاب .

وعلى الرغم من هذا فإن (**Selden 1984**) يرى أن تقويم رئيس القسم يأتي في المرتبة الأولى من أساليب التقويم ومن المعروف أن رؤوساء الأقسام يلعبون دورا هاما في عملية تقويم التدريس الجامعي ، وذلك من خلال إطلاعهم المباشر على الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في القسم ، وتوصيف المقررات الدراسية ، وأعداد الطلاب في الشعب . وما

يدور داخل الأقسام من أحاديث غير رسمية بين أعضاء هيئة التدريس عن بعضهم البعض وكذلك يعتمد رؤوساء الأقسام عند تقويمهم للأداء التدريسي إلى مصادر أخرى مثل : تقويم الطلاب وتقويم الزملاء والتقويم الذاتي ، وكلها مصادر توفر لهم من المعلومات مما يمكنهم من تقويم الفعاليات التدريسية في القسم بشكل جيد .

25 – الأسس التي يقوم عليها الأداء التدريسي الجيد :

ينبغي أن يعتمد التدريس الجيد على أسس علمية يلتزم بها حتى يحقق الأهداف المحددة له مسبقا مثل : النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة والفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاجات وغيرها مما يمكنه من التوصيل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه تحت إشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه . ومن ناحية أخرى يرى البعض أن التدريس الجيد هو الذي يعكس براعة المعلم في عرض مادته وتعضد العلاقات الشخصية بين التلاميذ والأستاذ ، وخلق الإثارة العقلية لدى المتعلمين وعقد صلة الايجابية معهم وتنمية أنماط العواطف والعلاقات التي تثير دافعيتهم لبذل أقصى جهد للأداء .

(شحاتة و أبو عميرة ، 1994 ، ص 70)

26 – نماذج مقترحة لإجراء تقويم الأداء التدريسي :

لغرض تطوير التعليم العالي في العديد من البلدان بذل التربويون جهدا كبيرا في صناعة طرق ضرورية لإجراء تقويم فاعل للأداء التدريسي على مستوى الجامعات والمعاهد العليا نعرض البعض منها :

26 –1 – أنموذج مقترح (Ruther Ford 1988) و (Gibbs 1985) لتقويم الأداء :

اقترح (**Ruther Ford 1988**) أنموذجا لتقويم الأداء التدريسي توظف فيه مجموعة من المؤشرات الكمية والكيفية لفحص مستوى الأداء التدريسي ، ومن هذه المؤشرات الأتي :

– رصد عدد ساعات العبء التدريسي لعضو هيئة التدريس في السنة الأكاديمية والتي تتضمن (المحاضرات ، تدريس المجموعات الصغيرة ، التدريس بالعمل وحل مشكلات ، تفريد التعليم) على مستوى الدراسات الأولية العليا .

– رصد عدد الدوريات التي يقوم بتدريسها عدد الساعات المحددة لكل برنامج .

– تقييم المسؤوليات الإدارية ذات الصلة بالتدريس والإمكانات ولخدمات الاجتماعية للطلبة .

ولقياس نوعية التدريس Qualit Of Teaching يستخدم مشروع (Gibbs 1983) لتقييم التدريس والذي يركز على تقييم الكفاءة التدريسية من خلال ما يعرف بملف التدريس (Protfolio Teaching) إذ يطلب من عضو هيئة التدريس تحديد وتوضيح وتوثيق مواطن القوة في تدريسه ومساهماته الإيجابية التي قام بها وينوي الاستمرار فيها لتعزيز وتقوية العملية التدريسية ، ينبغي إعداد هذا الملف من قبل عضو في لجنة الترقيات (Committe Pro motion) في الجامعة للحكم عليه ويتضمن هذا الملف الأتي :

أ – تحديد الأهداف العامة والخاصة التي يسعى التدريسي لتحقيقها .

ب – توضيح لترجمة هذه الأهداف العامة والسلوكية إلى واقع عملي وذلك من خلال الوصف الدقيق للطرق التدريسية الأساسية التي وظفها .

ج – تقرير متكامل عن نواتج التعلم وتتضمن تفاصيل عن :

– طرق تقييم أداء الطلبة .

– أنواع التغذية الراجعة للطلاب .

- نواتج التعلم لدى الطلاب .

- تقارير الممتحن الخارجي .

هذا بالإضافة إلى دلائل لطرق التقييم والبيانات المرتبطة بها ، بمعنى أخر دلائل إثبات لتقييم الطلاب للبرنامج الدراسي أو تقييم القسم أو تقييم البرنامج من قبل لجنة التقييم المركزية بالجامعة (staff development Unit) .

4 – تقديم دلائل تؤكد انخراط عضو هيئة التدريس في التعليم المستمر في مجال التدريس والتعليم سواء أكان مرتبط بالتدريس في مجال اختصاصه أو بالعملية التدريسية بشكل عام ، ويتضمن ذلك :

– تقديم دلائل عن محاولاته في التحديث والتجديد أو حصوله على مؤهلات تربوية ، حضور الدوريات أو الملتقيات أو المشاركة في تطوير برنامج تدريسي ، إعداد كتب تصميم وسائط تعليمية ، كتابة وثيقة بحثية في مجال التدريس أو مراجعات قام بها عن وسائط التعليم الحديثة . **(Gibbs; 1983;PP 16 . 17)**

26 – 2 – مشروع New South Wales لتقويم الأداء التدريسي :

تم إعداد هذا الأنموذج من قبل (1980 ، **Alan prosser**) يركز هذا الأنموذج على دراسة وتحليل عضو هيئة التدريس في تحقيق متطلبات الأبعاد التعليمية الآتية :

أ – نشاط عضو هيئة التدريس خارج قاعة الدرس :

- تهيئة وإعداد محاضرات برنامجه الدراسي .

- تهيئة وإعداد ملخص المحاضرات .

- تهيئة وإعداد مذكرات توضيحية Illustrative Handout .

- تهيئة وإعداد الوسائط المتعددة .
- تهيئة وإعداد الاختبارات وأدوات الفحص والقياس الأخرى .
- تهيئة مستلزمات العمل المختبري .
- فحص واختبار معدات العمل المختبري قبل البدء بالتجارب .
- تقييم وتقويم الواجبات الأكاديمية .
- تصحيح أوراق الاختبارات .
- الإشراف على الطلاب .
- الإجابة على تساؤلات الطلبة خارج ساعات التدريس الرئيسية .
- الإعداد للرحلات والزيارات العملية أو التدريبية والإشراف عليها وتقييمها .
- تدريب الفنيين من العاملين في المختبرات .
- مساعدة المدرسين الجدد في التعليم من خبرات الآخرين .

ب – النشاط الإبداعي الابتكاري لعضو هيئة التدريس :

- اقتراح إضافات تطويرية جديدة المنهج الدراسي .
- اقتراح وإضافة طرق إشرافية جديدة Now slairoitut .
- إضافة مواد دراسية جديدة للكورس الدراسي .
- طرح أساليب تقييم وتقويم مستحدثة .
- طرح أساليب تدريسية حديثة لعرض مادة أكاديمية قديمة .

- إثراء الكورس العملي بتجارب وإضافات جديدة .
- تأليف وإعداد كتاب يختص بالمقرر الدراسي .
- كتابة معالجات علمية موجهة للطلاب .

ج – النشاط التدريبي والتطويري لعضو هيئة التدريس :

- المشاركة في الندوات التدريبية وورش العمل الخاصة بطرائق التدريس وأساليب التعلم .
- حضور محاضرات وندوات ومؤتمرات تختص بالعملية التدريسية والعملية التربوية عموما .
- الإطلاع الواسع عن كل المستجدات التربوية المرتبطة بالتدريس .
- المشاركة بكتابة أوراق عمل وبحوث تتعلق بأفضل الطرائق التي يمكن أن يعتمدها عضو هيئة التدريس في مجال اختصاصه . **(الجنابي ، مرجع السابق ، ص ص 16 ـ 17)**

خلاصة الفصل :

تعد مشكلة قياس الأداء التدريسي من القضايا التي تقف عائقا أمام تطوير التعليم الجامعي وتحديثه ، وذلك لتباين وجهات النظر المختلفة فيما له الحق في قياس الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي ، وذلك بوصف عضو هيئة التدريس هو المرجع والخبير في مادة تخصصه ، وقد يؤخذ بعين الاعتبار في جامعتنا .

ونظرا لأهمية الدور الملقى على عاتق الأستاذ الجامعي ، أصبح من الضروري مراجعة هذا الدور وملاحظته وتقويمه سواء من قبل الطلبة أو الأساتذة الجامعيين ، وأن يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم نفسه ذاتيا من خلال أساليب تقويم الأداء .

وهذا ما تطرقنا له في هذا الفصل بالتفصيل من خلال التطرق إلى مفهوم القياس والأداء التدريسي ونوعية الأداء ، و أهداف تقويم أداء أساتذة الجامعة و كذلك أسس وأهم العناصر الرئيسية .

الجودة في التعليم العالي

- تمهيد

1 - تعريف المعايير

2 - أهمية المعايير

3- أغراض المعايير

4 - تعريف الجودة

5 - أهداف الجودة

6 - أهمية الجودة في التعليم

7 - أهمية الجودة في التعليم

8 - معايير الجودة في التعليم العالي

9 - أهداف وأهمية جودة التعليم العالي

10- أسباب و مبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي

11 - مبادئ الجودة في التعليم العالي

12 - فوائد تطبيق الجودة في التعليم

13 - مراحل تطبيق الجودة في التعليم العالي

14- آليات مقترحة لتطوير نظام الجودة في التعليم

15- نماذج دارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي

16- أساليب و طرق قياس جودة التعليم الجامعي

17- تطبيق نظام الآيزو (ISO ـ 9001 2000)

18- تجارب بعض الدول في مجال الجودة

19- معيقات تطبيق الجودة في التعليم العالي

خلاصة الفصل

تمهيد :

تسعى مؤسسات التعليم العالي لزيادة كفاءتها و جودتها كي تحقق حاجات المجتمع ،

وتعتبر الجودة في الجامعات من المواضيع الهامة التي شغلت اهتمام الأكاديميين من أجل إخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة زيادة وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته التي تتزايد و أيضا للحصول على نوعية أفضل من التعليم ، وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع .

وسيتم في هذا الفصل التطرق إلى أهم المفاهيم المتعلقة بالجودة ، وأهم رواد جودة التعليم العالي ، والعناصر التعليمية المرتبطة بالجودة ، ومعايير الجودة في العملية التعليمية ،

ومبررات تطبيق الجودة في التعليم الجامعي، وأهداف الجودة في التعليم الجامعي ، وأخيرا معوقات تطبيق الجودة في التعليم الجامعي .

1 – تعريف المعايير :

المعيار :جاء في المعجم الوجيز أن المعيار هو ما أتخذ أساسا للمقارنة والتقدير .

(مجيد ، ب س ، ص 440)

تعد المعايير الحكم على الجودة ، وتمثل قاعدة المسؤولية للمحاسبة ، كما تساهم في رفع جودة أداء عضو هيئة التدريس من خلال إكسابه المعارف والمهارات المتضمنة في معايير التعليم . فالمعايير توفر مقياسا مناسبا وملائما لتقويم أبعاد التدريس كلها وتحديد ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم . **(الحاج و آخرون ، 2009 ، ص 12)**

وتعرف المعايير بأنها : " المستويات أو المعايير المقننة التي اصطلح عليها عالميا . والتي ينبغي توفيرها لقياس مدى أداء المعلم كما وكيفا .كما تعبر عما يتوقع حدوثه في أداء المعلم استهدافا لتحقيق الجودة الشاملة . **(أبو زيد ، 2007 ، ص 1595)**

– وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية ، أو مستويات الانجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة .

2 – أهمية المعيار: تتمثل أهمية المعايير في الحقل الجامعي والتربوي فيما يلي :

– وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ، ومتفق عليها للأداء التربوي في كل جوانبه .

– تقديم لغة مشتركة وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين .

– إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقا .

– وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس .

– تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب ، والتخطيط للتعليم المستقبلي بكل ثقة .

–استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى .

– إعادة التأكيد على أهمية إطلاق المعلمين للأحكام عند تقييم الطلاب ودورهم كمتخصصين

– إظهار قدرة المعلمين على عقد مقارنة لمستويات الطلاب .

– تدعيم ايجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الراسية

- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير .

- التأكيد على النواحي الإيجابية لانجازات الطلاب .

- تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع في تخطيطهم و تدريسهم

- توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة .

- تنمية لغة أولياء الأمور وإطار عملهم المشترك ، وتذوقهم للعمل التربوي داخل المدرسة .

- اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعليم الطلاب .

- حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط ، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم .

(البيلاوي و آخرون ، 2006 ، ص 23)

كما تتجلى أهمية المعايير فيما يلي :

- مدخل عملي لتوكيد الجودة المؤسساتية وجميع عناصر المؤسسة .

- تعطي فرصة لتحديد ثوابت ومستويات الأداء ، بالإضافة إلى تصميم أدوات التقويم .

- تصف العلاقات بين عناصر المنظومة وتوضيح التداخلات والعلاقات البيئية .

- تصف ما يجب أن يتعلمه التلميذ وكيف يتعلمه وتحدد الأنشطة التي يجب أن يؤديها وتوفر أساليب تقويمه .

- تصف الحد الأعلى من الأداء للفرد والبرنامج والمؤسسة .

- تصف محددات المناخ العام للنظام التربوي .

- تعطي فرصة لتجميع البيانات حول المنتج النهائي.**(السعيد وآخرون، 2010، ص 34)**

3 – أغراض المعيار : تتمثل أغراض المعايير في :

– أنها توفر مرجعية يمكن من موجبها تقييم أداء المؤسسات التعليمية والبرامج والتخطيط لتطويرها .

– أنها تحدد الأداء المستهدف بلوغه خلال التدريب لضمان الجودة والاتساق .

– لمعرفة تميز أداء المؤسسات والبرامج التعليمية مقارنة مع مؤسسات وبرامج أخرى مشابهة

– لتشجيع المعلمين على الالتزام بالنماذج السليمة وأفضل الممارسات .

– لضمان شعور المستفيدين بالرضا عن الخدمات التي تقدمها المؤسسات والبرامج التعليمية لهم .

– تزودنا بالمبادئ التوجيهية للأداء الأفضل .

– توفر لنا الأساس في تقييم جودة المؤسسات والبرامج التعليمية .

– لتساعدنا على تحسين نوعية الأداء وزيادة فعالية وتحسين كفاءته .

– تساعدنا على تحسين معايير وثائق المؤسسة التعليمية وبرامجها .

– توفر لنا الدرجة التي يمكن بلوغها واتخاذ الإجراءات التصحيحية في الوقت المناسب .

– تساعد المشرفين والمسؤولين عن البرامج في توجيه الكوادر على تحسين الأداء .

(مجيد ، مرجع سابق ، ص ص 169 . 170)

– وقد حدد " **زيتون** " سبعة افتراضات ينطلق منها وضع المعايير للمدرس ، وهي كالآتي :

– الطالب قادر على التعلم وتحقيق معايير مرتفعة .

– لابد للنظام التعليمي أن يضمن وجود بيئة تعلم تراعي مواهب المتعلمين ، وابتكاراتهم ،

وتتفهم اختلاف الخبرات وتراعيها ، وكذلك تساهم في التعلم مدى الحياة .

– لابد من وجود معايير لممارسة مهنة التدريس حتى تضمن لكل طالب التميز ، والتفوق وتشجيع كل المعلمين على الارتقاء بأدائهم المهني (معرفيا . مهاريا . ووجدانيا) .

– تنعكس تلك المعايير ايجابيا على النمو العقلي والبدني والاجتماعي والعاطفي والأخلاقي للطلاب ، وتجعلهم ايجابيين في عملهم ، وقادرين على التنقيب عن المعرفة واستخدامها .

– لابد للتدرسين أن يكون متناميا وديناميكيا ويخاطب كل السياقات التي يتعلم فيها الطلاب

– يلقى على كاهل المدرس مسؤوليات تتعدى حدود الفصل الدراسي فيتصل بأولياء الأمور ليتعاون معهم لتحقيق مخرجات التعلم المرجوة .

– التطور المهني للمعلم ضرورة رئيسية يستلزم تضافر كل الهيئات المعنية لتحقيقه ، فالتطور هذا يعد عملية ديناميكية مستمرة . **(بن الغامدي ، 2010 ، ص 42)**

4 – تعريف الجودة :

الجودة في اللغة أصلها جود والجيد نقيض الرديء وجاء الشيء جوده أي صار جيدا ، وجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل .

والجودة كما وردت في قاموس أكسفورد تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة .

حسب ما جاء في معجم لسان العرب أن الجودة أصلها جود من أجاد ، أي أتى بالجيد من قول أو عمل و أجاد الشيء يعني صيره جيدا ، والجيد نقيض الرديء ، وجاد الشيء جوده بمعنى صار جيدا . **(أبو سل ، 2006 ، ص10)**

ويرجع مفهوم الجودة إلى الكلمة اللاتينية **Qualitas** والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة ، وقديما كانت تعني الدقة والإتقان من خلال قيامهم بتصنيع الآثار التاريخية والدينية من تماثيل وقلاع وقصور لأغراض التفاخر .

أما **اصطلاحا** " يقصد بها تحقيق رغبات وتوقعات المستفيدين مما تقدمه المنظمة من سلع وخدمات بأعلى مستوى من تلك التوقعات .

مصطلح الجودة بصفة عامة جد واسع وعام ، يتمثل في كل محاسن والإيجابيات للسلع الطبيعية ، وأيضا في الخدمات ...الخ

والتعريف الدقيق هو جودة منتوج أو خدمة هي القدرة على إرضاء المستعلمين المستهلكين .

(, Jean . Gogue , 1991 , p 19)

وعرفتها الجمعية الأمريكية للرقابة على: أنها مجموعة الخصائص والسمات للمنتج أو الخدمة التي تعتمد في قدرتها على إشباع حاجات محددة .

(Gerd . F piter B auer , 1994 , p 119)

والجودة عبارة عن مجمل الخصائص والميزات المتعلقة بالناتج أو الخدمات التي تؤثر في قدرتها على تلبية الحاجات الظاهرة والكامنة . **(الأحمد و آخرون ، 1999 ، ص 15)**

وعرفت الجودة على أنها قدرة المنتج أو الخدمة على إشباع حاجات الفرد بالتركيز على الخصائص والسمات الكلية .**(GUY L'ONDOYER ,2000 ,P 57)**

ويرى **كروسيي** " أن الجودة هي المطابقة للمتطلبات أو للمواصفات " .

وكما يرى **جوران** " أن الجودة هي الملائمة للاستعمال " .

(الطائي وقدادة ، مرجع سابق ، ص29)

ويعرفها **هودجانس** " بأنها عبارة عن نظام الإدارة التي تعتمد على الموارد البشرية ويسعى إلى التحسين المستمر في خدمة العميل بأقل تكلفة ".

(Jean Brilman , 2000 ,P 217)

تعرف بأنها المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة . بينما يعرفها المعهد الأمريكي للمعايير " بأنها جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي يجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة " . **(طعمية و البندري ،2004، ص430)**

أما الجودة حسب المعايير اليابانية فهي تعني : " تطوير تصميم تصنيع السلع والخدمات الأكثر منفعة والأكثر إرضاء للمستهلك " . **(Seddiki Abdallah , 2004 , p 24)**

ويعرفها معهد المعايير الوطنية الأمريكي **(ANSI)** وجمعية ضبط الجودة الأمريكية **(ASQC)** على أنها المزايا و الخصائص الكلية للسلعة أو الخدمة و التي تشمل على قدرتها في تلبية الاحتياجات . ومن هنا فإنه يمكن تعريف الجودة بعدة طرق وذلك وفقا لمن يعرفها ولما تتعلق به لسلعة أو الخدمة . **(راتب و غالب ،2009 ،ص 31)**

في حين عرفها المهندس الياباني **تاجوكي** : بأنها " تعبير عن مقدار الخسارة التي يمكن تفاديها التي قد يسببها المنتج للمجتمع بعد تسليمه ويتضمن ذلك الفشل في تلبية توقعات الزبون ، والفشل في تلبية خصائص الأداء والتأثيرات الجانبية الناجمة عن المجتمع كالتلوث والضجيج وغيرها . **(فوزي و الطائي ،2011،ص123)**

أما الجودة في تعريف المعهد الأمريكي للمعايير (**LISNA**) فهي تعني " جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة " .

(المهدي ، 2013 ، ص 21)

ويرى **فيجنبام** : الجودة " بأنها المزيج الكلي لخصائص السلعة أو الخدمة المتأني من التسويق ، والهندسة ، والتصنيع ، والصيانة ، والذي من خلاله ستلبي السلعة أو الخدمة في الاستعمال توقعات العميل .

ويعرفها **ديمنج** " إن الجودة يجب أن ترضي حاجات العميل الحالية والمستقبلية ".

(الطائي وقدادة ، مرجع سابق ،ص 29)

وتعرفها المنظمة الدولية للمعايير (**ISO**)" أنها الخصائص الكلية لكيان (نشاط ، أو عملية ، أو السلعة ، أو خدمة ، أو منظمة ، أو نظام ، أو فرد ، أو مزيج منها ، التي تعكس في قدرته على إشباع حاجات صريحة و ضمنية ".**(الطائي وقدادة ، مرجع سابق ، ص 29)**

وتعرفها المنظمة العالمية على " أنها مجموعة من الصفات والخصائص التي تتمتع بها سلعة أو خدمة ما ، تؤدي إلى إمكانية تحقيق رغبات معلنة ومفترضة ضمنيا " .

(Terfaya , 2014 , p13)

تمتاز جميع مفاهيم الجودة المبينة أعلاه باختلاف وجهات النظر فيها على الرغم من موضوعيتها ، وتستخدم هذه المداخل في قياس جودة التنافس ، والجدول التالي يلخص مفاهيم الجودة وفقا لبعض روادها الأوائل .

جدول رقم (01)

يوضح مفاهيم الجودة في نظر روادها

رواد الجودة	تعريف الجودة	موجهة نحو
جوران JURAN	الملائمة للاستخدام Fitnees for use	الزبون
ديمينج DEMING	الملائمة للغرض Purpose for fitnees	الزبون
جارفين GARVIN	حسب خصوصية الزبائن None specific	الزبون و المورد
كروسبي CROSBY	المطابقة للمواصفات Confomance to requirements	المورد (المجهز)
ايشيكاوا ISHIKAWA	حسب خصوصية الزبائن None specific	المورد (المجهز)
فيجنبام FEIGENBAUM	رضى الزبون عند أقل تكلفة Customer satisfaction at the lowest cost	المورد (المجهز)
تاجوكي TAGUHI	حسب خصوصية الزبائن	المورد (المجهز)

(**المحياوي ،2006، ص28**)

5 – أهداف الجودة في التعليم :

تهدف الجودة إلى الارتقاء بالممارسات المهنية بما يضمن الاستفادة من الموارد والمصادر المادية والعناصر البشرية وصولا إلى مخرجات عالية ، والجودة تؤدي للحصول على شهادة الجودة (الإيزو **ISO**) .

– للجودة أهداف عديدة ومن أهمها :

1 – تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تنمية روح العمل التعاوني الجماعي ، وتنمية مهارات العمل الجماعي بهدف الاستفادة من كافة الطاقة والعاملين بالمنشأة التعليمية .

2 – اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة لدى العاملين .

3 – الوقوف على المشكلات التعليمية في الواقع العملي ، ودراسة هذه المشكلات وتحليلها بالأساليب والطرق العملية المعروفة واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذها مع تعزيز الإيجابيات ، والعمل على تلاقي السلبيات . **(الطائي وآخرون ، 2008 ، ص 62)**

6 – أهمية الجودة في التعليم :

أشارت (**رافدة الحريري ، 2007**) إلى أن أهمية الجودة تكمن في النقاط الآتية :

1 – مساعدة المؤسسة التعليمية على التعرف على جوانب الفاقد التعليمي من ناحية الوقت والطاقات الذهنية والمادية ، وبالتالي التخلص منها.

2 – تساعد على تحسين جودة الخدمات الأخرى .

3 – تساعد على زيادة الإنتاج والثقة والالتزام من قبل جميع المستويات في المؤسسة التعليمية .

4 – تساعد المؤسسة التعليمية على التعرف على أدائها .

5 – تساعد الموظفين في صنع القرار المتعلق بالعمل ، وذلك بالمشاركة وطرح الحلول والبدائل المناسبة .

6 – تحث العاملين على العمل الدؤوب الناجح ، من خلال منح العاملين الصلاحيات كنوع من التحفيز .

7 – تساعد على إشباع حاجات ورغبات العمل .

8 – تساعد على ملاحقة المستجدات التربوية من أجل التطوير الدائم .

9 – تساعد على تطوير المهارات القيادية .

10 – تدفع العاملين في حقل التربية والتعليم إلى إتقان العمل والإخلاص فيه ، وبالتالي الحصول على رضا المستفيدين من الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع بأكمله .

11 – تساعد على انحصار الشكاوى التي تواجهها المؤسسات التعليمية والعمل على تلاقيها من خلال تحقيق رغبات المستفيدين واهتماماتهم والعمل على تحسين الأداء وتطويره باستمرار .

12 – تساعد على تحقيق مبدأ التعاون والشورى في العمل ومتطلبات انجازه ، وهذا من أهم المبادئ التي يؤكدها الدين الإسلامي .

13 – تساعد العاملين في المؤسسات التعليمية على زيادة الكفاءة الإنتاجية . وهذا بدوره يؤدي إلى جودة المنتج المقدم ، ويساعد على تحقيق الأهداف بكفاءة عالية .

(الحريري ، 2007 ، ص 23)

وحسب ما أقره " **ردمان محمد توفيق علي** " على أهمية الجودة في التعليم العالي تكمن في كونها :

– تعمل على تطوير جميع جوانب العمل الإداري والأكاديمي على مستوى الجامعة حيث أن تطوير جزء وترك الأجزاء الأخرى كما تعيق تطبيق أي تغيير على اعتبار الكادر الأكاديمي ركنا أساسيا في النظام التعليمي نظرا لأهمية الدور الذي يقوم به .

كما تكمن أهمية الجودة في التعليم في :

- مراجعة المنتج التعليمي المباشر وهو الطالب .

- مراجعة المنتج التعليمي غير المباشر .

- اكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المختلفة .

- تطوير التعليم من خلال تقويم النظام التعليمي وتشخيص مواطن القصور حتى يتحول التقويم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلى لجودة الخدمة التعليمية .

(علي ، 2008 ، ص 163)

7 - تعريف جودة التعليم العالي :

لقد أشارت مسألة جودة التعليم العالي منذ أوائل ثمانينيات القرن العشرين باهتمام متزايد

و شكلت محور الأعمال ولجان ومناقشات وندوات ومؤتمرات كثيرة في جميع بقاع العالم

خاصة خلال سنوات الماضية لما لها من انعكاسات واضحة على برامج تطوير التعليم العالي وعلى الحراك الأكاديمي والمهني والتنافس على الصعيد العالمي .

(الأمين ، 2005 ، ص 28)

وانتقل مفهوم الجودة من مجال الصناعة إلى التعليم ، وتعددت مفاهيم الجودة في التعليم أيضا ، فلا ينحصر مفهوم الجودة في مفهوم محدد ، ولكنه يختلف باختلاف وجهات النظر في جودة التعليم . فهناك من يعرفها بأنها التميز ، وهناك من يراها بمعنى استمرارية الإتقان في مخرجات التعليم ، وآخر يعرفها بأنها الملائمة للهدف ، أي ملائمة مخرجات التعليم للهدف الذي حددته المؤسسة التعليمية ، وآخر يرى في جودة التعليم تحقيق رغبات المستفيدين من مخرجات التعليم .

فجودة التعليم تعني قدرة التعليم على تحقيق التعلم الرصين ، والذي يؤدي بدوره إلى إكساب المتعلم مقومات التفكير الصحيح وأصول المواطنة الصالحة والتعايش مع الآخرين بسلام ، والتعامل بذكاء مع القضايا العامة والخاصة على السواء ومواصلة الدراسة بتفوق وتمكن في جميع المراحل التعليم . **(خليل ،2011، ص26)**

ويمكن تعريف الجودة في التعليم العالي بأنها فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية تحدد أسلوبا في الممارسة الإدارية بهدف الحصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي بما يضمن رضا الأساتذة والطلبة وسوق العمل . **(أوزي ، 2005 ، ص 34)**

كما تعني توفر مجموعة من الخصائص والسمات التي تعبر بدقة عن جوهر التربية

وحالاتها بما في ذلك كل أبعادها من مدخلات وعمليات ومخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تحقق الأهداف المنشودة والملائمة لمجتمع معين .

(الحولي ، 2004 ، ص 10)

ويقصد بها الدقة والإتقان وتحسين الأداء وتطوير معارف الطلاب ومدى النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية . **(سكر ، 2012 ، ص 940)**

وعرفت كذلك بأنها : " محاولة رفع مستوى مؤسسات التعليم العالي إلى مستوى مثالي وفقا لمعايير تعليمية وبحثية وتنظيمية وتقيمية . **(Yousef Berkane; 2010 ; p 23)**

وتمثل الجودة في التعليم كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والمهارية لدى الطلاب ،

وكل ما يؤدي إلى تحسين مستوى الفهم والاستيعاب ، ويزيد من قدراتهم على حل القضايا . والمشكلات التي تواجههم ، وتزيد من قدراتهم عل توصيل المعلومات بشكل فعال واستثمارها

عند التصرف مع الأمور التي تواجههم وفيما يدرسون ويتعلمون .

(عطية ،2009، ص104)

ويعرفها **النجار (1999)** :" بأنها إستراتيجية متكاملة للتطوير المستمر، فهي مسؤولية جميع عناصر منظومة الجامعة من أساتذة وموارد مادية وقيادات إدارية تشترك لتحقيق أهداف الجامعة " . **(النجار ، 1999 ، ص 70)**

وهناك خمسة مفاهيم لجودة التعليم وهي :

1 – الجودة تعني تحقيق وضمان الدقة والارتقاء من خلال التحسين المستمر للمؤسسة التعليمية .

2 – تعتبر الجودة نوعا من الأداء الفريد الذي يتحقق فقط في ظل ظروف محددة .

3 – تعني الجودة القدرة على التغيير المستمر في الطلاب ، وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصي .

4 – تعني الجودة القدرة على تقدير قيمة المال ، بحيث تكون المسؤولية شعبية .

5 – تعتبر الجودة شيئا ما يتناسب غرضا منتجا أو خدمة مطلوب تقديمها ، وبالتالي إذا كان التعليم المقدم يفي بالغرض حينئذ يقال إنه تعليم جيد بشرط أن تتوافق مع المستويات المطلوبة للجودة بما يتوافق مع الأهداف العامة للمجتمع .**(خليل ، مرجع سابق ، ص29)**

وأكد **بيرنبوم** (1989) على وجود ثلاثة أبعاد للجودة في التعليم العالي يجب عدم التفريط بأي منها وهي :

أ – **البعد الأكاديمي** : وهو تمسك المؤسسة بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية

ب – البعد الاجتماعي : وهو تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه .

ج – البعد الفردي : وهو تمسك مؤسسة التعليم العالي بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة في كافة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية .

– مما سبق يمكننا القول أن الجودة في التعليم الجامعي هي عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية لرفع مستوى المنتج التعليمي من خلال اختيار

وانتقاء المدخلات الجيدة وتطبيق العمليات المختلفة لإشباع حاجات الطلبة ورفع قدراتهم المتنوعة التي تفي بمتطلبات السوق وحاجات المجتمع .

(مجيد و الزيادات ، مرجع السابق ، ص ص 114 . 115)

ويشير مفهوم الجودة في التعليم العالي إلى ستة محاور رئيسية هي :

1 – الجودة تشير إلى تحقيق الأهداف : فمؤسسات التعليم العالي ذات الجودة العالية هي التي تضع أهدافا محددها لها وتحققها بشكل جيد .

2 – جودة المدخلات والعمليات فتحقيق الأهداف يتوقف على جودة المدخلات المادية

والبشرية المستخدمة ، وعلى الطرق والعمليات المستخدمة في استثمار هذه المدخلات .

3 – الجودة المعيارية : يكون مصطلح الجودة معياريا بدلا من كونه وصفيا فقط فيشار إلى الأداء بأنه ممتاز أو جيد أو سيء وفق أسس وعلامات معيارية محددة .

4 – الجودة في مقابل الكم : التعليم الجيد يتطلب التوازن بين الكم والنوع .

5 – الجودة التكنوقراطية : وهي قدرة النظام التعليمي لمؤسسات التعليم العالي على تلبية احتياجات المجتمع التكنولوجية والاقتصادية .

6 – الجودة الثلاثية النوعية : و تتضمن :

جودة التصميم : من خلال المواصفات والخصائص التي يجب أن تراعي في التخطيط والعمل .

جودة المخرج : تتمثل بالحصول على منتج وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة .

8 – معايير الجودة في التعليم الجامعي :

إن التعليم الجامعي هو مرحلة متقدمة في التعليم ويتمثل بالجهود والبرامج التعليمية المتطورة والتي تحدث تغييرا في سلوكيات الطلبة لتأهيلهم لخدمة المجتمع . وإن فلسفة الجودة في التعليم الجامعي تستند على ما يكتسبه الطلبة من معارف ومهارات متنوعة ومتعددة تعمل على تنميتهم في مختلف جوانب شخصياتهم .

وفي الوقت الحاضر تم تحديد ثلاثة أبعاد للعمل الجامعي هي :

1 – بناء العقل المفكر والمنتج .

2 – صناعة وإنتاج المعرفة .

3 – خدمة المجتمع والوطن العربي .

إن هذه الأبعاد الثلاثة تفرض على الجامعة توفير البيئة الصالحة لبناء العقل المفكر والمبدع القادر على اكتشاف المعرفة لخدمة المجتمع والوطن و تنمية للمساهمة في خدمة إنسانية جمعاء .

– وبالإمكان أن يكون التعليم الجامعي متصفا بالجودة إذا استطاع تأدية الوظائف الآتية :

- أهداف واقعية وذات فائدة ووظيفية يمكن تحقيقها .

- يخدم المجتمع في مختلف المجالات .

- استخدام التكنولوجيا الحديثة والمتطورة في عملياته وبرامجه المختلفة .

- الاهتمام بالنشاط التعليمي والتعلم الذاتي .

- الاهتمام بالمؤتمرات والندوات العلمية المنتجة التي تؤدي إلى الحراك العلمي بين العقول العلمية .

- إقامة العلاقات الجيدة مع الجامعات الأخرى داخل وخارج الوطن .

- تقديم الخبرات والاستشارات العلمية لمؤسسات المجتمع المختلفة .

- انفتاح الجامعة على المجتمع ومؤسساته من خلال المشاركة في مختلف الأنشطة والفعاليات .

- الاهتمام بأساليب التدريس الحديثة التي تستند على تعليم التفكير للطلبة والتي تساعد على تنمية شخصياتهم في الجوانب المتعددة

- الاهتمام بالإبداع والمبدعين وتوفير البيئة الملائمة له ووضع نظام للحوافز والمكافآت لكل عمل مبدع .

- الاهتمام بتنمية وتطوير مهارات الكادر التدريسي والإداري والخدمي بصورة مستمرة من خلال الإفادات والدورات التدريبية داخل و خارج الوطن .

- إشاعة جو التعاون والألفة بين العاملين والعمل بروح الفريق .

(دريب ، ب س ، ص ص 06 . 07)

9 – أهداف وأهمية جودة التعليم العالي :

هناك عدة أهداف لجودة التعليم العالي وهي :

– التأكيد على أن الجودة وإتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي عصري و واجب وطني تتطلبه مقتضيات المرحلة الراهنة والحالية .

– تنمية روح العمل الجماعي والتعاوني للاستفادة من كافة العاملين في المؤسسة .

– ترسيخ مفاهيم الجودة تحت شعارات لا بديل عن الصحيح والوقاية خير من العلاج والتعلم مدى الحياة من أجل تحقيق التقدم النوعي في العملية التدريسية . وذلك بتفعيل كافة الأنظمة المعمول بها في مؤسسة التعليم العالي دون استثناء بما يحقق رغبات الطلبة من جهة

والمجتمع من جهة أخرى .

– المحافظة على مستوى الأداء لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في مؤسسة التعليم العالي من خلال المتابعة الميدانية المستمرة ، وإبداء التوجيهات اللازمة بروح من المسئولية كما دعت الحاجة .

– حل المشاكل التدريسية ميدانيا وبالطرق العلمية واقتراح الحلول المناسبة لها ومتابعة تنفيذيا

– فتح قنوات الاتصال والتواصل بين مؤسسة التعليم العالي والجهات الرسمية والمجتمعية ،

والتعاون مع الشركات التي تعني بالنظام التعليمي لتحديث برامجه وتطويرها .

(هاشم ، 2005 ، ص 192)

10 – أسباب ومبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي :

مع تطور التعليم الجامعي في العصر الحالي والمطالبة الجادة للنهوض بالعملية التعليمية اتجهت الكثير من الجامعات إلى الاهتمام بالجودة من خلال الاعتماد على نظام الجودة

وتطبيق المعايير والمواصفات اللازمة لرفع المنتج التعليمي فأنشأت وحدات مستقلة تعني بنواحي الجودة ومتطلباتها وقد حدد " **عشيبة** " (2009) أهم المبررات للاهتمام بنظام الجودة في التعليم الجامعي بما يلي :

1 – الانفصال بين محتوى المقررات الدراسية ومتطلبات الطلبة والتنمية .

2 – غلبة أسلوب المحاضرة والتلقين في التدريس والاعتماد على المذكرات الجامعية .

3 – نقص المعامل والورش والمكتبات والوسائل التعليمية .

4 – قصور عملية التمويل والتعليم الجامعي .

5 – قصور الإدارة الجامعية . **(عشيبة ، 2009 ، ص 47)**

ويضيف "**البيلاوي و آخرون** " إلى المبررات الآتية :

1 – ظهور الحاجة في المجتمع الجامعي إلى التكامل والانسجام بين المستويات المختلفة

(هيئة التدريس والإدارة التعليمية المحلية أو المركزية ، والطلاب) .

2 – ضعف التعاون بين المجتمع الجامعي والمحلي .

3 – ظهور ملامح الضعف في مخرجات التعليم العالي والحاجة إلى نظام جيد للمحافظة على جودة المخرجات .

4 – حاجة الجامعة إلى مساحة أكثر من الحرية في اتخاذ القرار وتدعيم تمويل مشروعاتها المختلفة .

5 – الحاجة إلى ترشيد العمالة والإتقان في الجامعة .

6 – الحاجة إلى مصداقية للمستفيدين حول إنتاجية الجامعة وقدرتها .

7 – الحاجة إلى تعزيز ثقافة الجامعة مؤيدة للتطوير والتحديث .

8 – حاجة مجتمع الجامعة إلى إيجاد السبل للتوصل إلى معرفة حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية فيه .

9 – غموض الأهداف لدى العاملين في الجامعة ومؤسسات التعليم (ما و المطلوب من عملي كي أكون مميزا ؟) وما هي المتطلبات التي أحقق بها دخلا أفضل ؟ وما هو المنتج النهائي الذي أحاسب عليه وأعمل على تحسينه ؟) .

(البيلاوي و آخرون ، 2005 ، ص 15)

لتحقيق متطلبات جودة التعليم الجامعي لابد من الاهتمام بالآتي :

أولا : الاهتمام بالمدخلات والمخرجات وعلى رأسهم الطالب الجامعي :

حيث ينبغي أن يتحول الطالب في المنهاج الجامعي من مجرد وسيلة استقبال إلى عنصر فعال في تشكيل المنهاج ، ومحاور المادة العلمية وإبداء وجهة نظر ، تشكيل شخصية علمية مستقلة قادرة على إبداء الرأي ومحاورة الآخرين .

ثانيا : الاهتمام بعضو هيئة التدريس :

يجمع عدد كبير من المهتمين بالجودة في التربية والتعليم على أن نجاح العملية التعليمية أو تطويرها يعتمد أساسا على المعلم ، وعلى مدى سيطرته على مهارات التدريس التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية . **(علي ، 2006 ، ص 167)**

لذا فعملية الجودة في عضو هيئة التدريس مترابطة ومتكاملة تبدأ من مرحلة قبوله في الجامعة ، وتنتهي بتقييم عطائه ، ومدى قدرته على التطوير ، وتتم مراعاة معدلاته في

مراحل البحث المختلفة وسنوات الخبرة ، والأبحاث المنشورة إلى غير ذلك من الأمور التي يستحق من خلالها العمل في الجامعة .

– وبعد عمله في الجامعة ينبغي أن يواكب المتغيرات العلمية المتسارعة ويطور من أدائه على المستويين الأكاديمي والتقني ، وبهذا يأتي دور الجامعة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس وتصنيفهم حسب ما يلي :

1 – تطوير عضو هيئة التدريس في أدائه الأكاديمي .

2 – خدمة المؤسسة والانتماء لها .

3 – النشاط العلمي ينشر أبحاث علمية محكمة وكتب متخصصة .

4 – المشاركة في المؤتمرات والندوات العلمية ، وورش العمل .

5 – قدرته على العمل ضمن فريق مشترك .

6 – الالتزام بأخلاقيات المهنة وخدمة المجتمع .

7 – استخدامه وسائل حديثة في عمله .

وفي حال عدم توافر عضو هيئة التدريس مع هذه المواصفات ، تقوم الجامعة بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس المعنيين بهدف توجيههم وتطوير أدائهم العلمي والمعرفي ، وتتم مراجعة أداء أعضاء هيئة التدريس في كافة جوانبه المهنية كل عام أكاديمي .وهذا كله يعتبر من ضمن أهداف هذا البحث مع التركيز على الأدوار التي يمكن ملاحظتها من قبل الطلبة .

11 – مبادئ الجودة في التعليم العالي :

يمكن حصرها فيما أشار إليه (**الجضعي2005**) وهي :

1 – التخطيط الاستراتيجي للجودة : يوضع خطة شاملة ورؤية مستقبلية محددة وأهداف بعيدة المدى تسعى المنظمة لتحقيقها .

2 –التحسن المستمر : وهذا يتجلى في قدرة التنظيم على تصميم وتطبيق نظام إبداعي يحقق باستمرار توقعات ورغبات المستفيدين ويسعى لكسب رضاهم .

3 – التدريب و التطوير : وهذا مبدأ هام لتحقيق الجودة ، وعليه لابد من التدريب المكثف لجميع العاملين باستمرار لتمكينهم من المساهمة في تحسين جودة الخدمات والمنتجات .

4 – التركيز على العملاء : وهذا يشمل العملاء الداخليين الموظفين والخارجين المستفيدين من الخدمات ، لأن هذا يعد هو المحور الأساسي للجودة ومعيار نجاح المنظمة .

5 – المشاركة وتفويض الصلاحية : وهذا ما يؤكد على إشراك جميع أعضاء المؤسسة في الجهود الرامية لتحسين الجودة .

6 – التزام الإدارة العليا بالجودة : من خلال الفهم الكامل للجودة والالتزام بالتطوير

والتحسين ، وتنسيق الجهود وتوحيدها لتحقيق أهداف المؤسسة وتطلعاتها .

7 –**القياس والتحليل** : وهذا المبدأ يساعد المؤسسة على اتخاذ القرارات على أساس الحقائق التي تم جمعها وتحليلها بشكل دوري لتجنب الأخطاء والسيطرة على الانحرافات في الأداء .

12 – فوائد تطبيق الجودة في التعليم العالي :

إن ظهور الجودة لم يكن محض الصدفة ، ولكنه تراكم للخبرات البشرية وتطور حسب الضرورة المقتضيات والتسارع المتلاحق في الأحداث ، وهو ما يجعل الجودة هدفا لكل المؤسسات الطموحة .

– ويرجع الاهتمام بالجودة لعدة دوافع وأسباب تتمثل أساسا في:

– التوسع والتنوع الهائل الذي شهدته نظم ومؤسسات التعليم العالي وظهور أنواع وأنماط جديدة من مؤسسات وبرامج وتخصصات علمية ومهنية في التعليم العالي .

– ارتفاع أعداد الملتحقين في المؤسسات وتزامن ذلك بنقص الاعتمادات المالية وتدهور في البنية الأساسية مما أدى إلى تدهور نوعية التعليم والأنشطة البحثية والأكاديمية .

– زيادة إدراك كثير من الحكومات ومؤسسات التعليم العالي والمنظمات والجهات الحكومية

والإقليمية والدولية وبأهمية ضمان جودة المدخلات والعمليات والمخرجات لمؤسسات التعليم العالي لتقوم بدورها في وضع وتطبيق معايير ومؤشرات وإجراءات مقننة وموضوعية بدلا من الاعتماد على معايير التقويم الذاتي أو تقويم الأقران .

– نشأة وتطور وانتشار التعليم العالي وظهور أنواع جديدة من مؤسسات وبرامج التعليم العالي (الخدمات الإلكترونية المفتوحة ، برامج الانتساب ، التعليم بالمراسلة) .

– حاجة المؤسسات العاملة تحت مظلة التعليم العالي إلى تقويم طرق أدائها في كافة

الأنشطة لكي تضبط المدخلات وتظهر المخرجات بصورة جلية .

(مجيد ، 2014 ، ص 26)

وعليه فإن القسط الأكبر من مسؤولية تحقيق الجودة في التعليم يتحمله أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية ، من هذا المنطلق فإن تطبيق الجودة في التعليم بوجه عام وفي التعليم العالي بوجه خاص يشتمل على ما يلي :

– رسم سياسة الجودة من حيث تحديد المسؤول عن إقامة الجودة وإدارتها وتحديد كيفية مراجعة النظام وتحديد المهمات المطلوبة وإجراءات تنفيذها وكيفية تصحيح الإخفاق في تنفيذ الإجراءات .

– الإجراءات وتشتمل القدرة على التسجيل ، تقديم المشورة ، تخطيط المنهج ، التقويم ، إعداد مواد التعليم واختيار العاملين وتطويرهم .

– يفترض أن تكون تعليمات العمل واضحة وقابلة للتطبيق .

– المراجعة ويقصد بها الوسيلة التي تتمكن المؤسسة من خلالها التأكد من تنفيذ الإجراءات

– الإجراء التصحيحي ويعني تصحيح ما أغفل أو ما تم عمله بشكل خاطئ .

– الخطوات الإجرائية أي وضع معايير لتطبيق نظام إدارة الجودة .

– ومنه فإن تطبيق نظام الجودة في التعليم الجامعي يهدف إلى تحسين مستوى الخريجين من الطلبة وتقليل تكلفة الإعداد بما يتناسب مع المكونات المادية المتاحة ، ورفع الروح المعنوية للعاملين بمؤسسات التعليم العالي لتحقيق الأهداف التعليمية للجامعة ، وتقليل الاختلافات في جوانب الإعداد الثقافية والأكاديمية والمهنية ، وذلك لضمان التحسين

المستمر في طرق التدريس وأساليب التقويم واستثمار الوقت .

(الحريري ، 2010 ، ص ص 82 . 83)

– وعلى هذا الأساس لا يمكن للجودة أن تتحقق في التعليم إلا من خلال تأسيس المنهج الفكري السليم الذي تسير عليه هذه العملية التعليمية . ومن خلال استقراء بعض الكتابات والبحوث والدراسات التي تناولت تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية .

مما سبق يمكن تلخيص فوائد تطبيق الجودة في الجامعات بمجموعة من النقاط الأساسية منها : تطوير المناهج ، وأساليب القياس والتقييم ، تحسين الاهتمام باستخدام تكنولوجيا ، التعليم ورفع مستوى أداء العاملين من أكاديميين و إداريين ، وتحسين مخرجات التعليم

وزيادة رضا الطلاب والمجتمع ، وزيادة إنتاج البحث العلمي في الجامعة ، ومن هنا تبرز أهمية الجودة بأبعادها في العملية التعليمية في سعيها إلى التميز في تقديم خدماتها التعليمية إلى الطالب وإلى سوق العمل ، وهذا التميز لا يتحقق إلا من خلال الارتقاء إلى مستوى متميز من الجودة .

13 – مراحل تطبيق جودة التعليم الجامعي :

يتطلب تحقيق التغيير الفعال لإرساء قواعد نظام الجودة في أي مؤسسة جامعية إتباع مجموعة من الخطوات هي :

13 – 1 – المرحلة الأولى : مرحلة التقسيم

وفيها يتم التعرف على الوضع القائم بمؤسسات التعليم العالي من حيث الإشكالية المادية والبشرية ،والإستراتيجية التي يطبق بها نظام التعليمية ونتائج التحصيل العلمي للطلاب والعلاقة بين المؤسسة والمجتمع ، وتقييم عناصر العملية التعليمية .

13 – 2 – المرحلة الثانية : مرحلة تطوير وتوثيق نظام الجودة :

حيث يتم تطوير النظام من خلال تنفيذ خطة تطويرية شاملة لاستفاء متطلبات المواصفات من خلال إنشاء دليل الجودة وإجراءاتها وتعليمات العمل ، وخططه من أجل ضمان الحصول على نظام الجودة المطلوب . وذلك بالتعاون مع موظفي مؤسسة التعليم العالمي .

13– 3 – المرحلة الثالثة : مرحلة تطبيق نظام الجودة :

ويتم ذلك عن طريق تطبيق الجودة على مؤسسات التعليم العالي بداية من أقسامها العلمية و حتى وحداتها الإدارية و التقنية . **(أبو شاقور، 2017 ، ص 242)**

وتقوم الجهة المؤهلة ، وفريق العمل بإدارة التعليم العالي بالمتابعة والتأكيد من تنفيذ وتطبيق إجراءات وتعليمات نظام الجودة .

13 – 4 – المرحلة الرابعة : مرحلة إعداد برامج ومواد التدريب

إذ تقوم المؤسسة في هذه المرحلة بإعداد مواد التدريب ، والتعليم لمختلف المستويات الإدارية خلال فترة تطبيق النظام مع توزيع هذه المواد على جميع العاملين في المؤسسة للإطلاع عليها تمهيدا للقيام بالتدريب عليها .

13 – 5 – المرحلة الخامسة : مرحلة التدريب

حيث يتم تدريب مجموعة من منتسبي المؤسسة على نظام الجودة وتطبيقاته ، ويقوم هؤلاء بتنفيذ التدريب لاحقا لبقية العاملين ويركز التدريب على الطريقة المثلى لإجراء الداخلية .

(المرجع السابق ، ص 242)

13 – 6 – المرحلة السادسة : مرحلة المراجعة الداخلية

وتتم عن طريق عرض فريق العمل في الكلية المطبق بها نظام الجودة وتهدف المراجعة الداخلية إلى التأكد من قيام جميع الأقسام العلمية من تطبيق متطلبات المواصفات العالمية تليها مراجعة العمادة للتحقق من تطبيق النظام وتفعيله ميدانيا .

13 – 7 – المرحلة السابعة : مرحلة المراجعة الخارجية

تقوم الجهة المانحة للشهادة بالمراجعة من استفاء نظام الجودة لمتطلبات المواصفة

واكتشاف حالات عدم المطابقة واتخاذ الإجراءات التصحيحية والوقائية لمعالجتها .

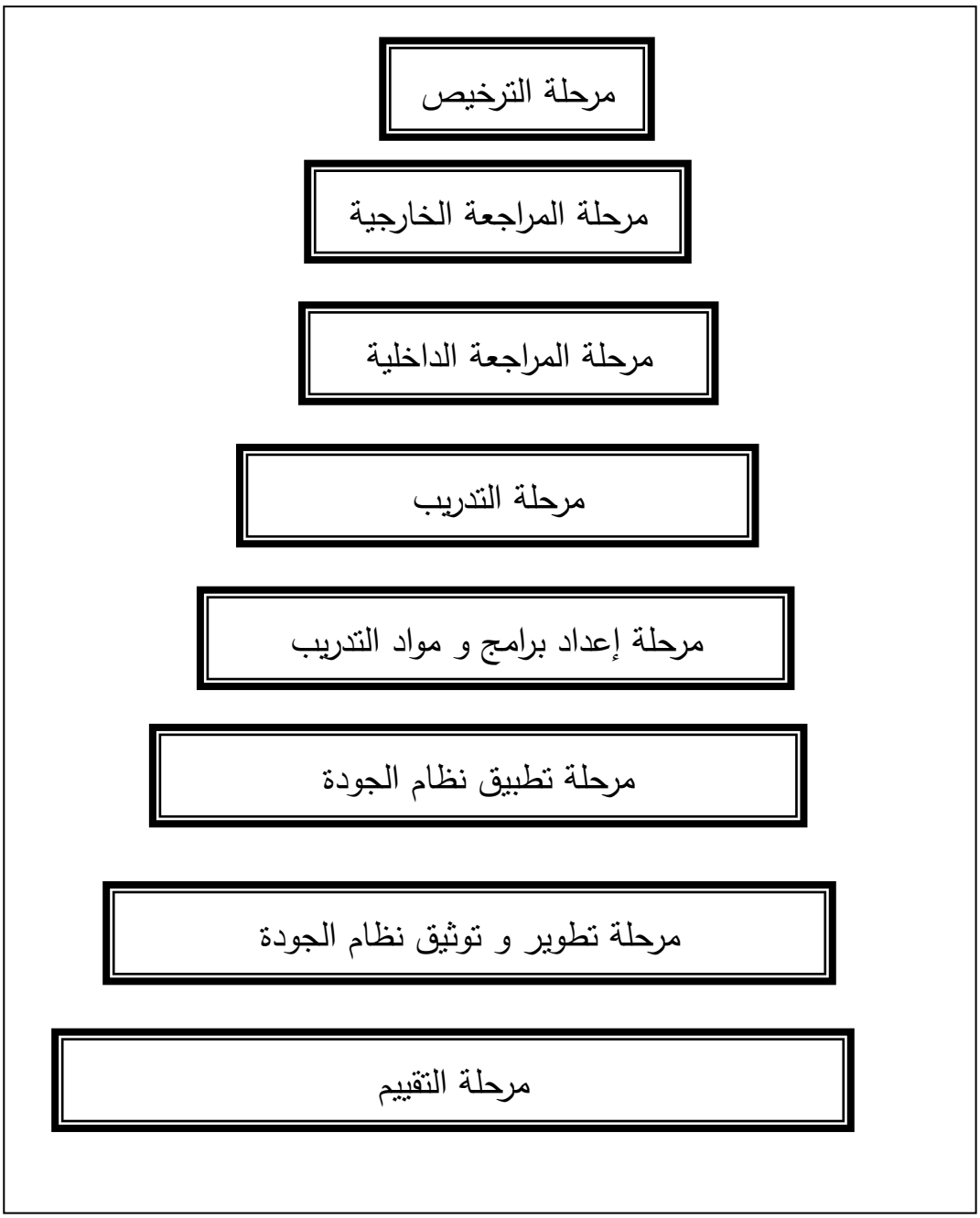
(الطائي ، 2007 ، ص 65)

13 – 8 – المرحلة الثامنة : مرحلة الترخيص

يعد إتمام المراجعة الخارجية من الجهة الناجحة للشهادة يتم اتخاذ القرار بشأن منح شهادة الجودة العالمية (ا لأيزو 9002) في حالة المطابقة التامة للمواصفة .

(المرجع السابق ، ص 66)

والشكل التالي يوضح تلك المراحل :



الشكل رقم (02) : يوضح مراحل جودة التعليم

(يوسف جحيم الطائي ، 2008 ، ص 66)

14 – الآليات المقترحة لتطوير نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر :

من أجل تبني مدخل الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر يمكن الأخذ بعين الاعتبار المعايير التالية :

14 – 1 – جودة الأستاذ : يحتل الأستاذ المركز الأول من حيث الأهمية في نجاح العملية التعليمية ، فمهما بلغت البرامج في جودتها فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء مكونون ومؤهلون ولتحقيق ذلك يجب توفر عدد من السمات لدى الأستاذ منها : السمات الشخصية ، الكفاءات المهنية ، الخبرات الموقفية ، الكفاءات العلمية ، الكفاءة

التربوية ، الكفاءة الاتصالية ، الرغبة في التعليم . كما يعد مؤشر مقدار الإنتاج العلمي للأستاذ الذي يتطلب معايير لقياس إنتاجيته ، والتي تتمثل في : المنشورات العلمية ، التقديرات والاعتراف العلمي مثل العضوية الشرفية في بعض الجمعيات العلمية أو رئاسة مؤسسة مهنية وطنية ، ويمكن تحديد أدوار الأستاذ في النقاط التالية : التدريس والتقويم ، الإرشاد والتوجيه ، التأليف والترجمة ، البحث العلمي ، خدمة المجتمع ، العمل الإداري ، التطوير المهني أي أن الأستاذ لديه : أدواره اتجاه طلابه ، اتجاه الكلية التي يعمل بها ، أدواره اتجاه المجتمع المحيط به اتجاه نفسه .

14 – 2 – جودة الطالب : الطالب هو حجر الزاوية في العملية التي من أجله أنشأت ، ويقصد بها : مدى تأهيله في مراحل ما قبل المدرسة التعليمية علميا وصحيا وثقافيا ونفسيا ، حتى يتمكن من استعاب دقائق المعرفة ، وتكتمل متطلبات تأهيله وبذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهم وسائل العلم وأدواته

(عليمات ، مرجع السابق ، ص113)

ومن هنا فإن إدارة الجودة ترى الطلاب كزبائن وكموظفين في النظام التعليمي ويجب على المديرين أن يدخلوا الطلاب في عملية التعليم الخاصة بهم عن طريق تدريبهم على التساؤل في عملية التعليم وعندما تتساؤل الطلاب عن عملية التعليم بعدها يجب أن يقوم المديرون بالاهتمام باقتراحات الطلاب من اجل التغيير .

14 – 3 – جودة خطة الدراسية : تعد الخطة الدراسية أحد العوامل الرئيسية المرتبطة بالجودة من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب ومدى قدرتها على تنمية وإثراء شخصية المتعلم في مجالات تحديد وحل المشكلات المرتبطة بتخصصه المهني من خلال التركيز على التكوينات العملية التي تتضمنها الخطة الدراسية ، وهذا يتطلب إلغاء النمطية

التقليدية المتبعة حاليا في الجامعات من حيث توزيع مواد الخطة الدراسية بين متطلبات الجامعة والكلية والقسم ، واستبدالها بخطة دراسية جديدة وفق مؤشرات جودة الخطة الدراسية

14 – 4 – جودة البرامج التعليمية : يقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها ، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة ، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج و طرق تدريسها . **(المرجع السابق ، ص114)**

كما يستوجب التحول من الآليات التقليدية في التدريس إلى الآليات المتطورة والمتنوعة وباستخدام تكنولوجيا التعليم والتعلم الحديثة .

14 – 5 – جودة المباني التعليمية والتجهيزات البيئة التعليمية : المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية ، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره ، وجودة المباني وتجهيزاتها ، أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم ، لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها ويشكل إحدى علاماتها البارزة .

والجدير بالذكر أن المباني التعليمية بمشتملاتها المادية والمعنوية مثل : القاعات ، التهوية ، الإضاءة ، المقاعد الصوت وغيرها من المشتملات تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته ، وكلما حسنت واكتملت قاعات التعليم كلما أثر ذلك بدوره على قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب . **(المرجع السابق ، ص114)**

أما من حيث معايير جودة المبنى الدراسي فقد أشارت العديد من الدراسات العلمية إلى أهمية موقع ومساحة المبنى المدرسي ، والشروط الصحية اللازمة له ، وأثر ذلك على جودة العملية التعليمية التعلمية ، فالمباني المدرسية الجيدة لها تأثير جيد على صحة مرتاديها من طلبة وعاملين ، كما أن الحياة المدرسية الصحية ، تؤدي إلى تكوين العادات الصحية وتربي النشء على النواحي المعيشية السليمة . **(إبراهيم ، مرجع السابق ، ص 201)**

إضافة إلى ذلك الجماليات التي تضفي على المبنى لمسات فنية جميلة وتثري القيمة الذوقية والفنية مع تهيئة البيئة المريحة والملائمة التي تثير الدافعية المتميزة بالهدوء والتعاون لدى الطلبة للتعلم . **(الحريري ، 2011 ، ص387)**

14 – 6 – جودة الإدارة التعليمية والتشريعات واللوائح : لاشك أن جودة الإدارة في المؤسسة التعليمية تتوقف إلى حد كبير على القائد ، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة ، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح ، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة الجامعية جودة التخطيط الاستراتيجي ، متابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة ، أما جودة التشريعات واللوائح التعليمية فيجب أن تكون مرنة ، واضحة

ومحددة حتى تكون عونا لإدارة المؤسسة التعليمية ، كما يجب عليها أن تواكب كافة التغييرات والتحولات من حولها ، ومن ثم يجب أن يؤخذ ذلك في الاعتبار لأن المؤسسة التعليمية توجد في عالم متغير تؤثر فيه وتتأثر به .

14 – 7 – جودة الكتاب التعليمي : يقصد بجودة الكتاب التعليمي جودة محتوياته والتحديث المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته وأبحاثه في جميع أنواع التعلم التي تتطلبها المؤسسة التعليمية منه ، كما يجب أن توفر الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام ، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم ، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب ، ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والإطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي .

14 – 8 – جودة التمويل والإنفاق التعليمي : يمثل تمويل التعليم مدخلا بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي ، بدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزا عن أداء مهامه الأساسية ، أما إذا توفرت لديه الموارد المالية الكافية ، قلت مشكلاته ، وأصبح من السهل حلها ، ولاشك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيرا تابعا لمقدار التمويل التعليمي في كل مجال من مجالات النشاط ، ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمرا له أثر الكبير على تنفيذ البرامج التعليمية المخطط لها ، أيضا فإن الاستخدام السيء للأموال سيؤدي ضمنا إلى تغيير خطط وبرامج التعليم ، الأمر الذي يؤثر حتما على جودة التعليم والتي تحتاج غالبا إلى تمويل دائم ، مصادره من التمويل الحكومي والخاص ، وعوائد مراكز البحث والتدريب .

14 – 9 – جودة تقييم أداء الطلبة : إن التنويع في أدوات تقييم الطلبة يعد مؤشرا أساسيا في تحقيق الجودة وتطوير العملية التعليمية ، بحيث يجب التركيز على انتقاء نشاطات ومحاور عملية التقييم واتسامها بالشمول والتكامل والموضوعية والصدق والثبات .

14 – 10 – جودة تقييم الأداء التعليمي : يتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم ، تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون فيها المنظومة التطبيقية ، والمشتملة بصفة أساسية على الطالب ، والمعلم والبرامج التعليمية ، وطرق تدريسها ، وتمويل وإدارة المؤسسة التعليمية ،

وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها ، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء . **(المرجع السابق ، ص115)**

ويجب أن تتنوع أساليب تقويم أداء الطلاب وأن تتسم هذه الأساليب في التعلم والإفادة من التغذية الراجعة ، وأن يتصف المقومون بالشفافية والعدالة الموضوعية في أساليبهم وتمكين الطلاب من مناقشة علاماتهم ومراجعتها . ويشترط كذلك قدرة هذه الأساليب التقويمية المستخدمة على تحديد مستويات الطلاب وقياس مخرجات التعلم ولذلك يجب مراعاة جودة عملية التقويم لأنها الأساس الذي يتبنى عليه إستراتيجيات تطوير الطلاب ووضع الخطط المستقبلية التي تستهدف جودة العملية التعليمية . **(الكعيبي ، 2014 ، ص09)**

وتشتمل جودة التقويم والامتحانات وضع معايير وطنية لقياس نتائج أداء خدمات العملية التعليمية وربطها بالمعايير الدولية وأن تستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلبة من اختبارات عملية ودراسات ميدانية ، واختبارات تحصيلية شفوية ، وتحريرية وكتابة بحوث ، وأن يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال العام الدراسي .**(الفتلاوي ، 2008 ، ص 73)**

15 – نماذج إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي :

ساهم الباحثون **Joseph Juran ; Phllip Crosby ; Diming , W .Edwards** في مدى فعالية تطبيق نماذج إدارة الجودة لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي ، والوصول إلى نموذج متكامل وقابل للتطبيق فيها .

15 - 1 - نموذج ادوارد ديمنج و جودة التعليم العالي : (1900 . 1993).

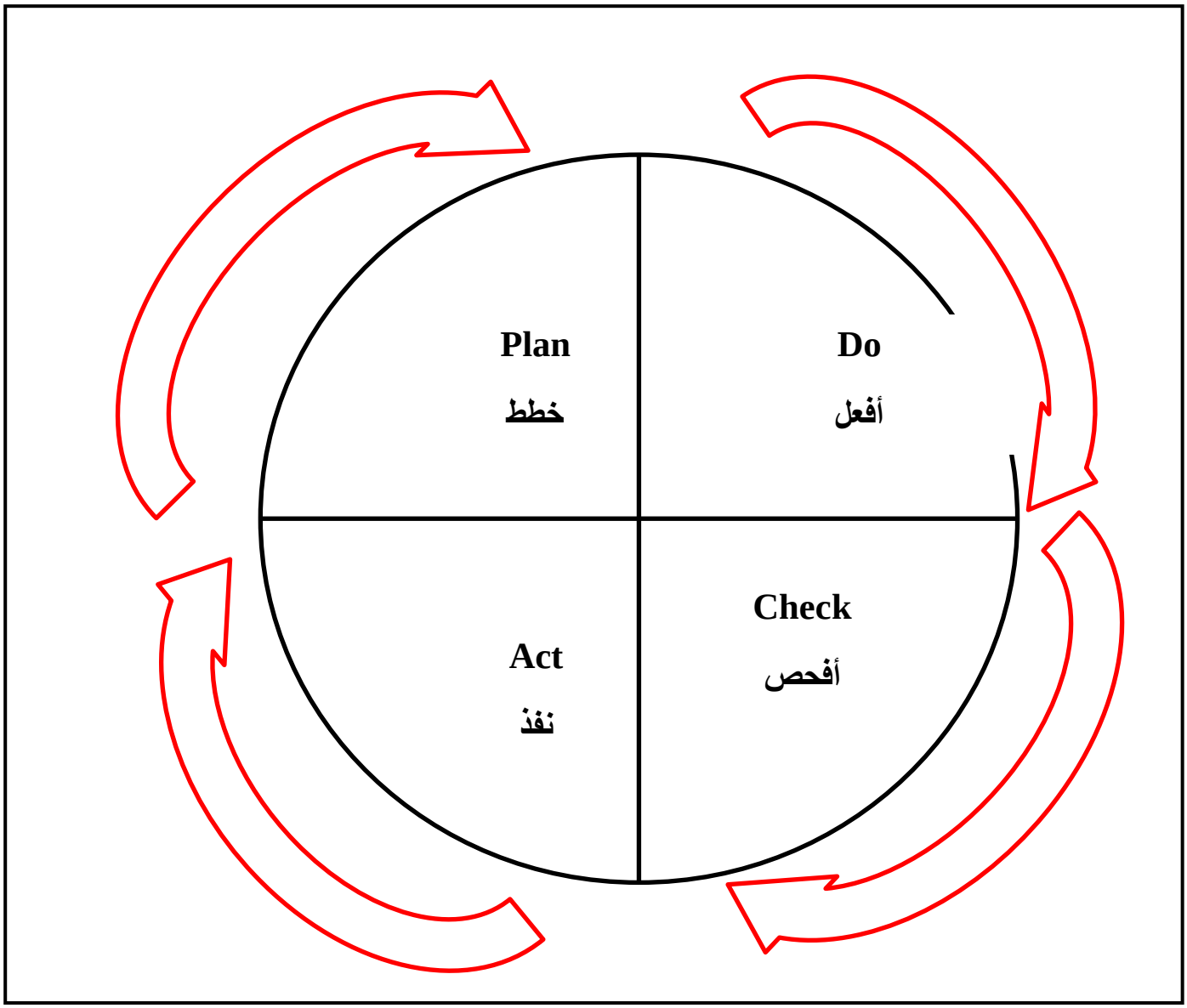
Diming Edwards

ركز على ضرورة قيام المؤسسة بتقليل الانحرافات التي تحصل أثناء العمل ، وأشار في كتاباته على الفلسفة وأساليبه التي أصبحت ذات الأثر الفعال في تطور إدارة الجودة الشاملة وله الفضل في تقويم جودة المنتجات اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية ، حيث اعتبر التصميم والمثابرة من عناصر النجاح الضرورية لتحسين المنتجات والخدمات .

وقد ساهم بشكل كبير وفعال في تطوير وتطبيق هذه الفلسفة حيث لم تقتصر إسهاماته على المؤسسات الصناعية والتجارية فقط ، إنما امتدت إلى المؤسسات التعليمية كذلك إن ظهرت أفكاره عام 1992 في كتابه " **اقتصاديات جديدة** " أين عبر عن جميع أشكال المنافسة داخل المؤسسة التعليمية ، ماعدا الألعاب الرياضية ووصفها بأنها عدوة المؤسسة لأنها لا تولد الربح والخسارة واستبدال المنافسة بالتعاون ، كما أكد على المسؤولين أن يهتموا بأعضاء الهيئة التدريسية والطلاب وجميع العاملين ، وأنه ضد فكرة الاختبارات التي تخلق الرابحين والخاسرين داخل المؤسسات التعليمية ، كما أكد على أنه لا يوجد مانع من وجود طلبة مبدعين ولا يوجد أي سبب لحصول جميع الطلبة على علامات متدنية ، كما رأى ديمنج أن أعضاء الهيئة التدريسية بمنحهم جوائز على الأداء الايجابي لأنهم الوسطاء في العملية التعليمية ، يقدمون الخبرة الضرورية للطلبة .

(AndreChardonnel ; 2003 ; p 04)

ومن أهم مداخله المعروفة في مجال تقييم مراحل عمليات التحسين المستمر **CYCLEPDCA**



(حسيني ، 2010 ، ص 74)

الشكل رقم (03) : يوضح دائرة ديمنج

خطط Plan: تقديم الخطط اللازمة لتحسين الجودة ضمن كل نشاطات المؤسسة الجامعية بناءا على تحديد المشكلات والمعوقات المعرقلة ، وجميع البيانات الضرورية وتحليلها استنادا إلى معايير عالمية معمول بها .

– **أفعل D0:** تنفيذ خطة التحسين السابقة والتعاون على التطبيق الصحيح .

- **أفحص cherk** : يتم القيام بقياس النتائج وتقييمها باستمرار قصد استدراك الخطأ وتصحيحه

- **نفذ Act:** إذا كانت النتائج ناجحة ، اعتمد خطة التحسين وطبقها على المجالات الأخرى إذا كانت غير ناجحة يقوم بالتعديل .

واقترح برنامجا مؤلفا **14** نقطة تساهم في تحسين جودة التعليم العالمي هي :

- ثبات الهدف نحو تحسين الخدمة التعليمية من خلال وجود تناسق بين أهداف تحسين جودة التعليم العالي والخريجين مع امتلاك الرؤية والرسالة خطة طويلة الأمد .

- تبني فلسفة جديدة تثير التحدي للطلبة حتى يتحملوا المسؤولية والمبادرة .

- تقليل الحاجة إلى التفتيش والتخلي عن التقويم ، وتحسين أساليب الاختبار وتدعيم بيئة التعليم مما يجعلها تساعد على تحقيق جودة أداء الطالب .

- العمل بالتعاون مع المؤسسات التعليمية .

- التحسين المستمر للنظام التعليمي ، مما يساهم على تحسين الإنتاجية التعليمية وخفض التكاليف .

- التعليم مدى الحياة والاهتمام بالتدريب المستمر .

- توفير القيادات الناجحة في مساعدة العاملين نحو الأداء الأفضل لذا ينبغي أن تعمل الإدارة الجامعية على تنفيذ العمل في ظل مبادئ الجودة .

- تحسين العمليات وتجنب الأخطاء لتحقيق مستويات جيدة من الإنتاجية من خلال برنامج تعليمي قوي .

- إزالة جميع العوائق للطلاب والأساتذة .

- التعرف على جوانب العمل المختلفة من أجل إنجاز التغيير .

- التعلم والتطوير الذاتي ومتابعة الاحتياجات التعليمية .

- منع الشعارات والتركيز على الانجازات والحقائق .

(السامري ، 2007، ص ص 417 . 418)

15 – 2 – فلسفة Juran Joseeph للجودة في التعليم العالي :

هو صاحب المقولة الشهيرة " لا تحدث الجودة بالمصادفة ، بل يجب أن يكون مخططا لها "

(Bound Grey ; 1994 ; p 77)

Quality Does not happen by accident ; it has be planet .

كما هو الحال بالنسبة ل **Deming** فإن **Juran** أسهم كذلك في ثورة الجودة بعد الحرب العالمية الثانية لإعادة بناء اليابان حيث تمثلت إسهاماته في ترجمة أفكاره الثلاث لعمليات أساسية تعرف بثلاثية الجودة ، وهي :

- **تخطيط الجودة** :تتمثل في تحديد أهدافها من خلال :

- تحديد الزبائن .

- تحديد حاجاتهم .

- تحديد صفات السلعة أو الخدمة التي تستجيب لحاجاتهم .

- تطوير العمليات القادرة على إنتاج هذه الصفات .

- تحديد رقابة العمليات .

- **رقابة الجودة :** **Control Qaulity** تتألف من تقييم الأداء الفعلي ومقارنته بأهداف الجودة ومعالجة الاختلافات .

- **تحسين الجودة :** **Qaulity Improvement** تتم من خلال تحليل المشاكل المتعلقة بالجودة واقتراح الحلول اللازمة والشكل الموالي يبين ذلك :

الشكل رقم (04) : يوضح ثلاثية جوران JuranTrilogy

(الرشيدي ، 2009 ، ص 23)

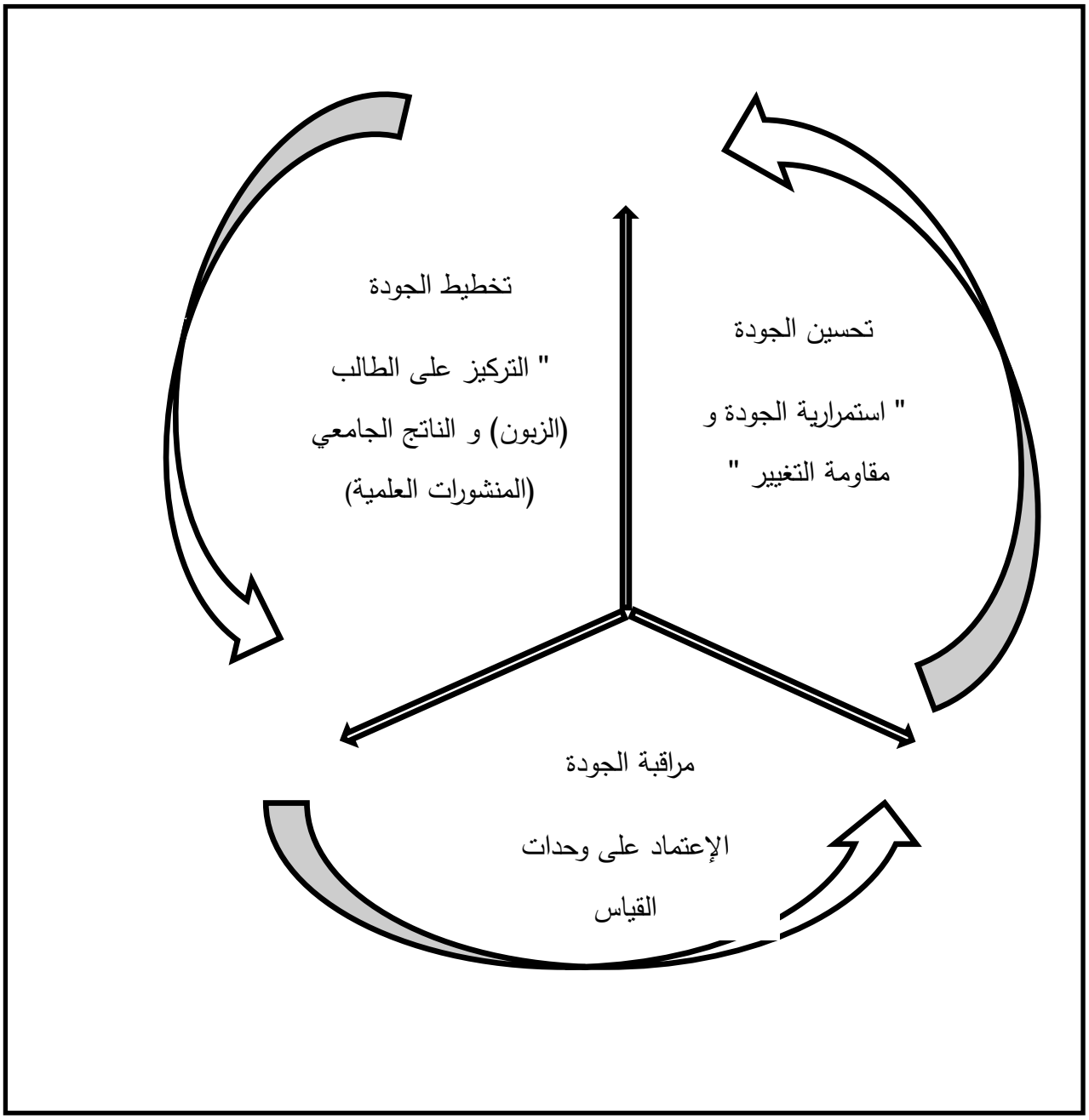
من خلال الشكل أعلاه تبدأ الثلاثية بالنشاط (تخطيط الجودة) في هذه المرحلة يتم تحديد العملاء واحتياجاتهم وتطوير المنتج ... الخ وبعد ذلك تبدأ العملية الإنتاجية ، فنلاحظ ارتفاع نسبة العيب مما يؤدي إلى ارتفاع تكاليف الجودة ، عادة السبب يكون في عملية التخطيط مما ينجم عنه خسائر مزمنة بسبب انخفاض الجودة وارتفاع نسبة العيب . ثم نلاحظ نسبة العيب الأعلى ، بعده تأتي عملية التحسين الجودة (العنصر الثالث في الثلاثية) الذي تؤدي إلى انخفاض نسبة العيب ، وبالتالي ينتقل نطاق رقابة الجودة إلى وضع جديد سببه التحسين ، كما أسهم كذلك من خلال أفكاره في المجال التعليمي في ثلاث خطوات :

(النجار ، 2000 ، ص 76)

- **تخطيط جودة التعليم العالي** : تمثل تخطيط الجودة بالتركيز على الزبون (الطالب) ومتطلباته مع تحسين نوعية الناتج التعليمي واتخاذ القرارات اللازمة لتطوير خصائص العملية التعليمية .

- **الرقابة على جودة التعليم العالي** : تعتمد على القياس من خلال تحديد وحدات القياس واتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة ، وتقييم الأداء الفعلي ومقارنته بأهداف الجودة .

- **تحسين جودة التعليم العالي** :التي تتم من خلال وضع الآليات المساندة لاستمرار الجودة والتعامل مع مقاومة التغيير لتحقيقها بشكل مستمر . وعليه يرى Juran تبني مؤسسات التعليم العالي لهذه الفلسفة يؤدي إلى إنشاء مجلس أعلى للجودة .



الشكل رقم (05) : يوضح ثلاثية JURAN في التعليم العالي

(المرجع السابق ، ص 24)

15 – 3 – جودة التعليم العالي حسب نموذج Crosby

أخذ منحى يختلف عن Deming . Juranحيث ركز على التجديد في المخرجات والحد من العيوب في الأداء . (الصرف ، 2001، ص 74)

عرف كروسبي الجودة بأنها مطابقة للسلعة أو خدمة للمتطلبات ، فهو أول من نادى بالعيوب الصفرية zero defects كيف يجب انجازه ، كما قام برنامجه على تشديد المخرجات وهذا عن طريق الحد من العيوب وقام بوضع بعض المعايير التي لا تقيس الخلل فقط ، إنما تقيس التكلفة الإجمالية . (زين الدين ، ب س ،ص 320)

أما بالنسبة للأفكار التي تتعلق بجودة التعليم العالي وضع مفاهيم تمثل أسس الجودة الجامعية . (السامرائي ، المرجع السابق ، 420)

– الجودة في التعليم العالي هي التطابق مع المواصفات النمطية المتفق عليها مسبقا (الرسالة) .

– منظومة الجودة تعني منع وتجنب الانحرافات .

– أقل الأخطاء في الأداء الجامعي .

– قياس الجودة من خلال معايير تنسجم مع طبيعة الأداء الجامعي .

15 – 4 – جودة التعليم العالي حسب نموذج Baldrig :

ركزت فلسفته على تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خلال ضرورة الوصول إلى رضا الطلبة والمستفيدين من العملية التعليمية ، والاهتمام بنتائج الأداء الجامعي وتنمية الموارد البشرية ، إضافة إلى الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي في ظل تطوير القيادات الجامعية ، وإرساء شبكة معلومات متطورة . (الصرايرة و عساف ، 2008 ، ص 10)

كما على إدارة التعليم العالي أن تهتم بالالتزام وقياس الجودة ونشر الوعي ، والتأكيد على التعليم المستمر وتقييم التحسينات باعتباره عملية مستمرة .

وعليه فإن الأفكار السابقة تدعو إلى ضرورة الاهتمام بجودة التعليم العالي من خلال تخطيط ومراقبة الجودة بالطريقة المعمول بها في المصانع والمؤسسات الصناعية والتجارية ، مع السعي لإرضاء الزبائن الجامعيين على اختلاف أنماطهم بهدف الوصول إلى تحسين الأداء وعليه يمكن تلخيص فوائد ومعوقات جودة التعليم العالي من خلال الجدول التالي :

الجدول (02) :

معوقات و فوائد جودة التعليم العالي

معوقات التطبيق	فوائد التطبيق
. الاختلاف بين سياسة الجودة ونظام تطبيقها . . تباين الآراء والاتجاهات بين القيادات الأكاديمية حول مفهوم الجودة وآليات تطبيقها . . طبيعة الهيكل التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي . . عدم توافر قاعدة بيانات متكاملة عن المجالات العمل المختلفة . . قصور العلاقة بين الجامعة والمجتمع نتيجة الخطط قصيرة الأمد . . كثرة القوانين واللوائح عدم وضوحها . . قلة التمويل والنمو غير المتوازن في التعليم العالي . . الفجوة العلمية والتقنية بين الدول النامية والدول المتقدمة . . عدم مواكبة حركة تطوير المناهج لمتطلبات التطوير وغياب التخطيط المستمر للمناهج . . ضعف التزام الإدارة العليا بمبادئ وممارسات الجودة . . ضعف الإمكانيات المادية للمؤسسة وضعف الميزانية الموصدة لأنشطة الجودة . . الضعف في مستوى طلبة المتخرجين من الثانوية في استعمال الحاسوب ومهارات التواصل .	. تراعي بشكل مباشر احتياجات المستفيدين وتحقيق رضاهم . . تساعد في توفيرها قاعدة بيانات علمية وإدارية متكاملة . . تطوير النظام الإداري في مؤسسات التعليم العالي نتيجة وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات . . الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب . . زيادة الكفاءة التعليمية ورفع مستوى الأداء لجميع الأكاديميين والإداريين . . الوفاء بمتطلبات المجتمع والبحث العلمي والوصول إلى رضاهم . . رفع مستوى لدى المستفيدين من خدمات الجامعة من خلال إبراز الالتزام بنظام الجودة . . تقديم رؤية ورسالة أهداف عامة للمؤسسة التعليمية واضحة ومحددة . . توفير إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة . . تنمية مهارات ومعارف واتجاهات العاملين . . تحقيق ميزة تنافسية للمؤسسة التعليمية (الجامعة) .

. ضعف التعاون بين الهيئة التدريسية والإدارية مع مسؤولي الجودة . . معايير قياس الجودة غير واضحة ومتجددة لقياس مدى التقدم والانجاز . . فرق أو حلقات الجودة غير موجودة إن وجدت تتسم بالضعف . . فاعلية التدريب غير محدودة . . فلسفة التحسين المستمر غائبة وفقدان الثقة في البرنامج بعد فترة زمنية طويلة من بدء التنفيذ .	. تعظيم دور الجامعة في التنمية عن طريق تغطيتها كما ونوعا لمتطلبات سوق العمل . . نوعية جودة عالية للخدمة والمنتجات بنفقات أقل . . الاستخدام الأمثل للاتصال والتواصل . . تحقيق ميزة تنافسية لمؤسسة التعليم العالي . . تنمية الموارد البشرية وتحسين كفاءتهم وزيادة مهاراتهم .

16 – أساليب وطرق قياس جودة التعليم الجامعي :

إن ثقافة الجودة وبرامجها تؤدي إلى اشتراك كل فرد وإدارة و وحدة علمية وطالب وعضو هيئة التدريس ليصبح جزءا من هذا البرنامج ، وبالتالي فإن الجودة هي القوة الدافعة المطلوبة لدفع نظام التعليم العالي بشكل فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع والأطراف العديدة ذات الاهتمام بالتعليم العالي . وعند النظر إلى جودة عملية التعليم العالي بصفة عامة فإن الاتجاهات الحديثة في قياس مخرجات التعليم العالي المتمثلة في توافر خصائص اتجاهية ومعرفية ومهارية وسلوكية في الخريجين فحسب ، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر نظام تقديم الخدمة التعليمية على مستويات مختلفة .

وتبدأ عملية قياس الجودة في مؤسسات التعليم العالي وفقا للخطوات التالية :

– إعداد دراسة التقييم الذاتي وفق معايير ضمان الجودة المعتمدة في الهيئة ذات الاختصاص بعد صدور الموافقة على طلب شهادة ضمان الجودة .

– تشكيل لجنة من الخبراء تكون مهمتها الإطلاع على دراسة التقييم الذاتي للمؤسسة التعليمية وزيارتها . وتعد هذه المرحلة الخطوة الرئيسية في قياس الجودة المحققة في المؤسسة التعليمية . **(شناف ، 2016 ، ص 08)**

حيث تقوم لجنة الخبراء بالتأكد من أن المؤسسة التعليمية توفر البراهين والشواهد وكافة المعلومات اللازمة والكافية لإصدار أحكام على درجة تحقيق معايير ضمان الجودة بالمؤسسة من خلال تدريجات وصفية تضم في الغالب ستة مستويات للأداء على موضوع البند الخاص بذلك التدرج ، وهذه المستويات تم التوصل إليها استنادا إلى أبعاد التصميم

والفاعلية للبند موضوع الاهتمام " درجة تحقيق المؤشرات الخاصة به في المؤسسة موضع التقييم والاهتمام " إعطاء تقديرات دقيقة عن درجة توفر معايير ضمان الجودة وفقا لهذه التدريجات الوصفية ، ويتم إعطاء أربع درجات لكل بند وذلك بإيجاد حاصل جميع الدرجات التي حصلت عليها المؤسسة على كل بند من بنود ذلك المعيار للوصول في الأخير إلى درجة الجودة المتحققة للمؤسسة وتفسيرها تبعا لكل بند من تلك البنود ولكل معيار منها .

وتعبئة النموذج الخاص بتسجيل الدرجات التي تستحق المؤسسة على البنود المختلفة لمعايير ضمان الجودة .

ويجري بعدها تمثيل كل درجة من هذه الدرجات بصورة مستقلة في صفحة بيانية تبين درجات الجودة المحققة للمؤسسة عليها .

ثم كتابة التقرير النهائي وإرساله للهيئة أو الجهة ذات العلاقة ، يمكن ترجمة هذه التقديرات المحققة للمؤسسة على البنود المتضمنة في معايير ضمان الجودة في شكل رسومات بيانية توضح درجات الجودة المتحققة للمؤسسة على معايير الجودة مما يمكن المرء من معرفة نواحي الضعف والقوة في درجات معايير الجودة المتحققة للمؤسسة واتخاذ القرارات الملائمة بشأنها فيما يتعلق بالحكم على درجة جودتها وبناء الخطط اللازمة لضمان الجودة بها وتحسينها . **(المرجع السابق ، ص ص 08 . 09)**

و يمكن لنا أن نحدد ستة مداخل لقياس الجودة هي :

1 – قياس الجودة بدلالة المدخلات .

2 – قياس الجودة بدلالة العمليات .

3 – قياس الجودة بدلالة المخرجات .

4 – قياس الجودة وفقا لأراء الخبراء (مدخل السمعة) .

5 – قياس الجودة بدلالة الخصائص الموضوعية .

6 – المدخل الشامل لقياس الجودة . **(إبراهيم ، 2007 ، ص 09)**

17 – تطبيق نظام الإيزو (ISO) 2000 . 9001 في التعليم العالي :

الإيزو كمصطلح هو اختصار **International Standardisations " Organisations** المنظمة بوضع مقاييس (معايير) عالمية لنظام إدارة الجودة في أية منظمة سواء كانت ويعبر عن مسمى " **المنظمة العالمية للمعايرة** " حيث كانت هذه إنتاجية أم خدمية ، وتشمل مواصفات الجودة العالمية (ISO9000) التي وضعتها المنظمة الدولية للمعايرة على سلسلة من المعايير على شكل شهادات لكل منها رقم خاص بها وهي : 9001 . 9003 ، وذلك من أجل تطبيق وتحقيق نظام إدارة الجودة في ثلاثة أنواع من الشركات بحيث توضح كل شهادة معايير تطبيق نظام إدارة الجودة في نوع معين واحد من الأنواع الثلاثة من هذه الشركات ، وقامت المنظمة الدولية للمعايرة بإصدار دليل مرشد لتطبيق نظام الجودة في الأنواع الثلاثة وأعطته رقم (**ISO 9004**) .

والإيزو (**9000**) هي شهادة تمنحها المنظمة الدولية للمعايرة للشركات التي توفر لديها مجموعة من المقاييس والمعايير والمطالب التي تتعلق بمستوى جودة معين تطلب هذه المنظمة الدولية ، بحيث يمكن لأي شركة في العالم إذا ما وفرت هذه المقاييس أو المطالب في نظام جودتها . بإمكانها أن تحصل على هذه الشهادة وتشترط هذه المنظمة أن تحفظ لديها الدولية المعايرة على الشركة التي تسعى للحصول على(**ISO 9000**) سجلات جودة

عددها (**17 سجلا**) لكي تثبت أن نظام الجودة لديها يعمل بكفاءة ومن هذه السجلات سجل الجودة . سجل مراجعة العقود . سجل تدقيق الجودة . سجل التدريب .

ويعد مقترح نظام إدارة الجودة لمؤسسة جامعية المعد أساسا التوافق بحيث يقود الاكتشاف حالات عدم المطابقة **ISO 9001 - 2000** تطلبات نظام الجودة ويطوع عناصر المواصفة المذكورة وصولا للإيقاء الكامل بمتطلباتها محاولة جادة بهذا الاتجاه .

إن الأداء المقترح يمكن أن يستخدم لقياس كفاءة نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية في المؤسسات الجامعية بالاستناد إلى أدوات التوثيق المعتمد للابتعاد عن الاجتهادات الشخصية

مع الاعتماد على المشاهدة والملاحظة المباشرة وإجراء المقابلات ومسح الوثائق ومراجعتها لدعم النتائج التي سيتم التوصل إليها والتي تكشف واقع الفجوة من خلال تشخيص حالات عدم المطابقة **Nonconformance** أو حالات الكفاءة **Inefficiencies** المشخصة في النظام والمكونة لتلك الكفاءة . والجدير بالذكر أن حصول المؤسسات الجامعية على شهادة الجودة وفقا للمواصفة **ISO 9001** أو أية مواصفة وطنية يمكن أن يحقق لها المنافع الآتية :

- تحسين نوعية الخدمات التعليمية والتدريبية المقدمة .
- زيادة خبرة العاملين عن طريق القيام بعمليات التدقيق المستمر .
- تحسين كفاءة الأنشطة العلمية والخدمية .
- التحسين المستمر وخصوصا في المجال المعرفي الإبداعي .
- وضوح سياقات العمل وإجراءاته .
- تقليل التكاليف .
- توفير المعلومات وتسهيل عملية اتخاذ القرار وتحسينها .

- تقليل الهدر والتسرب والضياع .
- تحسين الاتصالات واتسامها بالوضوح والواقعية .
- وضوح الأدوار وتحديده للمديرين والعاملين جميعا .

18 – تجارب بعض الدول في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي :

لجأت العديد من الدول العربية والغربية إلى تطبيق الجودة في مؤسسات تعليمها العالي وذلك بغية الحصول على منتجات تعليمية ذات جودة عالية وبمواصفات عالمية وفيما يلي عرض لبعض هذه التجارب :

18 – 1 – التجربة البريطانية : تعد انكلترا من أكثر البلدان الأوروبية التي تتم فيها عمليات التقويم ومتابعة جودة التعليم ، وربما تتم بصورة مختلفة عن النظام الأمريكي .

(علي ، 2010 ، ص 198)

ورغم استقلالية الجامعات البريطانية إلا أنها تخضع لمعايير ضمان الجودة التي تصفها وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) منذ **1997** حيث لا تقتصر مهمة هذه الوكالة في تحديد المعايير ، بل متابعة تطبيقها في الجامعات البريطانية . فهناك مكتب المعايير التربوية التابع للبرلمان مباشرة ، ومهمته التفتيش على عينة من الجامعات البريطانية لمقارنة تحصيل الطلاب في مواد محددة بالمستوى المعياري الذي يصدره المكتب ومن بين الجامعات لضمان الجودة نجد جامعة (University Of Ulster) حيث وضعت معايير للتدريس كجزء من نظام ضمان الجودة وتضمن برنامجها استشارة للتدرسين من ذوي الخبرة والمهارة بموضوعات حلقات النوعية والموظفين في الإدارة المختلفة ، وكذلك للطلبة للوصول إلى معايير خاصة بالتدريس ومنها الأخذ برأي الطلبة وتعيين ذوي الخبرة واعتماد الكفاءة

عند اختيار الهيئة التدريسية ، ومن بين الجامعات المطبقة لضمان الجودة في بريطانيا نجد جامعة **أوستن** (Aston University) حيث أدرجت جامعة أوستن في بريطانيا موضوع النوعية

ضمن خططها الإستراتيجية وقد استخدمت فلسفة وتقنيات إدارة الجودة الشاملة كوسائل لضمان استمرارية التقدم والتطوير في أنشطتها المختلفة .

(يوسف ، 2015 ، ص ص 70 . 71)

18 – 2 – التجربة اليابانية : نشأت فكرة الجودة الشاملة باليابان ولاسيما في الجامعات وفي المحال الصناعي ، وهذا المفهوم أطلق عليه بيت الجودة ، إذ يشير إلى مفاهيم تسهم إسهاما حقيقيا في تحقيق الجودة الشاملة وهذه المفاهيم تركز على مرتكزات ، منها البنية الفوقية ، وهي تتكون من النظام الاجتماعي والنظام الإداري والنظام التقني ، وثانيها ركائز الجودة من حيث خدمة العمل واحترام البشر والإدارة بالحقائق والتحسين المستمر ، وثالثهما الأصول والأحكام الحجرية التي ترك إليها السقف أو الأعمدة ، ورابعهم إنسانية الإدارة ، وخامستها الأركان المهمة والرؤية والقيم . **(مجيد و الزيادات ، 2008 ، ص 198)**

كما يتسم التعليم العالي في اليابان بالجودة حيث بدأ نظام الاعتماد في اليابان عام **1947** من خلال تأسيس جهاز خاص باعتماد تحت هيئة اعتماد الجامعات اليابانية **(JUAA)** وتطور هذا النظام للتعليم العالي في العالم . **(الحجار 2006 ، ص 261)**

وتعد عملية جمع ضمان الجودة حسب المدرسة الوطنية للدرجات الأكاديمية وتقويم الجامعات هي مهمة مستقلة لكل جامعة بحيث تضع كل جامعة أهدافها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، ثم تأتي دور التقويم الخارجي الذي يعتمد على هذه الأهداف والمهام . **(مجيد و الزيادات ، المرجع السابق ، ص ص 311 . 313)**

وتصنف برامج التقويم إلى ثلاثة أنواع هي :

- التقويم حسب الموضوع (تعليم ، بحث علمي ، إدارة الجامعة ، خدمة المجتمع) وتتم عملية المرجعية والتقويم من وجهات النظر المختلفة متضمنة المقارنات .

- تقويم الأنشطة التربوية .

- تقويم الأنشطة البحثية . **(رقاد ، 2014 ، ص 179)**

18 - 3 - التجربة السعودية :

من أهم المؤشرات التي حددها المجلس السعودي لجودة الأداء الجامعي هي :

- الطلاب (تشمل اختيار الطلاب وكثافة الفصل ، وكلفة الطالب ، والدافعية والاستعداد ، والخدمات التي توفر للطلبة ، ونسبة الرسوب والتسرب ، ومستوى الخريج ، نسبة المسجلين إلى المتخرجين .

- أعضاء الهيئة التدريسية ، حجم التدريسيين وكفايتهم العددية ، مستوى التدريب على مستجدات المناهج ، مستوى الأعداد والتطوير ، المساهمة في خدمة المجتمع ، مدى الاحترام للطلبة وتقديرهم لإمكانياتهم .

- الإدارة (الالتزام بمعايير الجودة ، طرق الاختيار وتدريبهم ، ممارسات العملية الإدارية . العلاقات الإنسانية والروح المعنوية للعاملين ، مشاريع خدمة المجتمع ، صيانة وتطوير المباني ، التفاعل مع أفراد المجتمع المحلي والاستفادة من إمكانياته) .

- الإمكانيات المتاحة (مرونة المباني ، ومراعاة الشروط الهندسية ، مدى استفادة أعضاء هيئة التدريس والطلبة من المكتبة والمعامل والورش ، وخدمات الانترنيت وقواعد المعلومات واستخدام التكنولوجيا ، ومدى توفرا الملاعب لممارسة الأنشطة الرياضية ، وحجم المبنى وقابليته للاستيعاب ونصيب الطالب من مساحة المبنى وكثافة الفصل الدراسي .

– المناهج الدراسية (مدى ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل ولبيئة الطالب وقدرتها على استيعاب متغيرات العصر وتنميتها للتفكير الناقد العلمي وقدرتها في مساعدة الطلب على الحل) . **(مجيد و الزيادات ، المرجع السابق ، ص 106)**

ونجحت المملكة العربية السعودية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي حيث تحتل جامعة الملك سعود المرتبة **244** عالميا والأولى عربيا في تصنيف ويبومتريكس لسنة **2015** واحتلت جامعة الملك عبد العزيز المرتبة **780** عالميا والثالثة عربيا في حين احتلت جامعة أم القرى **2296** عالميا و **27** عربيا من بين **20** ألف جامعة عبر العالم .

18 – 4 – التجربة الجزائرية : تعتبر التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي حديثة النشأة إذ بدأ الاهتمام بالجودة في مؤسسات التعليم العالي بموجبه القانوني توجيه التعليم العالي في : **13 / 02 / 2008** . الذي كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات التعليم العالي خاصة وضرورة مراقبتها وتقيميها بإنشاء للجنة الوطنية للتقييم (**ENC**) والتحضير لإنشاء لجان أخرى تهتم بالترخيص والاعتماد، وقد أسند للجنة الوطنية للتقييم مهمة تقييم جميع وظائف مؤسسات التعليم العالي مقارنة بالأهداف المسطرة من قبلها لتحسين الجودة ، ووضع مجموعة من الشروط الواجب احترامها من قبل مؤسسات التعليم العالي وفي حالة عدم احترامها يقوم وزير التعليم العالي بسحب الترخيص ، وقد تم وضع

مجموعة من الخطوات لتطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي وفي حالة عدم احترامها يقوم وزير التعليم العالي بسحب الترخيص . **(رقاد ، مرجع السابق ، ص 179)**

وقد تم وضع مجموعة من الخطوات لتطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي في .

– إقناع أصحاب المصلحة بأهمية تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي .

– إرساء ثقافة الجودة والتقييم الداخلي في مؤسسات التعليم العالي .

- إنشاء خلية الجودة داخل كل مؤسسة تعليم عالي .

و مع بروز مؤسسات متنوعة الطبيعة والشكل القانوني ، حيث أعطى للتقييم الذاتي الأولوية باعتباره الركيزة الأساسية لتحسين وتطوير جودة التعليم العالي ومفتاح تكوين المسؤولين وخبراء التقييم ، هذا على حساب ضمان الجودة الخارجي وبعد استكماله ، تم تكوين أعضاء اللجنة الوطنية من خلال برامج تكوينية على يد خبراء دوليين والذي توج بزيارات ميدانية لبعض الدول الأوروبية ، حيث تم الشروع في تدريب المسؤولين الذين تم تعيينهم على مستوى كل الجامعات ضمن برامج تكوينية على مستوى الندوات الجهوية الثلاث ، وبتاريخ **26 جانفي 2014** ، أعلنت (**SEQAIC**) عن الانتهاء من إعداد مرجع الجودة (**Referentiel LE**) الذي يتناسب وخصوصية مؤسسات التعليم العالي الجزائرية والسياق الوطني ويستند إلى مرجع الجودة (**Umed –IQA**) ، ويتكون من تسعة مجالات هي :

- مجال التكوين (23 معيار) .
- مجال البحث (17 معيار) .
- مجال الحوكمة (27 معيار) .
- مجال حياة الطلبة في الجامعة (15 معيار) .
- الهياكل والبنى التحتية (17 معيار) .
- التعاون الدولي (11 معيار) .
- العلاقات السيوسيو اقتصادية (06 معيار) .

(Baghdad Bewstaali ; 2014 ; p)

- يتبين لنا من خلال السياق أن مرجع الجودة لكل من مجال الحوكمة لضمان مشاركة مختلف الأطراف في اتخاذ القرارات الخاصة بالمؤسسة التي تلبي حاجاتهم مجال التكوين لضمان تكوين نوعي يأخذ بعين الاعتبار تلبية الطلب الاجتماعي والاقتصادي والإدماج

المهني أحسن للإطارات الجامعية ، ومجال البحث لضمان إعداد بحوث تتجاوب مع الواقع وتساهم في إحداث الرقي والازدهار .

ومما سبق يلاحظ أنه كنتيجة لتفاعل العناصر المذكورة سابقا ، فإن بيئة الجامعة قد توفر لطلابها الكثير من الخبرات أو أن تحرمهم الكثير منها ، وذلك من خلال التقويم المستمر للعمليات التطويرية في التعليم الجامعي ، فالتطوير أمر لازم التحديث في المؤسسات الجامعية بما تحتويه من برامج وأنشطة وإمكانات وطاقات بشرية ومادية بغية تحقيق الجودة والتمييز في التعليم .

19 – معيقات تطبيق الجودة في التعليم العالي :

توجد مجموعة من المعيقات التي قد تعيق المؤسسة التعليمية بصفة عامة عن تحقيق الجودة ولعل أبرزها :

– جمود التنظيم ، فبعض المؤسسات تهتم بالشكل التنظيمي بغض النظر عن مدى ملائمة الظروف واحتياجات العمل ، حيث يكون التركيز على المبادئ التنظيمية المجردة كتفويض السلطة أو تسلسل خط القيادة دون النظر إلى مناسبة تلك المبادئ لظروف التنفيذ ومتطلباته .

– ضعف الاهتمام بالبحث والتطوير.

– عدم توافر اتصالات فعالة .

– الافتقار للعمل الجماعي .

– عدم الاهتمام بإنسانية الأفراد .

– شيوع الأنماط الإدارية المتسلطة والمتصلة .

- عدم مراعاة احتياجات المستفيدين ورغباتهم .

- معايير الحكم عن الجودة ليست محسوبة ، ومعظم هذه المعايير تركز على مؤشرات كمية في الوقت الذي يتميز فيه التعليم في بعض جوانبه بالتفاعلات التي يصعب قياسها كميا .

- الوقت الطويل الذي تحتاجه المؤسسة التعليمية حتى تصل إلى النتائج المتوقعة ، ورفض البعض التغيير والتمسك بآراء وقيم إدارية تعوق تنفيذ الجودة .

- التركيز على الكم دون الكيف في التعليم مما أدى إلى تزايد أعداد الخرجين دون الاهتمام بالمهارات والقدرات الابتكارية والإبداعية .

- الكثافة العالية داخل الأقسام ، وتعدد الفترات الدراسية وتداعي الأبنية والتعليمية وتدني تحصيل الطلبة كلها معيقات أدت إلى صعوبة تحقيق جودة داخل مؤسساتنا التعليمية .

(عزب ، 2008 ، ص 44)

- ضعف بنية نظام المعلومات وقلة البيانات المطلوبة .

- قلة الكوادر المؤهلة في مجال الجودة .

- اهتمام المؤسسة الجامعية بالأرقام الكمية في تحقيق أهدافها دون الاهتمام بنوعية المنهج والمنتج . **(عدنان ، مرجع السابق ، ص 21)**

ومن بين معوقات تطبيق الجودة في التعليم العالي ما يلي :

- التقليد والمحاكاة لتجارب منظمات أخرى .

- عدم التوفير الكامل لمتطلبات التطبيق .

- الاستثمار في الرأسمال المادي بدل الرأس المال البشري .

- التركيز على الشعارات وفصل النظرية عن التطبيق .
- التطبيق دفعة واحدة .
- نقص المعرفة وعدم الإلمام العميق بأبعاد الجودة والتناقضات التي تتعامل معها .
- عدم تنافس التكتيك التغيري نحو الجودة والإستراتيجيات العامة للمنظمة .
- الإخفاق في التعامل مقاومة التغيير .
- المشاكل المتعلقة بتطبيق حلقات الجودة . **(حروش ، 2016 ، ص 89)**
- هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي .
- ضعف كفاءة الإداريين وبعض القيادات الأكاديمية .
- الخوف من التغيير والبطء في اتخاذ القرارات .
- التعليم المعتمد على التلقين والاستظهار بدلا من التحليل والاستنتاج والابتكار .
- انحصار البحث العلمي لغرض الترقية والتأليف لغرض الكسب المادي .

(العضاضي ، 2016 ، ص ص 78 . 79)

- بالإضافة إلى صعوبات ومعوقات أخرى أهمها :
- عدم التزام أعضاء الجهاز الإداري والأكاديمي بنظام الجودة .
- تخوف الجهاز الإداري والأكاديمي من عملية التغير والتحول نحو نظام إدارة الجودة .
- صعوبة فهم حاجات ومتطلبات عملاء الجامعة .
- عدم القدرة على إقناع الإدارة العليا للجامعة بأهمية تطبيق إدارة الجودة .

- عدم القدرة في تهيئة مناخ العمل لقبول ثقافة التحسين المستمر للجودة .

- عدم توافر الحوافز المشجعة لتطبيق ذلك المدخل .

- الاعتماد الخاطئ من طرف الأكاديميين أن تطبق هذا المدخل يهدد الحرية الأكاديمية .

- صعوبة التفاعل والتواصل بين مقدم الخدمة التعليمية ومتلقي الخدمة .

- عدم القدرة على وضع إستراتيجية واضحة المعالم والأهداف للجامعة .

- شحت الموارد المالية والبشرية اللازمة لتطبيق إدارة الجودة في الجامعات .

- التمسك بالثقافة التنظيمية السائدة وعدم القدرة على إيجاد ثقافة تنظيمية داعمة لمدخل جودة التعليم الجامعي . **(الحكيم ، 2015 ، ص 112)**

- جمود الفكر التنظيمي للجامعة ومقاومة الأفكار الجديدة والتطورات التكنولوجية .

- تضخيم مشاكل الجودة والأداء داخل الجامعة والاعتماد بعدم القدرة على تجاوزها .

- عدم قبول مبدأ مشاركة العميل في إنتاج وتقييم الخدمة ومشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في ذلك التقسيم كتغذية مرتدة . **(المرجع السابق ، ص ص 112 . 113)**

خلاصة الفصل :

من خلال كل ما تم طرحه نستنتج أن مصطلح الجودة مصطلح عميق بالمفهوم والذي يمس كل الجوانب الاجتماعية و الاقتصادية والتنموية ، ومفهوم الجودة فلسفة ينبغي أن يتبناها كل شخص يسعى للرقي والتميز في كل المجالات ، واتخاذه نمطا ينبغي العيش عليه

والنمو من خلاله سواء بالنسبة للأفراد أو المؤسسات .

– ومن هنا ينبغي أن تعمل جامعتنا على ترسيخ ثقافة الجودة بين أساتذة الجامعة كأحد الخطوات الأساسية لتبني مشروع الجودة وأي تغيير منهم في الجامعة ويساهم ويلعب دورا بارزا في خدمة التوجهات الجديدة من حيث تطوير المناهج التعليمية ، وتبني أساليب التقويم المتطورة ، وتحديد الهياكل التنظيمية في جهود التطوير والتجديد التي تتبناه جامعتنا .

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1 – منهج الدراسة .

2– حدود الدراسة .

3– التعريف بمكان الدراسة

4– مجتمع الدراسة وعينته .

5–أدوات جمع البيانات .

6– الدراسة الاستطلاعية

7– خطوات الدراسة .

8– الأساليب الاحصائية .

تمهيد :

تعتبر الدراسة الميدانية من أهم خطوات ومراحل البحث العلمي لأنها وسيلة هامة وضرورية لجمع البيانات عن موضوع البحث بصورة منهجية دقيقة ، حيث لا يمكن لأي دراسة الوصول إلى أهدافها إلا إذا اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات المنهجية من أجل تحقيق الفرضيات التي تم طرحها سابقا . وسنتناول الخطوات المنهجية والميدانية للدراسة ، بدءا بالمنهج الذي اتبعته الباحثة وتحديد المجال الزماني والمكاني للدراسة ، وطريقة اختيار العينة التي طبقت عليها الدراسة وخصائصها ، وكذا تحديد الأدوات التي من خلالها تم جمع البيانات حول الموضوع ثم عرض الدراسة الاستطلاعية وأخيرا مختلف الأساليب الاحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة .

1 – منهج الدراسة :

يرتكز كل بحث علمي على منهج يتبعه الباحث من أجل الوصول إلى نتائج علمية دقيقة . وبما أن موضوع هذه الدراسة يتعلق بقياس مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير الجودة . استوجب على الباحثة إتباع المنهج الوصفي فهو مناسب لهذه الدراسة حيث يعتبر من أكثر المناهج شيوعا وانتشارا واستخداما في الدراسات التربوية والنفسية بصفة خاصة والاجتماعية بصفة عامة ، ويركز على ما هو كائن في وصفه وتفسيره للظاهرة موضوع البحث . **(داودي و بوفاتح ، 2007 ، ص 81)**

ويعتمد هذا المنهج على وصف الظاهرة أو الموضوع كما هو في الواقع ، وباستقصاء المعلومات والبيانات وجمعها وتحليلها وتفسيرها معتمدا في ذلك على أدبيات البحث ذات الصلة بالموضوع المدروس .

2 – حدود الدراسة :

لكل دراسة حدود تقف عندها ، وقد حددت الطالبة الباحثة محددات الدراسة الحالية في النقاط التالية ، والتي تتوقف عندها تقييم نتائج هذه الدراسة ، وتتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يأتي :

2 – 1 – الحدود المكانية : اقتصرت هذه الدراسة على المدرسة العليا للأساتذة بولاية الاغواط .

2 –1– 1 – المدرسة العليا للأساتذة : مؤسسة عمومية متواجدة بولاية الاغواط وتستقبل طلبة المنظومة التربوية والناجحين في شهادة البكالوريا وبمعدلات تسمح لهم بالدخول في المدرسة . وتقوم بتكوينهم علميا وفكريا ووجدانيا ومهنيا ، وذلك في المستويات التالية :

أ – **المدى القصير** : أستاذ التعليم الابتدائي ومدته 03 سنوات (أستاذ اللغة العربية ، أستاذ اللغة الفرنسية) .

ب – المدى المتوسط : أستاذ التعليم المتوسط ومدته 04 سنوات (أستاذ اللغة العربية ، أستاذ الرياضيات ، أستاذ الفيزياء ، أستاذ العلوم الطبيعية ، أستاذ اللغة الفرنسية ، أستاذ اللغة الانجليزية ، أستاذ التاريخ والجغرافيا) .

ج – المدى الطويل : أستاذ التعليم الثانوي ومدته 05 سنوات (أستاذ اللغة العربية ، أستاذ الرياضيات ، أستاذ الفيزياء ، أستاذ العلوم الطبيعية ، أستاذ اللغة الفرنسية ، أستاذ اللغة الانجليزية ، أستاذ التاريخ والجغرافيا) .

3 – الطلبة : هم الطلبة الذين يدرسون في المستوى الرابع من التعليم المتوسط والتعليم الثانوي بجميع التخصصات بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط من العام الدراسي : 2019 م / 2020 م .

2 – 2 – الحدود الزمنية : أجريت هذه الدراسة خلال الموسم الجامعي (2019 / 2020) وبالتحديد أنجزت تطبيقيها في الفترة الممتدة بين شهر نوفمبر و مارس من السنة الدراسية 2019 / 2020 .

2 – 3 – الحدود البشرية : شملت الدراسة طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط . والمقدر عددهم ب (267) طالبا و طالبة ، وأجريت أيضا الدراسة على الأساتذة الجامعيين الدائمين في المدرسة العليا للأساتذة بولاية الاغواط و المقدر عددهم ب (51) أستاذا و أستاذة .

2 – 4 – الحدود الأداتية : تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات المستخدمة فيها وهي كالآتي :

– استبان قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظر الطلبة .

– استبان قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظر الأساتذة . وكلاهما من إعداد الطالبة الباحثة .

2 – 5 – الحدود الموضوعية : يتحدد موضوع الدراسة الحالية في معرفة مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم على عينة من الاساتذة وطلبة المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط ، وكذا التعرف على الفروق بين المتغيرات الديمغرافية .

3 – التعريف بمكان الدراسة :

3 – 1 – تعريف المدرسة العليا للأساتذة :

نشأت المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط بموجب مرسوم تنفيذي رقم : 11 / 301 المؤرخ في 22 رمضان 1432 هـ الموافق ل 22 أوت 2011 .

وتعتبر المدرسة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني يتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي وتنشط تحت وصاية وزير التعليم العالي والبحث العلمي .

ـ ومن الجانب التنظيمي يديرها مجلس إدارة ويسيرها المدير ويساعده المديرون المساعدون في الدراسات والشهادات وكذا التكوين المتواصل والعلاقات الخارجية والأمين العام .

3 – 2 – أهداف ومهام المدرسة العليا : كما وردت في النصوص التنظيمية:

– السند القانوني:

– المرسوم التنفيذي رقم 16–176 المؤرخ في: 14 يونيو سنة 2016 المحدد للقانون الأساسي النموذجي للمدرسة العليا.

– القانون رقم: 15–21 المؤرخ في: 30 ديسمبر 2015 المتضمن القانون التوجيهي حول البحث العلمي والتكوين العالي.

– الأمر رقم 99–05 المؤرخ في: 4 أبريل سنة 1999 المتضمن القانون التوجيهي للتعليم العالي المعدل والمتمم.

– القرار الوزاري المشترك المؤرخ في: 25 فبراير سنة 2018 الذي يحدد التنظيم الإداري للمدرسة العليا وطبيعة مصالحها التقنية وتنظيمها.

طبقا لما جاء في محتوى النصوص القانونية أعلاه، لاسيما المرسوم التنفيذي رقم 16–176 أعلاه، فإن المدرسة العليا للأساتذة طالب عبد الرحمان بالاغواط باعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني، تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي بمقتضى المادة: 2 منه، فهي بذلك تضطلع أساسا بمهمة تكوين أساتذة الأطوار الثلاثة (الابتدائي والمتوسط والثانوي) لفائدة قطاع التربية باعتبارها قطب امتياز للتكوين العالي طبقا للمادة 4 منه.

كما تهدف إلى تغطية الاحتياجات المعبر عنها في قطاع التربية الوطنية.

يمكن إيجاز أهداف ومهام المدرسة فيما يلي:

- تقديم تكوين متميز وانتقائي للطلبة الأساتذة.
- ترسيخ المبادئ الأخلاقية والقيم الحميدة وروح الوطنية.
- دعم البحث العلمي والتطوير التكنولوجي.
- تولي مهام التكوين العالي ومهام البحث العلمي والابتكار واليقظة والتحويل والتطوير التكنولوجي.
- ضمان تكوين إطارات مؤهلة تأهيلا علميا.
- تلقين الطلبة مناهج البحث وضمان التكوين بالبحث وللبحث.
- المساهمة في إنتاج ونشر العلوم والمعارف وتحصيلها.
- المشاركة في دعم القدرة التقنية الوطنية.
- المشاركة ضمن المجموعة العلمية الدولية في تبادل المعارف وإثرائها.

3 – 3 – التطورات الرئيسية في ميادين وشعب وتخصصات التكوين.

بالنسبة لتخصصات التكوين ففي سنة 2011 عند افتتاح المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط والتي حوت على جملة من التخصصات العلمية والأدبية، حيث تم افتتاح 11 تخصصا موزعيين على الأطوار الثلاثة الابتدائي والمتوسط والثانوي، منها 6 تخصصات علمية بملمحي المتوسط والثانوي (الرياضيات–الفيزياء–العلوم الطبيعية) و5 تخصصات في الآداب واللغات بملامح الابتدائي المتوسط والثانوي (وتمثلت في كل من اللغة العربية و الفرنسية والانجليزية، بالإضافة إلى الفلسفة) إلى غاية سنة 2016 أين تم إضافة الطور المتوسط بالنسبة للإنجليزية والطورين الابتدائي والمتوسط للغة العربية ليصبح مجموع التخصصات مقدرا ب 13 تخصصا حسب الملامح .

3 – 4 – مستويات التكوين في المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط : تمنح المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط تكوينا في المستويات التالية :

1 – **المدى القصير :** أستاذ التعليم الابتدائي و مدته 03 سنوات .

2 – **المدى المتوسط** : أستاذ التعليم المتوسط و مدته 04 سنوات .

3 – **المدى الطويل** : أستاذ التعليم الثانوي و مدته 05 سنوات .

4 – مجتمع الدراسة وعينته :

4 – 1 – مجتمع الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة قمنا بتحديد مجتمع الدراسة والذي يشمل طلبة المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط ويشمل الأساتذة الجامعيين أيضا ، ونظرا لوجود عدد كبير من الطلبة و الأساتذة في مجتمع الدراسة والذي يصعب الإحاطة به والتعامل معه كله . كان لابد من أخذ عينة من هذا المجتمع بالطريقة العشوائية بحيث يتكون مجتمع الدراسة من (2525) طالبا وطالبة بالمدرسة العليا بالاغواط و(154) أستاذا جامعيا . والجدول التالي يوضح ذلك :

4 ـ 1 ـ 1 ـ الطلبة : **جدول رقم (03) :**

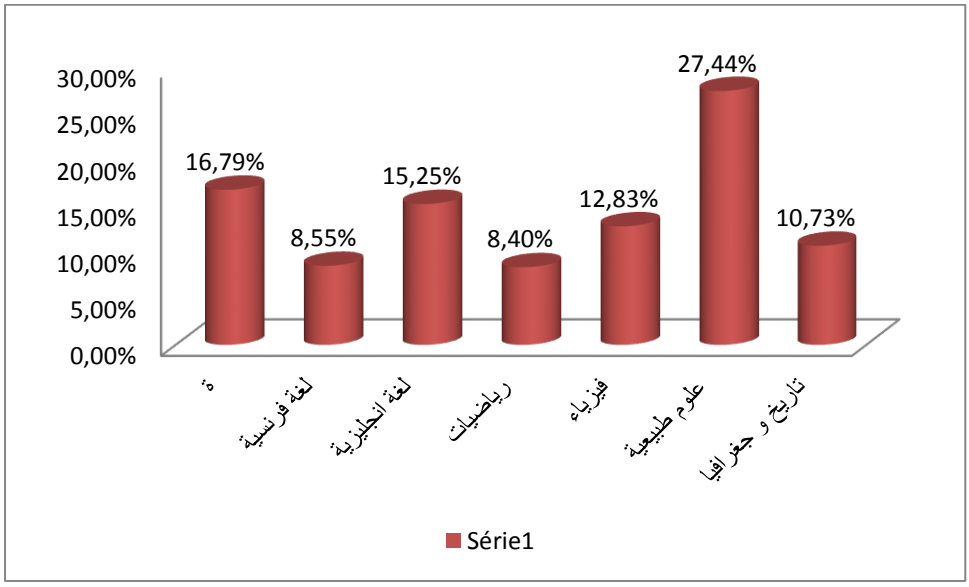
يوضح عدد و توزيع مجتمع الدراسة بالنسبة للطلبة

الرقم	الأقسام	التكرار	النسبةالمئوية %
01	قسم اللغة العربية	424	%16.79
02	قسم اللغة الفرنسية	216	% 8.55
03	قسم الإنجليزية	385	% 15.25
04	قسم الرياضيات	212	% 08.40
05	قسم الفيزياء	324	% 12.83
06	قسم العلوم الطبيعية	693	% 27.44
07	قسم التاريخ و الجغرافيا	271	% 10.73
المجموع : 2525			

يوضح الجدول أعلاه نسب الأقسام حسب المجتمع حيث نلاحظ أن عدد طلاب قسم العلوم الطبيعية يقدر بـ (693) أي بنسبة (27.44 %) و هي التي تحتل المرتبة الأولى ، أما عن عدد طلاب اللغة العربية فيقدر بـ (424) أي بنسبة (16.79 %) ، وهي التي تحتل المرتبة الثانية ، أما عن عدد طلاب قسم الانجليزية فيقدر بـ (385) أي بنسبة

(15.25 %) ، وهي التي تحتل المرتبة الثالثة ، أما عن عدد طلاب قسم الفيزياء يقدر بـ (324) أي بنسبة (12.83 %) و هي التي تحتل المرتبة الرابعة ، وعدد طلاب قسم التاريخ والجغرافيا فيقدر بـ (271) أي بنسبة (10.73 %) وهي التي تحتل المرتبة الخامسة ، أما عن عدد طلاب قسم اللغة الفرنسية فيقدر بـ (216) أي بنسبة

(08.55 %) و هي التي تحتل المرتبة السادسة ، أما عن عدد طلاب قسم الرياضيات فيقدر بـ (212) أي بنسبة (08.40 %) و هي التي تحتل المرتبة الأخيرة .



الشكل رقم (06) : يمثل خصائص المجتمع الأصلي للطلبة

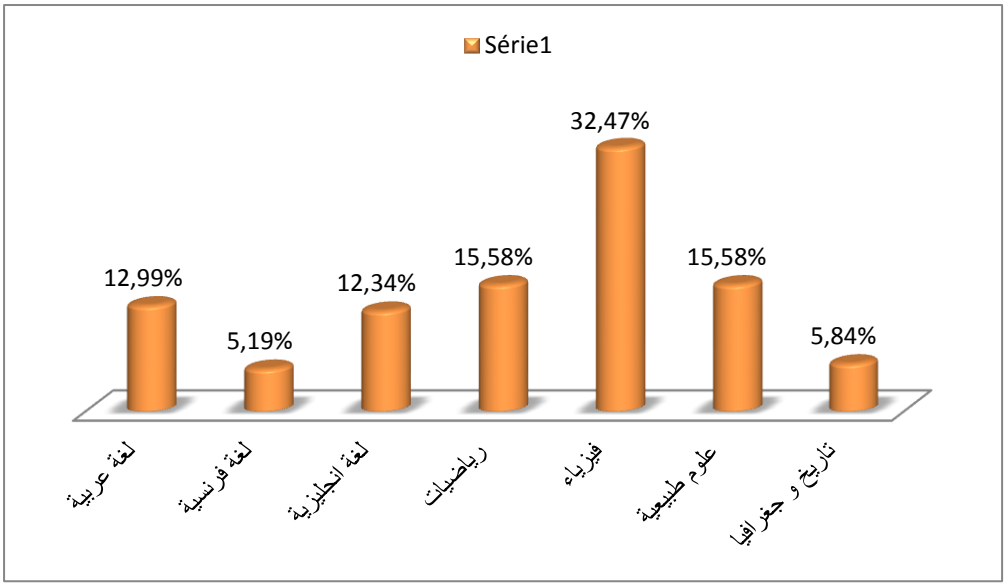
4 – 1 – 2 – الأساتذة :

جدول رقم (04) :

يوضح عدد و توزيع مجتمع الدراسة بالنسبة للأساتذة

الرقم	الأقسام	التكرار	النسبة المئوية %
01	قسم اللغة العربية	20	% 12.99
02	قسم اللغة الفرنسية	08	% 5.19
03	قسم الإنجليزية	19	% 12.34
04	قسم الرياضيات	24	% 15.58
05	قسم الفيزياء	50	% 32.47
06	قسم العلوم الطبيعية	24	% 15.58
07	قسم التاريخ و الجغرافيا	09	% 5.84
المجموع : 154			

يوضح الجدول أعلاه أن نسب الأقسام حسب المجتمع حيث نلاحظ أن عدد أساتذة قسم الفيزياء يقدر بـ (50) أستاذ ، أي بنسبة (32.47 %) و هي التي تحتل المرتبة الأولى أما عن عدد أساتذة قسم العلوم الطبيعية فيقدر بـ (24) أستاذا أي بنسبة (15.58 %) و قسم الرياضيات أيضا بنفس العدد و بنفس الرتبة و كلاهما يحتلا المرتبة الثانية ، أما عن عدد أساتذة قسم اللغة العربية فيقدر بـ (20) أي بنسبة (12.99 %) ، و هي التي تحتل المرتبة الثالثة ، أما عن عدد أساتذة قسم اللغة الانجليزية فيقدر بـ (19) أستاذا ، أي بنسبة (12.34 %) و هي التي تحتل المرتبة الرابعة ، أما عن عدد أساتذة قسم التاريخ و الجغرافيا فيدر بـ (09) أي بنسبة (05.84%) و هي التي تحتل المرتبة الخامسة ، أما في المرتبة الأخيرة قسم اللغة الفرنسية يقدر (08) أي بنسبة (05.19 %) .



الشكل رقم (07) : يمثل خصائص المجتمع الأصلي للأساتذة

4 ـ 2 ـ عينة الدراسة :

4 ـ 2 ـ 1 ـ عينة الطلبة :

اقتصرت الدراسة على عينة طلبة المدرسة العليا ، وتم اختيار طلبة السنة الرابعة من التعليم المتوسط والسنة الرابعة من التعليم الثانوي ، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغت نسبة عينة طلبة المتوسط (53.56 %) ونسبة طلبة الثانوي (46.44 %) من التعليمين 267 بسنبة (50.70 %) والجداول التالية توضح عينة الدراسة :

جدول رقم (05) :

يمثل عينة الدراسة من المجتمع الأصلي للطلبة حسب الأقسام

الرقم	الأقسام	التكرار	عدد الأفراد المختارين العينة	النسبة المئوية %
01	قسم اللغة العربية	75	28	% 37.33
02	قسم اللغة الفرنسية	37	31	% 83.78
03	قسم اللغة الانجليزية	100	51	% 51
04	قسم الرياضيات	62	42	% 67.74
05	قسم الفيزياء	132	62	% 46.97
06	قسم العلوم الطبيعية	118	53	% 44.91
	المجموع	524	267	

4 ـ 2 ـ 1 ـ 1 ـ خصائص عينة الدراسة :

تتسم عينة الدراسة بعدة خصائص في ضوء متغيرات الدراسة يمكن توضيحها في الجداول التالية :

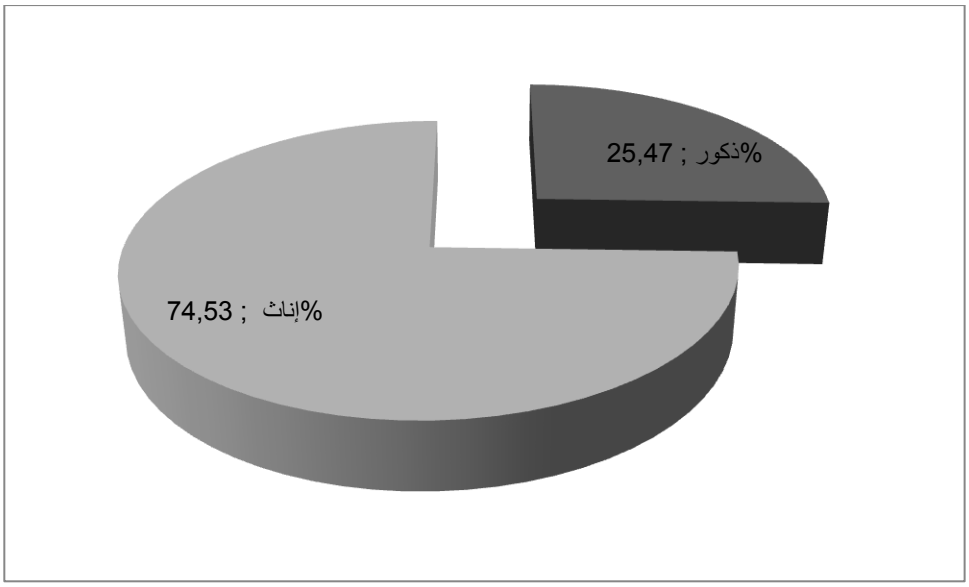
أ ـ الجنس :

جدول رقم (06) :

يمثل توزيع العينة حسب الجنس

الذكور		الإناث		المجموع
التكرار	%	التكرار	%	
68	25.47	199	74.53	267

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الإناث يفوق عدد الذكور .



الشكل رقم (08) : يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة حسب الجنس

ب ـ التخصص :

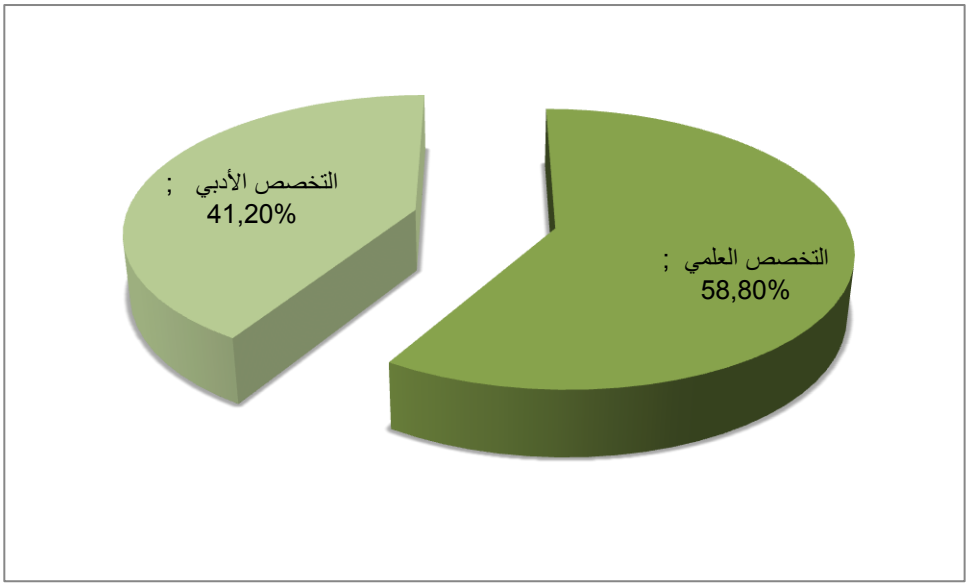
جدول رقم (07) :

يمثل توزيع العينة حسب التخصص

التخصص العلمي		التخصص الأدبي		المجموع
التكرار	%	التكرار	%	
157	58.80	110	41.20	267

يتضح من الجدول أعلاه أن (110) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (41.20%)

من إجمالي أفراد عينة الدراسة من التخصص الأدبي ، في حين أن (157) منهم ما يمثلون ما نسبته (58.80 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من التخصص العلمي وهم الأكثر .



الشكل رقم (09) : يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة حسب التخصص

4 ـ 2 ـ 2 ـ عينة الأساتذة :

اقتصرت الدراسة على عينة من أساتذة المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط وتم اختيارا عشوائيا بسيطا والبالغ عددها (51) أستاذا جامعيا من بين (154) أستاذ جامعيا بنسبة (33.12 %) كما مبين في الجداول الآتية :

جدول رقم (08)

يمثل نسبة عينة الدراسة من المجتمع الأصلي حسب الأقسام

الرقم	الأقسام	التكرار	عدد الأفراد المختارين للعينة	النسبة المئوية %
01	الرياضيات	24	08	% 33.33
02	الفيزياء	50	09	% 18
03	العلوم الطبيعية	24	02	% 8.33
04	الأدب العربي	20	20	% 100
05	اللغة الانجليزية	19	01	% 5.26
06	اللغة الفرنسية	08	02	% 25
07	التاريخ والجغرافيا	09	09	% 100
	المجموع	154	51	% 33.12

4 ـ 2 ـ 2 ـ 1 ـ خصائص عينة الدراسة :

تتسم عينة الدراسة بعدة خصائص في ضوء متغيرات الدراسة يمكن توضيحها في الجداول التالية :

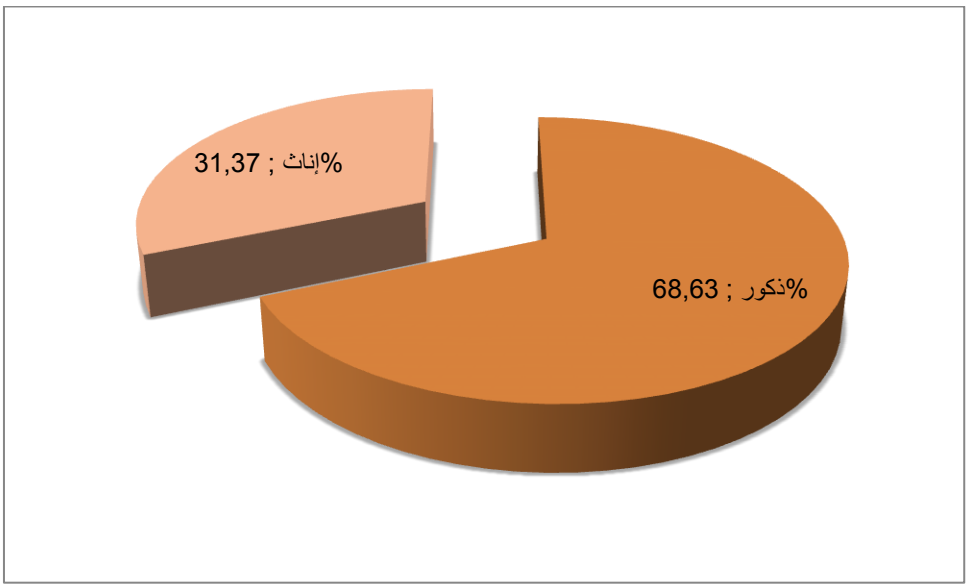
أ ـ الجنس :

جدول رقم (09) :

يمثل توزيع العينة حسب الجنس

الذكور		الإناث		المجموع
التكرار	%	التكرار	%	
35	68.63	16	31.37	51

يتضح من الجدول أعلاه أن عدد الذكور يفوق عدد الإناث



الشكل رقم (10) : يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة حسب الجنس

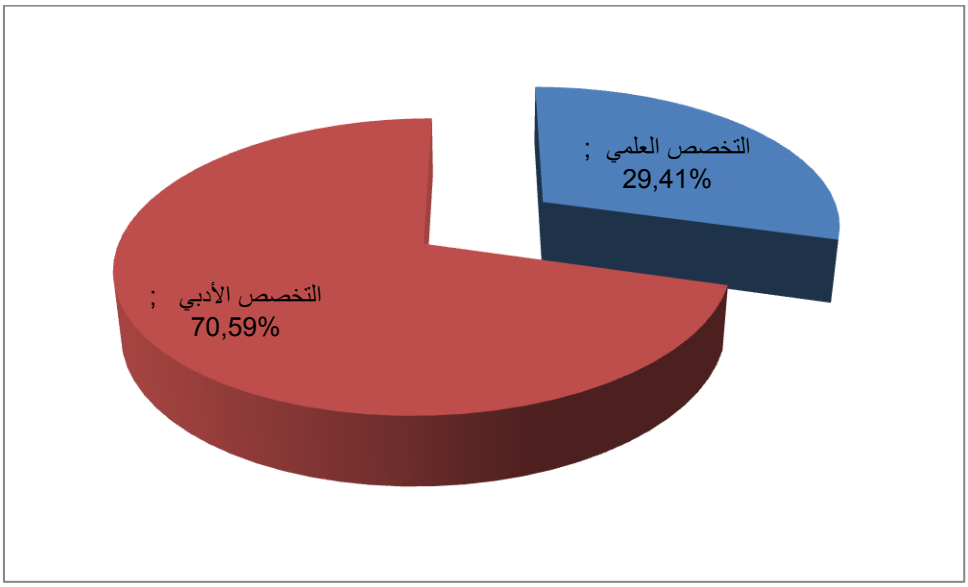
ب ـ التخصص :

جدول رقم (10) :

يمثل توزيع العينة حسب التخصص

التخصص العلمي		التخصص الأدبي		المجموع
التكرار	%	التكرار	%	
15	29.41	36	70.59	51

يتضح من الجدول أعلاه أن(15) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (29.41 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من التخصص العلمي وهم الفئة الأقل من أفراد العينة ، في حين أن (36) منهم يمثلون ما نسبته (70.59 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة من التخصص الأدبي وهم الفئة الأكثر من أفراد العينة .



الشكل رقم (11) : يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة حسب التخصص

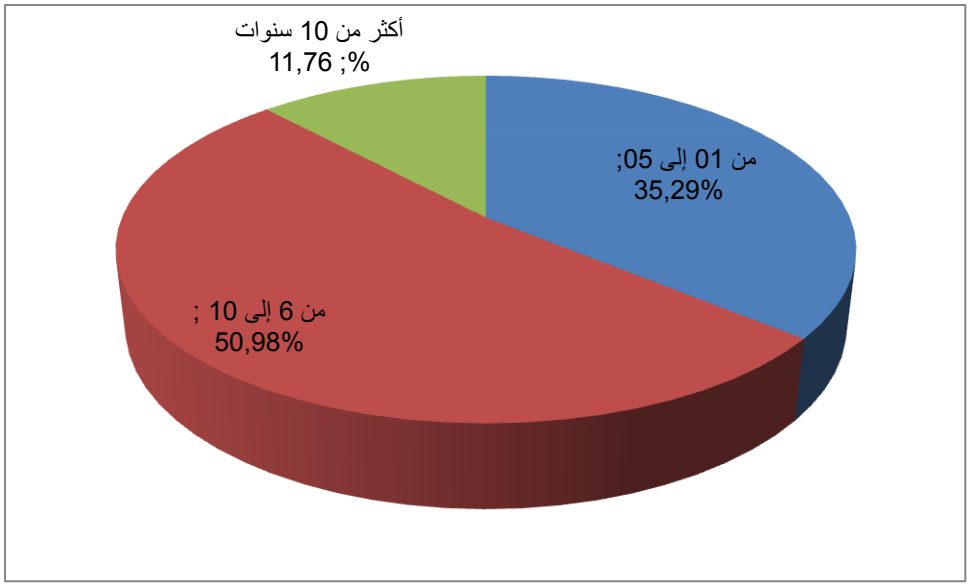
ج - الخبرة المهنية :

جدول رقم (11) :

يمثل توزيع العينة حسب الخبرة المهنية

من سنة إلى خمسة سنوات		من 6 إلى 10 سنوات		أكثر من 10 سنوات		المجموع
التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
18	35.29	26	50.98	06	11.76	51

يتضح من الجدول أعلاه أن(18) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته (35.29 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم المهنية أقل من خمسة سنوات ، في حين أن (26) منهم يمثلون ما نسبته (50.98 %) من إجمالي أفراد عينة الدراسة خبرتهم تتراوح من ستة سنوات إلى عشرة سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد العينة ، بينما (06) منهم يمثلون ما نسبته (11.76 %) من أفراد عينة الدراسة خبرتهم تزيد عن عشر سنوات وهم الأقل من أفراد العينة .



الشكل رقم (12) : يمثل رسما بيانيا لوصف عينة الدراسة حسب الخبرة المهنية

4 – 3 – مبررات اختيار العينة : تتحدد مبررات اختيار العينة في النقاط الآتية :

– تم اختيار العينة من المدرسة العليا للأساتذة ومن منطقة جغرافية واحدة بهدف التقليل من العوامل الخارجية التي قد تؤثر في نتائج الدراسة .

– اخترنا العينة من جميع الأقسام لكي يكون تمثيل العينة لجميع التخصصات العلمية والأدبية .

– الدافع وراء اختيار الباحثة لطلبة السنة الرابعة لأنهم تلقوا تكوينا لمدة (04) سنوات ومقبلين على ميدان العمل كأساتذة .

5 – أدوات جمع البيانات :

لجمع بيانات هذه الدراسة وتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها وجب علينا تحديد أدوات الدراسة التي ينبغي أن نعتمد عليها وذلك من خلال بناء أدوات خاصة بمتغيرات الدراسة لتتناسب مع أهداف الدراسة وعينتها وهما على التوالي :

- **الأداة الأولى :** " مقياس قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظر الطلبة " .

- **الأداة الثانية :** " مقياس قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظر الأساتذة " .

- **الخطوات العامة :**

وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء هذه الأدوات :

1 – مراجعة الأدب التربوي من كتب وبحوث ودراسات ومقالات ذات صلة بموضوع الدراسة

2 – اعتمدت الباحثة على خبرتها في تناولها موضوع معايير جودة التعليم الجامعي في أطروحة الماجستير .

3 – تعريف متغيرات الدراسة تعريفا إجرائيا وتحديد الأبعاد الأكثر تداولا وشيوعا واستخداما في الدراسات العلمية .

ولصياغة فقرات الاستبيانات وتحديدها قامت الباحثة بدراسة مسحية . واطلعت على مجموعة من المقاييس ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بمتغيرات الدراسة .

4 – وبناء على الخطوات السابقة تمت صياغة المعايير على شكل فقرات .

5 – وفي ضوء ما جاء في الخطوات السابقة تم الحصول على فقرات بصيغة أولية .

6 – عرضت الصورة الأولية من كل مقياس على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي .

7 – وفي ضوء أراء وتوجيهات المحكمين أضيفت عبارات وحذفت عبارات أخرى . وعدلت البعض الآخر وغيرت الصياغة اللغوية لبعض الفقرات لتجنب الغموض . ونقلت بعض الفقرات من بعد إلى آخر .

وعلى هذه الأسس صيغت الصورة النهائية لكل مقياس وأصبح مقياس الخاص بالطلبة (30 فقرة) ، ومقياس الخاص بالأساتذة (30 فقرة) .

8 – وقد تبنت الباحثة في إعدادها للاستبيان الشكل المغلق الذي يحدد الإجابات المحتملة لكل فقرة .

وللإجابة على فقرات المقياس تم اعتماد سلم " ليكرت " " Likert " للتدرج الخماسي لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبيان . وكذا لتحديد درجة موافقة أفراد العينة على وجود أو لتقدير وجود السمة .

وقد أعطيت الفقرات في جميع المجالات أوزانا متساوية وفق بدائل الأجوبة التالية :

– أوافق بشدة – أوافق – محايد – معارض – معارض بشدة .

ويتكون كل استبيان من جزئيين الأول يتعلق بالبيانات الشخصية أما الجزء الثاني من كل استبيان فيتكون من فقرات موزعة على أبعاد الدراسة .

9 – القيام بالخصائص السيكومترية لأدوات القياس .

5 – 1 – الاستبان الخاص بالطلبة :

خطوات بناء استبيان الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظر الطلبة : اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

5 – 1 – 1 – الإطلاع على التراث النظري : تم الرجوع إلى العديد من الكتب والمجلات العلمية المحكمة والرسائل التي تناولت موضوع الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم بغرض الالمام بكل الجوانب المحيطة بهذا الموضوع . وقد استخدمت الباحثة بعض من تلك المراجع في الجانب النظري لهذه الدراسة .

5 – 1 – 2 – الاطلاع على المقاييس : حيث اطلعت الباحثة على العديد من المقاييس التي تناولت موضوع الأداء التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم ومن بين تلك المقاييس نذكر ما يلي :

- استبيان أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من إعداد "**حسن تيم** " .

- دراسة تقويم الأداء التدريسي لأستاذ التعليم العالي من إعداد " **شادية عبد الحليم تمام** "

ـ الاستبيان الأصلي المعد من طرف مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي " راهن جودة التدريس " بجامعة باتنة .

5 – 1 – 3 – صياغة الاستبيان في صورته الأولية و عرضه على المحكمين : في صياغة بنود أولية عددها (50) تتوزع على أربعة محاور ثم عرضناها على المحكمين بهدف إبداء الرأي حول ما يلي :

- مدى ملائمة الاستبيان للأهداف التي وضع من أجلها .

- سلامة العبارات من الناحية اللغوية .

- إضافة أو حذف أو تعديل البنود غير المناسبة .

وفي ضوء توجيهات وأراء المحكمين تم حذف وتعديل وتغيير توزيع بعض البنود على المحاور وتصحيح الأخطاء اللغوية والعبارات المعقدة وعلى هذه الأسس تم صياغة الاستبيان في صورته النهائية ، وأصبح يحتوي على (30) بندا .

5 – 1 – 4 – وصف الاستبيان :

وقد تبنت الباحثة في إعدادها للاستبيان على الاستبيان المغلق ، حيث يحدد هذا النوع من الإجابات المحتملة لكل بند ، وتم الاعتماد على سلم " ليكرت " " Likert " الخماسي وقد أعطيت البنود بدائل الأجوبة التالية :

– أوافق بشدة – أوافق – محايد – معارض – معارض بشدة .

ويتكون الاستبيان من جزأين الجزء الأول يتعلق بالبيانات الشخصية وهي : الجنس ، التخصص ، القسم ،الطور (متوسط ، ثانوي) . أما الجزء الثاني فيتكون من (30) بند موزع على (04) أبعاد .

5 – 1 – 5 – توزيع الاستبيان : يتكون الاستبيان من (30) بندا موزعا على (04) أبعاد وهي :

- بعد السمات الشخصية .
- بعد التواصل مع الطلبة .
- بعد التدريس .
- بعد التقويم البيداغوجي .

* **السمات الشخصية** : هي جملة من الصفات الجسمية والعقلية والمزاجية والاجتماعية والخلقية التي تميز بها الأستاذ الجامعي .

* **التدريس** : هو توصيل المعارف والعلوم المتنوعة والمختلفة من الأستاذ إلى الطالب .

* **التواصل مع الطلبة** : ويقصد بها مجموع السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تعكس مدى التفاعل بين الأستاذ وطلابه سواء داخل الفصل أو خارجه .

* **التقويم البيداغوجي** : ويقصد بها مجموع الإجراءات التي يقوم بها الأستاذ قبل بداية عملية التدريس وأثنائها وبعد انتهائها . وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم ، وذلك لمعرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك الطلبة باستخدام وسائل محددة

وقد تم تعريف هذه الأبعاد إجرائيا (أنظر الصفحة 21 ، 22) . والجدول الموالي يوضح توزيع البنود على أبعاد الاستبيان الخاص بالطلبة .

جدول رقم (12)

يبين توزيع البنود على أبعاد الاستبيان الخاص بالطلبة .

الرقم	الأبعاد	رقم البنود	عدد البنود
01	بعد السمات الشخصية	1 . 2 . 3 . 4. 5. 6. 7 .	07
02	بعد التواصل مع الطلبة	8 . 9 . 10 . 11 .	04
03	بعد التدريس	12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21 . 22. 23 .	12
04	بعد التقويم البيداغوجي	24 . 25 . 26 . 27 . 28 . 29 . 30	07

5 – 1 – 6 – مفتاح التصحيح وتفسير الدرجات :

استبيان الدراسة خماسي البدائل (موافق بشدة) يقدر بخمس درجات (05) ، والبديل الثاني (موافق) يقدر بأربع درجات (04) ، والبديل الثالث (محايد) يقدر بثلاث درجات (03) ، والبديل الرابع (معارض) يقدر بدرجتين (02) ، والبديل الخامس (معارض بشدة) يقدر بدرجة واحدة (01) .

وتجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود المقياس ، وتفسر درجات المبحوث على الاستبيان إلى ثلاث مستويات هي : عالية ـ متوسطة ـ منخفضة .

وتجدر الإشارة إلى أن جميع بنود الاستبيان موجبة ويطبق فرديا أو جماعيا وهو غير موقوت ويحتوي على ثلاث صفحات . تجمع درجات مبحوث المحصل عليها ، فالدرجة (150) تشير إلى الدرجة الكلية للمبحوث على مقياس الخاص بالطلبة ، ويمكن الحصول عليها بضرب العدد الإجمالي (30) في أعلى بديل وهو (05) و الدرجة (75) تشير إلى الدرجة المتوسطة من مستوى الأداء التدريسي ، ويمكن الحصول عليها بتقسيم الدرجة الكلية (150) على (02) ، والدرجة (30) تشير إلى أدنى درجة من مستوى الأداء التدريسي وهي عبارة عن عدد البنود . وتم تقسيم درجات المبحوث إلى ثلاث مستويات

وهي : عالية – متوسطة – منخفضة ، ولتحديد هذه المستويات اعتمدنا على حساب المدى طول الفئة وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (13)

يبين مستويات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي لمقياس الخاص بالطلبة :

المستوى	الفئة	طريقة حساب الفئة	
ضعيف	30 ـ 70	30 + 40 = 70	150 – 30 = 120
متوسط	70 ـ 111	71 + 40 = 111	
عالي	112 ـ 152	+ 40 = 152 112	120 ÷ 30 = 40
30	عدد البنود		

5 – 2 – المقياس الخاص بالأساتذة :

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات الخاصة بقياس الأداء التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم نذكر منها :

1 – دراسة تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات من إعداد " **خالد خميس سر** " .

2 – دراسة واقع جودة التدريس الجامعي وسبل الارتقاء به من إعداد " **عبد الواحد حميد الكيسيبي** " .

3 – دراسة تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران وفقا لمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من إعداد " **محمد عبد الحليم مرسي** " .

5 – 2 – 1 – وصف الاستبيان :

يحتوي المقياس على (30) سؤالا تتدرج تحت (04) سمات رئيسية لكل منها وضع له مجموعة من الفقرات وهذه السمات تكشف عن مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظرهم . وفيما يلي أبعاد المقياس :

- بعد التخطيط للدرس .
- بعد تنفيذ الدرس .
- بعد الإرشاد و التوجيه .
- بعد البحث العلمي .

* **التخطيط للدرس** : يقصد به قدرة الأستاذ الجامعي بالمدرسة العليا للأساتذة بالأغواط على الإعداد المسبق والمنظم للموقف التعليمي بدقة وعناية ، وذلك بتحديد الخطوات

والمراحل المطلوبة وما تقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة وبين الأهداف المرسومة .

* **تنفيذ الدرس** : ويقصد بها سلوك الأستاذ التدريسي داخل الفصل الدراسي ، والذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى الطلبة .

* **الإرشاد والتوجيه** : هو عملية منظمة ومخططة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم ذاته ويعرف قدراته ويطور مهارته ويحل مشكلات ويحقق أهدافه في إطار القيم المجتمعية والأهداف العامة للتعليم في المجتمع وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي للطالب الجامعي .

* **البحث العلمي** :تتمثل نشاطات البحث العلمي للأستاذ الجامعي في كتابة المقالات ونشرها، انجاز المطبوعات وتأليف الكتب،والمشاركة في التظاهرات العلمية من أيام دراسية وملتقيات ومؤتمرات وطنية ودولية، وانجاز مشاريع البحث التي برمجت من طرف الجهة الوصية، والابتكار والاختراع .

5 – 2 – 2 – توزيع المقياس :

يتكون المقياس من (30) بندا موزعة على (04) أبعاد ، والجدول الآتي يوضح توزيع هذه البنود على أبعاد مقياس الخاص بالأساتذة :

جدول رقم (14)

يبين توزيع البنود على أبعاد مقياس الخاص بالأساتذة

االرقم	الأبعاد	أرقام البنود	عدد البنود
01	التخطيط للدرس	1 . 2 . 3 . 4 . 5 . 6 . 7 .	07
02	تنفيذ الدرس	8 . 9 . 10 . 11 . 12 . 13 . 14 . 15 . 16 . 17 . 18 . 19	12
03	الإرشاد و التوجيه	20 . 21 . 22 . 23 .	04
04	البحث العلمي	24 . 25 . 26 . 27 . 28 . 29 . 30	07
المجموع			30

5 – 2 – 3 – مفتاح التصحيح وتفسير الدرجات :

استبيان الدراسة خماسي البدائل (موافق بشدة) يقدر بخمس درجات (05) ، والبديل الثاني (موافق) يقدر بأربع درجات (04) ، والبديل الثالث (محايد) يقدر بثلاث درجات (03) ، والبديل الرابع (معارض) يقدر بدرجتين (02) ، والبديل الخامس (معارض بشدة) يقدر بدرجة واحدة (01) .

تجمع درجات المبحوث المحصل عليها من إجابته على بنود المقياس وتفسر درجات المبحوث على الاستبيان إلى ثلاث مستويات هي : عالية ـ متوسطة ـ منخفضة .

وتجدر الإشارة إلى أن جميع بنود الاستبيان موجبة ويطبق فرديا أو جماعيا وهي غير موقوتة ويحتوي على ثلاث صفحات . تجمع درجات المبحوث المحصل عليها ، فالدرجة

(150) تشير إلى الدرجة الكلية للمبحوث على مقياس الخاص بالأساتذة ، ويمكن الحصول عليها بضرب العدد الإجمالي (30) في أعلى بديل و هو (05) والدرجة

(75) تشير إلى الدرجة المتوسطة من مستوى الأداء التدريسي . ويمكن الحصول عليها بتقسيم الدرجة الكلية (150) على (02) ، والدرجة (30) تشير إلى أدنى درجة من مستوى الأداء التدريسي وهي عبارة عن عدد البنود . وتم تقسيم درجات المبحوث إلى ثلاث مستويات وهي : عالية ـ متوسطة ـ منخفضة ولتحديد هذه المستويات اعتمدنا على حساب المدى طول الفئة وهذا ما يوضحه الجدول التالي :

جدول رقم (15)

يبين مستويات الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي لمقياس الخاص بالأساتذة :

المستوى	الفئة	طريقة حساب الفئة	
ضعيف	30 ـ 70	30 + 40 = 70	150 – 30 = 120
متوسط	70 ـ 111	71 + 40 = 111	
عالي	112 ـ 152	112 + 40 = 152	120 ÷ 30 = 40
30	عدد البنود		

6 – الدراسة الاستطلاعية :

6 – 1 – وصف العينة الاستطلاعية :

بعد إعداد الاستبيانات لقياس مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظرال طلبة ومن وجهة نظر الأساتذة . قمنا بالتطبيق على عينة استطلاعية قوامها (60) طالب وطالبة بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط ، وعينة قوامها (30) أستاذا وقد تم اختيار العينتين بالطريقة العشوائية البسيطة من المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط للموسم الجامعي (2019 / 2020) .

6 – 2 – الهدف من الدراسة الاستطلاعية :

قبل الشروع في تطبيق الدراسة الأساسية قمنا بالدراسة الاستطلاعية على عدد محدود من أفراد المجتمع للدراسة ، ويقوم هذا الإجراء على مجموعة من الأهداف أهمها :

- الكشف عن موائمة عينة الدراسة وضبط خصائصها .
- توفر للباحث الفرصة للتأكد من مدى مناسبة بنود الاستبيان المطبق .
- حصر الصعوبات التي قد تواجه الباحث في عملية جمع البيانات .
- بناء أدوات الدراسة وتطبيقها أوليا لقياس مدى صلاحيتها للدراسة الأساسية .
- التأكد من الفهم اللغوي للاستبيان .
- حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان .

6 – 3 – الخصائص السيكومترية لأدوات القياس :

6 – 3 – 1 – حساب الخصائص السيكومترية للاستبيان الخاص بالطلبة :

فيما يلي عرض لأهم أنواع الصدق والثبات التي خضع لها استبيان الأداء التدريسي الخاص بالطلبة للتأكد من مدى صلاحيته للتطبيق الميداني :

أولا : الصدق

أ – صدق المحتوى :

للتأكد من صدق الاستبيان الخاص بالطلبة قمنا بعرضه على مجموعة من المحكمين بجامعة عمار ثليجي بالاغواط ، وكان الغرض من التحكيم تحديد مدى سلامة الصياغة اللغوية للبنود ، ومدى مناسبة البنود لأبعاد الاستبيان ومدى وضوح الفقرات وإبداء أي ملاحظات حول الاستبيان من تعديل أو حذف أو اقتراح إضافة بنود أو دمجها حسب ما يرونه مناسبا ، واعتمدنا لحساب صدق المحتوى على معادلة " لاوشي " " Lawshe " و المعادلة هي :

$$\text{صدق المحتوى} = \frac{\text{ن و} - \text{ن} / 2}{\text{ن} / 2}$$

ن و : عدد المحكمين الذين اعتبروا أن العبارة تقيس .

ن : هو العدد الإجمالي للمحكمين .

و : تعد الفقرة صالحة حسب معادلة " لاوشي " إذا حصلت على الموافقة (0.80 أو 80 %) من المحكمين وأي فقرة تقل نسبتها بين المحكمين عن هذه النسبة تلغى .

(محمد بوفاتح ، 2013 ، ص 362)

وبعد تطبيق معادلة " لاوشي " اتفق المحكمين على أن التعليمات والبدائل مناسبة وذلك بنسبة 100 % بينما اختلفوا في الصياغة اللغوية ومدى مناسبة البنود بنتيجته 0.95 أي ما نسبة 95 % ما اضطرنا لتعديل الصياغة اللغوية لبعض البنود وإعادة توزيع البعض منها و حذف البعض .

ب – الصدق التميزي :

تم الاعتماد لحساب صدق الاستبيان على الصدق التميزي حيث تم ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحيث تم أخذ 33 % من أعلى التوزيع و 33 % من درجات أدنى التوزيع والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (16)

يبين نتائج الصدق التميزي لمقياس الخاص بالطلبة

المتغير المقاس	مجموعة المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار " T "	(P)	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
مقياس الأداء التدريسي الخاص بالطلبة	المجموعة العليا	20	135	4.052	11,522	0.00	38	0.05
	المجموعة الدنيا	20	88.60	17.548				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (T) بلغت القيمة (11.522) عند درجة الحرية (38) بمستوى الدلالة الاحصائية (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استبيان خاص بالطلبة بين المجموعتين وذلك لصالح المجموعة العليا أي الاستبيان لديه

قدرة تمييزية ، حيث بلغ متوسط المجموعة الدنيا (88.60) كما بلغ متوسط المجموعة العليا (135) وهذا ما يؤكد أن المقياس صادق .

ج – صدق الاتساق الداخلي :

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب الارتباط درجات الأبعاد بالدرجات الكلية للاستبيان ، والجدول الموالي يوضح ذلك :

جدول رقم (17) :

يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لدرجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الخاص بالطلبة

الدرجة الكلية للبعد	البعد الأول	اليعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
البعد الأول	/	0.77**	0.68**	0.67**
البعد الثاني	0.77**	/	0.76**	0.71**
البعد الثالث	0.68**	0.76**	/	0.79**
البعد الرابع	0.67**	0.71**	0.79**	/
الدرجة الكلية	0.84**	0.87**	0.93**	0.90**

دال عند مستوى الدلالة 0.01

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيم معامل الارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) . مما يشير إلى أن الأبعاد تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق التميزي ، وتؤكد قوة الارتباط الداخلي بين الأبعاد وعليه فإن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

ثانيا : الثبات

أ – حساب الثبات للاستبيان بطريقة التجزئة النصفية :

جدول رقم (18) :

يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لمقياس الطلبة

المتغير المقاس	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
الأداء التدريسي	0.80	0.89

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية وصلت إلى (0.80) قبل التصحيح وبعد التصحيح بطريقة جوتمان وصلت القيمة إلى (0.89) وهي قيمة عالية وبالتالي فإن الاستبيان ثابت .

ب – حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ :

تمت معالجة البيانات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الأداء التدريسي الخاص بالطلبة ، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ .

جدول رقم (19) :

يبين نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الأداء التدريسي الخاص بالطلبة

المتغير المقاس	عدد البنود	العينة	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الأداء التدريسي	30	60	0.95

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المتحصل عليها أن معامل الثبات بلغ القيمة (0.95) وهي القيمة عالية وتدل على الثبات مرتفع للمقياس وبالتالي فإن استبيان الأداء التدريسي ثابت .

6 – 3 – 2 – حساب الخصائص السيكومترية لاستبيان الخاص بالأساتذة :

أولا : الصدق

أ – الصدق التميزي :

تم الاعتماد لحساب صدق الاستبيان على الصدق التميزي حيث تم ترتيب الدرجات من الأدنى إلى الأعلى بحيث تم أخذ 33 % من أعلى التوزيع و 33 % من درجات أدنى التوزيع والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (20)

يبين نتائج الصدق التميزي لمقياس الخاص بالأساتذة

المتغير المقاس	مجموعة المقارنة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار " T "	(P)	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
مقياس الأداء التدريسي الخاص بالطلبة	المجموعة العليا	10	137.40	6.204	7.304	0.03	18	0.05
	المجموعة الدنيا	10	120.7	3.713				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة (T) بلغت القيمة (7 .304) عند درجة الحرية (18) بمستوى الدلالة الاحصائية (0.05) أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استبيان الأداء التدريسي الخاص بالأساتذة بين المجموعتين وذلك لصالح المجموعة العليا أي الاستبيان لديه قدرة تمييزية ، حيث بلغ متوسط المجموعة الدنيا (120.7) كما بلغ متوسط المجموعة العليا (137.40) وهذا ما يؤكد أن المقياس صادق .

ب – صدق الاتساق الداخلي :

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي قامت الباحثة بحساب الارتباط بدرجات الأبعاد بالدرجات الكلية للاستبيان ، والجدول الموالي يوضح ذلك :

جدول رقم (21)

يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لدرجة كل بعد والدرجة الكلية لاستبيان الأداء التدريسي الخاص بالأساتذة

الدرجة الكلية للبعد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	البعد الرابع
البعد الأول	/	0.55**	0.45**	0.47**
البعد الثاني	0.55**	/	0.62**	0.58**
البعد الثالث	0.45**	0.62**	/	0.52**
البعد الرابع	0.47**	0.58**	0.52**	/
الدرجة الكلية	0.72**	0.90**	0.75**	0.81**

دال عند مستوى الدلالة 0.01

من خلال الجدول أعلاه يتضح أن قيم معامل الارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبيان موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) . مما يشير إلى أن الأبعاد تتمتع بدرجة مرتفعة من الصدق ويؤكد قوة الارتباط الداخلي بين الأبعاد وعليه فإن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الصدق .

ثانيا : الثبات :

أ – حساب الثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية :

جدول رقم (22) :

يبين معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية

المتغير المقاس	معامل الثبات قبل التصحيح	معامل الثبات بعد التصحيح
الأداء التدريسي	0.76	0.86

من خلال نتائج الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية وصلت إلى (0.76) قبل التصحيح وبعد التصحيح بطريقة جوتمان وصلت القيمة إلى (0.86) وهي قيمة عالية ، وبالتالي فإن الاستبيان ثابت .

ب – حساب ثبات الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ :

تمت معالجة البيانات بطريقة ألفا كرونباخ لمقياس الأداء التدريسي الخاص بالأساتذة ، والجدول التالي يوضح نتائج اختبار ألفا كرونباخ .

جدول رقم (23) :

يبين نتائج معامل الثبات ألفا كرونباخ لاستبيان الأداء التدريسي الخاص بالأساتذة

المتغير المقاس	عدد البنود	العينة	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الأداء التدريسي	30	30	0.89

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المتحصل عليها أن معامل الثبات بلغ القيمة (0.89) وهي قيمة عالية وتدل على الثبات مرتفعا للمقياس وبالتالي فإن استبيان الأداء التدريسي الخاص بالأساتذة ثابت .

7 – خطوات الدراسة :

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها وانطلاقا من منهجها نفذت الباحثة هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية :

1 – تحديد متغيرات الدراسة .

2 – تحديد المنهجية المناسبة للقيام بالدراسة .

3 – الإطلاع على الأدب السيكولوجي المنشور حول متغيرات الدراسة والاستفادة منه في التعرف على جوانب الموضوع المدروس .

4 – حصر مجتمع الدراسة في طلبة وأساتذة المدرسة العليا للأساتذة بولاية الاغواط .

5 – تحديد عينة الدراسة .

6 – إعداد أدوات الدراسة (بناء و تصميم الأدوات) .

7 – القيام بالدراسة الاستطلاعية وإجراء الخصائص السيكومترية لأدوات القياس على عينة الاستطلاعية .

8 – تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة للتحقق من فروض الدراسة .

9 – جمع الاستبيانات وتبويبها .

10 – إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي ومعالجة وتحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج (**SPSS**) .

11 – استخلاص النتائج ومناقشتها .

12 – عرض المقترحات .

13 – كتابة تقرير البحث .

8 – الأساليب الإحصائية :

للإجابة على أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها . استخدمت الباحثة في تحليل نتائج الدراسة الإحصاء الوصفي والتحليلي ، والمتمثل في الأساليب الإحصائية الآتية والمعتمدة على البرنامج الإحصائي (**SPSS**) نسخة رقم (25) ، و الأساليب الإحصائية هي :

1 – التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة .

2 – معادلة ألفا كرونباخ ، معادلة سيبرمان بروان ومعادلة جتمان (Gutman) لحساب معامل الثبات لعينة الدراسة الاستطلاعية .

3 ـ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمقارنة بين العينات .

4 – معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب العلاقة بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبيان والدرجة الكلية للاستبيان .

5 – حساب المتوسط الفرضي والمتوسط الموزون لمعرفة مستوى تقدير الأداء الجامعي .

6 – الاختبار التائي " ت " (T, tset) لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العينات باختلاف المتغيرات الديمغرافية (الجنس ، والتخصص .)

7 – اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova Way One) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات العينات باختلاف المتغيرات الديمغرافية والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين الخاصة (الخبرة المهنية) .

عرض و مناقشة و تفسير النتائج

تمهيد

1 – عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الأولى

2 – عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثانية

3 – عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الثالثة

4 – عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الرابعة

5 – عرض ومناقشة وتفسير الفرضية الخامسة

6 – عرض ومناقشة وتفسير الفرضية السادسة

7 – عرض ومناقشة وتفسير الفرضية السابعة

.تمهيد :

بعد تطبيق استبيانا الدراسة على أفراد العينة من الطلبة وأساتذة المدرسة العليا للأساتذة ، اعتمدت الباحثة في تحليل النتائج على النسب المئوية ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات واختبار " ت " والمتوسط الفرضي وتحليل التباين ، وتم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في الجداول الاحصائية التالية .

1 – عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الأولى :

نص الفرضية : " مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظر طلبة المدرسة العليا بالاغواط يكون متوسطا "

و الجدول يبين نتائج الفرضية

جدول رقم (24)

يبين دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس جودة الأداء التدريسي و المتوسط الفرضي للمقياس .

المتغير المقياس	حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار " T "	قيمة (P)
جودة الأداء التدريسي	267	110	114.42	20.278	3.558	0.000

تشير النتائج المتعلقة بمقياس جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي أن متوسط الحسابي لدرجات طلبة المدرسة العليا للأساتذة والبالغ عددهم (267) و قد بلغ (114.42) بانحراف معياري قدره (20.278) وعند درجة الحرية (265) وبمقارنة هذا المتوسط

بالمتوسط الفرضي المقدر ب (110) باستخدام اختبار " T " تظهر هناك فروق دالة إحصائيا لأن قيمة (P) (0.000) أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) و بالتالي فالمتوسط الحسابي أكبر من المتوسط الفرضي ، وهذه النتيجة تعني أن طلبة المدرسة العليا للأساتذة يقدرون مستوى مرتفعا لأداء أساتذتهم .

إن البيانات المتحصل عليها من خلال عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى لمستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي نجد أن هذا الأداء مرتفعا في المدرسة العليا للأساتذة بولاية الاغواط من وجهة نظر طلبتهم أي أن الأستاذ الجامعي يسعى إلى مواكبة التطور الذي تسعى إليه وزارة التعليم العالي الجزائرية إلى تحقيقه في ظل الإصلاحات التي قامت بها ، و يمكن إرجاع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى ممارسة الأساتذة بالمدرسة العليا للكفاءات المهنية بالدرجة اللازمة كمتطلب مهني و إلى إدراكهم للعبء الوظيفي، وإلى توفر الخبرات التعليمية ، وإلى العمل ضمن أهداف المنهج الدراسي من جهة وحاجات الطلاب من جهة أخرى ، مع محاولة استخدام طرائق و أساليب تدريس حسب متطلبات كل مقرر دراسي و موضوعي ، و التمكن من مادة الاختصاص وأيضا التحلي بالموضوعية في تقويم أداء الطلبة ، و ضبط الطلبة بحزم مع الحرص على متابعة الغياب .

كما أنه قد يعود السبب في أن الأساتذة بالمدرسة العليا للأساتذة لهم بدور فعال في التدريس نتيجة إيمانهم برسالتهم ودورهم الفعال في هذا المجال ، و لعل هذا الإيمان ناتج عن الوعي العلمي الذي يتحلون به لأجل ذلك كله كان رأي أغلبية عينة الدراسة الطلبة من الجنسين على أن الأساتذة يقومون بأداء تدريسي فعال .

وكما ترجع الباحثة النتيجة التي توصلت إليها في دراستها إلى أن التطور التكنولوجي المذهل الذي يشهده العالم اليوم يفرض على الأساتذة الجامعيين أن يقومون بدورا مهما أثناء تدريسهم للطلبة على اختلاف تخصصهم لأجل تزويدهم بآليات و أساليب لمواجهة الصعوبات البحثية التي تعترض مسارهم الدراسي .

حيث نلاحظ من خلال هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة العليا للأساتذة يتمتعون بالقدرة على حسن الاتصالات للطلبة والانتباه إلى آرائهم ويظهرون أمامهم بالمظهر اللائق إضافة إلى ذلك فهم يرحبون بالمناقشة ويتقبلون وجهات نظر مختلف الطلبة ويتفهمون مشاكلهم و يساعدوهم في التغلب عليها . ويتعاملون معهم بكل تقدير واحترام

ويتحملون مسؤولية ما يتخذونه من قرارات ، ويرحبون بالمناقشة والحوار مع مختلف الطلبة ... الخ .

ولديهم القدرة على توصيل المعلومات وتشويق الطلبة في المقياس ، ويجيدون طرح الأسئلة في الأوقات المناسبة ، ويقدمون المعلومات أثناء المحاضرة بشكل واضح ومبسط

وفي الوقت المحدد ، ويحرصون دائما على استخدام وسائل وتقنيات التعلم الحديثة هذا بالإضافة إلى أنهم يثيرون انتباه الطلبة في المحاضرة بأساليب متعددة ، ويقومون بتقديم محاضراتهم بشكل متسلسل ومترابط ، وطريقة تدريسهم تثير تفكير الطلبة وتحفزهم على التفاعل الايجابي في المحاضرة ، وتشجعهم على طرح الأسئلة والمناقشة ، وكذلك يتيحون لهم فرصة التشاور معهم . وهذا ما يدل على أن أساتذة المدرسة العليا للأساتذة ينوعون في الأنشطة التي يكلفون بها طلبتهم لاكتشاف الفروق الفردية ويساعدوهم على تنمية العادات

والأخلاق الحميدة ويمثلون لهم القدرة في أخلاقهم وسلوكهم العام .

حيث نلاحظ من خلال هذه النتيجة أن أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة العليا للأساتذة بولاية الاغواط محل الدراسة يقدمون في بداية كل موسم البرامج الدراسية المقررة لكل مقياس ،

ويعرضون محاضراتهم بشكل واضح ومنظم وبالتالي فهم متمكنون من مادتهم العلمية، وهذه النتيجة تدل على أن أساتذة المدرسة العليا يتفاعلون بشكل إيجابي مع طلابهم أثناء المحاضرات والتطبيقات ويمتدحون إنجازاتهم القيمة والمتميزة ويحددون المحاور والنقاط التي سيقدمونها في المحاضرات ، ويقدمون المعلومات بشكل مبسط ومنظم ، ويحسنون اختيار

الوقت لتوجيه الأسئلة أثناء الحصة وهذا ما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس من مادتهم العلمية حيث يقومون بعرض المحاضرات بشكل متسلسل ويحققون الانسجام بينها وبين التطبيقات . أما من ناحية تقويم الطلبة يمكن تفسير النتيجة من أن أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة العليا للأساتذة يقومون بإعداد امتحانات مقاييسهم بشكل يتوافق مع البرنامج الدراسي المقدم . وهذا ما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة العليا للأساتذة يحترمون النظام الجامعي ويراعون حقوق الآخرين وواجباتهم ، ويتعاملون مع الطلبة باحترام ضمن حدود المهنة و آدابها . هذا بالإضافة إلى أنهم يستمعون لانشغالات الطلبة ويحسنون معاملتهم و لا يسخرون من إجاباتهم الخاطئة بل يصححونها ويناقشونها معهم . وهذه النتيجة تدل على أن أساتذة المدرسة العليا للأساتذة يقومون بإعداد أسئلة الامتحانات بشكل يتوافق مع مضمون محاور البرنامج الدراسي ، ويضعون سلم تنقيط مناسب لمستوى الأسئلة الموضوعة ، ويعلنون نتائج الاختبارات في الوقت المناسب .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية :

– دراسة الجعافرة التي أظهرت نتائجها أن مستوى تقييم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس جاء مرتفعا في جوانب الأداء : (التخطيط للتدريس ، والتنفيذ للدرس ، والبحث العلمي وخدمة المجتمع) .

– دراسة فتيحة جعنيط التي أظهرت نتائجها أن مستوى تقييم الطلبة لأداء أساتذتهم يساوي (4.84) و هو المستوى المرتفع .

– دراسة زين العابدين محمد بني هاني التي توصلت إلى أن مستوى الأداء لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم الرياضية من وجهة نظر الطلبة كان أعلى من المتوسط .

– دراسة حسن تيم التي أشارت نتائجها إلى آراء طلبة الدراسات العليا في أداء مدرسيهم كانت بدرجة عالية .

وتتعارض نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية :

– دراسة حجوجة حميد وبصور عقيلة : والتي توصلت إلى أن أداء الأستاذ الجامعي يبقى متوسط نظرا لغياب الظروف ومتطلبات تحقيق خدمة الجودة التعليمية .

– دراسة موفق أسماء التي توصلت إلى مستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في المحاضرة والحصة التطبيقية منخفضا من وجهة نظر الطلبة .

– دراسة حاتم جاسم عبد العزيز التي أظهرت نتائجها أنه يوجد ضعف في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر طلبتها .

– دراسة غنيم والبحيوي التي توصلت إلى أن الأستاذ الجامعي في جامعة الملك عبد العزيز يؤدي دوره الأكاديمي الفعلي بدرجة متوسطة .

2 – عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الثانية :

نص الفرضية : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزي لمتغير الجنس ".

و الجدول التالي يبين نتائج الفرضية .

الجدول رقم (25)

يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور و الإناث في متغير جودة الأداء التدريسي .

عينة الذكور			عينة الإناث			قيمة " ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (P)	مستوى الدلالة الإحصائية
العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
68	111.81	19.933	199	115.31	20.368	1.24	265	0.21	غير دال إحصائيا عند 0.05

يتبين من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في جودة الأداء التدريسي حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (P) (0.21) لاختبار " ت " أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين . ويلاحظ الفروق بين الجنسين بين متوسط الذكور (111.81) ومتوسط الإناث (115.31) لا يمكن اعتباره كمؤشر لتأثير عامل الجنس في تقدير مستوى جودة الأداء التدريسي ، حيث مستوى جودة الأداء التدريسي عند كل من الذكور والإناث متقاربة بنفس الدرجات تقريبا . فإن الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة إحصائية . فهذه النتائج تؤكد على تحقيق الفرض الصفري .

لقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق و اختلافات في تقديرات الطلبة لمستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في تبعا لمتغير الجنس حسب ما يوضحه الجدول رقم (28) ، وتعزى الطالبة الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة سواء ذكورا أو إناثا يدرسون عند نفس الأساتذة ، أي أن الأساتذة الذين يدرسون طلبة الذكور هم أنفسهم من يدرسون الطالبات ،

وهم في هذا لا يفرقون بينهم فيما يخص الجوانب الشخصية غير مبالين في ذلك باختلاف أجناسهم ، مما يدل على أن الأساتذة يتعاملون بكل موضوعية مع كل الطلبة . وهذا قد يعود إلى طبيعة الخصائص الشخصية للأستاذ الجامعي من ناحية اتصافه بالجدية والمرونة في طريقة التعامل مع طلبته من الجنسين . فالأستاذ له دراية وقادر على أن يشجع طلبته على حضور حصصه على الرغم من اختلاف أجناسهم ، وذلك نتيجة أنه يدرسون نفس المادة العلمية ، ويتلقون نفس المعلومات ويدرسون بنفس المطبوعة مما يجعل ردود فعل الطلبة وقياسهم لأداء الأستاذ يكون متشابه . كما يمكن إرجاع ذلك إلى أن الطلبة باختلاف جنسهم يدرسون نفس المقاييس ونفس المناهج ويدرسهم نفس الأساتذة وتطبق عليهم نفس الاختبارات و نفس تعليمات بالسواء لا فرق بينهما . وترجع أيضا الطالبة الباحثة إلى تحكم الأستاذ في المادة التي يدرسها والعلاقات الانسانية التي تربطه بطلبته بهم وحسن المعاملة معهم . فالطلبة على قدر كاف من النضج حتى يتمكنوا من معرفة عدة جوانب من شخصية أساتذتهم حتى لم تظهر على الأساتذة . كل هذه الصفات الجيدة ترجع إلى الأستاذ الذي يتميز بها الأستاذ الكفء تساعده في عمله بكل جدارة وحماس ما يفقد الاختلاف في الجنس تأثيره على تقديرات الطلبة لمستوى الأداء التدريسي لدى الأساتذة .

وتوصلت الطالبة الباحثة من نتائج هذه الفرضية أن مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة لا يتأثرون بالفروق بين الجنسين أي بمعنى أنهم يقدرون بنفس المستوى من الأداء التدريسي وسبب هذه النتيجة تعتقد الباحثة أن واقع الجامعة يعيشه كل الطلبة بنفس المستوى . فالأمر يتعلق بواقع لا يختلف عن تقييمه أفراد الدراسة إن كانوا من جنسيين مختلفين .

- وتعزو الطالبة الباحثة هذه النتيجة إلى تماثل الظروف الجامعية والدراسية التي يعيشها الطلبة ذكورا و إناثا فهم يتعاملون مع إدارة جامعية واحدة وأعضاء هيئة تدريس واحدة

وأنظمة و قوانين واحدة . فالخاصية واحدة و هي الأداء التدريسي ومرجعية القياس هي معايير جودة التعليم ، والذين يقومون بالقياس والحكم هم الطلبة في المدرسة العليا للأساتذة بالاغواط وبالأخص طلبة السنة الرابعة متوسط وثانوي (ذكورا وإناثا) يعيشون الظروف التعليمية نفسها تقريبا ويتعاملون مع نفس أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن كونهم ذكورا أو إناثا ، إذن لا غرابة أن لا يكون هناك فروق في المتوسطات الحسابية ولاستجاباتهم

وبالتالي لا يوجد فروق في مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس لأن كلا الجنسين يفهم قياس الأداء التدريسي بنفس الأهمية ،

وهذا ما يؤكد أن هناك اتفاق بين آراء الطلبة (الذكور و الإناث) في معايير جودة التعليم المطبقة في المدرسة العليا للأساتذة ، ومعنى هذا أن طلاب وطالبات المدرسة العليا للأساتذة لديهم مستوى متقارب من الأداء التدريسي ، وبالتالي لم يؤثر عامل الجنس في مستوى الأداء التدريسي .

– وكما يمكن تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير مستوى الأداء التدريسي أن معايير جودة التعليم هي واحدة داخل المدرسة العليا باعتبارهم ينتمون إلى مدرسة واحدة ،

وكما تعزو الطالبة الباحثة هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة تنتمي لمجتمع جامعي واحد تتشابه فيه كثير من العوامل الثقافية والاجتماعية والبيئية والعلمية .

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية :

– دراسة موفق أسماء التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقييمهم لمستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تعزى لمتغير الجنس .

– دراسة الجعافرة التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد مستوى فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء من وجهة نظر طلبتها في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي .

– دراسة محمد وحسن : التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة في مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير الجنس .

– دراسة صلاح أحمد الناقة : التي توصلت إلى عدم وجود دلالة إحصائية في أداء الطلبة المعلمين تعزى لمتغير الجنس (الذكور و الإناث) .

وتعارضت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية :

– دراسة فهد صالح مغريه المعمري التي توصلت إلى وجود فروق في تقييم أداء أساتذة كلية التربية والألسن بجامعة عمران باليمن من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس ولصالح فئة الذكور .

– دراسة زين العابدين محمد هاني التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح طلبة الذكور .

– دراسة غنيم والبحيوي التي توصلت إلى وجود فروق بين الطلبة تبعا لجنسهم ، تقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس .

3 – عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الثالثة :

نص الفرضية : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزي لمتغير التخصص ".

و الجدول التالي يبين نتائج الدراسة .

الجدول رقم (26)

يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التخصص العلمي و التخصص الأدبي في متغير جودة الأداء التدريسي .

عينة التخصص العلمي			عينة التخصص الأدبي			قيمة " ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (P)	مستوى الدلالة الإحصائية
العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
157	112.20	21.401	110	117.57	18.192	2.20	265	0.03	دال إحصائيا عند0.05

يتبين من الجدول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين في تقدير مستوى جودة الأداء التدريسي حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (0.03) (P) لاختبار " ت " أصغر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية

وهي قيمة دالة إحصائيا ، مما يشير إلى وجود فروق بين التخصصين . ويلاحظ الفروق المعنوية بين التخصص العلمي (112.20) ومتوسط التخصص الأدبي (117.57) .

وقد أسفرت النتائج أن هناك اختلاف في وجهة نظر الطلبة عينة الدراسة حول قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم باختلاف تخصصهم الدراسي ، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر الطلبة وقد يرجع إلى وجود اختلاف بين التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في أساليب التدريس مما يجعل تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس يكون لصالح الطلبة الأدبيين ، وقد يعود إلى أن إدراك الطلبة العلميين لمقياس ومجالات الدراسة بأنها أكثر صعوبة في قسم علوم الطبيعية

والحياة وتتحدى قدراتهم وتتطلب درجة عالية من الدافعية للتعلم ، مما يؤدي إلى تفاعل الطلبة مع أساتذتهم بدرجة أقل وقد يرجع ذلك أيضا إلى ثقة الطلبة الأدبيين في قدرات أساتذتهم ما جعل وجهة نظرهم حول قياس الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس واضحة تم حرصهم على تكوين علاقات طيبة مع أساتذتهم نتيجة قربهم منهم بصفة عامة ، وبدرجة كبيرة أثناء الدراسة ، أو في مرحلة الإشراف الأكاديمي لبحوثهم وأنشطتهم العلمية بالإضافة إلى اهتمام وزيادة دافعية طلبة التخصصات الأدبية في مجال التحصيل الدراسي . مما يؤدي إلى ارتفاع معدلاتهم ودرجاتهم التحصيلية مقارنة بزملائهم من طلبة التخصصات العلمية الذين يعانون كثيرا من الدرجات التي يحصلون عليها بسبب وجود فروق في وجهة نظر الطلبة الأدبيين والطلبة العلميين حول تقويم أداء أساتذة الجامعة في قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم . وهذا ما يدل على أن التخصص الدراسي يعتبر عاملا تختلف عنده وجهة نظر الطلبة الجامعيين حول قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم .

وتتفق الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية :

– دراسة فهد صالح مغريه المعمري التي توصلت إلى وجود فروق في تقييم أداء أساتذة كلية التربية و الألسن بجامعة عمران باليمن من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير التخصص

ولصالح التخصص العلمي .

– دراسة محمد وحسن : التي أظهرت نتائجها إلى وجود فروق دالة في مستوى الأداء التدريسي تعزى لمتغير الخلفية الدراسية ولصالح طلبة الفرع العلمي .

وتعارضت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة الدراسة التالية :

– دراسة موفق أسماء التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقييمهم لمستوى جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي تعزى لمتغير التخصص .

4 – عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الرابعة :

نص الفرضية : " مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظره متوسطا . و الجدول التالي يبين نتائج الفرضية .

جدول رقم (27)

يبين دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقياس جودة الأداء التدريسي و المتوسط الفرضي للمقياس .

المتغير المقياس	حجم العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار " T "	قيمة (P)
جودة الأداء التدريسي	51	110	128.47	10.246	12.874	0.000

تشير النتائج في الجدول أعلاه المتعلقة بمقياس جودة الأداء التدريس للأستاذ الجامعي أن متوسط الحسابي لدرجات أساتذة المدرسة العليا للأساتذة المقدر عددهم (51) قد بلغ (128.47) بانحراف معياري قدره (10.246) وعند درجة الحرية (50) وبمقارنة هذا المتوسط بالمتوسط الفرضي المقدر ب (110) باستخدام اختبار " T " تظهر هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.000) وإذن أن المتوسط الحسابي أعلى من المتوسط الفرضي ، وهذه النتيجة تعني أن أساتذة المدرسة العليا للأساتذة يقدرون مستوى مرتفعا لأدائهم .

و تنص الفرضية العامة على أن مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم مرتفعا من وجهة نظره والمتمثلة في الأداء التدريسي على مستوى كفاية

التخطيط ، و كفاية التنفيذ ، و كفاية الإرشاد و التوجيه ، و كفاية البحث العلمي ، وربما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة عوامل مرتبطة بالأداء التدريسي للأستاذ الجامعي

ونذكر هنا ما يمتلكه الأستاذ من موارد وجدانية ومعرفية وحركية تظهر في ممارسته أولا للتخطيط من حيث قدرته على التحضير الذهني والكتابي للمحاضرة ، وثانيا على مستوى التنفيذ من خلال الشرح والتفاعلية ، وتوظيف الوسائط التعليمية وثالثا على مستوى الإرشاد

والتوجيه وذلك من خلال معرفة قدرات طلابهم وتطوير مهاراتهم وحل مشكلاتهم وتحقيق الأهداف في إطار القيم المجتمعية والأهداف العامة للتعليم في المجتمع ، وبالتالي تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي للطالب . وأخيرا كفاية البحث العلمي وذلك من خلال نشاطاته في كتابة المقالات ونشرها وإنجاز المطبوعات وتأليف الكتب ، والمشاركة في التظاهرات العلمية من أيام دراسية وملتقيات ومؤتمرات وطنية ودولية وانجاز مشاريع البحث المبرمجة من طرف الجهة الوصية ، والابتكار والاختراع . هذه العوامل تساعد وتسهل في ارتفاع مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي .

فالأستاذ الواعي هو الذي يربط أهداف التعليم بحاجات الطلبة وتطلعاتهم وقدراتهم وميولهم

واتجاهاتهم وظروفهم ، وهذا ما يساعد على التنويع في النشاطات لتتناسب جميع الطلبة ، رغم أن الطلبة مختلفين في مستويات الذكاء والتفكير ولكنهم يهدفون دائما إلى زيادة حصيلتهم المعرفية والثقافية ، ونلاحظ أيضا الدور الذي يلعبه الأستاذ الجامعي في ظل الأعداد الكبيرة ورغم قصور الإمكانات المادية يقوم بتوفير واستخدام وسائل تعليمية متعددة

وإتاحة فرص التعلم الذاتي للطلاب ، وترى الباحثة أن الأستاذ الجامعي يعمل على تفعيل مهارات الاتصال والتفاعل مع الطلبة وهذا ما نلاحظه في الأستاذ الجامعي فهو لا يهتم بالمادة العلمية فقط وكيفية إيصالها ، بل يقوم بإدراك أهمية الاتصال و التفاعل مع الطلاب ودوره الحيوي الذي يؤدي علاقات إنسانية إيجابية تعمل على زرع الثقة في نفوس الأفراد

وزيادة دافعيتهم للعمل والتعاون البناء ، ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل بين المجموعة ، وإشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية ، وطبيعة تقويم الطلاب يعد من الأمور الملموسة التي يمكن للأستاذ أن يحاسب عليها إداريا إذا لم يقوم بهذه العملية و بطريقة واضحة ، إضافة إلى ما تشكله عملية التقويم من أهمية كبيرة في عملية التدريس .

تتفق الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية :

– دراسة الإمام سالمة وبارة سمير التي أشارت أن تقييم أداء عضو هيئة التدريس في الجامعة يلعب دورا كبيرا في تحسين الأداء التعليمي .

– دراسة سوسن سعد الدين بدرخان التي أظهرت أن الدرجة الكلية لمستوى جودة الأداء التدريسي في جامعة عمان الأهلية وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة في المجالات الأربعة للدراسة بشكل عام كانت بدرجة تقدير مرتفع .

وتعارضت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية :

– دراسة الشريف التي بينت أن عضوات هيئة التدريس بالجامعات السعودية تمتلكن الأداء التدريسي اللازم لنجاحهن في التدريس وفقا لمعايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة .

– دراسة فاطمة عبد الله البشر التي توصلت إلى وجود قصور في الأداء التدريسي لبعض أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية ، وعدم وجود جهة مختصة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس .

5 – عرض و مناقشة و تفسير الفرضية الخامسة :

نص الفرضية : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزي لمتغير الجنس ".

و الجدول التالي يبين نتائج الفرضية .

جدول رقم (28)

يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في متغير جودة الأداء التدريسي .

عينة الذكور			عينة الإناث			قيمة " ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (P)	مستوى الدلالة الإحصائية
العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
35	127.63	9.24	16	130.31	12.28	0.77	49	0.39	غير دال إحصائيا عند 0.05

– يتبين من الجدول السابق أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في جودة الأداء التدريسي ، حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (0) (39.P) لاختبار " ت " أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين . ويلاحظ الفروق بين الجنسين بين متوسط الذكور (127.63) ومتوسط الإناث (130.31) لا يمكن اعتباره كمؤشر لتأثير عامل الجنس في تقدير مستوى جودة الأداء التدريسي حيث تقدير مستوى جودة الأداء التدريسي عند كل من الذكور والإناث متقاربة بنفس الدرجات تقريبا فإن الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة إحصائية . فهذه النتائج تؤكد على تحقق الفرض الصفري .

وقد تعود هذه النتيجة إلى أعضاء الهيئات التدريسية (ذكورا وإناثا) يعيشون تحت ظروف جامعية واحدة بشكل عام ويقعون جميعا تحت التأثير العام نفسه . كما وأنهم يعملون في بيئة تعليمية تتشابه في وظائفها ، لذلك لا يوجد تمايز بين الذكور والإناث ، وهذه النتيجة منطقية

تتفق مع الاتجاه الايجابي المرتفع لأفراد عينة الدراسة ذكورا وإناثا نحو مستوى جودة الأداء التدريسي وفقا لمتطلبات الجودة . حيث يتم توجيه معظم أنشطة هيئات التدريس من قبل إدارة الجامعات بغض النظر عن جنسهم . كما تتشابه عمليات التدريس الأكاديمي أو إجراء بحوث التطبيقية في خطوطها العريضة بين الذكور والإناث .

- من خلال هذه النتائج تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس .

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن القوانين والأنظمة والتعليمات التي تحكم العمل الإداري

وتحدد الواجبات والمهام الوظيفية لم تفرق بين الذكور والإناث . لذا فالجميع يؤدون ما هو مطلوب منهم وفق الأصول .

وتتفق الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة سوسن سعد الدين بدرخان التي أظهرت نتائج دراستها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجبين في الدرجة الكلية لمستوى جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغير الجنس .

6 - عرض و مناقشة و تفسير الفرضية السادسة :

نص الفرضية :" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزي لمتغيرالتخصص ".

و الجدول التالي يبين نتائج الفرضية .

جدول رقم (29)

يبين قيم " ت " لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التخصص العلمي و التخصص الأدبي في متغير مستوى الأداء التدريسي .

عينة التخصص العلمي			عينة التخصص الأدبي			قيمة " ت" المحسوبة	درجة الحرية	قيمة (P)	مستوى الدلالة الإحصائية
العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
15	125.13	11.825	36	129.86	9.342	1.37	49	0.18	غير دال إحصائيا عند 0.05

- يتبين من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصين في تقدير مستوى جودة الأداء التدريسي حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (P) (0.18) لاختبار " ت " أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، مما يشير إلى عدم وجود فروق بين التخصصين . ويلاحظ الفروق المعنوية بين متوسط التخصص العلمي (125.13) ومتوسط التخصص الأدبي (129.86) لا يمكن اعتباره كمؤشر لتأثير عامل التخصص في تقدير مستوى جودة الأداء التدريسي ، حيث يقدر التخصص العلمي والتخصص الأدبي لمستوى جودة الأداء التدريسي متقاربة بنفس الدرجات تقريبا . فإن الفرق بين المتوسطين ليس له دلالة إحصائية . فهذه النتائج تؤكد على تحقق الفرض الصفري .

- ويمكن إرجاع ذلك إلى أغلبية الأساتذة الجامعيين باختلاف مؤهلاتهم العلمية يشتركون في تأدية ممارسات تدريسية بنفس المستوى . وقد يعود السبب إلى أنهم يمتلكون نفس الخبرات التعليمية المتعلقة بتقديم الدروس وتقويمها كونهم يعيشون بنفس الظروف البيئية

الجامعية التي تشهد نقص في الإمكانيات والوسائل التعليمية في ظل اكتظاظ الصفوف الدراسية ، لذا نجدهم متشابهون في ممارستهم التدريسية التي يؤدونها كونهم خضعوا لنفس معايير التوظيف

– كما يمكن إرجاع ذلك إلى : أن أغلب الأساتذة الجامعيين فقدوا الحماس فهم يدرسون المادة نفسها ويكررونها مرات عديدة خلال سنوات تدريسهم مما يؤثر سلبا على أسلوبهم وطريقة أدائهم ، فأصبح الروتين والرتابة وعدم تجديد البرامج والدروس لتحاكي الواقع والتطور حال جامعتنا اليوم والمرجع ذلك إلى عدم تحفيز الإدارة الأستاذ على التغيير والتحسين .

– و يمكن إرجاع ذلك إلى أن الأستاذ الجامعي لا يخضع إلى التكوين المستمر بعد توظيفه ولا للتدريب مما يجعل طريقة تأديته لمهامه ووظائفه متشابهة بغض النظر عن طبيعة التخصص الذي يدرسه (سواء كان علمي أو أدبي) مما يؤثر لا محالة على رؤية الطالب الجامعي باختلاف تخصصه لأداء أستاذه .

7 – عرض و مناقشة و تفسير الفرضية السابعة :

نص الفرضية : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزي لمتغير الأقدمية ".

والجدول التالي يبين نتائج الفرضية .

الجدول رقم (30)

يبين نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في متغير جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغير الأقدمية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	مستوى الدلالة	القرار
تقدير مستوى الأداء التدريسي	ما بين المجموعات	506.108	2	253.054	2.561	0.88	غير دال عند 0.01
	داخل المجموعات	4742.598	48	98.804			
	الكلي	5248.706	50				

- يوضح الجدول رقم (30) نتائج اختبار تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في متغير جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغير الأقدمية ، حيث أن مستوى المعنوية لقيمة (0.88) (P) لاختبار (ف) أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية (0.05) المقبولة في العلوم النفسية والاجتماعية ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا وتؤكد على تحقق الفرض الصفري .

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (30) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة استنادا إلى قيم (ف) المحسوبة إذ بلغت (0.88) وبمستوى دلالة يساوي لمستوى أدائهم التدريسي متوافقة وكانت بدرجة عالية . جاءت نتيجة عن دور الجامعة في تحسين أساليبهم التدريسية ودورها في اشتراك جميع أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات التي تعقدها الجامعة بشأن تطوير العملية التعليمية والتعلمية وتحسين جودته دون

تحيز . كما قد تعود نتيجة ذلك إلى كون الجامعة تقوم بتعيين بأعضاء أكفاء للتدريس . لذا فإن متغير عدد سنوات الخبرة لم يوجد فروقا في مستوى جودة الأداء التدريسي .

– وقد بينت النتائج ذوي أقدمية في التدريس أقل من (5) سنوات وذوي أقدمية في التدريس من (5) إلى (10) سنوات وذوي أقدمية في التدريس أكثر من (10) سنوات حول قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم . من خلال نتائج الدراسة يتضح أن المدة الزمنية في التدريس لا تؤثر على أساتذة الجامعة من حيث قياس أدائهم . بمعنى أن الخبرة في التدريس من شأنها أن تكتسب لدى الأساتذة ذوي الأقدمية في التدريس أقل من (5) سنوات وذوي الأقدمية في التدريس من (5) إلى (10) سنوات وذوي الأقدمية في التدريس أكثر من (10) سنوات بنفس المهارات والقدرات التي تساعدهم في قياس الأداء التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم

وذلك من خلال الاحتكاك والتفاعل باستمرار في المواقف التقويمية طيلة حياتهم المهنية .

– وقد يعود السبب إلى عدم وجود فروق في الأقدمية في التدريس بين الأساتذة إلى مشاركتهم وتفعيلهم للجان البيداغوجية من خلال تقويم الجوانب الكمية والنوعية لممارستهم التدريسية وأبحاثهم ونشاطاتهم العلمية واكتساب خبرات متقاربة تساعدهم في ترقيتهم العلمية ، وفي رصيدهم الأكاديمي دون النظر إلى الأقدمية في التدريس وكذلك الأساتذة الجدد يثبتون قدراتهم أمام الطلبة في كفاءتهم التدريسية وإبداعاتهم داخل قاعة الدرس ، وما يحققوه من تأثير في طلبتهم مثل الأساتذة القدامى .

و تتفق الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التالية :

– دراسة سوسن سعد الدين بدرخان التي أظهرت نتائج دراستها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمستجبين في الدرجة الكلية لمستوى جودة الأداء التدريسي تعزى لمتغير الخبرة المهنية .

– دراسة ندى علي سالم الهويد التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة مساهمة تقويم أداء عضو هيئة التدريس في رفع جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة .

إن الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي يعتبر من أهم المؤشرات التي تقيس جودة التعليم العالي في الجامعات ، ويتفق الكثير من المختصين أن زيادة وتحسين فاعليته وحنكة المدرس الجامعي عامل حاسم في نجاح الجهود التي تبذل من أجل رفع مستوى العملية التدريسية في الجامعة ، ومن أجل إصلاح النظم التعليمية ويبدو واضحا الآن أن الأستاذ الجامعي اليوم أصبح مطالب بتطوير أدائه بالتكوين المستمر على المهارات الأدائية والقدرة على متابعة التكوين المستمر والتكوين الذاتي إضافة إلى القدرة على التدبير البيداغوجي لجماعة الصف للحفاظ على جودته في أداء العمليات التكوينية والتعلمية .

وعليه فإن الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي مرتبط بجودة التعليم الجامعي ، والجامعة اليوم منوط إليها مهمة تطوير وتعزيز قدرات هذا الفاعل بالشكل الذي يرفع من مستوى جودة ونوعية مؤسسات التعليم العالي ، ومن ثمة المساهمة في تقدم ورقي ورفاهية المجتمع ككل .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم من وجهة نظر الطلبة ومن وجهة نظرهم بالمدرسة العليا للأساتذة بولاية الأغواط ، وكذا معرفة الفروق بين متوسطات الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي وفي المتغيرات الديمغرافية التالية : الجنس ، التخصص . وكذا معرفة الفروق بين متوسطات الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي وفي المتغيرات التالية : الجنس ، التخصص ، الخبرة المهنية .

– أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (24) أن عينة الطلبة يقدرون مستوى عال لأداء التدريسي للأساتذة في ضوء معايير جودة التعليم . وتبين من النتائج أن الفرضية الأولى تتحققت .

– أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (25) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي لأساتذتهم بالمدرسة العليا

للأساتذة بالاغواط تعزى لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) . وتبين من النتائج أن الفرضية الثانية تحققت .

- أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (26) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي لأساتذتهم بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي) . وتبين من النتائج أن الفرضية الثالثة لم تتحقق .

- أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (27) أن عينة الأساتذة يقدرون مستوى مرتفعا لأدائهم التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم . وتبين من النتائج أن الفرضية السادسة لم تتحقق .

- أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (28) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط تعزى لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) . وتبين من النتائج أن الفرضية السابعة تحققت .

- أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (29) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط تعزى لمتغير التخصص (علمي / أدبي) . وتبين من النتائج أن الفرضية الثامنة تحققت .

- أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (30) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط تعزى لمتغير الخبرة المهنية . وتبين من النتائج أن الفرضية العاشرة تحققت .

- وفي الأخير تبقى نتائج هذه الدراسة في الحدود الزمنية والمكانية والبشرية والأداتية وبالمتغيرات المدروسة .

اقتراحات الدراسة : في ضوء فصول النظرية وما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة توصي الطالبة الباحثة ما يلي :

1 – تنويع وإثراء مؤشرات ومعايير تقييم الأداء والتركيز أكثر على المعايير التي تحقق جودة هذا الأداء .

2 – توفير الوسائل التعليمية والأجهزة التي تعين عضو هيئة التدريس على الأداء الفعال .

3 – نشر ثقافة الجودة من خلال آليات تحقيق تطبيق أعضاء هيئة التدريس لمعايير جودة التعليم في الجانب التدريسي والبحثي معا .

4 – ضرورة العمل على توعية الطلبة بأهمية عملية تقويم أداء أساتذة الجامعة والفائدة المتوقعة منها .

5 – التدريب على تقويم الأداء التدريسي بكل أنواعه وإعطائه الأهمية في دورات و تطوير التدريس لما يحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء وانعكاساته على جودة التعليم .

6 – ضرورة الاطلاع على الخبرات العالمية للدول المتقدمة في طرق تقييم أداء الأستاذ الجامعي ورفع جودة التعليم والاستفادة منها .

– وفي الختام وبعد دراستنا لموضوع الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم لدى عينة من الطلبة والأساتذة الجامعيين بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط ، نأمل أن يقوم باحثون آخرون بدراسة هذا الموضوع والتوسع فيه وتناوله من جوانب أخرى لم نتطرق إليها في دراستنا .

قائمة المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية :

1 – القواميس و المعاجم :

1 – اللقاني أحمد حسين (2003) " **معجم المصطلحات التربوية** " دار المعرفة ، ط2 ، القاهرة .

2 – أحمد حسين اللقاني و حسين الجمل (1999) " **معجم المصطلحات التربوية و المعرفية في المناهج و طرق التدريس** " عالم الكتب ، " ط2 ، القاهرة .

3 – أحمد حسين اللقاني و حسين الجمل (1996) " **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس** " عالم الكتب ط1 ، القاهرة .

4 – أحمد زكي بدوي ومحمد كامل مصطفى : 1984 " **معجم مصطلحات القوى العاملة** " مؤسسة شباب ، الجامعة الإسكندرية .

5 – حسن شحاتة و زينب النجار : 2011 مراجعة حامد عمار" **معجم المصطلحات التربوية و النفسية** " الدار المصرية اللبنانية .

6 – مسعود حيران 1992) " **الرائد معجم لغوي عصري** " ، دار العلم للملايين ، بيروت .

2 – الكتب العربية :

1 – الأمين عدنان (2005) " **ضمان الجودة في الجامعات العربية** " الكتاب السنوي الخامس ،عمان .

2 – الفاراجي هادي أبو سل (2002) " **الأنشطة و المهارات التعليمية** " ، د ط ، عمان ، دار كنوز المعرفة .

3 – أحمد أوزي (2005) " **جودة التربية و تربية الجودة** " الدار البيضاء ، مطبعة النجاح الجديدة ، ط 1 .

قائمة المراجع

4 – أحمد صقر عاشور (1979) " **إدارة القوى العاملة** " ، ط 2 ، بيروت ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر .

5 – إسماعيل الدياب البنا (2001) " **تقويم جودة الأداء الجامعي** " ، المكتبة المصرية ، (د ط) ، مصر .

6 – باربارا مايترو (2002) " **الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي** " دار الشروق للنشر و التوزيع ، ط 1 ، الأردن .

7 – جوزيف لومان ، حسين عبد الفتاح (1989) " **إتقان أساليب التدريس** " ، مركز الكتاب الأردني ، د ط ، الأردن .

8 – جيفري دوهرتي : ترجمة عدنان الأحمد و آخرون (1999) : " **تطوير نظم الجودة في التربية** " المركز الجامعي للتعريب و الترجمة و التأليف ، دمشق .

9 – حسن حسين البيلاوي و آخرون (2006) " **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد** " ، دار المسيرة ، ط 1 ، عمان .

9 – حسن شحاتة (2001) " **التعليم الجامعي و التقويم الجامعي بين النظرية و التطبيق** " مكتبة الدار العربية للكتاب ، ط 1 ، القاهرة .

10 – خالد عبد الرحيم الهيني (2005) " **إدارة الموارد البشرية** " مدخل استراتيجي ، دار وائل للنشر و التوزيع ، ط 2 ، عمان ، الأردن .

11 – داود بورقيبة " **منهاج التربية المثالية** " المطبعة العربية ، غرداية .

12 – داود درويش حلس و محمد أبو شقير " **محاضرات في مهارات التدريس** " كتاب على الشبكة .

13 – داود ماهر محمد (2006) " **التدريس و التدريب الجامعي** " أسسه و بناء برامجه ، مكتبة الفلاح للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

14 – راتب جليل صويص و غالب جليل صويص (2009) " **إدارة الجودة المعاصرة** " .

قائمة المراجع

مقدمة في إدارة الجودة الشاملة للإنتاج و العمليات و الخدمات . دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، الطبعة العربية ، عمان ، الأردن .

15 – رافدة الحريري (2007) " **إعداد القيادات الإدارية لمدارس المستقبل من ضوء الجودة الشاملة** " دار الفكر ، ط 1 ، عمان .

16 – رافدة عمر الحريري (2010) " **القيادة و إدارة الجودة في التعليم العالي** " دار الثقافة ، ط 1 ، عمان .

17 – رافدة الحريري (2011) " **الجودة الشاملة في المناهج و طرق التدريس** " ط 01 ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة .

18 – رافدة الحريري (2014) " **اقتصاديات التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة** " ، دار المناهج ، الأردن .

19 – رامي حسين حمودة (2011) " **مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية و التعليمية** " ، ط 1 ، عمان ، دار أسامة للنشر و التوزيع .

20 – رشدي أحمد طعيمة و محمد بن سليمان البندري (2004) " **التعليم الجامعي بين رصد الواقع و رؤى التطوير** " دار الفكر القاهرة .

21 – رعد عبد الله الطائي و عيسى قدادة (2008) " **إدارة الجودة الشاملة** " دار اليازوري العلمي للنشر و التوزيع ، الطبعة العربية ، عمان ، الأردن .

22 – رعد حسن الصرف (2001) : " **كيف تتعلم أسرار الجودة الشاملة** " دار علاء الدين للنشر و التوزيع و الترجمة ، دمشق .

23 – رضا مسعد السعيد و ناصر السيد عبد الحميد (2010) " **توكيد الجودة في مناهج التعليم (المعايير و العمليات و المخرجات المتوقعة)** ، دار التعليم الجامعي ، الاسكندرية

24 – رفيقة حروش (2016) " **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية و محاولة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة** " دار الكتاب الحديث للنشر و التوزيع ، مصر .

قائمة المراجع

25 – رمزية الغريب " **التقويم و القياس النفسي** " المكتبة الأنجلو مصرية .

26 – سامع عبد المطلب عامر (2011) " **استراتيجيات إدارة البشرية** " ، ط 1 ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان .

27 – سهيلة محسن الفتلاوي (2003) " **الكفايات التدريسية (المفهوم ، التدريب ، الأداء)** " ، دار الشروق ، ط1 ، عمان ، الأردن .

28 – سهيلة محسن الفتلاوي (2008) " **الجودة في التعليم** " دار الشروق ، عمان ، الأردن .

29 – سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات (2008) " **الجودة في التعليم** " دراسات تطبيقية دار صفاء للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

30 – سوسن شاكر مجيد و محمد عواد الزيادات (2008) " **الجودة و الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام و الجامعي** " دار صفاء للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

31 – سيد علي أحمد و سالم أحمد محمد (1424) " **التقويم في المنظومة التربوية** " مكتبة الراشد ، الرياض .

32 – صالح عبد العزيز " **التربية و طرق التدريس** " دار المعارض ،مصر .

33 – صالح ناصر عليمات (2004) : " **إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية** " (تطبيق ومقترحات التطوير) ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .

34 – صبحي سالم اللولو (2007) " **استراتيجيات حديثة في التدريس** " الجامعة الإسلامية بغزة .

35 – عبد المحسن جودة و عبد الحميد عبد الفتاح " **إدارة الموارد البشرية** " جامعة المنصورة ، مصر .

36 – عبد الواحد الكيبسي (2012) " **أخلاقيات و آداب مهنة التدريس** " مركز ديبونو لتعليم التفكير ، ط 1 ، الأردن .

37 – عفاف عثمان مصطفى (2014) " **إستراتيجيات التدريس الفعال** " دار الوفاء للطباعة و النشر ، ط 1 ، الإسكندرية .

قائمة المراجع

38 – عمان يوسف ردينة و عثمان يوسف خدام (2005) " **طرائق التدريس (منهج ، أسلوب ، وسيلة)** ، دار المناهج ، الأردن .

39 – فتحي درويش عشيبة (2009) " **دراسات في تطوير التعليم الجامعي على ضوء التحديات المعاصرة** " د ط ، دار الروابط العالمية للنشر و التوزيع ، القاهرة .

40 – فؤاد حسن أبو الهيجاء (2001) " **أساسيات التدريس ومهاراته و طرقه العامة** " دار المناهج (د ط) ، الأردن .

41– فريد النجار (1999) " **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة** " ، القاهرة ، تيراك للنشر و التوزيع .

42 – فريد النجار (2000) " **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة** " القاهرة ، إيترك للنشر و التوزيع .

43 – فيصل حسونة (2011) " **إدارة الموارد البشرية** " دار أسامة للنشر و التوزيع ، ب ط ، عمان ، الأردن .

44 – فيصل عبد الله و الآخرون " **دليل المقاييس النوعية و المؤشرات الكمية لضمان الجودة و الاعتماد للجامعات العربية** " ، عمان .

45 – قاسم نايف علوات المحياوي (2006) " **الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز و معايير الاعتماد** " الأسس و التطبيقات ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

46 – كريس أشتون (2001) " **تقييم الأداء الاستراتيجي** " تعريب " أحمد علاء إصلاح " مركز الخبرات المهنية للإدارة القاهرة .

47 – كمال عبد الحميد زيتون (2003) " **التدريس و نماذجه و مهاراته** " ، دار إدارة المكتبات ، ط 1 ، القاهرة .

48 – مجدي صلاح طه المهدي (2013) " **اقتصاديات الجودة التعليمية** " دار الجامعة الجديدة ، الإسكندرية ، مصر .

49 – مجيد الكرخي (2015) " **إدارة الجودة الشاملة** " المفاهيم النظرية و أبعادها التطبيقية في مجال الخدمات ، دار العلمية ، الأردن .

قائمة المراجع

50 – محسن علي عطية (2008) " **تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية** " دار المناهج ، ط 1 ، عمان.

51 – محسن علي عطية (2009) " **الجودة الشاملة و الجديد في التدريس** " دار صفاء للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان .

52 – محمد الدقس (2005) " **علم الاجتماع الصناعي** " المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ، مصر .

53 – محمد السعيد أنور سلطان (2003) " **السلوك التنظيمي** " ، دار الجامعة الجديدة للنشر و التوزيع ، الاسكندرية .

54 – محمد المفتي (1984) " **سلوك التدريس** " مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة .

55 – محمد جبر دريب (ب س) " **التطبيقات الإجرائية لضمان الجودة في التعليم الجامعي** " جامعة الكوفة .

56 – محمد داودي و محمد بوفاتح (2007) : " **منهجية كتابة البحوث العلمية و الرسائل الجامعية** " ط 1 ، دار الأورسية ، الجلفة ، الجزائر .

57 – محمد عبد الرزاق إبراهيم (2007) " **منظومة لتكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة** " الأردن ، دار الفكر ناشرون و موزعون .

58 – مصطفى عاشوري (1992) " **أسس علم النفس الصناعي التنظيمي** " المؤسسة الوطنية للكتاب ، الجزائر .

59 – محمد قدري حسن (2015) " **إدارة الأداء المتميز . قياس الأداء تقييم الأداء ، تحسين الأداء مؤسسيا و فرديا** " دار الجامعة الجديدة الإسكندرية .

60 – مرسي محمد منير (2002) " **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر و أساليب تدريسية** " ، القاهرة ، عالم الكتب .

قائمة المراجع

61 – مهدي صالح السامري (2007) " **إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي و الخدمي** " ، ط1 ، عمان ، دار جرير للطباعة و النشر .

62 – نبيل سعد خليل (2011) " **الجودة الشاملة في التعليم و تطبيقات الآيزو** " دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

63 – نعيمة المهدي أبو شاقور (2017) : " **دراسات تربوية** " دار المغنر للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

64 – نور الدين تاوريريت (2009) " **الفعالية التنظيمية بين النظري و التطبيقي** " عالم الكتب الحديث ، الأردن .

65 – هاشم فوزي الهبادي و يوسف جحيم الطائي (2011) " **التعليم الجامعي من منظور إداري ، قراءات ، بحوث** " دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن .

66 – وفاء محمود البرعي (2002) " **دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري** " دار المعرفة ، الجامعة الاسكندرية .

67 – يوسف جحيم الطائي و آخرون (2008) " **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي** " مؤسسة الوارق للنشر و التوزيع ، ط 1 ، عمان .

68 – يوسف جحيم الطائي (2007) " **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي** " مؤسسة الوارق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن .

3 – المجلات العلمية :

1 – الثيبيتي مليحان معيص (1996) " **التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة** " دراسة تحليلية و نقدية . رسالة التربية وعلم النفس ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية ، (07) ، الرياض .

2 – الخطيب لطفي (ب س) " **تقويم الطلبة لفعالية تدريس عضو هيئة التدريس في الجامعة** " مجلة التربية ، ص ص 82 ـ 93 .

قائمة المراجع

3 – الشيخ الداوي : 2010 " **تحليل الأسس النظرية لمفهوم الأداء** " مجلة الباحث ، العدد 07 ، جامعة الجزائر ، ص ص 01 . 10 .

4 – الصرايرة خالد أحمد و عساف ليلى (2008) " **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية و التطبيق** " ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، (01) ، ص 10 .

5 – الطائي يوسف العبادي هاشم (2005) " **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي** " ، مجلة القرى للعلوم الاقتصادية ، م (01) ، العدد (03) ، جامعة الكوفة ، العراق ، ص 192 .

6 – المخلافي محمد سرحان خالد (2001) " **أهمية الولاء التنظيمي و الولاء المهني لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة صنعاء** " مجلة جامعة دمشق ، 17 (02) .

07 – ابتسام حسين الجفري (2002) " **أراء طالبات الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى** " الجلة التربوية ، العدد 64 ، الكويت .

8 – أبو نوار لينة و بطانية عبد الله (1990) " **الحاجة إلى التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية** " مجلة التربية الجديدة ، العدد 51 .

9 – أحمد عبد الله أحمد القحفة (2014) " **مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية** " مجلة جامعة ناصر ، العدد الرابع ، يوليو ـ ديسمبر 2014 ، جامعة ناصر .

10 – أحمد الطويسي ونواف سمارة (2014) " **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة نحو تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة و مدى الرضا عن نتائجهم** " ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) ، م 28 ، العدد (01) .

11 – إلهام حسن عزيز و وفاء محمود جاسم (2014) " **فاعلية تقييم الأداء التدريسي لتدريسي هيئة التعليم التقني كركوك الحويجة** " ، م 36 ، العدد (115) ، ص ص10 – 14 .

12 – أنور فاروق شاكر (2018) " **تقييم أداء تدريسي التاريخ في جامعة ديالي على وفق مبادئ التعلم النشط** " العدد (25) ، كلية التربية للعلوم الانسانية .

قائمة المراجع

13 – بن حجوجة حميد و بصور عقيلة " **واقع أداء الأستاذ الجامعي في ظل تحقيق الجودة التعليمية من وجهة نظر الطلبة** " ، مجلة المؤشر للدراسات الاقتصادية ، م 01 ، العدد (02) ، ص ص 73 – 89 .

14 – بواب رضوان (2015) " **الأداء الوظيفي و الاجتماعي للأستاذ الجامعي في نظام LMD** " مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية ،العدد (21) ، جامعة جيجل ، ص 72

15 – جبر من محمد الجبر (2014) " **تقييم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب** " ، مجلة الزرقاء للبحوث و الدراسات الانسانية ، م 14 ، العدد (02) .

16 – جمال ناصر علي الحكيم (2015) " **تقييم إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الحكومية اليمنية** " مجلة الأندلس للعلوم الانسانية و الاجتماعية ، اليمن ، 12م ، العدد (05) ، ص 112 .

17 – حسن تيم (20118) " **أراء طلبة الدراسات العليا في الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية** " ، ص ص 01 . 38 .

18 – حسين جدوع مظلوم المناصير و حيار شناوة الدايني (2008) " **تقويم أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ** " ، المجلة القادسية في الآداب و العلوم التربوية ، م 7 ، العدد (1 ، 2) .

19 – خالد خميس السر " **تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة** " قسم المناهج و طرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الأقصى ، غزة ، فلسطين .

20 – رائد حسين الحجار : " **تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة** " كلية التربية جامعة الأقصى ، غزة فلسطين ، ص ص 01 . 38 .

قائمة المراجع

21 – رداف الدرسي و تجديدة أبو سيف أحمد (2019) " **تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلاب** " دراسة على عينة من جامعتي عمر المختار البيضاء ، الأسمرية الاسلامية ، مجلة المنتدى الأكاديمي ، م (03) ، العدد (02) ، ص ص 01 ـ 15 .

22 – ردمان محمد سعيد غالب و توفيق علي غالم (2008) " **التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس مدخل للجودة الشاملة في التعليم الجامعي** " ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، م 1 ، العدد (01) .

23 – زين العابدين محمد بني هاني (2016) " **مستوى الأداء التدريسي لدى أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلبة كلية علوم الرياضية بجامعة مؤتة** " ، م 31 ، العدد (05) .

24 – سالمة الإمام و سمير بارة (2017) " **مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها** " ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم ، م 10 ، العدد (31) .

25 – سعيد علي العضاضي (2016) " **معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي** " المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، م 05 ، العدد (09) جامعة الملك خالد ، السعودية ، ص ص 78 . 79 .

26 – سوسن سعد الدين بدرخان (2018) " **مستوى جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة عمان الأهلية وفقا لمتطلبات الجودة الشاملة** " م 21 ، العدد (02) ، جامعة عمان الأهلية .

27 – شناف خديجة و بلخيري مراد (2016) " **معايير ضمان جودة التعليم الجامعي " عرض لبعض النماذج العالمية ، مجلة الدراسات و البحوث الاجتماعية** "، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي ، ص 08 .

28 – ناصر عليمات صالح (2001) : " **توزيع الوقت على أداء المهمات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك** "، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، م 3 ، العدد 4 ، كلية التربية البحرين .

قائمة المراجع

29 – صلاح أحمد الناقة (2009) " **تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة** " ، مجلة الجامعة الإسلامية ، م 17 ، العدد(02) .

30 – عاصم شحادة علي : (2010) " **تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات** " مجلة الباحث ، العدد (07) ، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية ، جامعة ورقلة ، ص ص 01 . 10 .

31 – عبد الكريم جاسم العمراني (2013) " **نموذج مقترح لتقويم أداء تدريسي الجامعات العراقية في ضوء فلسفة وزارة التعليم العالي و البحث العلمي** " ، مجلية كلية التربية للبنات للعلوم الانسانية العدد (13) ، ص ص 01 . 24 .

32 – عبد العزيز محمد البوادري (1416) : " **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الملك سعود نحو تقويم الممارسات التدريسية من قبل الطلبة** " ، مجلة جامعة الملك سعود ، م 8 ، ص ص 115 . 179 .

33 – عبد الفتاح أحمد جلال (1993) " **إعداد هيئة التدريس بالجامعة** " مجلة العلوم الاجتماعية ، مجمع الدراسات و البحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

34 – غزالي رشيد و بن قائد علي الحاج محمد (2014) " **تقويم الأداء التدريسي لدى أعضاء هيئة التدريس في أقسام و معاهد التربية البدنية و الرياضية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم** " ، المجلة العلمية لعلوم و تقنيات الأنشطة البدنية و الرياضية ، العدد (11) ، 1 – 3 ديسمبر 2014 ، جامعة مستغانم .

35 – فاطمة عبدالله البشر (2019) " **دراسة تحليلية لواقع تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية** " ، المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، م 08 ، العدد (07) .

36 – فهد صالح مغريه المعمري (2017) " **تقييم طلبة كلية بجامعة عمران باليمن لأداء أساتذتهم وفقا لبعض معايير الجودة و العلاقات الانسانية** " ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة ، 06 (02) ، ص ص 118 . 140 .

قائمة المراجع

37 – فيصل محمود الشواورة و عبد العزيز مرزوق المطيري (2010) " **أثر تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الإنتاجية** " دراسة تطبيقية على شركة مرافق الكهرباء و المياه ، السعودية .

38 – ماجد محمود محمد (ب س) " **بناء منظومة لقياس الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية الرياضية في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان الجودة و الاعتماد** " مجلة أسيوط لعلوم و فنون التربية الرياضية ، جامعة دمياط .

39 – محسن عبد الستار عزب (2006) " **إدارة الجودة الشاملة في التعليم** " مجلة التربية و التعليم ، العدد (42) ، ص ص200 . 211 .

40 – محمد العوضي و فايز القنطار (2014) " تطوير استبانة تقييم الأداء التدريسي في المستوى الجامعي من قبل الطلبة " الاستبانة مطبقة في كليات الهيئة العامة للتعليم التطبيقي و التدريب ، مجلة جامعة دمشق ، م (30) ، العدد (02) ، دولة الكويت .

41 – محمد حسن العمايرة (2006) " **تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم** " مجلة العلوم التربوية و النفسية ، البحرين .

42 – محمد سرحان المخلافي (ب س) " **بناء أداة لتقييم كفايات الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في جامعة صنعاء** " ، مجلة الدراسات الاجتماعية ، العدد (12) .

43 – محمد علي حسانين فتحي (2006) " **تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية بكليات التربية** " مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، سلطنة عمان .

44 – محمود احمد حسن و محمد أحمد الخولي (2003) " **تقييم الطلبة للأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة قطر و علاقته ببعض المتغيرات** " مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر .

45 – مزهودة عبد المليك : " **الأداء بين الكفاءة و الفعالية مفهوم و تقييم** " مجلة العلوم الإنسانية ، العدد 01 ، جامعة محمد خيضر .

قائمة المراجع

46 – مليحان الثبيتي و علي القرني (1993) " **طرق و أساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية** " مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية ، م 5 (2) ، ص ص 27 – 462 .

47 – مليحان بن معيص الثيبيتي و علي بن سعيد القرني (1993) ط طرق و أساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات و رؤوساء الأقسام " مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية و الدراسات الإسلامية ، (3) .

48 – ناجي رجب سكر (2005) " **مستويات معيارية مقترحة لكفايات الأداء اللازمة للمعلم لمواجهة مستجدات العصر، مناهج التعليم و المستويات الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس** " ، جامعة عين شمس ، مصر ، ص ص 22 . 30 .

4 – المؤتمرات و الملتقيات و المحاضرات :

1 – الجباني عبد الرزاق شنين (2009) " **محاضرات في موقع تطوير التدريس و التدريب الجامعي** " جامعة الكوفة .

2 – أبو زيد لمياء شعبان (2007) " **مدى تحقق معايير الجودة في برنامج التربية الميدانية القائم و انعكاس ذلك على الأداء التدريسي و الاتجاه نحو المهنة لدى الطالبات المعلمات بمنطقة القصيم** " المؤتمر العلمي التاسع عشر ، جامعة عين شمس ، المجلد الرابع ، 25 ـ 26 يوليو ، مصر .

3 – أحمد بن علي بن مبارك الكعيبي (1979) " **تطبيق إدارة الجودة بالمؤسسات التعليمية في الوطن العربي** " تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام و الخاص ، المؤتمر الدولي الثالث ، عمان ، الأردن .

4 – حازم زكي عيسى (2009) " **تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة** " المؤتمر التربوي الثالث ، غزة ، فلسطين .

5 – حمدان أحمد الغامدي (1995) " **تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس كما يراها الملتحقون بكلية المعلمين بالرياض في ضوء بعض المتغيرات** " ، مركز البحوث التربوية ، جامعة الملك سعود .

قائمة المراجع

6 – سناء إبراهيم أبو دقة (2004) " **التقويم و علاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي** " مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، جامعة القدس .

7 – سوسن شاكر مجيد (2011) : " **نحو بناء معايير وطنية لضمان جودة العربية** " مجمع مداخلات الملتقى الدولي الثاني حول الأداء المتميز للمنظمات و الحكومات الطبعة الثانية ، المنعقد بجامعة ورقلة ، يومي 22 و 23 نوفمبر 2011 .

8 ـ شحاتة حسن المزروع (2002) " **التقويم الذاتي لأعضاء و قيادات كليات البنات بالمملكة العربية السعودية مدخل لتطوير الأداء الجامعي** " بحث مقدم في ندوة تطوير عضو هيئة التدريس ، جامعة ملك سعود ، ص ص 163 ـ 201 .

9 – عبد الحميد حسين شاهين (2011) : " **ورقة عمل بعنوان استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم** " ، جامعة الاسكندرية .

10 – علي محي الدين و منى عبد الهادي سعودي راشد (1998) " **برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية** " المؤتمر الثاني لإعداد المعلم العلوم للقرن الحادي و العشرون ،جامعة عين شمس القاهرة ، مصر.

11 – عليان عبد الله الحولي (2004) : " **تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الفلسطيني** " **المؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني** "، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله ، يوليو 2004 ، ص 10 .

12 – فضيل دليو و آخرون (2002) " **إشكالية المشاركة الديمقراطية في الجامعة الجزائرية** " منشورات جامعية قسنطينة ، الجزائر .

13 – وفاء محمود نصار عبد الرزاق : " **اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو أساليب و طرق تقويم أدائهم** " جامعة الملك سعود . الرياض . اللقاء السنوي الثالث عشر ، ص 209 .

14 ـ ناجي رجب عيد سكر و أكرم صبحي حسين (2012) " **تصور مقترح لبناء و تعزيز ثقة الطالب الجامعي بنفسه كواحد من أهم مطالب جودة التعليم الجامعي في قطاع غزة** " المؤتمر العربي الدولي

الثاني لضمان جودة التعليم العالي ، الجامعة الخليجية ، المملكة البحرنية ، يومي 04 . 05 أفريل ص 940

15 – يحي محمود النجار و آخرون (2014) " **تجربة جامعة الأقصى في نشر و تطبيق معايير الجودة لمؤسسات التعليم العالي** " المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي ، جامعة الزرقاء ، الأردن .

5 – الرسائل الجامعية :

1 – أحمد عبد الله الرشيدي (2009) : " **استخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية** " أطروحة دكتوراه قسم علوم التسيير ، جامعة الجزائر ، ص ص 23 . 24 .

2 – ابتسام حسيني (2010) : " **أثر إدارة المعرفة على الجودة الشاملة في المؤسسة** " دراسة حالة ، مذكرة ماجستير ، جامعة بسكرة ، ص 74 .

3 – ازدهار محمد سيف حيدر (2015) " **تقويم المهارات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة المدينة العالمية بماليزيا في ضوء معايير الجودة الشاملة** " مذكرة لنيل شهادة الماجستير .

4 – حاجي هاجر (2017) " **واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة العربي بن مهيدي** " أم البواقي – دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية و الانسانية – مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص علم الاجتماع تنمية ة تسير الموارد البشرية ، 2016 – 2017 .

5 – زرقان ليلى (2013) " **اقتراح بناء تدريبي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء معايير الجودة في التعليم العالي** " أطروحة دكتوراه في علم النفس ، كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية ، سطيف .

6 – سعيد بن عبد الله بن جابر الله الغامدي (2010) : " **تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية** " أطروحة دكتوراه في المناهج و طرق تدريس العلوم (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية ، ص 42 .

قائمة المراجع

7 – صليحة رقاد (2014) " **تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ، آفاقه و معوقاته** " أطروحة دكتوراه في العلوم الاقتصادية ، جامعة سطيف .

8 – عدنان خلف الحباشة (2013) " **مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات للصف العاشر الأساسي ، بمحافظة الكرك من وجهة نظر الطلبة** " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الشرق الأوسط ، الأردن .

9 – علي عبد الله (2001) " **أثر البيئة التسويقية على أداء المؤسسات العمومية الاقتصادية** " مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التسيير ، جامعة الجزائر .

10 – غزالي رشيد (2015) " **تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في أقسام و معاهد التربية البدنية و الرياضية و علاقته بالرضا الوظيفي** " أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه للطور الثالث (ل م د) ، تخصص مناهج و طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية ، جامعة مستغانم .

11 – فتيحة جعنيط (2015) " **تقييم الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة بقسم الاعلام و الاتصال** " أطروحة الماستر في علوم التربية ، جامعة المسيلة .

12 – لامية بوديل " **جودة أداء الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة** " – دراسة ميدانية بقسم علم النفس و علوم التربية – كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية ، بجامعة قاصدي مرباح ، ورقلة ، 2014 – 2015 .

13 – محمد بن علي المانع (2006) : " **تقنيات الاتصال و دورها في تحسين الأداء** " دراسة تطبيقية على الضباط العاملين بالأمن العام ـ رسالة الماجستير غير منشورة ، الرياض

14 – مرابط مريم (2017) " **تقييم جودة أداء الأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة** " مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس ، جامعة المسيلة .

15 – مريم يوسف (2015) " **أثر رأس المال الفكري على جودة التعليم العالي ـ دراسة الحالة جامعة باتنة لخضر نموذجا** ". أطروحة الدكتوراه في علوم التسيير . ، كلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير ، باتنة ، ص ص 70 . 71 .

قائمة المراجع

16 – موفق أسماء " **جودة الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة** " مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية ، جامعة باتنة .

17 – وفيق حلمي الآغا (2010) " **الاستراتيجية المقترحة لمعايير جودة الأداء الجامعي** " جامعة الأزهر ، غزة .

18 – نوال نمور (2012) " **كفاءة أعضاء هيئة التدريس و أثرها على جودة التعليم العالي** " – دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير – مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير ، تخصص إدارة موارد البشرية ، جامعة منتوري قسنطينة .

2 ـ المراجع الأجنبية :

1–Ander Chardonnel **, " Dominique thibaudon PCDA guide to deming continuous progress and management"** , editing organisation ,paris p 04

2 - Baghdad BEWSTAALI , January February 2014 **" Finalisation of the Referential"** Minister of Higher Education of Scientific research quality assurance in higher education , C.I.A.Q.E.S, info publication of the Giasp .

3 -- Bonnd Grey and other **," beyond total quality** ". to word the emerging paradign

4 - Centra Jona 1980 A. Determingfaculty effectiveness, jossy bass publishers ,San Francisoco.

5 - Cole, C 1982 . **"Improving instruction Issues and Alternatives for Aigher Education "** ,AAHE,Eric , Education Report NO 4.1982.

6 - Gerd .F. Kanish.j.piter Bauer , 1994 **"quality manager of Aaz"** ,Paris.

7- Guyl.ondoyer,2000 **",ISO certification 90000,a driving force for quality"** ,2000 organization edition

8 - Jean Brihman 2000 **"Management best practices** " organization edition , paris

9 - Kerlinger, Fred 1971 **",Student evaluation of university professors , school and society ",**p 353 _356

قائمة المراجع

10 - Marsh,HandRoche,L 1993**," The use of students evaluation and an individually structured international hance university teaching effectiveness "** American Educational Research journal" 30 p 217_25

11 - Miller, 1987 ,Valuationfaculity for promotion and tenure San Francisco

12 - Park 1996 , Research teaching , The journal of higher Education p 46_84

13 - Robert Frey , Jean Marie cogue,1991 **",Quality Control** ",

14 - Seldin Peter, 1988,Changing practices in faculty evaluation San Francisco ,Jossy basspublishers

15 - Seldin Peter 1988," Evaluation , collegeteaching in R young K .eble , collegeteaching and learning ,San Francisco ,Jossy brasspublishers ,p 305

16 - Siddiki Abdallah 2004**," quality management of inspection in the spirit of kaizen "**

17 - Smart,j.c 1991," **Education of the theory and research**" ,Newyork

18 - Terfaya Wassima ,2004 **",Quality approach in the company and risk analysis " Ed Houna ,Alger**

18 - Watkins ,David 1994 student ,Evaluation of university teaching across cultural perspective , Research in higher education p 251_266

19 - youcef berkane, **"quality assurance in higher education in Algeria** " requirements and prior communication present at the international symposium on the challenges of quality assurance in higher education 20_21 november 2010 , university 20 aout 1955 skikda .

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01)

يبين قائمة بأسماء المحكميين

الرقم	اسم المحكم	التخصص	الجامعة
01	معمري عبدالقادر	الأدب العربي	جامعة عمار ثليجي بالاغواط
02	عمومن رمضان	علم النفس العمل و التنظيم	جامعة عمار ثليجي بالاغواط
03	عون علي	علوم التربية	جامعة عمار ثليجي بالاغواط
04	القني عبد الباسط	علم النفس التربوي	جامعة عمار ثليجي بالاغواط
05	عون بودالي	علم الاجتماع	جامعة عمار ثليجي بالاغواط
06	ملياني عبد الكريم	علم النفس الاجتماعي	جامعة عمار ثليجي بالاغواط
07	صادقي علي	علم الاجتماع التنظيم	جامعة عمار ثليجي بالاغواط

الملحق رقم (02)

أستاذي الكريم.... أضع بين يديك هذا الاستبيان في صورته الأولى، والذي أُعد بهدف دراسة أكاديمية لاستكمال نيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي– كلية العلوم الاجتماعية – جامعة عمار ثليجي–الاغواط.

والدراسة موسومة بـ : " قياس الأداء التدريس للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم "

ـ دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالاغواط ـ .

إنّ اهتمامكم بتقويم فقرات هذا المقياس سيكون له مردود إيجابي وفعّال في تطويره قبل توزيعه على عيّنة البحث، لذا أرجو من سيادتكم التكرّم بإبداء رأيكم في فقرات المقياس بوضع إشارة في الحقل المناسب أمام كل فقره من فقرات هذا المقياس، وكتابة التعديل المقترح (إن وجد) وذلك من حيث:

- دقة الفقرة علميا بما فيه الصّياغة اللّغوية والأسلوب...
- التّأكّد من انتماء كل فقرة إلى البعد المصنّفة فيه.
- هل الفقرات تقيس السّمة التي وضعت لأجلها؟
- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبا.

أبعاد المقياس	عدد البدائل	عدد الفقرات	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
04	05 : موافق بشدة / موافق / محايد / معارض / معارض بشدة .	50	50	00

الملحق رقم (02)

الرقم	العبارة	الصياغة اللغوية	تقيس ما وضعت له	لا تقيس ما وضعت له	البديل المقترح للبند
I	1 / محور السمات الشخصية				
1	يتصف بشخصية متوازنة و ثقة بالنفس داخل القاعة .				
2	يحافظ على الظهور الشخصي بمظهر لائق .				
3	يتحلى بالأخلاق الفاضلة و يؤدي عمله بإخلاص و حماس .				
4	يوفر مناخا تعليميا يسوده العلاقات الإنسانية .				
5	يهتم بترسيخ القيم الأخلاقية و الاجتماعية و العلمية في نفوس الطلبة .				
6	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة .				
7	يتحلى بالرفق و الصبر في تعامله مع الطلبة .				
8	يشجع مشاركة الطلاب في المحاضرة .				
9	يعوض ما فاته من محاضرات بالوقت المناسب للطلبة .				
10	يتصف بالتواضع و المرونة في التعامل مع الطلاب .				
11	يتجاوب مع مقترحات طلابه و أفكارهم الخاصة بالمقرر الدراسي .				
12	يتقبل أراء طلابه المخالفين لرأيه .				

الملحق رقم (02)

13	يخلق جو من الحرية لدى الطلاب .				
14	يراعي مشاعر و أحاسيس الطلاب .				
15	يتميز بالقدرة على إدارة الصف .				
II	**محور التواصل مع الطلبة**				
16	يتكلم بصوت واضح و مسموع و متنوع النبرات و بلغة سليمة .				
17	يستخدم لغة واضحة و مصطلحات سهلة الفهم.				
18	يدير الحوار و المناقشة بنجاح داخل القاعة الدراسية و خارجها .				
19	ينوع في أساليب الإلقاء بشكل يجذب انتباه الطلاب				
20	يبلغ الطلبة مسبقا عن تغيير موعد و مكان الحصص الدراسية .				
21	يشجع الطلبة على التعاون و العمل كفريق واحد .				
22	ينوع في استخدام لغة الجسد بشكل مناسب أثناء شرح المحاضرة .				
23	يغرس الثقة في نفوس الطلبة من خلال المناقشة الحرة بموضوعية و تكافؤ الفرص .				
24	يحرص على تحقيق العدل و الإنصاف عند تعامله مع الطلاب .				
25	يوضح مشاعره الإيجابية نحو طلبته .				

الملحق رقم (02)

26	يقوم بمعالجة المواقف الصعبة الطارئة أو المحرجة بأسلوب تربوي مناسب .				
III	**محور التدريس :**				
27	يهتم بالنظام و الانضباط داخل قاعة المحاضرة .				
28	يهتم بالتزام الطلاب بموعد حضور المحاضرة و عدم التأخر.				
29	محتوى المحاضرة متناسب مع المدة الزمنية المحددة لها و موزع بكفاءة .				
30	يستخدم الوسائل و التقنيات المناسبة و ينوع في أساليب التدريس .				
31	متمكن من المادة التي يدرسها .				
32	يوفي كل مفردات المقرر الذي يدرسه حقها من الشرح و التوضيح .				
33	يتجاوب مع حاجات الطلبة و استفساراتهم .				
34	يوفر مناخا سليما في الدرس يثير دافعية الطلبة للتعليم و التعلم .				
35	إشراك الطلبة في مجريات الدرس .				
36	يستثمر عضو هيئة التدريس الوقت المخصص لعملية التعليم و التعلم .				
37	يجيد عضو هيئة التدريس إثارة الأسئلة .				
38	يجيد عضو هيئة التدريس الإجابة على				

الملحق رقم (02)

	الأسئلة .				
39	يوظف تقنية الحاسوب في تيسير تعلم الطلاب .				
VI	**محور التقويم :**				
40	يتضمن الامتحانات موضوعات تم شرحها خلال المحاضرات .				
41	تتميز أسئلة الامتحانات المقرر بالوضوح و الدقة .				
42	يهتم بقياس المستويات البسيطة للأهداف (التذكر ، الفهم) قدر اهتمامه بقياس المستويات العليا لها (التحليل ، التركيب) .				
43	يتنوع في وسائل التقويم بين اختبارات و بحوث و أوراق عمل ، بطاقة ملاحظة ، حوار و مناقشة ....الخ) .				
44	يعرف طلابه بأساليب التقويم منذ بداية الفصل الدراسي .				
45	يناقش مع طلابه نتائج التقييم و يبحث عن أسباب تدني مستواهم .				
46	يضع الأسئلة بصورة واضحة و متناسبة مع مستويات الطلاب .				
47	يضع علامات الطلاب بكل موضوعية بدون تحيز .				
48	يزود عضو هيئة التدريس الطلبة بمقترحات				

الملحق رقم (02)

	لتحسين أدائهم بشكل مستمر .				
49	يراعي شمولية التقويم للجوانب المعرفية و المهارية والوجدانية .				
50	يتسم بالموضوعية في وضع أسئلة الاختبارات .				

الملحق رقم (03)

أستاذي الكريم.... أضع بين يديك هذا الاستبيان في صورته الأولى، والذي أُعد بهدف دراسة أكاديمية لاستكمال نيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي– كلية العلوم الاجتماعية – جامعة عمار ثليجي– الاغواط.

والدراسة موسومة بـ : قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم " .

دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بالاغواط .

إنّ اهتمامكم بتقويم فقرات هذا المقياس سيكون له مردود إيجابي وفعّال في تطويره قبل توزيعه على عيّنة البحث، لذا أرجو من سيادتكم التكرّم بإبداء رأيكم في فقرات المقياس بوضع إشارة في الحقل المناسب أمام كل فقره من فقرات هذا المقياس، وكتابة التعديل المقترح (إن وجد) وذلك من حيث:

- دقة الفقرة علميا بما فيه الصّياغة اللّغوية والأسلوب...
- التّأكّد من انتماء كل فقرة إلى البعد المصنّفة فيه.
- هل الفقرات تقيس السّمة التي وضعت لأجلها؟
- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه مناسبا.

أبعاد المقياس	عدد البدائل	عدد الفقرات	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
04	05: موافق بشدة / موافق / محايد / معارض / معارض بشدة .	31	31	00

الملحق رقم (03)

الرقم	العبارة	الصياغة اللغوية	تقيس ما وضعت له	لا تقيس ما وضعت له	البديل المقترح للبند
I	1 – مجال التخطيط للدرس :				
1	أحدد متطلبات المنهاج (امتحانات ، قراءات ، أبحاث ، أوراق عمل) قبل بداية الفصل .				
2	أراجع خطة المنهاج باستمرار و أعدل ما يحتاج إلى تعديل .				
3	أعد ملخصا يتضمن الكلمات المفتاحية للأفكار الرئيسية في المحاضرة .				
4	أحدد المراجع المساعدة و الداعمة لموضوعات المقرر .				
5	أقوم بالتحضير لمحاضرتي قبل موعدها بوقت كافي .				
6	أتوقع أسئلة الطلبة و أجهز نفسي للإجابة عنها				
7	أحدد أساليب التقويم المستحدثة و المناسبة للمقرر.				
8	تؤكد أهداف المحاضرة على تنمية قدرات التفكير و على الجوانب المهارية و الجوانب الوجدانية .				
II	2 – مجال تنفيذ الدرس :				
9	أخبر الطلبة بالأهداف الخاصة بمحاضرة اليوم				
10	أستخدم الخبرات السابقة كمقدمة للمحاضرة الجديدة .				
11	أبدأ المحاضرة بعبارات مثيرة للانتباه .				
12	أبدأ المحاضرة في موعدها و أنهيها مع انتهاء وقتها				

الملحق رقم (03)

	الفعلي .				
13	أستثير الفهم و التفكير لدى الطلبة بدلا من أسلوب التلقين لمحتوى المادة .				
14	أحافظ على استمرارية انتباه الطلاب خلال المحاضرة بتنويع العرض .				
15	أوفر بيئة تدريسية تثير دافعية الطلبة للتعلم .				
16	أستخدم أساليب متنوعة للنقاش (مناقشة جماعية ، مناقشة في مجموعة صغيرة ، حلقات دراسية ، لعب الأدوار ....الخ) لتحفيز الطلبة .				
17	أختار الوسيلة الملائمة لموضوع المحاضرة و لعدد الطلبة .				
18	أكلف بأنشطة فردية و أخرى جماعية .				
19	أوجه الطلبة لكيفية الحصول على المعلومات				
20	أنظم الوقت و أوزعه بشكل عادل على مختلف محاور المحاضرة .				
21	أرحب بالمناقشة و أتقبل وجهة نظر الطلبة .				
III	**3 – مجال الإرشاد و التوجيه :**				
22	تساهم في الإرشاد الأكاديمي المناسب خلال فترة تدريسك للبرنامج .				
23	تساعد المعلومات و الخدمات الإرشادية المقدمة على تعلم الطلاب .				
24	يقوم بالتوجيه و الإرشاد أثناء الإشراف على التدريبات				

الملحق رقم (03)

	العملية .				
25	أشجع الطلبة على تقديم أفضل ما عندهم .				
VI	**4 – مجال البحث العلمي :**				
26	معرفة الطرق إدارة مشروعات الأبحاث العلمية .				
27	2 . التمكن من تقنيات و طرق كتابة التقارير و المقالات البحثية .				
28	التمكن من الطرق و التقنيات الحديثة في انجاز و مناقشة البحوث و الرسائل الجامعية .				
29	التمكن من عمليات البحث و التحليل الإحصائي باستعمال الحاسوب .				
30	القدرة على تنمية المهارات البحثية .				
31	القدرة على ربط البحوث بقضايا المجتمع .				

الملحق رقم (04)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عمار ثليجي بالاغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته .....و بعد

يسرني أن أقدم لك هذه الاستبانة التي صممت خصيصا لأهداف البحث العلمي و الذي أقوم بإعداده استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة عمار ثليجي بالاغواط تحت عنوان :

" قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم ـ دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بولاية الاغواط ـ

إن الغرض الحقيقي من تقديم هذه الاستبانة هو الحصول على البيانات التي تخدم البحث العلمي ، و إن القيمة الفعلية لهذا البحث تعتمد بدرجة كبيرة على مدى مساعدتك في الإجابة على جميع العبارات المدرجة في هذا الاستبيان المرفق من خلال وضع علامة (X) التي تعبر عن وجهة نظرك و إن جميع إجاباتك ستكون موضع العناية و الاهتمام و السرية و أشكركم على تعاونكم و أتمنى لكم دوام التوفيق .

و تقبلوا خالص تحياتي و السلام عليكم ورحمة الله و بركاته .

البيانات الشخصية :

1- الجنس : **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

2- التخصص : .....

الملحق رقم (04)

عبـــــــارات الأداء التدريســـــــــــي :

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	يتصف الأستاذ بشخصية متوازنة و ثقة بالنفس داخل القاعة .					
02	يحافظ على ظهوره الشخصي بمظهر لائق .					
03	يتحلى بالأخلاق الفاضلة و يؤدي عمله بإخلاص و حماس .					
04	يوفر مناخا تعليميا يسوده العلاقات الإنسانية .					
05	يهتم بترسيخ القيم الأخلاقية و الاجتماعية و العلمية في نفوس الطلبة .					
06	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة .					
07	يعوض ما فاته من محاضرات بالوقت المناسب للطلبة .					
08	يتكلم بصوت واضح و مسموع و متنوع النبرات و بلغة سليمة .					
09	يدير الحوار و المناقشة بنجاح داخل القاعة الدراسية و خارجها .					
10	يغرس الثقة في نفوس الطلبة من خلال المناقشة الحرة بموضوعية ، و تكافؤ الفرص .					
11	يحرص على تحقيق العدل و الإنصاف في تعامله مع الطلاب .					
12	يهتم بالتزام الطلاب بموعد حضور المحاضرة و عدم التأخر.					
13	يساهم في الإرشاد الأكاديمي للطلبة خلال فترة تدريس المقرر .					
14	يشجع الطلبة على تقديم أفضل ما عندهم .					

15	ينوع في أساليب و طرائق التدريس بما يلائم موضوع المقرر الدراسي و حاجات الطلبة					
16	متمكن من المادة العلمية التي يدرسها .					
17	يوفي كل مفردات المقرر الذي يدرسه حقها من الشرح و التوضيح					
18	يشرك الطلبة في مجريات الدرس .					
19	يجيد الأستاذ إثارة الأسئلة .					
20	يجيد الأستاذ الإجابة على الأسئلة .					
21	يشرح مخرجات التعلم المتوقعة للمقرر الدراسي .					
22	يبدأ المحاضرة في موعدها و ينهيها مع انتهاء وقتها الفعلي .					
23	يحث على المناقشة و يتقبل وجهة نظر الطلبة أثناء المحاضرة .					
24	تتميز أسئلة امتحانات المقرر بالوضوح و الدقة و التمييز و تتناسب مع مستويات الطلاب .					
25	يوزع أسئلة الامتحانات على مستويات التفكير (معرفة . تذكر . تحليل . تطبيق ... الخ) .					
26	يعرف طلابه بأساليب التقويم منذ بداية الفصل الدراسي .					
27	يناقش مع طلابه نتائج التقويم و يبحث عن أسباب تدني مستواهم .					
28	يزود طلابه بمقترحات لتحسين أدائهم بشكل مستمر .					
29	يراعي شمولية التقويم للجوانب المعرفية و المهارية و الوجدانية .					
30	يتسم بالموضوعية في تصحيح امتحانات المقرر .					

الملحق رقم (05)

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عمار ثليجي بالاغواط

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

السلام عليكم ورحمة الله و بركاته .....و بعد

يسرني أن أقدم لك هذه الاستبانة التي صممت خصيصا لأهداف البحث العلمي و الذي أقوم بإعداده استكمالا لمتطلبات درجة الدكتوراه في علم النفس التربوي من جامعة عمار ثليجي بالاغواط تحت عنوان :

" قياس الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم ـ دراسة ميدانية بجامعة عمار ثليجي بولاية الاغواط ـ

إن الغرض الحقيقي من تقديم هذه الاستبانة هو الحصول على البيانات التي تخدم البحث العلمي ، و إن القيمة الفعلية لهذا البحث تعتمد بدرجة كبيرة على مدى مساعدتك في الإجابة على جميع العبارات المدرجة في هذا الاستبيان المرفق من خلال وضع علامة (X) التي تعبر عن وجهة نظرك و إن جميع إجاباتك ستكون موضع العناية و الاهتمام و السرية و أشكركم على تعاونكم و أتمنى لكم دوام التوفيق .

و تقبلوا خالص تحياتي و السلام عليكم ورحمة الله و بركاته .

البيانات الشخصية :

1- الجنس : **ذكر** ☐ **أنثى** ☐

2 – التخصص العلمي : .....

3 – الأقدمية في الجامعة : .....

الملحق رقم (05)

عبـــــــارات الأداء التدريســـــــــــــي للأستاذ الجامعي :

الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
01	أحدد متطلبات المقرر الدراسي (امتحانات ، قراءات ، أبحاث، أوراق عمل) قبل بداية السنة الجامعية .					
02	أحدد خطة المقرر الدراسي باستمرار و أعدل ما يحتاج إلى تعديل .					
03	أعد ملخصا يتضمن الكلمات المفتاحية للأفكار الرئيسية في المحاضرة .					
04	أحدد المراجع المساعدة و الداعمة لموضوعات المقرر .					
05	أتوقع أسئلة الطلبة و أجهز نفسي للإجابة عنها .					
06	أستخدم أسلوب التقويم المناسب للمقرر .					
07	أستنتج مع الطلبة الأهداف الخاصة بمحاضرة اليوم .					
08	أستخدم الخبرات السابقة كمقدمة للمحاضرة الجديدة .					
09	أبدأ المحاضرة بعبارات مثيرة للانتباه .					
10	أبدأ المحاضرة في موعدها و أنهيها مع انتهاء وقتها الفعلي .					
11	أستثير الفهم و التفكير لدى الطلبة بدلا من أسلوب التلقين لمحتوى المادة .					
12	أحافظ على استمرارية انتباه الطلاب خلال المحاضرة بتنويع العرض .					
13	أستخدم أساليب متنوعة للنقاش (مناقشة جماعية ، مناقشة في مجموعة صغيرة ، حلقات دراسية ، لعب الأدوار ....الخ) لتحفيز الطلبة .					
14	أختار الوسيلة الملائمة لموضوع المحاضرة و لعدد الطلبة .					

الملحق رقم (05)

15	أكلف الطلبة بأنشطة فردية و أخرى جماعية حول مضامين المقرر .					
16	أوجه الطلبة لكيفية الحصول على المعلومات الخاصة بكل محاضرة .					
17	أنظم الوقت و أوزعه بشكل عادل على مختلف محاور المحاضرة .					
18	أحث على المناقشة و أتقبل وجهة نظر الطلبة أثناء المحاضرة.					
19	أستعمل كل أنماط التدريس (السمعي ، البصري ، الحسي) لتشويق الطلبة في المحاضرة .					
20	أساهم في الإرشاد الأكاديمي للطلبة خلال فترة تدريس المقرر .					
21	أشجع الطلبة على تقديم أفضل ما عندهم .					
22	أشجع الطلبة على التعلم الذاتي .					
23	أشجع الطلبة على التعاون فيما بينهم .					
24	أمتلك قدرات لطرق إدارة مشروعات الأبحاث العلمية .					
25	أتحكم في تقنيات و طرق كتابة التقارير و المقالات البحثية .					
26	أتحكم في الطرق و التقنيات الحديثة في انجاز و مناقشة البحوث و الرسائل الجامعية .					
27	أتحكم في الطرق و التقنيات الحديثة في الإشراف على مذكرات في نهاية السنة .					
28	أتعامل مع عمليات البحث و التحليل الإحصائي و برامج تقنيات الحاسوب بشكل جيد .					
29	أنمي المهارات البحثية للطلاب .					
30	أوجه أبحاثي و أبحاث الطلبة لمواضيع تخدم قضايا المجتمع .					

الملحق رقم (05)

الملحق رقم (06)

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة على عينة الأساتذة:

الصدق:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

- الاتساق بين البعد والدرجة الكلية للمقياس:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
بعد1	30,14	2,263	51
بعد2	51,37	4,837	51
بعد3	17,92	1,917	51
بعد4	29,04	3,406	51
المجموع	128,47	10,246	51

Corrélations

		بعد1	بعد2	بعد3	بعد4	المجموع
بعد1	Corrélation de Pearson	1	,553**	,459**	,477**	,726**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,001	0,000	0,000
	N	51	51	51	51	51
بعد2	Corrélation de Pearson	,553**	1	,622**	,587**	,906**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,000	0,000	0,000
	N	51	51	51	51	51
بعد3	Corrélation de Pearson	,459**	,622**	1	,527**	,758**
	Sig. (bilatérale)	0,001	0,000		0,000	0,000
	N	51	51	51	51	51
بعد4	Corrélation de Pearson	,477**	,587**	,527**	1	,813**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000		0,000
	N	51	51	51	51	51
المجموع	Corrélation de Pearson	,726**	,906**	,758**	,813**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	51	51	51	51	51

الملحق رقم (06)

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

ب- صدق المقارنة الطرفية:

Statistiques de groupe										
المجموعات		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard					
المقياس	1	10	137,40	6,204	1,962					
	2	10	120,70	3,713	1,174					
Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
المقياس	Hypothèse de variances égales	5,174	0,035	7,304	18	0,000	16,700	2,286	11,896	21,504
	Hypothèse de variances inégales			7,304	14,715	0,000	16,700	2,286	11,818	21,582

الملحق رقم (06)

الثبات:

أ- ثبات التجزئة النصفية:

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[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	,736
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,861
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			,766
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,868
	Longueur inégale		,868
Coefficient de Guttman			,857
a. Les éléments sont : س1, س2, س3, س4, س5, س6, س7, س8, س9, س10, س11, س12, س13, س14, س15.			
b. Les éléments sont : س16, س17, س18, س19, س20, س21, س22, س23, س24, س25, س26, س27, س28, س29, س30.			

ب- ثبات "ألفا كرونباخ" (Alfa Chronbach):

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	30	100,0
	Exclue[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
,891	30

الملحق رقم (06)

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة على عينة الطلبة:

الصدق:

أ- صدق الاتساق الداخلي:

- الاتساق بين البعد والدرجة الكلية للمقياس:

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
بعد1	28,24	4,816	267
بعد2	15,56	3,415	267
بعد3	45,28	8,025	267
بعد4	25,33	6,311	267
المجموع	114,42	20,278	267

Corrélations

		بعد1	بعد2	بعد3	بعد4	المجموع
بعد1	Corrélation de Pearson	1	,775**	,683**	,672**	,847**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	267	267	267	267	267
بعد2	Corrélation de Pearson	,775**	1	,764**	,713**	,877**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	267	267	267	267	267
بعد3	Corrélation de Pearson	,683**	,764**	1	,794**	,934**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	267	267	267	267	267
بعد4	Corrélation de Pearson	,672**	,713**	,794**	1	,905**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	267	267	267	267	267
المجموع	Corrélation de Pearson	,847**	,877**	,934**	,905**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	267	267	267	267	267

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

الملحق رقم (06)

ب- صدق المقارنة الطرفية:

Statistiques de groupe					
	المجموعات	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المقياس	العليا	20	135,00	4,052	,906
	الدنيا	20	88,60	17,548	3,924

Test des échantillons indépendants										
		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المقياس	Hypothèse de variances égales	33,039	,000	11,522	38	,000	46,400	4,027	38,247	54,553
	Hypothèse de variances inégales			11,522	21,021	,000	46,400	4,027	38,026	54,774

الثبات:

أ- ثبات التجزئة النصفية:

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	60	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,923
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,916
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			,805

الملحق رقم (06)

Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale	,892
	Longueur inégale	,892
Coefficient de Guttman		,891
a. Les éléments sont : س1, س2, س3, س4, س5, س6, س7, س8, س9, س10, س11, س12, س13, س14, س15.		
b. Les éléments sont : س16, س17, س18, س19, س20, س21, س22, س23, س24, س25, س26, س27, س28, س29, س30.		

ب- ثبات "ألفا كرونباخ" (Alfa Chronbach):

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	60	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	60	100,0
a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.			

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,953	30

تساؤلات الدراسة :

مقياس الطلبة :

1- ما مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط من وجهة نظر طلبتهم ؟

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	267	114,42	20,278	1,241

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 110					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
المجموع	3,558	266	,000	4,416	1,97	6,86

الملحق رقم (06)

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس ؟

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	ذكور	68	111,81	19,933	2,417
	إناث	199	115,31	20,368	1,444

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
المجموع	Hypothèse de variances égales	,002	,964	-1,229	265	,220	-3,498	2,846	-9,101	2,105
	Hypothèse de variances inégales			-1,242	118,246	,217	-3,498	2,816	-9,073	2,078

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في تقدير مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير التخصص ؟

Statistiques de groupe

	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	علمي	157	112,20	21,401	1,708
	أدبي	110	117,57	18,192	1,735

الملحق رقم (06)

Test des échantillons indépendants											
				Test t pour égalité des moyennes							
				t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %		
									Inférieur	Supérieur	
المجموع	Hypothèse de variances égales	4,514	0,035	-2,144	265	0,033	-5,369	2,505	-10,300	-0,438	
	Hypothèse de variances inégales			-2,206	255,206	0,028	-5,369	2,434	-10,163	-0,575	

مقياس الأساتذة :

1- ما مستوى الأداء التدريسي للأستاذ الجامعي في ضوء معايير جودة التعليم بالمدرسة العليا للأساتذة بالاغواط من وجهة نظرهم ؟

Statistiques sur échantillon uniques				
	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	51	128,47	10,246	1,435

Test sur échantillon unique						
	Valeur de test = 110					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
المجموع	12,874	50	,000	18,471	15,59	21,35

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس ؟

Statistiques de groupe					
	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	ذكور	35	127,63	9,242	1,562
	إناث	16	130,31	12,289	3,072

الملحق رقم (06)

Test des échantillons indépendants										
				Test t pour égalité des moyennes						
				t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
المجموع	Hypothèse de variances égales	1,707	0,197	-0,866	49	0,391	-2,684	3,100	-8,913	3,545
	Hypothèse de variances inégales			-0,779	23,078	0,444	-2,684	3,447	-9,813	4,445

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير التخصص ؟

Statistiques de groupe					
	التخصص	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
المجموع	علمي	15	125,13	11,825	3,053
	أدبي	36	129,86	9,342	1,557

Test des échantillons indépendants										
				Test t pour égalité des moyennes						
				t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
المجموع	Hypothèse de variances égales	1,008	0,320	-1,521	49	0,135	-4,728	3,108	-10,974	1,518
	Hypothèse de variances inégales			-1,379	21,642	0,182	-4,728	3,427	-11,842	2,387

الملحق رقم (06)

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة في تقدير مستوى أدائهم التدريسي في ضوء معايير جودة التعليم تعزى لمتغير الأقدمية ؟

Descriptives

المجموع

	N	Moyenne	Ecart type	Erreur standard	Intervalle de confiance à 95 % pour la moyenne		Minimum	Maximum
					Borne inférieure	Borne supérieure		
سنوات 5 إلى 1 من	18	131,56	10,562	2,489	126,30	136,81	105	148
سنوات 10 إلى 6 من	26	125,38	8,768	1,720	121,84	128,93	107	149
سنوات 10 من أكثر	7	132,00	12,410	4,690	120,52	143,48	121	148
Total	51	128,47	10,246	1,435	125,59	131,35	105	149

ANOVA

المجموع

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	506,108	2	253,054	2,561	,088
Intragroupes	4742,598	48	98,804		
Total	5248,706	50			