جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة

دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير: في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة :
جوهر تمام

تحت إشراف الأستاذة:
حورية ترزولت عمروني

نادية بوشلالق	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	رئيسا
حورية ترزولت عمروني	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	**مشرفا ومقررا**
محمد عرفات جخراب	أستاذ محاضر - أ	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	مناقشا
محمد قـوارح	أستاذ محاضر - أ	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	مناقشا

السنة الجامعية : 2014 - 2015

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة

دراسة ميدانية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير: في علم النفس التربوي

إعداد الطالبة :

جوهر تمام

تحت إشراف الأستاذة:

حورية ترزولت عمروني

نادية بوشلالق	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	رئيسا
حورية ترزولت عمروني	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	**مشرفا ومقررا**
محمد عرفات جخراب	أستاذ محاضر - أ	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	مناقشا
محمد قـوارح	أستاذ محاضر - أ	جامعة قاصدي مرباح بورقلة	مناقشا

السنة الجامعية : 2014 - 2015

شكر وتقدير

الحمد الله حمدا كثيرا كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه وصلي وسلم على نبي زانه خلق بالحسن مشتمل بالبشر متسم ،كالزهر في ترف والبدر في شرف، والبحر في كرم والدهر في همم، يا رب بالمصطفي بلغ مقاصدنا واغفر لنا ما مضى يا واسع الكرم ...

أشكر الله تعالى على توفيقه لي بأن سيرني من طلاب العلم ووفقني إلى انجاز هذه الدراسة، وأحمده على نعمة التي لا تعد ولا تحصى التي أصبغها على وعلى والديا وأساله أن يضفي على نعمة الحمد والشكر والتواضع.

أشكر الأستاذة عمروني حورية على تفضلها بالإشراف على هذا العمل وحرصها أن يكون في مستوى عالي من الجودة

كما واشكر الأستاذ محمد الشايب الساسي رئيس مشروع ماجستير علم النفس التربوي

واشكر كل من سهر على نجاح المشروع من أعلى قمة في الجامعة (المدير) إلى أبسط عامل في القاعدة داخل الجامعة

وأتقدم بجزيل الشكر وأصدق الثناء إلى ألأساتذة الذين شرفونا بقبول مناقشة هذا العمل، و جزاهم الله عنا أفضل الجزاء.

وبكل معاني ألاعتراف بالفضل، والجميل أتقدم بالشكر الوافر لكل من تعلمت على يديه علما، أو استلهمت منه فكرا أو أسدى لي نصحا، أو رأيا أو مشورة لكل من قام بجهدا مهما كان حجمه.

جـــــــوهـــــر

ملخص الدراسة :

عنوان الدراسة : اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة

ظل السياق التربوي لفترة طويلة يتأثر فقط بآراء الفلاسفة والحكماء، ولخبراء التربويين... وها هو اليوم يتأثر بالتطورات، والمستجدات في مجال الصناعة والاقتصاد بداية من الكفايات، وأخيرا بموضوع الجودة الشاملة، ومعايير ونماذج التميز حيث فيها الاهتمام ليس فقط التغذية الراجعة، بل بالتغذية الاستباقية.(Feed Forward) ومن هنا أصبح الاهتمام بالجودة اهتماما عالميا، ودخلت الدول في سباق محموم نحو الجودة الشاملة، وإحراز التقدم والسبق. و كموجة تطورية كثرت الأبحاث والدارسات، وظهرت المعايير والنماذج العالمية للجودة الشاملة، وعليه جاءت دراستنا هذه في محاولة للكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة.

أهداف الدراسة :

تهدف دراستنا إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة و من أجل المساهمة في نشر ثقافة الجودة الشاملة في الجامعة وتوجيه الانظار سواء البحثية أو العملية نحو هذا الموضوع العالمي والحل السحري لعدد كبير من مشكلات الأداء.

أسئلة الدراسة:

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الأقدمية والرتبة الوظيفية والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الكلية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف المنصب النوعي ؟

فرضيات الدراسة :

- توجد اتجاهات ايجابية لدي أساتذة التعليم الجامعي نحو اهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الأقدمية والرتبة الوظيفية والتفاعل بينهما.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الكلية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف المنصب النوعي.

منهج الدراسة :

من أجل معالجة البيانات والتحقق من الفرضيات اعتمدنا على المنهج الوصفي، الذي يتلاءم وطبيعة دراستنا.

أداة وعينة الدراسة :

في سبيل جمع البيانات اعتمدنا على أداة قمنا بتصميمها، معتمدين في ذلك على معايير نموذج التميز الأوربي للجودة التعليم العالي، حيث ضمنا الأداة خمسة معايير رئيسية متمثلة في : القيادة، العاملون، السياسات والإستراتجيات، والشركاء والموارد، العمليات، أما شكلا فقد جعلنا تحت كل معايير رئيسي مجموعة من المعايير الفرعية، وتحت كل معيار فرعي ثلاثة بنود ليكون إجمالي بنود الأداة اثنان وسبعون بندا (72)

ومن أجل الوصول بالأداة إلى مستوى الجودة والثقة، قمنا بالتأكد من خصائصها السيكومترية، فبالنسبة لصدق، فقد اعتمدنا وكخطوة أولية على صدق المحكمين، أما ولأجل التأكد من الصدق إحصائيا فقمنا بحساب صدق الاتساق الداخلي، وفيما يخص الثبات فقد اعتمدنا على معامل ألفاكرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية.

ليتم فيما بعد تطبيق الأداة على مجموعة من الأساتذة في بعض الكليات من جامعة قاصدي مرباح ورقلة بنسبة 30%

الأساليب الإحصائية :

تم إجراء المعالجة الإحصائية لبيانات هذه الدراسة بواسطة برنامج (SPSS) وفقا للأساليب التالية : إختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي وتحليل التباين الثنائي.

نتائج الدراسة :

توصلت الدراسة إلى أن لدى أساتذة التعليم الجامعي اتجاهات إيجابية نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة.

كما وأسفر الدراسة على النتائج التالية :

- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.
- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الأقدمية والرتبة الوظيفية والتفاعل بينهما.

(بالنسبة للفروق في الأقدمية فقد ظهرت فروق في حين لم تظهر في متغير الرتبة الوظيفية)

- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الكلية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف المنصب النوعي.

ولقد تمت مناقشة نتائج الدراسة في ظل بعض الدراسات السابقة والمعطيات العلمية ليتم ختمها ببعض المقترحات والأفاق البحثية.

Survey synthesis

Study Title: Attitudes of higher education teachers towards the importance of the education standards for comprehensive quality

During many years, the education field was influenced by philosophers, wise men and education experts' views but today it is being influenced by development and updates in the economical and industrial fields from the satisfactions into the comprehensive quality and standards and models of the its superiority in which the interesting is not only in the feedback but also on feed forward. Consequently, this interesting became international and leads to a great competition between countries about the comprehensive quality and to reach the development and the first rank.

Our research aims to demonstrating the Attitudes of higher education teachers in university towards the importance of the education standards of comprehensive quality and to participate in extension of the culture of comprehensive quality in the university and guide the researches and sciences towards this international topic and magic state of several performance problems.

Study's Hypotheses

- *Existence of positive Attitudes among the university teachers towards the importance of education standards of comprehensive quality.*
- *Existence of statistical significant differences in the orientations of the university teachers towards the importance of education standards of comprehensive quality (high/low).*
- *Existence of statistical significant differences in the orientations of the university teachers towards the importance of education standards in variation of (gender and scientific competence).*
- *Existence of statistical significant differences in the orientations of the university teachers towards the importance of education standards in variation of seniority and professional grade.*
- *Existence of statistical significant differences in the orientations of the university teachers towards the importance of education standards in variation of faculty.*
- *Existence of statistical significant differences in the orientations of the university teachers towards the importance of education standards in variation of the jobless and the employee.*

Study Method

In order to treat data and confirm the validity of hypotheses, we have depended on the descriptive method comparative corresponding to the nature of our study.

To get data, we have used our own tool depending on standards of European superiority model of total quantity of higher education, we included in the tool five principal standards: leadership, employees, political and strategies, partners, resources and processes. Concerning to the form we divide every principal standard into many branches standards and every branch standard into 3 items to reach the total of tool : 72 items.

In order to use this tool to reach the level of quality and confidence, we have confirmed its psychometric traits. For validity, we have depends firstly on the validity of arbitration. for

confirming the validity statistically , we have calculated the validity of internal consistency. For reliability, we have depended on Cronbach's alpha coefficient and the partial division.
After that, the tool has been applied on many teachers in some faculties from Kasdi Merbah university –Ouergla of 30%.
By using the statistical program of data of this study by using the program SPSS according to: Test T, one-way anova and pairwise

Results of study

Thus, there are positive Attitudes among the teachers of higher education towards the importance of education standards for the total quantity.
The study indicates the following results:

- *There are no differences in Attitudes of higher education teachers towards the importance of education standards in variation of gender and scientific competition*
- *There are no differences in Attitudes of higher education teachers towards the importance of education standards in variation of seniority and professional grade*
- *There are no differences in Attitudes of higher education teachers towards the importance of education standards in variation of faculty*
- *There are statistical significant differences in Attitudes of higher education teachers towards the importance of education standards in variation of a jobless and an employee.*
- *After discussing the results, the conclusion was about suggestions and prospects of researches.*

قائمة المحتويات

شكر وتقدير..... أ

ملخص الدراسة..... ب

قائمة المحتويات..... ح

قائمة الجداول..... ل

قائمة الأشكال..... م

مقدمة..... 1

الجانب النظري

الفصل الأول : مشكلة الدراسة

1.مشكلة الدراسة..... 6

2.أسئلة الدراسة..... 11

3.فرضيات الدراسة..... 12

4.أهداف الدراسة..... 12

5.أهمية الدراسة..... 13

6.التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة..... 15

الفصل الثاني : الاتجاهات النفسية

تمهيد..... 19

1.تعريف الاتجاه..... 19

2.خصائص الاتجاهات..... 20

3.مكونات الاتجاهات..... 23

4.تكوين الاتجاهات..... 25

5.وظائف الاتجاهات..... 27
6.تعديل الاتجاهات..... 30
7.أنواع الاتجاهات..... 31
8.قياس الاتجاهات..... 32
خلاصة..... 36

الفصل الثالث : المعايير التربوية

تمهيد..... 38
1. المعايير التربوية النشأة والتعريف..... 38
2. عوامل ظهور فكرة المعايير ودواعي الآخذ بها للإصلاح التعليم..... 45
3. أهمية المعايير التربوية..... 51
4. خصائص المعايير التربوية ومبررات بنائها في التعليم..... 53
5. خبرات وتجارب معاصرة في المعايير..... 58
خلاصة..... 65

الفصل الرابع : الجودة الشاملة في التعليم العالي

تمهيد..... 67
1. تعريف الجودة الشاملة..... 67
2. التطور التاريخي لفلسفة الجودة الشاملة..... 75
3. متطلبات الجودة الشاملة في التعليم..... 83
4. مبادئ ادارة الجودة الشاملة في التعليم..... 86
5. أسباب تستدع الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم العالي..... 93
6. أهمية ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي..... 96
7. أعلام وأسماء في عالم الجودة لشاملة..... 99

8. معوقات تطبيق الجودة الشاملة..... 108
9.التعليم الجامعي..... 112
10. تطور التعليم العالي في الجزائر..... 113
11. نظام LMD في الجامعة الجزائرية..... 116
خلاصة..... 119

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية

تمهيد..... 122
1. منهج الدراسة..... 122
2. ميدان ومجتمع الدراسة وحجم العينة..... 124
3. أدوات جمع البيانات..... 139
4. الدراسة الأساسية..... 150
5. الأساليب الإحصائية..... 152

الفصل السادس : عرض وتحليل النتائج

2. عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى..... 154
3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية 154
4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة..... 156
5. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة..... 158
6. عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة..... 158

الفصل السابع : مناقشة النتائج

1.مناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 161
2.مناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 168
3.مناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 171
4.مناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 172
5.مناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 174
6.خلاصة الدراسة..... 176
7.مقترحات الدراسة..... 177
قائمة المراجع..... 180
الملاحق..... 190

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	مراحل تطور الجودة	82
02	مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة	93
03	الكيات الموجودة بجامعة قاصدي مرباح والأقسام التابعة لها	125
04	عدد الأساتذة في كل كلية	131
05	توزيع وعدد أفراد العينة في كل كلية بجامعة قاصدي مرباح	133
06	توزيع وعدد أفراد العينة حسب جنس الأستاذ	134
07	توزيع وعدد أفراد العينة حسب المؤهل العلمي لكل أستاذ بجامعة	135
08	توزيع وعدد أفراد العينة حسب الرتبة العلمية للأستاذ	136
09	توزيع وعدد أفراد العينة حسب الأقدمية لكل أستاذ	137
10	توزيع وعدد أفراد العينة حسب متغير المنصب النوعي	138
11	بدائل الإجابة والأوزان	146
12	العبارات قبل وبعد التعديل	148
13	معاملات الارتباط بيرسون بين المعايير الرئيسية للإستبيان والدرجة الكلية له	149
14	قيمة الثبات بمعامل ألفا كرونباخ	150
15	قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية	150
16	طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة	154
17	الفروق في الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما	155
18	الفروق في الأقدمية والرتبة والتفاعل بينهما	156
19	الفروق بين الكليات	158
20	الفروق بين الأساتذة في ممارسة المنصب النوعي	159

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	مكونات الاتجاهات	25
02	الاتجاهات تلعب دورا في تحديد السلوك	29
03	تصنيف الاتجاهات	31
04	الجودة من خلال التركيز على مصادر الأنشطة	79
05	دائرة ديمنج	100
06	مثلث ديمنج لمبادئ الجودة الأربعة عشر	103
07	ثلاثية جوران لإدارة الجودة الشاملة	105
08	سلسلة جوران للجودة	106
09	تمثيل أفراد العينة في كل كلية بجامعة قاصدي مرباح	133
10	تمثيل أفراد العينة حسب جنس الأستاذ	134
11	تمثيل العينة حسب المِؤهل العلمي لكل أستاذ	135
12	تمثل العينة حسب الرتبة العلمية للأستاذ	136
13	تمثيل أفراد العينة حسب الأقدمية لكل أستاذ	137
14	تمثيل أفراد العينة حسب متغير المنصب النوعي	138
15	مكونات النموذج الأوروبي للتميز	143
16	نظم العمل والمنهجيات (المسببات) وهي المعايير المعتمدة في الدراسة	143
17	يظهر عدم التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي	156
18	يظهر عدم التفاعل بين الأقدمية ومتغير الرتبة الوظيفية	157

مقدمـة الدراســة

مقدمة :

يعتبر التعليم في أي دولة هو رأسمال التقدم والتطور، سواء من حيث اعتباره هو الممول الرئيسي للمجتمع بمختلف الكوادر الفنية والإطارات المؤهلة، أو باعتباره هو المرآة العاكسة للتطور الحاصل في أي مجتمع.

وعليه حظيت عمليات إصلاح التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم، وحظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من هذا الاهتمام، إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، وأصبح ينظر للجودة والإصلاح التربوي كوجهين لعملة واحدة، وكموجة تطورية كثرت الأبحاث والدارسات، وظهرت المعايير والنماذج العالمية للجودة الشاملة، وخاصة في ظل التحديات التي يواجهها المجتمع وفي ظل التنافس الرهيب بين الدول نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة، كما انتقلت مفاهيم معايير الجودة الشاملة من الميادين الصناعية إلى الميادين التربوية عامة، وإلى التعليم الجامعي بصفة خاصة باعتباره هو الملاذ، والحصن الذي تحتمي له كل المجتمعات، فالجامعة هي معقل الفكر الإنساني في أرق مستوياته، ومصدر الاستثمار وتنمية الثروة البشرية، إن الهدف الأساسي الذي من أجله وجدت الجامعة هو خدمة المجتمع والارتقاء به حضاريا، وفكريا وتنمية القيم الإنسانية وتزويده بالمختصين والفنيين والخبراء، وإعداد الإنسان المزود بأصول المعرفة والبحث العلمي، إن الجودة الشاملة هي هدف سامي متطور جدا يسعى الكل و راءه، كما أن النماذج التي تكون على شكل مجموعة من المعايير هي مجرد أدوات مادية لا نفع منها، إذا لم تطبق من طرف موارد بشرية تحيلها إلى واقع ملموس، وكل الأهداف التي ذكرنها والتي يسعى التعليم الجامعي إلى تحقيقها، يُلقى الجزء الأكبر منها على عاتق الأستاذ الجامعي وأول خطوة يقوم بها الأستاذ الجامعي، هي إحساسه بهذه المسؤولية من جهة واتجاهه الإيجابي نحو أهمية الإصلاح عبر الجودة الشاملة ومعاييرها حيث يشير محمد الدريج (2003): إلى أن مستقبل التربية (التعليم) رهين بإستراتجيات تعليمية تستمد قوتها من

مصدرين أساسيين هما: مطامح وتطلعات المجتمع من جهة وتطور المعرفة العلمية من جهة ثانية (ص49)

وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على أن لا قيمة لمسايرة التطور، وموجة الإصلاحات المبنية على إستراتجيات، ومقاربات علمية جديدة ومتطورة .من دون أن نطمح لها أو نشعر بأهميتها، وعلى هذا الأساس جاءت دراستنا وهي: اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة.

ولقد شملت الدراسة الحالية ستة فصول جاءت على النحو التالي:

الجانب النظري: يضم الفصول التالية

الفصل الأول: تم التعرض فيه إلى تحديد مشكلة الدراسة، ومنها وضعنا التساؤلات والفرضيات وبعدها الأهمية والأهداف إضافة إلى تحديد التعاريف إجرائية.

الفصل الثاني: تم التطرق فيه إلى كل من: تعريف الاتجاهات، خصائص الاتجاهات، مكونات الاتجاهات، تكوين الاتجاهات، وظائف الاتجاهات، تعديل الاتجاهات، أنواع الاتجاهات، قياس الاتجاهات.

الفصل الثالث: خصص المعايير التربوية وذكر فيه: المعايير التربوية النشأة والتعريف، عوامل ظهور فكرة المعايير ودواعي الآخذ بها لإصلاح التعليم، أهمية المعايير التربوية، خصائص المعايير التربوية ومبررات بنائها في التعليم، خبرات وتجارب معاصرة في المعايير.

الفصل الرابع: تم التعرض فيه إلى: تعريف الجودة الشاملة، التطور التاريخي للجودة الشاملة، متطلبات الجودة الشاملة في التعليم، مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم، أسباب تستدع الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم العالي، أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، أعلام وأسماء في عالم الجودة الشاملة، معوقات تطبيق الجودة الشاملة، التعليم الجامعي، واقع التعليم الجامعي، تطور التعليم العالي في الجزائر

الجانب الميداني: وضم الفصول التالية

الفصل الخامس: تم التطرق فيه إلى الإجراءات المنهجية والمتمثلة في منهج الدراسة وميدان ومجتمع وعينة الدراسة، أدوات جمع البيانات، الدراسة الأساسية، الأساليب الأحصائية

الفصل السادس: حيث تم التطرق فيه إلى عرض وتحليل النتائج وكذا مناقشة كل فرضية، ثم ختمنا البحث بمجموعة من الأفاق البحثية.

الجانب النظري

الفصل الأول : مشكلة الدراسة

1 – مشكلة الدراسة

2 – أسئلة الدراسة

3– فرضيات الدراسة

4 – أهداف الدراسة

5 – أهمية الدراسة

6 – التعاريف الاجرائية لمتغيرات الدراسة

خلاصة

1 – مشكلة الدراسة :

تحتل التربية مكان الصدارة في عوامل التحديث وقنواته، وهذا الدور الكبير للتربية لم ينشأ من تصورات نظرية أو تجارب ستثنائية بل أنه يكاد يكون نتيجة طبيعية تنطبق على تجارب التحديث الناجحة في شرق العالم وغربه، ظهر هذا الإرتباط الشبه شرطي بين التربية والتحديث من خلال التجربة العربية في فترات زمنية سابقة، كما وظهر في صورة أكثر وضوحا، واستمرارية في تجارب المجتمعات المتقدمة، التي تقود حركة العالم المعاصر، ذلك لأن التربية غالبا ما تحدث تغيرات في الفرد تعمل بدورها على زيادة فاعليته، وكفاءته كفرد في المجتمع.(شبل بدران وجميل الدهشان 2001 ص19)

لكن التربية في هذا الوقت تواجه تحديات كثيرة، وإذا كان الميدان التربوي للفترات طويلة سابقة يتأثر بآراء الفلاسفة والتربويين أصبح اليوم يتأثر بمستجدات عالم الصناعة والاقتصاد. كما ويهتم بالفكر المنظومي اللاخطي حيث الكل أكبر من مجموع الأجزاء وحيث الاهتمام ليس فقط بالتغذية الراجعة بل بالتغذية الاستباقية (وليام تاوضروس 2012 ص 60)

وها هو اليوم يتأثر بقضية الجودة الشاملة، ووضع مستويات معيارية للتعليم باعتبار أن التعليم قاطرة التنمية في المجتمعات، وباعتبار المعايير التربوية للجودة الشاملة أحد الأسبقيات، التي يتنافس حولها كل العالم وخاصة الدول المتقدمة التي لجأت إليها وفرضتها عليها جملة من المتغيرات، كلها تفاعلت وأملت ضرورة مراجعة الواقع التربوي، وتجويد التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، عن طريق تطبيق الجودة الشاملة ووضع معايير له.

وإذا اعتبر التعليم قاطرة التنمية فالتعليم الجامعي أحد أهم أجزاء أو هياكل هذه القاطرة، باعتباره يعمل على نقل المجتمعات من وضعية إلى أخرى، عن طريق تزويده بمختلف الكوادر المتخصصة، وحسب أحمد الخطيب (2001): فقد تزايد الاهتمام بقضية

الجودة الشاملة في التعليم، إلى الحد الذي جعل المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة الشاملة. (ص 396)، وفي دراسة: Robin Eanes (2000) والتي أكد فيها أن جوهر العديد من الإصلاحات التربوية، المنفذة اليوم تعتمد على الجودة الشاملة.(أشرف السعيد 2005 ص 28)

ونتيجة لهذا الاهتمام ظهرت العديد من المعايير التربوية، التي تهدف إلى تجويد التعليم، مثل معايير بالدريج في أمريكا، ومعايير ديمنج في اليابان، كما وظهرت الكثير من النماذج التطبيقية للجودة الشاملة في التعليم العالي، من بينها نموذج معايير التميز الأوربي للجودة الشاملة، الذي جاء نتيجة للتطور الأبحاث والدراسات في مجال الجودة الشاملة مثل نموذج بالدريج و كروزبي.

وقد ترجم هذا الاهتمام العالمي نحو جودة التعليم في الدراسات واللقاءات العلمية مثل: مؤتمر هونغ كونغ عام 1991 الذي أعلن فيه عن قيام شبكة دولية لأجهزة ضمان الجودة في التعليم العالي، مؤتمر باريس المنعقد في ديسمبر 1995 حول الجودة في التعليم العالي، مؤتمر لندن في فيفري 1996 تحت عنوان الفهم المتغير للمستويات الأكاديمية في الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة. أما في الوطن العربي فعقد في ديسمبر 2001 بالقاهرة مؤتمرا تحت شعار الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية وفي سلطنة عمان 2001 أقرت العديد من التوصيات التي تتعلق بالنهوض بالجودة الشاملة في التعليم العالي، وفي سوريا 2014 عقدت الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير و المؤتمر الدولي الثاني لجودة التعليم العالي سنة 2012 في البحرين، وهو مؤتمر علمي محكم ينعقد بشكل دوري كل سنة في إحدى المؤسسات العلمية العربية. من أهدافه إبراز أهمية ضمان جودة التعليم العالي وأثرها في تطوير الجامعات العربية، الذي كانت دورته الأولى في عام 2011 بالأردن، هذا إقليميا أما محليا ففي الجزائر عقد الملتقى الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع، والمتطلبات في جامعة بن عكنون بالجزائر العاصمة – يومي 01 – 02 جوان 2008،

والملتقى الوطني حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي المبررات والمتطلبات بجامعة بسكرة – عمار ثليجي– يومي 25– 26 نوفمبر 2008، ثم الملتقى الدولي لمعايير ضمان الجودة وتطوير آلياتها بمؤسسات التعليم العالي بجامعة عبد الحميد بن باديس بولاية مستغانم يوما 29–30 أكتوبر 2013.

لقد أصبحت المعايير التربوية للجودة الشاملة أحد الأسبقيات التي تسعى نحوها كل الدول، وعلى رأسها الولايات المتحدة الأمريكية التي أصدرت عام 1983 تقرير أمة في خطر، هذا الخطر الذي أوجدته مجموعة من المتغيرات العالمية، و المتمثلة في الانفجار المعرفي، فالإنسان اليوم يعيش في عالم تتطور فيه المعرفة العلمية بصورة مذهلة تكاد لا تصدق، إذ لم تعرف الإنسانية تفجيرا في المعرفة مثل الذي شهدته في الآونة الأخيرة، حتى ليقدر علماء التربية في القرن العشرين بأكثر من 90%، وعليه أشتد الصراع بين الدول المتقدمة لإحراز السبق، فمن لا يمتلك قاعدة علمية واضحة لا مكان له، لأن هذه المرحلة تحتاج إلى عقلية جديدة تستطيع التعامل مع هذا التقدم المعرفي، ومن تم تحتاج إلى تربية جديدة، وتعليم لعصر المعلومات، إضافة إلى التقدم التكنولوجي الذي تتضح معالمه في مجالات عديدة مثل: الالكترونيات الدقيقة، الإنسان الآلي، صناعة المعلومات والاتصالات وتكنولوجيا الفضاء، والغالب أن هذه التكنولوجيا الحديثة تميزت بسرعة كبيرة لدرجة أن خمسة أجيال من تكنولوجيا الحديثة إستغرقت أقل من خمسين عاما منذ عام 1944. زد على ذلك التقدم في مجال الاتصالات حيث تأثر هذا المجال بالتقدم الهائل في مختلف وسائل الاتصال وحجم المعلومات وتدفقها، مما ترتب عليه كسر الحواجز بين المجتمعات وسرعة التبادل الثقافي، فلم يعد في استطاعة أي مجتمع أن يعزل نفسه عن ثقافة المجتمعات الأخرى فالحدود السياسية ووسائل الرقابة التقليدية أصبحت أدوات بدائية عديمة الكفاءة قليلة الفاعلية لمنع أو تحصين الفرد من إستقبال محتويات وسائل الإعلام الثقافية من ثقافات أخرى. ومما يميز الجانب الاقتصادي ظهور التكتلات الاقتصادية، يذكر التقرير التلخيصي

لمشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي، إن هناك ثورة بدأت تجتاح العالم في التسعينيات، هي ثورة التكتلات الاقتصادية الطوعية. (محمد عبد الرازق 2007 ص 40)

وإذا كانت هذه التحديات ذات الطابع الكوني، تمثل مبررات أوجدت ضرورة إصلاح التعليم العالي في الدول المتقدمة. فهي أكثر أهمية بالنسبة لدولة كالجزائر باعتبارها دولة عربية إسلامية سائرة في طريق النمو، ففي دراسة حسن البيلاوى(1996): والذي ينطلق من حقيقة أن الجودة الشاملة معايير أصبحت عالمية تطبق على الجميع شاء البعض أو لم يشأ ويؤكد أن الجامعات أصبحت فى حاجة لتطبيق هذا المفهوم حتى جامعات العالم الثالث. وفي نفس السياق يرى أحمد الخطيب (2000): أن الجودة الشاملة تعتبر استجابة عصرية للتحولات والتغيرات، التي طرأت فى الميادين السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية على المستوى الدولي والإقليمي والمحلى، والمتمثلة ببروز ظواهر العولمة والخصخصة والتجارة الحرة، وسيطرة الشركات الكبرى على الأسواق العالمية والتنافس الاقتصادي الدولي. (أشرف السعيد 2005 ص17). هذا لأن الحمل مضاعف والمسؤولية أكبر، فإضافة لتلك المتغيرات السابقة ذات الصيغة الكونية والتي كانت محركا للدول المتقدمة فهناك متغيرات تبرز من خصوصياتنا الثقافية، والاجتماعية والديمغرافية تلقي بكل ثقلها على واقعنا التربوي، فإذا عانت الدول المتقدمة عن الانفجار المعرفي، وثورة الهندسة الجينية فنحن لازلنا نعاني مشاكل في الغذاء، وخير دليل أرقام الصادرات في الحبوب والقمح، وإذا عانت الدول المتقدمة ثورة اتصالات، وتنافس على التقنية والمعلومات نحن نعاني بأن أسواقنا مفتوحة على مصرعيها للمنتج الغربي، فنحن لا نحسن سوى الاستهلاك يجب أن ننطلق ونتكلم من واقع يختلف تماما عن واقع الدول المتقدمة – وهذا هو الصحيح – عن قضايا بسيطة، ولكنها بعيدة الأثر نتكلم عن مشكلة الغذاء، مشكلة الصحة والتعليم للجميع، والأمن والاستقرار السياسي والاقتصادي، عن استرجاع حضارة مفقودة كانت فيها الرفاهية وسيلة لا غاية، نتكلم عن مواجهة خطر العولمة الذي يصبغ العالم بألوان أمريكية، نتكلم عن مشكلة مواءمة مخرجات التعليم لسوق العمل، حتى هذا المطلب الذي بنت عليه

العشرات من الدراسات مشكلاتها إذا نظرنا له من زاوية واقعنا لظهر في صورة مخيفة هي هجرة الأدمغة، من أساتذة جامعين وباحثين كان من المفروض أن يساهموا في التطوير وتحقيق الجودة فنقلا عن عبد القادر تواتي (2013): تشير الإحصائيات في الجزائر إلى أن أكثر من (100،000) مئة ألف من الكفاءات الجزائرية – من أطباء وباحثين وجامعيين – غادروا الجزائر نحو فرنسا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية، منذ بداية الأزمة الأمنية سنة اثنين وتسعين من القرن الماضي، وأن (30،000) ثلاثين ألف إطار جزائري غادروا البلاد خلال الخمس سنوات الأخيرة فقط، وما لا يقل عن (10،000) عشرة آلف باحث جزائري يتواجدون حاليا بالولايات المتحدة الأمريكية وتشير الأرقام التي أعلنت عليها وزارة التعليم العالي في فرنسا أن من بين 750 طالبا استفادوا من منحة دراسية في فرنسا، 50 فقط منهم عادوا إلى الجزائر، وإذا كان الناس يحفظون عن الرئيس عبد العزيز بوتفليقة قوله: لا يمكن أن نزرع ويحصد الآخرون، فإنه هو القائل أيضا: إن الدولة تنفق أموالا طائلة على تأهيل ذوي الشهادات الجامعية وتغطية تكاليف دراستهم في جامعات الغرب، ولا أعرف منذ أن جئت إلى السلطة أن أحدا منهم عاد إلى الجزائر بعد إكمال الدراسة. (ص 73)

والقطرة التي أفاضت الكأس وجعل الأعين تتجه صوب التعليم الجامعي ودار حولها الكثير من النقاش، فهي الترتيب العالمي للجامعات عجزت الجامعات العربية على أن تكون ضمن الخمسمائة الأولى وقد أدى هذا الوضع بالسياسيين والأكاديميين وخاصة الأساتذة، إلى رفع الراية الحمراء معلنين مستوى الخطر الذي بلغه مستوى التعليم عندنا.« قد جاء ترتيب الجامعة السعودية في المرتبة 2998 من أصل 3000 جامعة وبالمثل لم يأت ذكر جامعة الجزائر حتى في ترتيب الجامعات العربية وهي التي ينتظر الاحتفال بالذكرى المئوية لإنشائها. » (مقدم عبد الحفيظ 2008 ص 3)

أمام هذه المعادلة تبرز لنا ضرورة وأهمية إصلاح التعليم وخاصة التعليم الجامعي الذي نأمل أن يكون الحل لكثير من المشاكل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية...

وعليه جاء موضوع دراستنا لاستطلاع اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة في جامعة قاصدي مرباح ورقلة، فكخطوة أولية يجب أن نتعرف على طبيعة اتجاهاتهم نحو الأهمية التي يوليها أستاذ الجامعي للمعايير التربوية للجودة الشاملة وذلك لأنه من الأجدى والاصوب قبل تطبيق أي سياسة أو إستراتجية علينا أن نتعرف أولا على اتجاهات الطرف الأخر وأفكاره ومعتقداته... وخاصة إذا كان هذا الطرف فاعلا مثل الأستاذ الجامعي، كما أن معرفة اتجاهات الفرد و شعوره بأهمية الشيء الموجه له تجعله يقبل عليه طوعا لا إكراه مما يساعدنا في الحصول على الاستجابة المرغوب فيها. وعليه يمكن القول أن دراستنا تتحد من خلال الأسئلة التالية:

2 – أسئلة الدراسة:

- ما طبيعة اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الأقدمية والرتبة الوظيفية والتفاعل بينهما؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الكلية ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف المنصب النوعي ؟

3 – فرضيات الدراسة :

1– توجد اتجاهات ايجابية لدي أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة.

2– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

3– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الأقدمية والرتبة الوظيفية والتفاعل بينهما.

4– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الكلية.

5– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف المنصب النوعي.

4 – أهداف الدراسة :

نسعى من خلال دراستنا هذه إلى تحقيق جملة من الأهداف العامة والمتمثلة في ما يلي:

- أن تكون عملية إصلاح التعليم والمنظومة التعليمية الجامعية تنطلق من مدخل الجودة الشاملة وتعيير كل مكون فيها.
- نرجح أحد النماذج المستخدمة في تحقيق جودة التعليم الجامعي، يمكن أن يساعدنا في تحقيق أهداف الجامعة الجزائرية باعتبارنا أمة مطالبة بالجودة والإتقان.
- الكشف عن اتجاهات الأستاذ الجامعي باعتباره أجد أهم الكوادر والإطارات في الدولة.
- معرفة الفروق بين الأساتذة و والأستاذات الشيء الذي يساعدنا في معرفة أيهما لديه أهمية كبرى ومن تم معرفة الجنس الذي تسند له فيما بعد مهمة تحقيق الجودة ومعرفة مدى التأثير الموجود بينهما.

- كما نهدف إلى معرفة تأثير المؤهل العلمي فهل كلما كان المؤهل العلمي أعلى من الماجستير– التي عادة على أساسها يوظف ألأستاذ الجامعي أول مرة – أولى الأستاذ الجامعي أهمية أكبر لمعايير الجودة التربوية مما ينعكس على الجامعة بالإيجاب.

- إضافة إلى معرفة الفروق في الأقدمية فهل تلك السنوات التي يقضيها الأستاذ في الجامعة تساعده لسعى نحو تحسين وتجويد نفسه والجامعة، فنجد لديه أهمية كبيرة نحو المعايير التربوية للجودة الشاملة أو أن هذه السنوات تزيد من رصيده العمري على حساب اهتمامه بالإتقان والجودة.

- للأستاذ الجامعي مهام متعددة في الجامعة فإضافة إلى مهمة التدريس توكل له مهام نوعية أخرى مثل المهام الإدارية، كان أن يكون الأستاذ رئيس قسم أو نائب أو رئيس شعبة... إضافة إلى المهام البحثية في مخابر البحث العلمي، فبهذا فهو على علم ودراية بعمليات التسيير الإدارية وعلى مقربة من المسئولين والأساتذة الزملاء والطلبة والموظفين، أما مهام البحث العلمي فتجعلهم على إطلاع وفي تواصل دائما مع جديد المعرفة والإصدارات ومن هنا نهدف إلى معرفة إذا ما كانت هذه المهام تزيد في شعورهم بأهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة ومنه يمكننا استغلالهم كقنوات يتم من خلالها نشر ثقافة الجودة وجعلهم وسائل فاعلة تسهر على تطبيق معايير الجودة التربوية في الجامعة الجزائرية أو العكس إن عملية التطبيق تتطلب تفرغ لها وهل يوجد تفاعل بين كل من الأقدمية والمنصب النوعي.

- كما نهدف إلى معرفة الفرق في الأهمية التي يعطيها الأستاذ الجامعي للمعايير التربوية للجودة الشاملة في كليات العلوم الإنسانية والأدبية والاقتصادية والعلوم الطبيعية.

5 – أهمية الدراسة :

كما وتستمد دراستنا هذه أهميتها من عدة مبررات من أهمها ما يلي:

- لم تعد التربية في الوقت الراهن مجرد عملية تلقين الطلبة بالمعلومات وتزويدهم بالمعارف المتخصصة، بل أصبحت عملية استثمارية ذات مردود إنتاجي، حيث تكسب الطالب المعلومات وتزوده بالاتجاهات والمهارات الأزمة لإعداده كمواطن واعي يسهم في تقدم مجتمعه، حيث يمكن القول إن العمل والإنتاجية أصبحا أحدا سمات هذا العصر. ومن هنا اهتمت الدول وخاصة المتقدمة بإصلاح نظمها التربوية لأنها أدركت أن وجودها على خريطة العالم كقوة فاعلة ومسيطرة ومساهمة في التطور الحضاري لا يكون إلا عن طريق إصلاح وتجويد نظمها التربوية، لأن هذا الإصلاح بإمكانه نقل مجتمع من التخلف إلى التقدم ومن العجز والضعف إلى السيطرة والقوة.

حيث يؤكد فوار ستباي وهو عالم اقتصاد فرنسي بأن البلد المتخلف ليس هو سوى البلد المتخلف تربويا.

- وتتجلى أهمية هذه الدراسة من كونها نتيجة طبيعية للاهتمام العالمي بموضوع الجودة الشاملة في التعليم كما أنها نتيجة لتوصيات العديد من الدراسات والتقارير العلمية والمؤتمرات العالمية والوطنية.

إضافة إلى ما سبق يمكننا أن نفصل أهمية هذه الدراسة في الجانبين التاليين :

5 – 1 الأهمية النظرية لهذه الدراسة :

- أهمية التعليم في دفع عجلة التنمية و التقدم الإنساني بصفة عامة وأهمية التعليم الجامعي بصفة خاصة لاعتباره يغذي المجتمع بالكوادر الفنية المتخصصة.

- تعد الجودة أحد الأسبقيات التنافسية كما أنها القاسم المشترك الذي يسعى إليه الإداري والصناعي والتربوي... إضافة الى أن المعايير التربوية للجودة الشاملة أداة فاعلة لتطوير أي نظام تربوي تعليمي، وذلك لأن المعايير مبنية على أساس المسؤولية والمحاسبية التي تحدد دور كل فرد في الجامعة.

- تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها استهدفت نخبة مميزة من إطارات المجتمع الجزائري – كما سبق وأشرنا لذلك – لأن معرفة اتجاهاتهم نحو أهمية المعايير التربوية لها أبعاد، فهي تنعكس على ما يؤديه الأستاذ من مهام مثل التدريس والبحث العلمي و الإدارة وخدمة المجتمع... وهذا كله يؤثر على الجامعة كما أن الأستاذ يؤثر في طلابه فهو لا يدرسهم فقط وإنما يزرع فيهم قيم واتجاهات وأراء وأفكار... إن الأستاذ قدوة لطلابه فهو يعلمهم أشياء مقصودة وأشياء غير مقصودة.

- إن معايير نموذج التميز الأوربي هي عبارة عن أداة فعالة تتسم بالمرونة والشمولية للتحقيق الجودة في أي مؤسسة مهما كان نشاطها و حجمها.

5 – 2 الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة:

- كما أشرنا سابقا فإن هذه الدراسة هي تطبيقا لتوصيات العديد من الدراسات والملتقيات الدولية والوطنية.

- تعتبر هذه الدراسة عبارة عن مساهمة لنشر ثقافة الجودة وهي في نفس الوقت خطوة أولية نحو تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية.

- النتائج والمقترحات التي تفرزها هذه الدراسة التي تؤكد في كل الأحوال على ضرورة تطبيق الجودة الشاملة، كما أنها سوف تفضي إلى طرح أسئلة أخرى تكون مواضيع لدراسات مستقبلية مثلا في حالة تجاه إيجابي نحو هذه المعايير فلماذا لم نحقق الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية.

6 – التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة :

سوف نورد مجموعة من التعريف التي من شأنها أن توضح أكثر التعريف الإجرائي الذي سوف نعتمده في دراستنا.

الجودة الشاملة: هي مجموعة من المميزات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة من مدخلات وعمليات ومخرجات، لتحقيق حاجات العاملين ورغباتهم ومتطلباتهم داخل المؤسسة والمجتمع المحلي. (ناصر عليمات 2004 ص 55)

أما الضبع فيعرف المعايير بأنها :عبارات وصفية تحدد الصورة المثلى التي ينبغي أن تتوفر في الشيء الذي توضع له المعايير، أو التي تسعى إلى تحقيقها. (محمد الدريج 2007 ص26)

النموذج: يعرف زيتون النموذج:بأنه طريق للتفكير تسمح بالتكامل بين النظرية والتطبيق

ويعرفة العنزي: بأنه تمثيل للنظام يشمل الهيكل التنظيمي وتوصيف الوظائف، والأدوار المقترحة

أما حامد محمد: فيرى بأنه تمثيل مبسط للأدوار المراد تطبيقها في البيئة الداخلية للنظام. (حامد محمد 2008 ص 31)

نموذج التميز الأوربي: النموذج الأوربي للتميز هو أداة تساعد المؤسسات في تحديد موضعها على طريق التميز، وتعتبر المؤسسة الأوربية للجودة هي المرجعية الأساسية لهذا النموذج تأسست عام1988 كمؤسسة غير ربحية من أربع عشرة مؤسسة أوربية رائدة في ذلك الوقت، وفي عام 2000 أصبح عدد الأعضاء فيها أكثر من 800 عضو من معظم الدول الأوربية أعلن عليه رسميا في 1992 كإطار عام لتقييم المؤسسات ضمن جائزة الجودة كأداة مناسبة لذلك وهو مستخدم على نطاق واسع في أوربا وكأساس للعديد من نماذج التميز في الجودة في الكثير من دول العالم الأوربية والعربية.

– يقوم نموذج التميز الأوروبي على تسعة معايير رئيسية تتبثق عنها مجموعة من المعايير الفرعية، وهذه المعايير تنقسم إلى جزأين رئيسين:

– الجزء الأول ترتكز على المنهجيات (المسببات)، وهي العوامل والموارد والوسائل والآليات التي تمكن المؤسسة من تحقيق النتائج.

الجزء الثاني فيركز على جودة الأداء أو النتائج ولقد اقتصرت دراستنا هذه على خمسة معايير رئيسية تقع ضمن المسسبات وهي: القيادة، العاملون، السياسات والاستراتجيات، الشركاء والموارد، العمليات.

الاتجاهات: ويعرفه روبرت ركتيش G.Rokeach بأنه: تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يكوّنها الفرد إزاء موضوعات أو مواقف ويهيئه للاستجابة بسلوك تكون له الأفضلية عنده.(بشير معمرية 2012 ص 426)

وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا هذه على التعريف الإجرائي التالي:

نعني باتجاهات الأساتذة نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة: تلك النظرة التقييمية التي يعطيها الأستاذ لأهمية المعايير التربوية الجودة الشاملة.

أما المعايير التربوية للجودة الشاملة : فهي عبارة عن نماذج تم الاتفاق حولها الهدف منها هو قياس اكتمال العوامل المسئولة عن نجاح الجامعة ووصولها للتميز والجودة وهذه المعايير هي: القيادة، العاملون، السياسات والاستراتجيات، الشركاء والموارد العمليات.

وهي مستوحاة من نموذج التميز الأوربي لجودة التعليم العالي.

حدود الدراسة : كانت جامعة قاصدي مرباح ورقلة فضاء مكانيا لتطبيق دراستنا على عينة من الأساتذة بها خلال الموسم الجامعي : 2014/2013

الفصل الثاني : الاتجاهات النفسية

تمهيد

1 – تعريف الاتجاه

2 –خصائص الاتجاهات

3 – مكونات الاتجاهات

4 – تكوين الاتجاهات

5 – وظائف الاتجاهات

6 – تعديل الاتجاهات

7 – أنواع الاتجاهات

8 – قياس الاتجاهات

خلاصة

تمهيد:

يحتل موضوع الاتجاهات أهمية خاصة في العلوم السلوكية، إذ يمثل أحد أهم دوافع سلوك الفرد من حيث ضبطه وتوجيهه، فالاتجاه لا يخرج عن كونه حكما تقيميا لأحد الموضوعات والتي قد تكون مجردة مثل الحرية أو المساواة أو العدل أو أسلوب تعلم أو عمل...، أو تكون عيانية مثل التدخين أوسائل تكنولوجية حديثة، ولقد ظهر هذا المفهوم "ليشير إلى الاستعداد، ثم ورد بمعنى الوضعية وقد توسع ليدل على التوجه الإدراكي الذي بدوره يحدد الاستعداد للاستجابة أمام ظاهرة أو وضعية معينة، وفي هذا الفصل سوف نلقي الضوء على تعريف الاتجاهات، وأهم خصائصها كما نتعرض لمكوناتها والعوامل المسئولة عن تكوينها وتعديلها إضافة إلى أنواعها وأخيرا طرق قياسها.

1 – تعريف الاتجاهات :

يبدو من الصعب بمكان الاتفاق على تعريف واحد للاتجاهات وإضفاء صفة الإجماع عليه، ولعل السبب في ذلك يرجع إلى التباين في وجهات النظر حول هذا الموضوع، فكلا منها يعكس رأي صاحبه والزاوية التي ينطلق منها في نظرته لهذا الموضوع، حيث يورد بشير معمرية مجموعة من التعاريف هي :

– يعرف ايمور E. Bogadus الاتجاه بأنه : استعداد مكتسب وثابت نسبيا، يميل بالفرد إلى موضوعات معينة، يميل إليها فيجعله يقبلها، أو يميل عنها فيجعله يرفضها.

– ويعرفه روبرت ركتيش G.Rokeach بأنه : تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يكوّنها الفرد إزاء موضوعات أو مواقف، ويهيئه للاستجابة بسلوك تكون له الأفضلية عنده.

– أما التعريف الشهير للاتجاه فهو للسيكولوجي الأمريكي جوردن ألبرت G.A Iport ومنطوقه أنه: حالة من الاستعداد العصبي النفسي، تنظم (تشكّل) من خلال خبرة الشخص، وتكون ذات تأثير توجيهي أو ديناميكي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة.(بشير معمرية 2012 ص 426)

– كما ورد في معجم علم النفس والتربية تعريف الاتجاه على أنه موقف أو ميل راسخ نسبيا سواء أكان رأيا أو اهتماما أم غرضا يرتبط بتأهب الفرد لاستجابة مناسبة

– أما بوجاردسBogarus فيرى بأنه : ميل الفرد الذي ينحو سلوكه تجاه بعض عناصر البيئة وبعيد عنها متأثرا في ذلك بالمعايير الموجبة أو السالبة تبعا لقربه من هذه أو بعده عنها.(عدنان يوسف القيوم 2009 ص 195)

– في حين عرفه عبد الرحمن المعايطة بأنه : تنظيم مكتسب له صفة الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف، ويهيئه للاستجابة باستجابة تكون لها الأفضلية عنده.(عبد الرحمن المعايطة 2000 ص 28)

– ويعرفه ثيرستون Thurstone بأنه درجة الشعور الإيجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية (عبد الفتاح محمد ديودار 2009 ص 157)

وعليه فالاتجاه هو شعور الفرد نحو موضوع معين يجعله يميل نحو هذا الموضوع أو يميل عنه، يحمل صفة التنظيم والاستمرار النسبي.

2 – خصائص الاتجاهات:

تتصف الاتجاهات ببعض الخصائص التي تميزها عن بعض العوامل غير المعرفية الأخرى وأهم هذه الخصائص هي حسب Klausmeier:

2 – 1 الاتجاهات تكوينات افتراضية :

تعتبر الاتجاهات تكوينات يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد ويعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له، فالطالب الذي يملك اتجاها تقبليا نحو مادة دراسية معينة يستجيب لها بأنماط سلوكية معينة تنبئ باتجاهه هذا، كصرف المزيد من الوقت في دراستها أو الرجوع إلى بعض المصادر الأخرى غير كتابه المدرسي...الخ، وهذا يعني أن الاتجاه في ذاته غير موجود وإنما نضطر لافتراضه من أجل التنبؤ بهذه الأنماط في الأوضاع المشابهة.

2 – 2 الاتجاهات نتاج التعلم :

يكتسب الفرد اتجاهاته بالتعلم عبر عملية التنشئة الاجتماعية وقد يتم تعلم بعض الاتجاهات على نحو لا شعوري أو غير قصدي، إن شعور الفرد بالميل إلى بعض الأفراد أو الجماعات الذين يشتركون معه في اللغة والثقافة والدين والعرق، يتكون في كثير من الأحيان دون معرفة كبيرة بالأسس أو القواعد التي أدت إلى مثل هذا الشعور، بالمقابل يمكن أن يتعلم الفرد بعض الاتجاهات الأخرى على نحو قصدي أو شعوري، فالميل إلى بعض الأشخاص أو الأفكار أو الموضوعات أو الرغبة عنها قد تكون نتيجة تفكير، ومعرفة لأنها تحقق لصاحبها بعض الأهداف ذات العلاقة بمفهوم الذات لديه.

2 – 3 ثبات الاتجاهات وتغيرها :

تتباين الاتجاهات من حيث قوة ثباتها أو مدى قابليتها للتغيير، ومن المعروف أن بعض الاتجاهات وخاصة تلك المتعلمة في مراحل مبكرة من العمر هي أكثر ثباتا وأقل عرضة للتغيير أو التعديل، من بعض الاتجاهات الأخرى كما أن الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الأقوى، هي أكثر ثباتا من الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية الأضعف، وفي جميع الأحوال يمكن للاتجاهات أن تتغير أو تعدل في ظروف معينة، تمكن الفرد من مواجهة خبرات حياتية جديدة كتغير الجماعة التي ينتمي إليها الفرد أو تغير أوضاعه الخاصة. (عبد المجيد النشواتي 2003ص473)

2 – 4 الاتجاهات تتضمن عنصر عقلي وانفعالي:

تضمن عنصر عقليا معرفيا يعبر عن معتقدات الفرد ومعارفه العقلية وخبراته عن موضوع الاتجاه، كما أن الاتجاه يتضمن الجانب الانفعالي الذي يعبر عن تقييم الفرد ومدى حبه واستجابته لموضوع الاتجاه، وهذا راجعا لطبيعة تكوين الاتجاه التي سبق الإشارة لها.(حامد زهران 2000 ص 174)

2 – 5 الاتجاهات محددة بموضوعاتها على نحو مباشر :

ينطوي الاتجاه على علاقة بين فرد وموضوع ما، وقد يكون هذا الموضوع شخصا أو فكرة أو وضعا أو شيئا، ويحدد الموضوع سلوك الفرد بطريقة مباشرة بحيث يسلك بطريقة معينة نحو موضوع معين وفي وضع معين، وهذا يعني أن الاتجاهات أقل تجريدا من المثل والقيم.

2 – 6 الاتجاهات ذات أهمية شخصية –اجتماعية :

يؤثر سلوك الشخص حيال الآخرين، والمدفوع باتجاه معين في أساليب شعور هؤلاء بأنفسهم، فإذا كان لدى الفرد اتجاهات إيجابية نحو أشخاص آخرين واستجاب لهم كأفراد ودودين ومتعاونين فمن المحتمل أن يعبر هؤلاء الأشخاص عن هذه الخصائص بشكل حر ومستقل، وأن يُكونوا اتجاهات إيجابية نحو أنفسهم،وعلى العكس إذا كان اتجاه الفرد نحو الآخرين سلبيا واستجاب لهم كأفراد غير ودودين وغير صادقين، فقد يواجهون مشاعر الانعزال والنبذ ويفقدون القدرة على التفاعل مع الناس، وتبادل المشاعر والأفكار، لذلك تعتبر الاتجاهات ذات أهمية شخصية اجتماعية لأنها تؤثر في علاقة الفرد بالآخرين وبالذات.

2 – 7 الاتجاهات إقدامية –تجنبيه :

قد تتسم بعض اتجاهات الفرد بالإقدام أو بالإحجام فتجعله يقرب من موضوعاتها، وقد تتسم اتجاهات أخرى بالتجنبية أو السلبية فتجعله يتجنّبها ويرغب عنها، أن الاتجاه الإقدامي نحو الدين مثلا، يدفع صاحبه إلى ممارسة تعليمات الدين وشعائره، والعكس صحيح، وقد يواجه الفرد بعض أنواع الصراع في اتجاهاته، كأن يمتلك اتجاها إيجابيا نحو تحرر المرأة ومساواتها بالرجل، ويمنع في ذات الوقت زوجته أو ابنته من العمل أو الدراسة. (عبد المجيد النشواتي 2003 ص 474)

في حين يلخص عبد الرحمن المعايطة (2000) : خصائص الاتجاهات في ما يلي:

– الاتجاهات مكتسبة و ليست وراثية.

- لا تتكون من فراغ لكنها تتضمن علاقة بين الفرد وموضوع من مواضيع البيئة.
- تتعدد وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها.
- تغلب عليها صفة الذاتية أكثر من الموضوعية.
- منها ما هو قوي يقاوم أي تعديل ومنها سهل التعديل.
- يتأثر الاتجاه بخبرة الفرد ويؤثر فيها.
- الاتجاه قابل للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة.
- الاتجاه يقع دائما بين طرفين متقابلين إحداهما موجب والأخر سالب أي التأييد المطلق أو المعارضة المطلقة.(ص 162)

في الحقيقة تتنوع وتتعد خصائص الاتجاه وهذا راجع لتعدد شخصية الفرد صاحب هذا الاتجاه فالشخصية هي كلا متفاعلا ومتداخلا، وأيضا لتعدد وتعقد موضوعات الاتجاه فعليه لا يمكن لنا أن نحيط بكل الخصائص، ولكنها تبقى مداخل نفهم منها موضوع الاتجاه، ويمكن أن نختصرها في ما يلي :

أن الاتجاهات تكوينات افتراضية تظهر في سلوكات الفرد نتاجا لخبرة وتعلم الفرد، وهذا الشيء الجيد في الاتجاهات أي يمكن تعلمها وتعديليها وهذا يقودنا لخاصية أخرى وهي أن الاتجاه له صفة الثبات النسبي ومن تم يمكن تغيره، وبما أن الخاصية الإنسانية مركبة وإن الفصل بين جوانبها ليس إلا من باب الفصل النظري ولذا فالاتجاه هو أيضا مركب من جانب عقلي وانفعالي، الاتجاهات لها أهمية شخصية واجتماعية وهذا هو المبرر من دراستها.

3 – مكونات الاتجاهات:

إن الاتجاهات التي تظهر لنا ككل هي عبارة عن تفاعل مجموعة من العناصر تتفاعل فيما بينه، لتعطي لنا ملمح عام نعبر من خلاله عن اتجاهاتنا ويحددها أغلب العلماء والباحثين في ثلاثة مكونات رئيسية وهي:

3 – 1 المكون العاطفي (الوجداني)

يشير إلى مشاعر الحبّ والكراهية، التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، أي يتعلق هذا المكون بدرجة ميل الفرد على الإقبال والإحجام، أو بدرجة التحبيذ أو النفور بالنسبة لموضوع الاتجاه (أحمد عبد اللطيف وحيد 2001 ص 47)

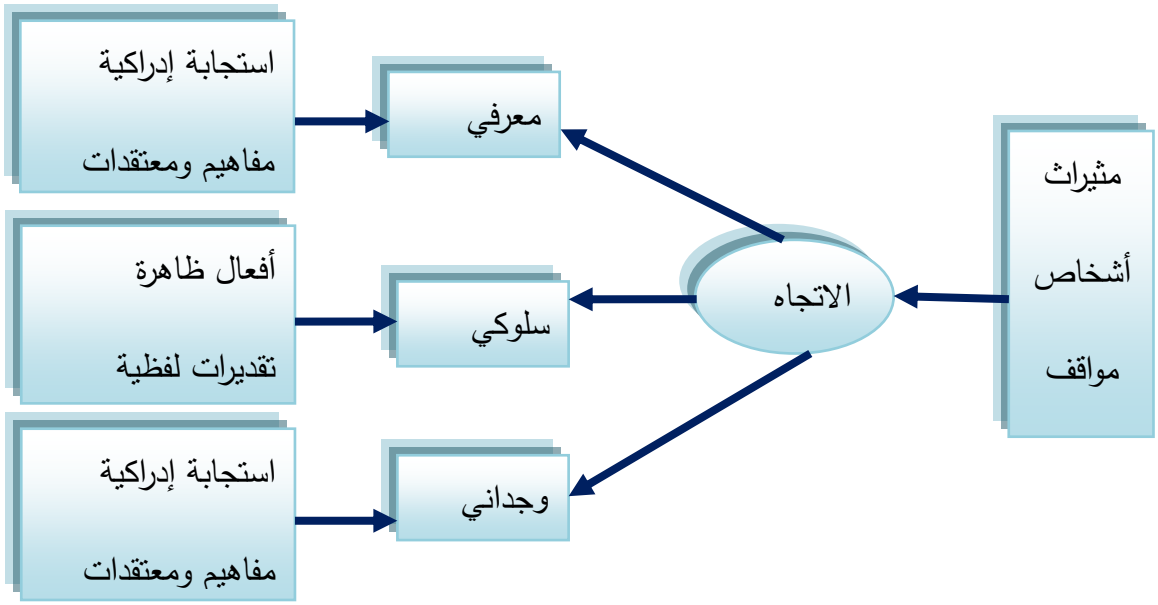
3 – 2 المكون المعرفي:

يدل هذا المكون على الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه، وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعية التي يعرفها الفرد حول موضوع الاتجاه، فالطالب الذي يظهر استجابات تقبلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلا، قد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات، ودورها في الحياة الاجتماعية وضرورة تطويرها لإنجاز حياة مجتمعية أفضل وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم....الخ.(عبد المجيد النشواتي 2003 ص 472)

3 – 3 المكون السلوكي:

ويتجلى في الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما، أن الاتجاهات تكتمل كموجهات لسلوك الإنسان، فهي تدفعه للعمل على نحو سلبي عندما يمتلك اتجاهات سلبية نحو موضوع الاتجاه أو تدفعه للعمل على نحو إيجابي عندما يمتلك اتجاهات إيجابية نحو موضوع الاتجاه.(عبد الرحمن المعايطة 2000 ص 163)

إن هذه المكونات هي في الحقيقة قد نعتبرها أوجها أو صور يظهر من خلال أو يعبر بها الفرد عن اتجاهه، وهذا الفصل ليس إلا فصلا نظريا فهذه المكونات تتفاعل فيما بينها لتعطي لنا اتجاها، فإذا لم تتح لي فرصة الفهم فأكيد إن الاتجاه لا يكون واضحا ولا مستمرا ولا يصل إلى درجة النزعة لانفعالية التي يدافع عنها صاحبها.



الشكل رقم : (01) مكونات الاتجاهات (عدنان يوسف القيوم 2000 ص 168)

4 – تكوين الاتجاهات :

تتكون الاتجاهات لدى الإنسان بشكل تدريجي وفق الأنماط الافتراضية التالية :

4 – 1 تتكون الاتجاهات أثناء محاولة الفرد إشباع حاجاته :

فالإنسان كائن هدفي يسعى دوما لإشباع حاجات معينة ويصادف في سعيه لتحقيق ذلك العديد من الخبرات السارة وغير السارة، والإيجابية المحققة لبعض تلك الحاجات وغير الإيجابية أيضا، ويُكون الإنسان اتجاهات إيجابية حيال الخبرات أو الأشخاص الذين ساعدوه في إشباع حاجاته، وتلعب تلك الاتجاهات بعد ذلك دورا مؤثرا وتوجيهيا في سلوكه المستقبلي.

4 – 2 المعلومات المتوفرة عن الاتجاه :

إن الاتجاهات تتكون عند الفرد حسب المعلومات المتوفرة له، فالمعلومات أساس تكوين الاتجاهات وبدونها يصعب تكوين اتجاهات، ولا يتعلق ذلك بصحة أو زيف المعلومات، لأن مجرد توفرها يشكل الاتجاهات بالشكل الذي تعرضه المعلومات.(محمد قاسم القريوتي 2009 ص 189)

4 – 3 المؤثرات الثقافية:

تلعب الثقافة دورا هاما في تشكيل اتجاهاتنا بما تشمله من نظم دينية، وأخلاقية، وسياسية، فهذه النظم تتفاعل تفاعلا ديناميكيا يؤثر في الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع بيئته، سواء أكانت أسرته أو مدرسته، بمعنى أن مختلف الجماعات التي ينتمي إليها الفرد تؤثر في اكتسابه لاتجاهاته ومعتقداته.

4 – 4 المؤثرات الوالدية والجماعية :

لعل من أقوى العوامل المؤثرة في تكوين اتجاهات الأفراد نحو موضوع معين هي الوالدين وسائر أفراد الأسرة، وذلك لأن الأسرة تلعب دورا كبير في عملية التطبيع الاجتماعي.(أحمد علي حبيب 2006 ص 105)

يتم إكساب الأفراد اتجاهات أو حتى تعديلها بواسطة أربعة مصادر أساسية وهي التعرض للمعلومات و عضوية الجماعة والبيئة وإشباع الرغبات.

4 – 5 التعرض للمعلومات :

المكون الإدراكي للاتجاهات يعتمد بدرجة كبيرة على المعلومات الصادرة من الأفراد ووسائل الإعلام، فجميع الأفراد يعتمدون على مصادر متنوعة للمعلومات وبعض هذه المصادر موثوق منها ويعتمد عليها، بينما البعض الأخر قد يكون موضع شك وريبة كما أن الفرد عموما يعرضون أنفسهم لمصادر معلومات ذات طبيعة عامة وأخرى ذات طبيعة خاصة تتماشى مع معتقداتهم ووجهات نظرهم وقيمهم.

4 – 6 عضوية الجماعة :

تعتبر عضوية الجماعات للفرد مصدرا أخر من مصادر الاتجاهات، حيث يتم تكوين وتشكيل كثير من اتجاهات الأفراد من خلال الجماعات التي ينتمون إليها، والجماعة تتعلق بعدد من الأفراد الذين يتفاعلون مع بعضهم أو تجمعهم مصالح وأهداف واحدة وقد تكون هذه الجماعات أولية كالأسرة أو ثانوية كجماعة النادي أو إدارية أو غير إدارية، وهي تحدد أو تؤثر في اتجاهات أعضائها والجماعات – خاصة الأسرة – تعتبر

ذات أهمية خاصة في تكوين وتنمية اتجاهات الأفراد، فمن الأسرة يكتسب الطفل اتجاهاته نحو الأفراد الآخرين والمجتمع والتعليم وأنواع الاتجاهات بالطبع تختلف من أفراد أسرة لأخرى حسب الطبيعة الاجتماعية، والبيئة المحيطة ومن هنا اختلفت اتجاهات الأفراد فيما بينهم نحو التعليم والزواج والمنظمات والمجتمع.

4 – 7 البيئة:

تؤثر البيئة المحيطة بالفرد على تشكيل الاتجاهات للأفراد الذين يعيشون فيها فالبيئة العربية والمؤثرات الثقافية والدينية والتاريخية والسياسية كونت اتجاهات سلبية لدى العرب تجاه إسرائيل.(سامر جلدة 2009 ص 86)

إن كل هذه العوامل تجتمع لتكون اتجاه الأفراد وكلما كانت قوية وصحيحة تتفق واتجاهات الفرد ظهرت بقوة في تصرفاته.

5 – وظائف الاتجاهات:

للاتجاهات جملة من الوظائف على المستوى الشخصي الفردي والمستوى الاجتماعي في المنظمات مثلا، وهذا هو الجانب الذي يهم علم النفس الوظائف التي تظهر في سلوك الفرد وأهم هذه الوظائف هي :

5 – 1 وظيفة منفعية :

تشير هذه الوظيفة غلى مساعدة الفرد على إنجاز أهداف معينة تمكنه من التكيف مع الجماعة التي يعيش معها، لأنه يشكل اتجاهات مشابهة لاتجاهات الأشخاص الهامين في بيئته، الأمر الذي يساعده على التكيف مع الأوضاع الحياتية المختلفة والنجاح فيها وذلك بإظهار اتجاهات تبين تقبله لمعايير الجماعة وولاءه لها.

5 – 2 وظيفة تنظيمية اقتصادية:

يستجيب الفرد طبقا للاتجاهات التي يتبناها إلى فئات من الأشخاص أو الأفكار أو الحوادث أو الأشياء أو الأوضاع، وذلك باستخدام بعض القواعد البسيطة المنظمة التي تحدد سلوكه حيال هذه الفئات، دون ضرورة اللجوء إلى معرفة جميع المعلومات الخاصة

بالموضوعات أو المبادئ السلوكية التي تمكنه من الاستجابة للمثيرات البيئية المتباينة، على نحو ثابت ومتسق وتحول دون ضياعه في متاهات الخبرات الجزائية.

5 – 3 وظيفة تعبرية :

توفر الاتجاهات للفرد فرص التعبير عن الذات، وتحديد هوية معينة في الحياة المجتمعية، وتسمح له بالاستجابة للمثيرات البيئية على نحو نشط وفعال، الأمر الذي يضفي على حياته معنى هاما، ويجنبه حالة الانعزال أو اللامبالاة.(عبد المجيد النشواتي 2003 ص 475)

5 – 4 وظيفة دفاعية:

وفيها يحمي الفرد نفسه من الاعتراف بأشياء حقيقية عن نفسه وعن الوقائع المرة في عالمه الخارجي، ويقوم الفرد بتكوين الاتجاهات لتبرير فشله، وعدم قدرته على تحقيق أهدافه للاحتفاظ بكرامته، والاعتزاز بنفسه.(خليل عبد الرحمن المعايطة 2000 ص172)

ويعدد أحمد حبيب(2006 ص 100): وظائف الاتجاهات على نحو مختصر ومجمل إن الاتجاهات وظائف أهمها:

الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض الجوانب في المحيط الذي يعيش فيه الفرد، فهو يبلور العلاقة بين الفرد وعالمه الخارجي، بحيث تحدد الاتجاهات استجابات الأفراد نحو الأشخاص أو الأشياء أو الموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.

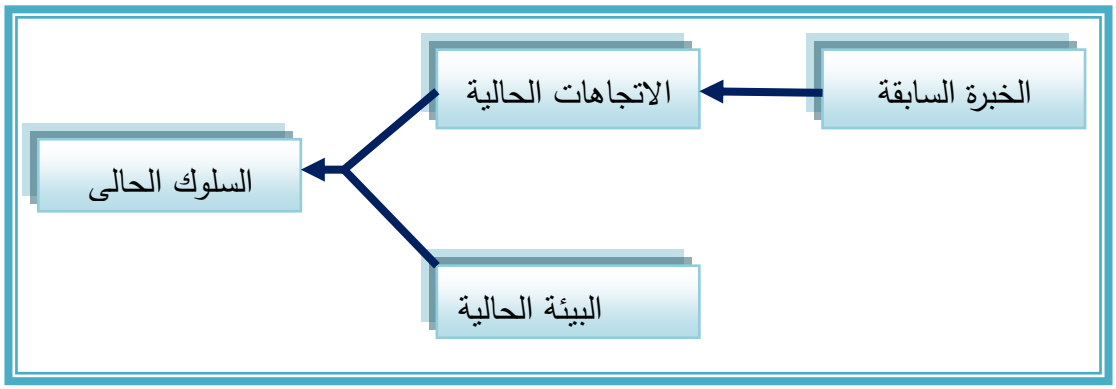
ويجمل حامد زهران (2000) : أهم وظائف الاتجاهات في :

الاتجاه يحدد طريق السلوك ويفسره.

– الاتجاه ينظم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد.

– الاتجاهات تنعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين في الجماعات المختلفة في الثقافة التي يعيش فيها.

- الاتجاهات تيسر للفرد القدرة على السلوك و اتخاذ القرارات في المواقف النفسية المتعددة في شيء من الاتساق والتوحيد دون تردد أو تفكير في كل موقف في كل مرة تفكير مستقلا.
- الاتجاهات تبلور وتوضح صور العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.
- الاتجاه يوجه استجابات الفرد للأشخاص وللأشياء والموضوعات بطريقة تكاد تكون ثابتة.
- الاتجاه يحمل الفرد على أن يحسن ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة الخارجية
- الاتجاهات المعلنة تعبر عن مسايرة الفرد لما يسود مجتمعه من معايير وقيم ومعتقدات



الشكل رقم : (02) الاتجاهات تلعب دورا في تحديد السلوك (ص175-176)

لم يكتفي علماء علم النفس وخاصة في الميادين التطبيقية بوصف الاتجاه ومعرفة مكونات وخصائصه، بل حاولوا فهم مختلف الوظائف التي يؤديها الاتجاه وهذا هو الجانب الحيوي في موضوع الاتجاه، وهو الوتر الحساس الذي يحاول كل جانب العزف عليه ليكسب ميل الطرف الآخر، بل قد ذهبوا إلى أبعد من ذلك إذا لم أجد اتجاها واستجابة مطلوبة كيف علي أن أحصل عليه، وخاصة في ظل وجود اتجاهات تتصادم والأهداف التي نريدها من هذا الفرد، وعليه لا يكون الحل إلا من خلال تعديل الاتجاهات.

6 – تعديل الاتجاهات:

يرى حامد زهران أن عملية تغير الاتجاهات في علم النفس أشبه ما تكون بعملية تغيير الدم في الطب، والاتجاهات قابلة للتغير رغم أنها تتميز بالثبات النسبي ولها صفة الاستمرار النسبي، ولقد خطى علم النفس الاجتماعي خطوات كبيرة في قياس وتغيير الاتجاهات، وأن هناك فرق بين عملية تغير الاتجاهات المقصودة وعملية تغير الاتجاهات تلقائيا نتيجة لما يؤثر عليها في الحياة العادية، مثل تأثير الأغلبية وتأثير الدعاية والإيحاء...الخ (حامد عبد السلام زهران 2000 ص 200)

إذا كان هناك مجموعة من العوامل تسهم في تكوين الاتجاهات وفي تحديد خصائصه فإنه لا يوجد شك فأن لها دورا كبيرا، أيضا في تعديلها أو تغيرها وذلك عن طريق التحكم فيها ومنها ما يلي:

6 – 1 الاتصال المباشر بموضع الاتجاه :

قد يؤدي الاتصال المباشر بموضوع الاتجاه، إلى تغير اتجاه الفرد، من خلال اكتشاف جوانب أو معارف جديدة قد تؤثر على الفرد، وبالتالي على اتجاهاته، وقد يكون التغيير إلى الأفضل وقد يكون نحو الأسوأ.

6 – 2 تأثير وسائل الإعلام:

تلعب وسائل الإعلام دورا كبير في عملية تغير اتجاهات الأفراد، حيث تقوم بتقديم المعلومات والأخبار والحقائق والأفكار والآراء والصور، حول موضوع الاتجاه مما يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاه أما نحو الجانب الايجابي أو الجانب السلبي(عبد اللطيف وحيد 2001 ص 50)

6 – 3 تغيير الإطار المرجعي :

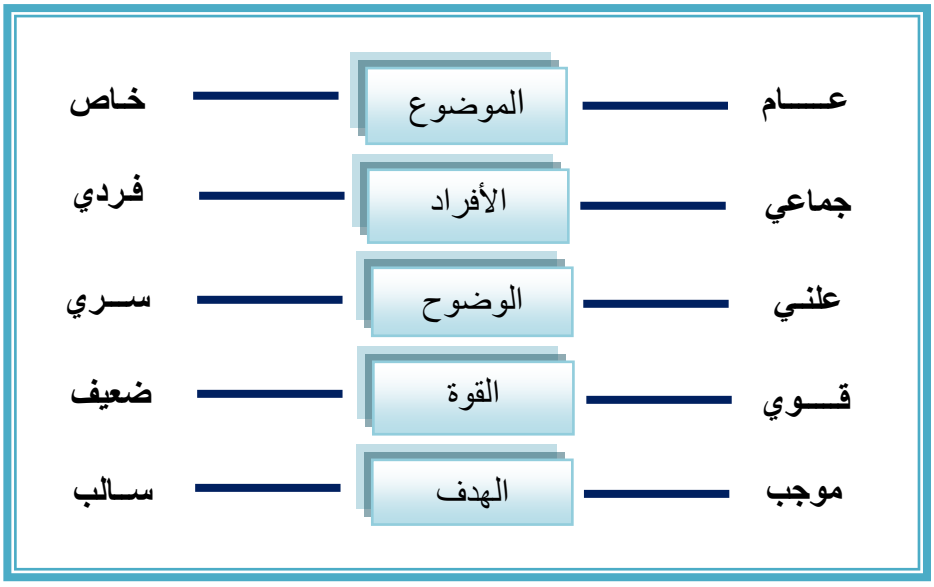
يعرف الإطار المرجعي بأنه الإطار الذي يشمل كل معايير الفرد من قيمه وعادته وتقاليده ومعتقداته، وكل تغيير في أحد هذه المعايير من شأنه أن ينتج عنه تغييّر في اتجاهات الفرد سواء نحو الأحسن أو الأسوأ.

6 – 4 التغيير في موضوع الاتجاه :

إذا ما حدث تغييّر في موضوع الاتجاه نفسه، و أدراك الفرد ذلك، فهذا يجعله يغيّر من اتجاهاته نحو هذا الموضوع سواء سلبيا أو ايجابيا.(عبد الفتاح محمد دويدار 2009 ص 181)

7 – أنواع الاتجاهات:

تتنوع التصنيفات التي وضعها علماء النفس بصفة عامة وعلماء علم النفس الاجتماعي بصفة خاصة، ومن أشهر التصنيفات تلك التي وضعها حامد عبد السلام زهران (2000 ص 172) حيث صنفها على عدة أسس يجملها الشكل التالي :



شكل رقم : (03) تصنيف الاتجاهات.

على أساس الموضوع وينقسم إلى:

– اتجاه عام: وهو الاتجاه الذي يكون معمما نحو موضوعات متعددة متقاربة مثل الاتجاه نحو الأجانب من جنسيات متعددة، وهو أكثرا ثباتا واستقرارا من الاتجاه الخاص.

– الاتجاه الخاص: وهو الاتجاه الذي يكون محددا نحو موضوع نوعي مثل الاتجاه نحو طعام شعب من الشعوب وهو أقل ثباتا واستقرارا من الاتجاه العام.

على أساس الوضوح وينقسم إلى:

– اتجاه علني: هو الاتجاه الذي يعلنه الفرد ويجهر به ويعبر عنه سلوكيا دون إحراج، أو أي خوف.

– اتجاه سري: هو الاتجاه الذي يخفيه الفرد وينكره ويتستر على عكس السلوك المعبر عنه،كما هو حال في الاتجاهات نحو المنظمات المحظورة.(حامد عبد السلام زهران 2000 ص 173)

على أساس القوة وينقسم إلى :

– اتجاه قوي : الاتجاهات القوية هي التي تسيطر على جانب كبير من حياة الفرد وتجعله يسلك في بعض المواقف سلوكا جادا مثل الاتجاه نحو الدين.

– اتجاه ضعيف: أما عن من يقف من الاتجاه موقف ضعيفا لا يستطيع مقاومته ولا احتماله فإنه يفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه.

على أساس الهدف وتنقسم إلى:

– اتجاه موجب: وهي التي تعبر عن التأيد وتنحو بالفرد نحو معين كالفن.

– اتجاه سالب: فهي التي تجنح بالفرد بعيدا نحو شيء أخر كالإدمان مثلا.(سهير كامل أحمد 2001 ص104)

إن معرفة أنواع الاتجاه تعرفنا بنوع التدخل والتعامل مع هذا الشخص، فلا يمكن أن نعرف إن هذا الاتجاه قوي وتستغرب تصرف الشخص، ونطلب تغييره بين ليلة وضحها

8 – قياس الاتجاهات:

توجد طرق عديدة لقياس الاتجاهات هناك طرق التقدير الذاتي، وملاحظة السلوك الفعلي، والاستجابة الفيزيولوجية، والأساليب الإسقاطية، وسوف تكتفي بعرض بعض طرق التقدير الذاتي.

8 – 1 طرق التقدير الذاتي :

تعد اختبارات التقدير الذاتي من أكثر الأساليب شيوعا في مجال قياس الاتجاهات، فقد استعمل السؤال التقريري لقياس الاتجاهات، والذي هو عبارة عن مجرد سؤال واحد يطلب فيه من الفرد التعبير عن مشاعره ومعتقداته وسلوكه نحو موضوع ما، مثال ذلك أن يسأل الفرد عن مشاعره نحو مهنة التعليم أو نحو عمل المرأة أو نحو فئة معينة من الناس، أو نحو قضية.ثم يقوم الباحث بعد ذلك بالتحليل الكمي والكيفي لمضمون إجابة الفرد أو الأفراد لمعرفة اتجاهاتهم نحو الموضوع المراد دراسته.(بشير معمرية 2012 ص 428)

أ- استخبار المسافة الاجتماعية ليوجاردس :

تعد محاولة إمري بوجاردس لقياس المسافة الاجتماعية أو البعد الاجتماعي عام 1925 من أقدم المحاولات في هذا المجال، ويشير مصطلح البعد الاجتماعي كما استعمله بوجاردس، إلى درجة تقبل أو رفض الأشخاص من جنسيات أخرى في مجال العلاقات الاجتماعية المختلفة، وفيما يلي تعليمات هذا الاستخبار وبنوده :

طبقا لمشاعري الأولى أقبل عن رضا بأن يُنظم أفراد كل من الجنسيات أو الشعوب التالية إلى واحدة أو أكثر من الفئات التالية التي أضع عليها علامة:

1- علاقة حميمة بالزواج

2-في النادي الذي انتمي إليه كصديق شخصي

3- في الشارع الذي أسكن فيه كجار

4- كمواطن في بلدي

5- مجرد زائر لبلدي.

6 - استبعده من بلدي.(بشير معمرية 2012 ص429)

لقد افترض بوجاردس في دراسته بأن الاستجابات السبعة تمثل مسطرة متدرجة للتقبل الاجتماعي، بمعنى أن الطرف الأول من هذا القياس(العبارة الأولى التي تتحدث عن

استجابة تقبل الزاج من أحد أفراد هذه القومية) يمثل أقصى درجة من درجات التقبل الاجتماعي، كما أفترض أن العبارة السابعة التي تتحدث عن استجابة مدى استبعاد أبناء هذه

القومية من الوطن تمثل أقصى درجة من درجات التباعد أو النفور الاجتماعي، وأن العبارات التي بين الطرفين تمثل درجات متوسطة بين التقبل الاجتماعي والتباعد الاجتماعي، ومهما يكن فليس هناك دليل على أن البعد بين أي عبارتين متجاورتين مساو تماما للبعد بين أي عبارتين متجاورتين أخريين.

وقد تناول بالدراسة كل من الشعوب التالية:الأمريكيون، الصينيون، الإنجليز، الألمان، يهود ألمانيا، روسيا، السود والأتراك، طلب بوجاردس من عينة تتكون من 1923 أمريكيا أن يحددوا اتجاهاتهم نحو أبناء عدد من القوميات باستخدام هذا المقياس.(مقدم عبد الحفيظ 2003 ص 245)

ب – بطريقة المقارنة الزوجية لثيرستون :

كان السيكولوجي الأمريكي لويس ليون ثيرستون أول استعمل هذه الطريقة في قياس الاتجاهات، وتتلخص في المقارنة بين شعبين أو شيئين لبيان أيهما أشد أو أقوى أو أفضل.ولا تقتصر فائدة هذه الطريقة على المقارنة بين مثيرين فقط، بل يمكن أن تمتد لتشمل أي عدد من المثيرات، على أن تقدم كل أثنين معا للمقارنة بينهما،وبالتالي يتزايد عدد المقارنات، ويمكن حساب عدد المقارنات في هذه الطريقة بواسطة المعادلة الآتية :

$$\frac{\text{ن}\left(\text{ن}-1\right)}{2}$$

فإذا كان عدد المثيرات (الشعوب مثلا) ستة، فإن عدد المقارنات يكون كما يلي:

$$15\text{مقارنة} = \frac{(1-6)6}{2}$$

وفي هذه الطريقة يقدم للشخص الشعب أو الشيء الذي يراد قياس اتجاهه، نحوه ثم يطلب منه أن يضع + 1 أمام الشعب أو الشيء الذي يفضله، ويضع −1 أمام الشعب أو الشيء الذي لا يفضله.أما في حالة المقارنة بين الشعب ونفسه لا تجرى المقارنة ويوضع في الخانة (.).(بشير معمرية 2012ص 431)

ج – طريقة ليكرت :

تعتبر أسهل من طريقة ثيرستون في قياس الاتجاهات ولا يحتاج هذا المقياس إلى جهد كبير في حساب قيم العبارات أو أوزانها بالنسبة للاتجاه موضوع القياس.وقد استخدم ليكرت خمسة اختبارات تعتبر على درجات مختلفة من الموافقة وعدم الموافقة حول الموضوع المراد قياسه، تتميز فقرات المقياس بالتناسق الداخلي الذي يسمح بقياس الاختلافات في الاتجاهات على بعد واحد.

تتلخص هذه الطريقة في تقديم مجموعات من العبارات التي تدور حول موضوع الاتجاه، وبحيث أن لكل عبارة خمسة اختيارات، ويطلب من الفرد أن يختار إجابة واحدة من بين 5 إجابات على النحو التالي:

1–أوافق بشدة

2–أوافق

3–غير متأكد

4–أعارض

5–أعارض بشدة

تعطى هذه الاستجابات الدرجات 1،2،3،4،5.إذا كانت الجملة تعبر عن معنى مزيد للاتجاه، وتعطى عكس هذه الدرجات إذا كان معناها معارضا أي تعطى 5، 4، 3، 2، 1.(مقدم عبد الحفيظ 2003 ص 245)

خلاصة:

تعد الاتجاهات النفسية احد المكونات الأساسية للشخصية على أساس أنها تمثل نتاج تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية، وخبراته الخاصة المتولدة عن هذا التفاعل وللاتجاهات صفة الدينامية، وكما يعتبر الاتجاه نتاج تفاعل الفرد مع بيئته ومحدد لشكل هذا التفاعل بين الفرد و بيئته، فهو نتاج للخبرة ومحدد لها في آن واحد في نفس الوقت.

كما وإنه يعد من الموضوعات الحيوية التي لا يطلها القدم بسبب الحاجة الدائمة لها سوء تعلق الأمر بمحاولة الكشف عنها ودراستها أو تكوينها أو حتى تعديلها.

ولقد تطرقنا في هذا الفصل إلى إعطاء مجموعة من التعاريف التي تخص الاتجاهات، ثم خصائصها ومكوناتها ووظائفها بالإضافة إلى تكوينها و وأنواعها، وأخيرا طرق قياسها.

الفصل الثالث : المعايير التربوية

تمهيد

1 – المعايير التربوية النشأة والتعريف

2 – عوامل ظهور فكرة المعايير ودواعي الآخذ بها للإصلاح التعليم

3 – أهمية المعايير التربوية

4 – خصائص المعايير التربوية ومبررات بنائها في التعليم

5 – خبرات وتجارب معاصرة في المعايير

خلاصة

تمهيد:

يؤكد آن لويسAnn lewis (1995): أن أهم حدث في تاريخ جهود إصلاح تعليم في النصف الثاني من القرن العشرين هو ظهور حركة المعايير(Standar Mouvement) في الولايات المتحدة الأمريكية ويؤكد الباحثين لين وجلاسر(1993) Linn& Glaser أن المناقشات التي دارت حول المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية في العقد الأخير من القرن العشرين كانت بمثابة قوة دافعة جديدة نحو إصلاح واقع المؤسسات التعليمية من حيث المعلم والمنهج والإدارة، وهكذا تصاعدت حركة المعايير في الولايات المتحدة الأمريكية مع بداية التسعينات وانتشرت منها إلى كل بلدان العالم المتقدم.(محمد عطوة مجاهد 2008 ص 1)

وفي هذا الفصل سوف نحاول كشف اللثام عن موضوع المعايير التربوية من خلال التعرض للتعريف هذا الموضوع ونشأته وعوامل ظهوره والآخذ به في التعليم، إلى جانب توضيح أهمية هذه المعايير التربوية ثم التعرف على خصائصها وأخيرا الخوض في تجارب بعض الدول.

1- المعايير التربوية النشأة والتعريف:

يشير Soloman (1998): إلى أنه في السنوات الأخيرة بدأت كثير من المؤسسات التربوية تتجه إلى المعايير التربوية لتحقيق الموضوعية في حكمها على متعلميها، والكشف عن فجوات الأداء، والتوصل إلى نتائج منطقية تضمن توفر منتج متميز، من منطلق تعاظم التحديات التي تواجه المجتمعات، وعليه زادت الحاجة إلى أن يمتلك كل فرد في المجتمع المهارات والمعارف التي يحتاج إليها من أجل تنمية ذاته والقيام بدوره في المجتمع، ومن تم تزداد حاجة المجتمع إلى أفراد متعلمين بصورة أفضل، ومن أهم الخطوات التي تؤدي إلى الوصول إلى أفضل متعلم هو وضع توقعات عالية لكل الطلاب، أن أفضل ما يريده الأب لأبنه هو ما يجب أن يتمناه المجتمع لكل أطفاله وانطلاقا من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير التربوية التي ترتكز على الناتج التعليمي الذي يصاغ في

صورة أداء يمكن ملاحظته بنهاية فترة تعليمية معينة شريطة توفير الدعم المجتمعي المناسب لتحقيق هذه المعايير.(أحلام الباز والفرحاتي السيد 2007 ص 39)

1 – 1 مفهوم المعايير :

المعيار في اللغة: هو ما أتخذ أساسا للمقارنة والتقدير والمعيار من المكاييل، فالمعيار ما عايرت به المكاييل. كما يعرف المعيار لغويا بأنه نموذج متحقق أو تصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء.(محمد عطوة مجاهد 2008 ص 05)

كما يعني معايرة شيء أو كيان مادي بتقدير دقيق، وبشكل موضوعي، ويكون هذا التقدير بالوزن (الكيلو جرام)، والكيل وتحديد المساحة المكانية بالمتر ومضاعفاته وتعين المسافة الزمنية بالثانية ودقيقة ونحو ذلك...

ونحن إذ نتحدث هنا عن المعايير باعتبارها أداة للقياس، نذكر بأن أمهات معاجم اللغة العربية تذكر هذا المعني حيث يقول على سبيل المثال ابن منظور في لسان العرب: والمعيار من المكاييل، والعيار ما عيرت بها المكاييل و(الموازين) فالمعيار تام واف، تقول عايرت به أي سويته.(محمد الدريج 2007 ص 25)

كما عرف كارتر جود Cartar Good المعايير بأنها نمط أو حكم يستخدم كأساس للمقارنة الكمية والكيفية، وهكذا فإن القواميس العربية والأجنبية تكاد تتفق على أن المعايير هي النموذج التي يحتذى به لقياس درجة كفاءة شيء ما.

أما عن التعريف الاصطلاحي للمعيار فهناك الكثير من الدراسات التي وضحته ومنها أن المعيار هو:

– حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب.

– كم المعلومات التي يتفق فيها أعضاء المهنة الواحدة، والتي يستخدمونها لتلبية احتياجات العملاء من أجل الوصول غلى أكبر قدر من الجودة المطلوبة للممارسة.

– تلك الأبعاد أو المقاييس التي تحدد مستوى النوعية أو تعبر عنها ويدخل في ذلك عدد كبير من العناصر منها القائمين على المؤسسة أو البرنامج و مصادر التعليم والتعلم، وأهداف المؤسسة أو البرنامج، والمنافع المتوقعة.

مجموعة من الأطر التي لها درجة من الثبات وهذه الأطر قد تكون ثقافية مشتقة من أوضاع المجتمع، بجانب أطر علمية موضوعية تتصل بحقائق لها صفة العالمية قابلة للتطبيق.

– موجهات خطوط مرشدة (Guide lines) متفق عليها من قبل خبراء التربية، والمنظمات القومية والدولية، تعبر عن المستوى النوعي الذي يجب أن تكون عليه جميع مكونات العملية التعليمية من طلاب ومعلمين وإدارة ومناهج ومباني ومصادر تعليمية.

– مجموعة من الشروط المضبوطة علميا والتي يتم التوصل إليها من خلال الدراسة العلمية والبحث الدقيق بحيث يكون متفقا عليها ويمكن من خلال تطبيقها تعرف نواحي القوة ونواحي الضعف فيما يراد تقويمه وإصدار حكم عليه.

– مجموعة من الخصائص والمواصفات التي يجب توافرها في عناصر ومكونات النظام التعليمي للحصول على مخرجات عالية الجودة وبمواصفات محددة يتطلبها سوق العمل.

– محصلة من الآراء لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية يمكن من خلال تطبيقها تعرف الصورة الحقيقة للموضوع المراد تقويمه أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي يتم تقويمه.

مما سبق يتضح أن المعنى اللغوي للمعيار لا يختلف كثير عن المعنى الاصطلاحي له، كما أن هناك اتفاقا كبيرا بين التعريفات المختلفة التي تناولت المعايير، وعموما فإنه يمكن تعريف معايير الجودة في التعليم على بأنها : مجموعة من العبارات المحددة تحديدا دقيقا وبطريقة علمية والتي تشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية (مدخلات، عمليات، مخرجات) والتي تستخدمها المؤسسة التعليمية في الحكم على مدى جودة برامجها الأكاديمية، ومراجعة وتقويم الأداء بشكل دوري، ومقارنة مستوى الأداء فيها بأداء

المؤسسات الأخرى، واتخاذ الإجراءات التي يجب إتباعها كجزاء من عملية التطوير المستمر.(محمد عطوة مجاهد 2008 ص 8)

من كل ما تقدم نلاحظ وهذا الشيء ينطبق عادة على أي تعريف وهو التنوع والكثرة والتعدد ، والسبب راجع إلى الأطر النظرية التي ينطلق منها كل باحث والمرامي العملية التي يريد أن يصل إليها، ومن هنا نحاول أن نعطي تعريفا للمعايير فهي عبارة عن: عبارات أو أوعية أو خطوط موجهة تتصف بالثبات تستخدم للحكم على جودة عناصر العملية التعليمية واتخاذ إجراءات التطوير أيضا (وهو الهدف). والمهم في كل هذا أن تكون هذه المعايير تراعي خصوصية المتعلم وما نريد أن يتعلمه (المحتوى، الطرائق، التقويم...) والمجتمع الذي نهدف إلى بنائه.

1 – 2 النشأة:

مثلما تنتقل كثير من المعارف والمفاهيم من ميدان إلى أخر وتستفيد العلوم من بعضها بعض، انتقل مفهوم المعايير(Standards) الذي ينتمي إلى مجال إدارة الجودة الشاملة "(Total quality management) من ميادين التجارة والصناعة والاقتصاد إلى ميدان العلوم التربوية في ثمانينات القرن العشرين، أي إن موضوع المعايير التربوية يعتبر موضوعا وافدا في غير منبته، انتقل إلى التربية حديثا وفي الحقيقة هذا الأمر لا ينطبق على المعايير فقط بل على عدة مواضيع تربوية، كالكفاية التربوية والأشراف التربوي والإستراتجية... وهذا الشيء لا ضير فيه والذي قد يعود لسببين هما :

- النظرة التكاملية بين العلوم التي أصبحت سائدة في الوقت الحاضر.
- النتائج المثمرة التي حققتها هذه المواضيع في المجالات التي استخدم فيها.

وحسب كل من حسن بصري الدهان وسعيد سيف العامري (2008): فقد كان عالم الرياضيات الأمريكي ادوار ديمنج Deming Edward أول من بدأ بتطبيق مبادئها بعد الحرب العالمية الثانية في اليابان، حيث حققت نتائج إيجابية في القطاع الصناعي، ثم انتقلت بعد ذلك إلى الولايات المتحدة الأمريكية على يد عالم الرياضيات والفيزيائي الشهير

شيورت Walter sewhart الذي يعده الكثير من المنظرين الأب الحقيقي لهذا العلم وأن ديمنج أخذ منه، وهكذا انتشرت مبادئ الجودة الشاملة التي تستند على فلسفة المعايير بمجالات العمل المختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان من أبرز المتحمسين لهذه المبادئ آنذاك مالكولم Malcolm الذي كان يعمل وزيرا للتجارة في حكومة الرئيس الأمريكي الأسبق رونالد ريجان Ronald Regan عام 1981 وظل هذا الرجل ينادي بتطبيق مبادئ الجودة حتى وفاته عام 1987 ومدّ اهتمامهُ إلى التعليم إلا أن تطبيق مبادئ الجودة في التعليم بصورتها الفعلية لم تتحقق إلا حينما أعلن رونالد براون عام 1993 أن جائزة مالكولم في الجودة امتدت لتشمل قطاع التعليم.(ص 310)

في حين يشير كل من أدي وشاير(Adey & Shayer 1994) وكذلك سويل (Sowell 1996) بأن المحاولات الأولى كانت في الخمسينات من القرن العشرين عندما ظهرت فكرة الاختبارات المعيارية :Testing Standardized من قبل الأكاديمية المهنية لاختبار المتقدمين إلى مهنة ما، أو ربما إلى الهجرة في بعض الدول، وبدأت تزدهر هذه الفكرة لاختيار المتقدمين إلى الجامعة، ثم انتقل تطبيقها في الثانوية العامة في بريطانيا، وفي ذلك الوقت ارتبطت فكرة المعايير بالقدرات والذكاء وبعض معايير الأداء. وفي عام 1954 أقامت المؤسسة الأمريكية لعلم النفس:(APA) بوضع أول مجموعة من التوصيات والمعايير حول بناء الاختبارات وفي عام 1955 اشتركت كل من المؤسسة الأمريكية لعلم النفس والمركز القومي للقياس بصياغة معايير الاختبارات النفسية والتربوية.

ويرى أيضا Decker (2003): إن فكرة المعايير ارتبطت بحاجة الدول– وخاصة المتقدمة الآن– إلى إعادة صياغة مناهجها المدرسية وإمعان النظر في كونها مؤسسة تربوية منتجة أم لا، ولقد بدأت فكرة صياغة المناهج في الاتحاد السوفيتي، اليابان، الصين...ثم انتقلت إلى انجلترا في السبعينات،ثم وضعت أمريكيا البذور الفكرية الأولى حول المعايير التربوية في عام 1984. (رضا مسعد السعيد وناصر السيد عبد الحميد 2010 ص 30)

في حين يذهب العديد من الباحثين والمهتمين- أن البداية ترجع إلى تاريخ أسبق من ذلك- ولعل من أبرزهم أحمد المهدي عبد الحليم في معرض مناقشته وانتقاده لأسلوب تطبيق هذا المدخل في مصر، إلى أن أصل نشأته أمريكي(MAD IN USA صناعة أمريكية) حيث اتخذ إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية شكل مداخل وحركات تتنافس، ولعل من أبرزها :

1- حركة التربية التقدمية بقيادة رائدها جون ديوي وكانت اهتماماتها موجهة إلى أن يكون المتعلم هو غاية التعليم، وصانع التعلم، بمعنى أن يقوم المتعلمون في كافة المراحل يبذل جهود تتسم بالنشاط والفاعلية، وكان لكتابيه "الخبرة والتربية "وكتاب آخر لم يترجم إلى العربية وعنوانه Interest and Effort in Education، فضل عظيم في إرساء دعائم هذه الحركة، التي لا تزال آثارها فاعلة في التراث التربوي الجاد في أمريكا وفي العالم حتى اليوم. وكان جوهر هذه الحركة هو أن يستبدل بالتلقين في التعليم،التعليم بالخبرة والتعليم بالعمل، ولا تزال هذه الحركة تمثل رافدا لإغناء التعليم في أمريكا وفي معظم دول العالم. (علي سعود وأسما إلياس 2014 ص 59)

2- حركة إصلاح التعليم القائم على تمكين المعلمين Teachers empowementوكان جوهرها أن المعلم هو المنوط بالتدريس الذي ينتج التعلم، لذلك تجب العناية بتكوينه ومتابعة تنميته مهنيا، من خلال إتاحة فرص متعددة لتنميته في مجالات التخصص الذي يقوم بتدريسه، ورفع مستوى أدائه المهني، واستمرار نموه ثقافيا كما عُنيت هذه الحركة بدور المعلمين في تخطيط منهاج المدرسة، وسياسات واستراتجيات تنفيذه.

3- موجة الإصلاح القائم على جعل المدرسة وحدة إصلاح التعليم أو تطويره School Based Education Reform، ويقترح أصحاب هذه الحركة أن يبدأ إصلاح التعليم من قاعدته الأساس ألا وهي المدرسة.

4- حركة تحديث بنية العلوم- التي قامت في أمريكا بعد نجاح الاتحاد السوفيتي عام 1957 في إطلاق أول صاروخ في الفضاء لجمع معلومات. وقد اقتضت هذه الحركة

إعادة النظر في بنية العلوم كلها، وشاع وصف جديد لمناهج المواد المختلفة في المدارس، وكانت العناية الكبرى في هذه الحركة موجهة إلى محتويات المنهاج، للتأكد من أنها صادقة بمقاييس التقدم العلمي المعاصر، وأنها مشروعة ومبررة اجتماعيا، وأنها قابلة للتعلم، وكان حجر الزاوية في هذه الحركة مقولة برونر (Bruner,j) إنك تستطيع أن تعلم أي شيء للمتعلمين في أي عمر إذا استطعت أن تضع المادة المتعلمة في صورة أمينة وملائمة للبنية الذهنية للمتعلمين.

5- حركة إصلاح التعليم المؤسس على مدخل الكفايات وتدعو كأساس للإصلاح، إلى ضرورة تحديد وتنمية كفايات المعلمين وكفايات المتعلمين على حد سواء، وقد شاعت هذه الحركة في البحوث الصادرة عن عدد من الجامعات الأمريكية ومراكز البحث التربوي، وانتقلت إلى العالم العربي من خلال من ابتعثوا للتعلم في أمريكيا، ومن خلال الأدبيات الأمريكية التي تمت ترجمتها في بعض الدول الأوربية مثل فرنسا و بلجيكا، وبعدها إلى العربية فتبنت بعض الأنظمة التعليمية في دول عربية مثل تونس والمغرب والجزائر مدخل الكفايات في بناء وتطوير المناهج الدراسية.

6- مدخل الإصلاح القائم على المعايير القومية للتعليم والمحاسبية – Base Education Reform and Accountability وهو المدخل الذي لقي انتشارا كبيرا وربما يحمل اليوم قصب السبق في العديد من الولايات المتحدة الأمريكية، وهو المدخل الذي تم استنساخه لإصلاح التعليم في بعض الدول منها العربية ودخل بالتالي في معركة التنازع على المواقع بينه وبين مداخل أخرى مثل مدخل الأهداف السلوكية التي أصبحت في طور الانقراض، ومدخل الكفايات والذي لا يتناقض بالضرورة مع مدخل المعايير (محمد الدريج 2007 ص 31-32).

2 – عوامل ظهور فكرة المعايير ودواعي الآخذ بها لإصلاح التعليم :

نظرا للتغيرات السريعة التي يشهدها العالم المعاصر في المجالات الحياتية المختلفة، الاقتصادية والعلمية والتكنولوجية وغيرها، ولأن التعليم يعد قاطرة التقدم والتنمية المجتمعية، بل ومحور الأمن القومي لأي مجتمع في كافة تلك المجالات، اهتمت حكومات الدول المختلفة اهتماما منقطع النظير بتطوير نظمها التربوية ومراجعتها وتحديث آلياتها ومن هذا المنطلق أعطي التعليم كمؤسسة مجتمعية مسئولة عن تنشئة الإنسان وتنميته شأنا عظيما ومكانة خاصة عن غيرها من المؤسسات وجعلت له أبعاد قومية تتعدى حدود التدريس بمفهومه الضيق إلى مسارات المستقبل، بل قد يتوقف عليها وجود المجتمع ذاته (حسن بصري الدهان وسعيد سيف العامري 2008 ص 315)

ظهر مدخل المعايير في إصلاح التعليم في عدد من الولايات المتحدة الأمريكية منذ ثمانينات القرن الماضي، وساد في التسعينات، وأنجزت حوله العديد من الدراسات تم نشر أهمها في المجلد السنوي الثاني لأقدم جمعية مهنية في أمريكيا تحت عنوان: From the capitol to the classroom :Standards–Based Reform in the States. (أي من الكونجرس إلى الفصل الدراسي: الإصلاح المؤسس على المعايير في الولايات) وأصدرت الجمعية الأمريكية للبحث التربوي، في شأن هذا المدخل، عدد خاصا من إحدى مطبوعاتها ربع السنوية المخصصة للبحث التربوي. ووراء ذلك الانتشار، عوامل يمكن اختصارها في النقاط التالية:

أولا – العامل السياسي:

ثمة دواع سياسة وراء اتخاذ مدخل المعايير والمحاسبية سبيلا لإصلاح التعليم في أمريكا فمنذ انتهاء الحرب الباردة بين المعسكرين الغربي بزعامة أمريكا والشرقي بزعامة الاتحاد السوفيتي المنحل، حرصت الولايات المتحدة الأمريكية على أن تكون القطب الأوحد صاحبة الكلمة العليا واليد الطولى، في إدارة شؤون العالم عسكريا وسياسيا وثقافيا. وقادت لتحقيق هذه الغاية تيار العولمة الذي تحول تحت رايتها إلى أمركة، فامتدت آثارها

إلى منطقة الشرق الأوسط (أو الشرق الأوسط الكبير) تارة تحت شعار ديمقراطية الأنظمة العربية، وتارة لتخليص المنطقة من أسلحة الدمار الشامل أو رعاية أمن إسرائيل وضمان تفوقها على العرب وتارة بذريعة الحرب على الإرهاب.

وفي هذا السياق، رأى القادة السياسيون في أمريكا ضرورة إصلاح نظام التعليم ليكون في خدمة التفوق الأمريكي. ووجدوا أن مدخل المعايير القومية للتعليم والمحاسبية هو أكبر المداخل نفعا لتحقيق أهداف التفوق، في نطاق سوق عالمية السيطرة فيها للقوي، وتشتد فيها المنافسات الحرة، في نطاق رأسمالية متوحشة.(الدريج 2007 ص 34)

ثانيا –العامل الاقتصادية:

لعل من أدوات دعم سيطرة القطب الأوحد، اللجوء إلى عولمة الاقتصاد في سائر دول العالم، فكانت دعوة الدول جميعها – وبمعاونة البنك الدولي وصندوق النقد الدولي–على أن تعيد هيكلة اقتصادياتها، لتكون جزاء من الاقتصاد العالمي، دون رعاية للتباينات والفروق الشاسعة بين الدول المتقدمة والدول النامية، وأن تتبنى الدول كافة، تحرير اقتصادها وتوجيهه إلى اقتصاديات السوق الذي تتنافس فيه أضعف الاقتصادات في دول العالم مع أعدائها.

وفي هذا الإطار، شكل الرئيس الأسبق رونالد ريجان، رغبة منه في محافظة بلاده على موقع الصدارة، لجنة رفيعة المستوى للنظر في الإستراتجيات والسياسات التعليمية التي تكفل لأمريكا السبق والتميز في مخرجات التعليم، وتجاوز كل أخطار الضعف العلمي والتكنولوجي في المجتمع الأمريكي وأطلقت شعارات تعلم لتربح Lean to Eam وتعلم لتعمل Lean to woerk.

كما كان التقرير حول واقع التعليم الذي قُدم لريجان أمة في خطر A nation at risk(1981)، من المبادرات التي زادت في ترسيخ اتجاه اعتماد المعايير في تطوير التعليم وتحسين جودته. وكان هذا التقرير الوثيقة الأكثر أهمية والتي جاءت بعد دراسة ميدانية لمخرجات التعليم، وخلصت إلى أن التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية قاصر

عن إعداد مخرجات تتناسب مع نوعية التطور العلمي المنشود، وشُخص ضعف الخريج الأمريكي آنذاك في اللغة والرياضيات والفيزياء والكيمياء وعلوم الحياة.

وفي عهد الرئيس جورج بوش (الأب) عقد في سبتمبر عام 1989 بولاية فرجينيا اجتماع قمة تربويه شارك فيها الرئيس وحكام الولايات، تمت فيه الدعوة إلى إعداد أهداف تعليمية من شأنها أن تحقق لأمريكا موقع الصدارة في التنافس الدولي فصدر بيان رسمي بذكر الأهداف التي يجب أن يتوخاها نظام التعليم في أمريكا، وبعض المبادئ التي يجب أن توجه التعليم في الولايات، وكان من أبرزها ما يلي :

أ- ضرورة أن يبدأ جميع الأطفال في الولايات المتحدة التعليم وهم مستعدون له.

ب - ألا تقل نسبة المتخرجين في المدارس الثانوية عن 90% من أعداد الطلاب الذين أكملوا المرحلة الابتدائية.

ج - وجوب تقويم منتظم لأداء الطلاب في الصفوف: الرابع والثامن والثاني عشر والتأكد من كفاءتهم في العلوم الأساسية: في اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، والجغرافيا والتاريخ بالإضافة إلى نضجهم الاجتماعي كمواطنين في مجتمع منتج.

د- يتعين أن يكون الطلاب الأمريكيون أوائل الطلاب على المستوى العالمي في تحصيل العلوم والرياضيات.

و- أن يتحرر جميع الأمريكيين من الأمية، وأن يتسلحوا بالمعارف والمهارات اللازمة للتنافس في سياق النظام الاقتصادي العالمي وأن تزداد كفاءتهم في ممارسة حقوق المواطنة و واجباتها.

وفي 18 أبريل من عام 1991، أصدرت وزارة التربية في الولايات المتحدة وثيقة أطلق عليها أمريكا عام 2000 –إستراتجية التربية.

وتحولت هذه الإستراتجية المقترحة، إلى خطة شاملة صدرت في عهد الرئيس بيل كلينتون عام 1994، تحت عنوان أهداف عام 2000، قانون تعليم أمريكا ونص في ذلك القانون على الأهداف القومية للتعليم، وعلى ضرورة وضع معايير في مستويات عليا

لجميع التلاميذ والطلاب وعلى ضرورة أن تتغير مناهج التعليم وأنظمة التقويم في الولايات المتحدة وأن تتوحد في مضامينها وأدواتها مع المعايير القومية لتجسم جميعها خطا فكرياً وعملياً موحداً.

ثالثا –عامل النسيج الاجتماعي :

يتميز المجتمع الأمريكي بأنه مجتمع تتنوع فيه الأديان والمعتقدات والأصول العرقية والقومية، ويشتد فيه التباين. وذلك لأن جل المواطنين الأمريكيين قدموا إلى أمريكا مهاجرين من بلاد العالم الأخرى، فكان من الطبيعي أن توجد في المجتمع الأمريكي قسمات ثقافية ترجع إلى أصول الثقافات التي قدموا منها، فكانت الدعوة إلى أن تكون مناهج التعليم مزيجا (كوكتيل) تنصهر فيه المعتقدات والتقاليد الثقافات الوافدة سعيا إلى تشكيل مجتمع متجانس، لدى ارتأى المسئولون ضرورة أن يكون هناك منهج للتعليم العام في المدارس الابتدائية والثانوية، يتناول القدر الضروري من المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات الأساسية (الكفايات المفاتيح) التي يجب أن يتعلمها كل مواطن،لأن هذا من شأنه أن يجعل المتعلمين يستوعبون اللغة والثقافة الأمريكية التي يحبونها، ويكفل ولاءهم لها لذلك يبقى مدخل المعايير القومية في إصلاح التعليم، أحد أهم السبل لتحقيق هذه الغاية.

رابعا– عامل انتشار مفاهيم الجودة الشاملة :

بموازة كل تلك العوامل، برز في منتصف القرن الماضي في أمريكا وفي عموم الدول الغربية، مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مختلف مجالات الحياة والإنتاج، وانتقل إلى قطاع التعليم باعتباره أداة التنمية، فكان مفهوم الجودة الشاملة في التعليم والذي تطلب، سواء من الباحثين التربويين أو المسئولين عن القطاع، تحقيق ما يلي :

1–تحديد معايير تعتبر مرجعيات أساسية في جميع جوانب العملية التعليمية، ومعايير تشكل أساسا للحكم على تحصيل الطلاب وتقويم أداء المدارس المختلفة ومدى مشاركة المجتمع المحلي والقومي في مراقبة وتقدير عمليات التعليم.

2- مراقبة الأداء في التعليم مراقبة ذاتية، سواء في ذلك المعلم والمتعلم والمدرسة، أي وضع آلية للتقويم الداخلي للجودة. وهذا يقتضي إعداد اختبارات تحصيل، ومقاييس أداء تنسجم مع مدخل المعايير.

خامسا – ظهور هيئات المراقبة والاعتماد :

فضلا عن وضع آلية للمراقبة الداخلية، ظهر هاجس إيجاد آلية تقويم خارجي للجودة (ضمان الجودة)، للتحقق من مدى كفاءة المؤسسات التعليمية في تحقيق ما تحدده المعايير، ويعهد بهذه إلى هيئات أهلية مستقلة عن الحكومة وتكون صلاحياتها جمع المعلومات ومقارنة أداء كل مؤسسة – في ضوء المعايير – بأدائها السابق، ومقارنة هذه الأداءات بنظيرتها في الولايات الأخرى، ومقارنتها بنظيرتها في الدول الصناعية المتقدمة، وتعرف هذه الهيئة باسم هيئة الاعتماد أو الإجازة ومن واجبات هذه الهيئة أن تحرص في تقويمها لكل مؤسسة تعليمية على أن تنصب جميع أعماله واقتراحاتها في شأن المؤسسة التعليمية، على تطوير الأداء في الجوانب المختلفة للتعليم في المؤسسة وتجويد المدخلات والعمليات والمخرجات.(محمد الدريج 2007 ص 36)

في كل ما سبق نلاحظ أن محمد الدريج وآخرون يقدمون لنا اعتبارات وعوامل تخص المجتمع الأمريكي لهذا نقدم مجموعة من الاعتبارات الأخرى تتمثل في ما يلي:

يرى حسن شحاتة (2008): بما أنه العالم الذي نعيشه في تغير مستمر، فإن تطوير التعليم من خلال تجويد العمل في كل مكون من مكونات العمل التربوي، ووضع مواصفات محددة للقيام به، ولما يجب أن يكون عليه يعد في غاية الأهمية، كما أن تزويد الطلاب بالمعارف والقيم الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة، ليتمكنوا من مواكبة التطورات والتغيرات المتسارعة يعد أيضا ضرورة ملحة، إذ أنه ليس من الممكن، بل المستحيل تزويد هؤلاء الطلاب بالمعارف والمهارات الحياتية جميعها، لذا وحتى يضمن مخططو البرامج التعليمية حصول الطلاب على ما يمكنهم من الاستمرار في مواصلة التعليم، وحتى يحظى الطلاب جميعا بفرص متساوية للنجاح بما يحقق العدالة والمصداقية في

القياس، تم اللجوء إلى وضع معايير تعليمية محددة شاملة للمجالات التعليمية المختلفة، ينبغي أن يصل إليها الطلاب جميعا بعد نهاية كل مرحلة تعليمية.

ويوضح Marzano.R and kendell,.j (1996): أن فلسفة لماذا نريد المعايير تحدد صيغ لقياس كل مكون من مكونات العملية التربوية، كما تقدم لغة مشتركة يفهمها كل من المعلم والمتعلم وولي الآمر، وكثير من المهتمين بالعملية التعليمية التعلمية، وبذلك تقدّم عقدا اجتماعيا بين السلطات التربوية والمعلمين من جهة، وبين الآباء والطلاب من جهة أخرى، وتقدّم إطار ثابتا ومستقرا للتقويم، وإعداد التقارير، وغير ذلك من الأمور، بما يسهم في رفع جودة التعليم وتحسين مخرجاته، كما و يفيد في :

- الاتجاه نحو تمكين المتعلم من تطبيق النظريات والمبادئ والقواعد لتصبح كفايات أدائية
- الاستناد إلى الحاجات الحياتية والمهنية والمجتمعية للفرد المتعلم و إمكانية تحديد هذه الحاجات من خلال تحديد المهام و الأدوار.
- الاهتمام بالأداء التطبيقي في العملية التعليمية من جانب المتعلم.
- الاهتمام بمبدأ التدريب المستمر، لرفع مستوى الأداء في ضوء تطور المهام والأدوار.
- التأثر بالفلسفة البرجماتية ومفهوم المساءلة (المحاسبية Accountability).

أماهاريس وكار فيريا بأن من دواعي الآخذ بالمعايير في التعليم أنها تضمن الكفاءة في مجالات العمل التربوي المختلفة، خاصة بالنسبة للطلاب جميعا سواء أكانوا من ذوي المستويات الاقتصادية المترفعة أو المنخفضة، وتساعدهم على التميز من دون أي تمييز بينهم. (حسن بصري الدهان وسعيد سيف العامري 2008 ص 317)

في الحقيقة كل هذه الدواعي هي من خصوصية المجتمعات المتقدمة بصفة عامة والمجتمع الأمريكي بصفة خاصة، صحيح نحن نتأثر بكل هذا ولا يمكن أن نعزل أنفسنا عن كل هذه المغيرات ذات الطابع الكوني، ولكن يجب أن لا نغفل عن المتغيرات القريبة منا والتي تشكل واقعنا باعتبارنا أمة إسلامية عربية سائرة في طريق النمو، بمعنى أن نبني معايير تراعي كل هذه الخصائص.

3 – أهمية المعايير التربوية :

ترجع أهمية المعايير التربوية إلى أنها أصبحت واحدة من أكثر الأدوات المستخدمة، للإجابة على التساؤل المتعلق بكيف تقف المؤسسات التعليمية على مستويات إنجازها للمهام والأهداف التي تسعى إليها، وهذا يرجع إلى أن المعايير تستخدم لرقابة الظروف المقعدة والتي يصبح من غير الممكن الحكم عليها بدقة، أو تفتقد إمكانية ملاحظتها يوما بيوم أو من خلال الملاحظة غير المقصودة، وعندما يتعلق الإنجاز بالنظام التعليمي تصبح المعايير واستخدامها ذات دلالة مناسبة وذلك لأن النظام التعليمي يتسم بخواص من أبرزها صعوبة قياسه مباشرة أو بصورة دقيقة، فعلى سبيل المثال يمكن أن نتحدث عن جودة التدريس، ولكن في الوقت ذاته هناك إدراك قوي بأنه لا توجد طريقة مباشرة لقياسها، ومن ذلك يتضح أهمية وجود معايير وطنية للوقوف على جودة المؤسسات التعليمية بحيث يشارك في وضعها الخبراء والأكاديميون المعنيون بذلك، بالقطاعات المختلفة وفي هذا الصدد تمثل المعايير التربوية أهمية خاصة تتحدد في الآتي :

أنها تمثل أساسا للإصلاح التربوي، حيث تحدد مواصفات الجودة والامتياز لكل من الأفراد والمؤسسات التعليمية على مختلف أنواعها.

– تحدد البرامج التعليمية التي تستحق الاعتماد التربوي، وتضمن استمرار جودتها وجودة مخرجاتها.

– توفر فرص متساوية للطلاب في كل من التعليم الجامعي وقبل الجامعي، فإذا تبنت جميع المؤسسات التعليمية في الدول معايير الجودة في التعليم فإن ذلك سوف يحقق نوعا من العدالة.

– تعمل كمصدر مرجعي لأعضاء هيئة التدريس والقيادات التعليمية وصانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية ومنفذيها، من أجل استخدامها في الارتقاء ببرامج التعليم وتقييمها وتحديد مقدار ما ينجز من تقدم واتجاهه على جميع المستويات.

– توجه الجهود المبذولة في تطوير المناهج، والممارسات التدريسية، ونظم التقييم لعقود قادمة.

– تضمن المشاركة المجتمعية عن طريق زيادة الدافعية وإثراء الأفكار والمناقشات على كل المستويات المحلية والقومية حول أفضل ما يقدم للمتعلمين، ويساعدهم على النجاح والتمكن من المعرفة العلمية والمهارات المختلفة.

– تمثل قوى إيجابية داعمة لمهنة المعلم نحكم من خلالها على أدائه وتدفعه إلى الحرص على التنمية المهنية المستدامة.

– تزود الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بنقاط توضيحية أو مرجعية، فالطالب عن طريق هذه المعايير يحدد ما يتوقع أن يُحصله من هذه المعايير وكذلك تساعد أعضاء هيئة التدريس في تحديد مهارات ومحتويات التدريس لكل مستوى تعليمي.

– توفر لغة مشتركة للتحاور في التوجهات التربوية، فلكي يتحاور الطلاب وأساتذتهم وأولياء الأمور عن الأداء فإن هناك ضرورة إلى وجود لغة مشتركة، والمعايير من شأنها أن تضع محددات لهذه اللغة المشتركة.

– تساعد المعايير في التقليل من حدة الخلافات حول ما يتم تدريسه وتقودنا إلى ما يجب تحقيقه منها في المؤسسة التعليمية الأخرى.

– تساعد المعايير في الحكم على جودة التعليم و تصف ما يجب أن يكون عليه التعليم والتعلم من أجل تحسين مخرجات التعليم وتزيد من قدرات المتعلمين وفرصهم على النجاح.

– تمد الأنظمة التعليمية بأسس التقويم وتزيد من ثقة المجتمعات في التعليم وتمثل أساسا للمحاسبية والمساءلة.

– تحدد الأدوار والواجبات لجميع العناصر البشرية في المنظومة التعليمية، وتكشف عن نواحي القوة ونواحي الضعف في المؤسسة التعليمية.

بالإضافة لكل ما سبق فإن أحد الأغراض الأساسية للمعايير التربوية هو إمكانية استخدامها للتصنيف النظم التعليمية، وهذا التصنيف قد يساهم في إثارة همم المؤسسات التعليمية للتطوير والتحسين، حيث يوفر نموذجا قوميا يمكن اتخاذه كمعيار للتطوير في المؤسسات الأخرى، ويعتبر هذا الاستخدام من الضرورات التي تفرضها معطيات واقع ومستقبل المؤسسات التعليمية في ظل محدودية الموارد وتنامي مفاهيم المحسابية والتمويل المعتمد على الأداء حيث تستخدم معايير الأداء من قبل المؤسسات الممولة أو الهيئات المانحة لتحديد المؤسسات التعليمية التي يجب أن يقدم أو لا يقدم لها الدعم والتمويل، أي أنها تحدد كمية واتجاه التمويل الذي تقدمه الهيئات المانحة للمؤسسات التعليمية.(محمد عطوة مجاهد 2008 ص 10)

وتتضح ضرورة وأهمية المعايير أيضا لما يمكن أن تؤثر فيه من العناصر التالية :

- إدراك المناخ العام للنسق التربوي من خلال تحديد الرؤية والرسالة للنظام.
- تحديد الصعوبات التي تواجه النظام التربوي (مدخلات،عمليات،مخرجات) و تعطي فرصة لتحديد مستويات تقدير الأداء، بالإضافة إلى تصميم أدوات التقويم.
- تعطي فرصة لتجميع البيانات حول العمليات التي تحدث وعلاقتها بالمنتج النهائي.

(رضا مسعد السعيد وناصر السيد عبد الحميد 2010 ص 30)

للمعايير أهمية واضحة ومحددة وهذا الشيء الايجابي فيها فهي تمثل أداة موحدة وصادقة للقياس والمحاسبة، وتمثل أيضا وصفا للعمليات وأخير وصفا لما يجب أن تكون عليه المخرجات.

4 – خصائص المعايير التربوية ومبررات بنائها في التعليم:

قد تختلف المعايير من منظمة (هيئة)اعتمادية إلى أخرى وكذلك من منطقة إلى أخرى، وذلك حسب ظروف وطبيعة كل منطقة إلا أن هناك عددا من الخصائص ينبغي توافرها في المعايير وهي أن تكون :

1- شاملة: بحيث تتناول الجوانب المختلفة والمتداخلة للمؤسسة التعليمية (مخلات،عمليات،مخرجات) وتكون قادرة على إحداث التكامل في المعلومات بالطريقة التي تجعلها كالبارامتر الذي يعبر عن الصحة العامة للنظام.

2- موضوعية: بمعنى أنها تركز على الأمور المهمة في التعليم التي تخدم الصالح العام وتنأى عن المصالح الشخصية.

3- واقعية: بمعنى أنها يجب أن تأتي مرتبطة بالأهداف قابلة للتنفيذ على أرض الواقع.

4- مرنة: بحيث تكون قابلة للتعديل ومتماشية مع الظروف والمتغيرات المستجدة، ويمكن تطبيقها على المؤسسات التعليمية ذات الظروف المختلفة داخل المجتمع الواحد.

5- مجتمعية: تعكس طموحات المجتمع وآماله، وتلتقي مع احتياجاته وظروفه وقضاياه، وتضع أولوياته وأهدافه ومصلحته العليا في المقام الأول.(محمد عطوة مجاهد 2008 ص10)

كما يعتقد المتحمسون للمعايير وتطبيق مدخل المعايير في التعليم أن هناك مبررات كثيرة وراء دعوتهم، تتمثل في جملة من الخصائص والوظائف التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم الأساسية، التي وظفت لحد الآن في بناء مناهج وفي تطوير العملية التعليمية بشكل عام، ويقدم محمود الضبع تحديدا دقيقا لتلك الخصائص والوظائف التي تميز مفهوم المعايير وكذا للإطار العام الذي نشأت في حضنه، نجمله في النقاط التالية :

- في إطار زيادة الاهتمام بدور التعليم ونواتجه على المستوى العالمي.
- سياق العولمة ومجتمع المعرفة، وما ينتج عنهما.
- الاهتمام بالجودة الشاملة، وإعداد البرامج الخاصة بها في كل المناحي.(محمد الدريج 2007 ص 27)
- وفي إطار انتشار التنافس المعياري العالمي.
-وفي مواجهة تحديات المستقبل وعدم القدرة على تحديد ملامح فارقة له.

–تساهم المعايير والمستويات المعيارية في رسم توقعات لطموحاتنا في التعليم (صورة مثالية) وتوجيه العمل التربوي في كافة مجالاته، وتوفير محاكاة موضوعية لقياس نجاحاتنا في مسيرة التعليم.

– كما تؤكد المعايير ومستوياتها (مستويات معايير المناهج على وجه الخصوص)أن جميع التلاميذ قادرون على التعلم في مستويات عليا، وأن التميز ينبغي أن يكون للجميع، وبالتالي فإن توفر المعايير ضرورة حتمية لتوافر الفرص وتكافؤها.

– كما يؤدي حضور ووضوح المعايير إلى الشفافية والعدالة والمحاسبية، وبالتالي إلى ثقة وتأييد الرأي العام.

– تعتبر المعايير ومستوياتها ومؤشراتها وسيلة فاعلة وركيزة أساسية لعمليات تطوير وتحسين التعليم.

– تمنح المعايير دورا فعالا للمعلمين في تخطيط التدريس وإدارته وقياس وتقويم نتائجه.

– كما تمكن المستويات المعيارية ومؤشراتها المعلمين، من متابعة تعلم التلاميذ وتمكنهم من الإبداع في أساليب تقويم النتائج والمخرجات.

– وتنعكس نتائج توافر المعايير على الأنشطة التعليمية داخل الفصل الدراسي، فتزداد مساحة التعلم النشط، وتكثر الأساليب الإبداعية في العملية التعليمية.(الدريج 2007 ص 27 –28)

كما يقدم عبد العزيز الرويس (2004) : جملة من المبررات والتي يمكن اعتبارها في نفس الوقت من أم الخصائص وهي :

أ– **الطالب والتنافس المعياري العالمي** : أن متطلبات سوق العمل حاليا ومستقبلا بما فيها من تقدم علمي وتكنولوجي فائق النوعية، وأثر المعطيات العلمية والتكنولوجية والتربوية في التعليم والتعلم، تتطلب من النظم التربوية تبني شعار التعليم والتعلم المتميزين تحقيقا لجودة مخرجاتها، والتي تتمثل بمتعلمين مؤهلين أكاديميا أكفاء يمتلكون مهارات نوعية في شتى المجالات، بحيث يكونون قادرين على المنافسة في المسابقات والاختبارات العالمية،

وقادرين على المنافسة بالضرورة، في السوق العالمية بحيث يحصلون على الفرص التعليمية والوظيفية ويتفوقون في مجال الابتكار والإبداع، يتطلب تحقيق هذا النوع من الكفاءات، والاستناد إلى معايير عالمية انتقالية يتبناها نظاما تربويا ويعتمد عليها للفئات الآتية :

ب- تطبيق مبدأ المحاسبية : أن إعداد متعلمين ذوي كفايات عالمية للقرن الجديد، يتطلب نظرة متأنية خاصة بماذا ندرس ؟ وكيف ندرس ؟ وما الضمانات لنجاح ما نقوم به ؟ بمعنى أن يكون لدينا معايير جيدة لأداء التلاميذ، وفي الجانب الآخر معايير لمعرفة مستوى أداء المؤسسات التعليمية، فوجود معايير خاصة بعمل المؤسسة التعليمية يساعد على تطبيق مبدأ المحاسبية، وهذا يُفعل كثيرا عمل المؤسسات في تحقيق الأهداف المرجوة منها وفقا لإستراتجية محددة، وهو ما يجعل الوصول إلى معيار قياس جودة العملية التعليمية أمرا ممكنا.

ج - التقويم التكويني المستمر: ومما لاشك فيه، ودائما حسب الداعيين لهذا المدخل، فإن بناء وتطبيق المعايير التربوية يساعد كثيرا في تحسين مستوى التعليم من خلال قياس ما يتعلمه وما يستطيع فعله، وهذا خلاف ما كان سائدا ومازال في كثير من الأساليب وهو التركيز على المعلومات التي يحفظها التلميذ فقط، وهي في غالب الأحيان مهارات بسيطة مجزأة لا رابط بينها، ومعلومات متقطعة لا انسجام بينها، وحتى تحقق المعايير التحولات الإيجابية المرجوة في عملية التعليم والتعلم، لابد لها أن تُقوّم تقويما تكوينيا مستمرا يأخذ في الحسبان المعرفة وتطبيقها، ويتابع بالأساس مسيرة المتعلم بشكل مستمر، لتحديد مناطق القوة والضعف لديه وسبل التعامل معها، ومن هنا كانت الدعوة لأن يكون تقويم التلاميذ تقويما مبنيا على أسس معيارية تحدد مستوى أداء معين يجب على التلميذ الوصول إليه، وكذلك مهام عملية معينة في شكل تكليفات تطبيقية (مهام وواجبات) ينبغي إنجازها، مثال لذلك التقويم من خلال ما يعرف بسجل أو ملف إنجازات وأداء التلميذ Portfolio والذي بدأت العديد من الدول ومن بينها مصر وسلطنة تطبيقه خلال مراحل

التعليم المختلفة، وهذا يقودنا إلى أن تكون نظم التعليم المستقبلي، تراعي ضرورة أن يكون التلميذ خاضعا دائما إلى بعض التجارب والخبرات التي تؤهله إلى التنافس المعياري ومعايير التنافس التي يتحقق من خلالها التميز، يمكن صياغتها حسب عبد العزيز الحر في النقاط التالية : تحديد مستويات معرفية ومهارية لما ينبغي أن يمتلكه المتعلم.

– تحديد سقف مرتفع لمعدلات التحصيل، بحيث يحصل (90%) من إجمالي المتعلمين على نسبة (90%) على الأقل من الدرجات النهائية في الاختبارات.

– تحقيق نسبة حضور عالية والتزام من جميع التلاميذ في المدارس.

– توفير مناهج عصرية، وتوفير مستوى رفيع من التدريس من قبل المعلمين.(علي سعود وأسما إلياس 2014 ص 60)

ويضيف محمد عطوة مجاهد (2008) : مجموعة من الخصائص وهي :

– **مستمرة ومتطورة:** حيث يمكن تطبيقها لفترات زمنية ممتدة، ويمكنها مواكبة المتغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية.

– **قابلة للقياس والتكميم:** بمعنى أن تكون قادرة على تحديد مقدار ونوعية المعلومات والبيانات المطلوبة، بحيث تساعد في مراجعة وتقويم الأداء بشكل دوري ومقارنته بالمواصفات القياسية وإصدار الأحكام والقرارات.

– **تحقق مبدأ المشاركة المجتمعية:** بمعنى أنها تتبني على أساس اشتراك الأطراف المتعددة، والمستفيدين من المجتمع وفي مقدمتهم أعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور وأرباب سوق العمل.

– **أخلاقية:** بمعنى أن تستند إلى الجانب الأخلاقي وتخدم القوانين السائدة، وتراعي عادات المجتمع وسلوكياته.

– **داعمة:** فلا تمثل هدفا في حد ذاتها، وإنما تكون آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.

- **محفزة:** أي أنها تتضمن قدرا من التحدي يدفع الفرد أو المؤسسة إلى بذل المزيد من الجهد، الأمر الذي يساعد في التمييز بين متوسطي ومرتفعي الأداء (ص11)

5 - خبرات وتجارب معاصرة في المعايير :

5-1 - الولايات المتحدة الأمريكية:

مابين صدور كتابي أمة في خطر وأمة مازالت في خطر في السنوات 1983-1998 كانت حركة الإصلاح المتعددة والتي نهضت على يد القائمين على صناعة السياسات التربوية، حيث كانت المنافسة العالمية بسبب الثورة الفكرية التي نشبت بين التربويين، بسبب احتفاظ اليابان بوجه خاص ودول جنوب شرق آسيا على وجه العموم بأفضل نتائج هذه المسابقات في العلوم والرياضيات، كانت دعوة هؤلاء السياسيين والتربويين إلى إيجاد معايير تربوية، ويتضح إنه في هذه الفترة ظهرت مصطلحات عديدة تتعلق بالنسق التربوي منها :

- الإصلاح المنظومي.
- معايير إعادة صياغة الواقع.
- وثيقة التربية.

ويعد ظهور حركة المعايير في مجال التعليم مع بداية التسعينيات ونهاية القرن الماضي من أهم أحداث في إصلاح التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية وأثر ظهور حركة المعايير في فكر الجودة والاعتماد التربوي (لا جودة ولا اعتماد بدون معايير).

ثم دعا رئيس أمريكا عام 1991 إلى عقد المؤتمر المسمى :

The national Education report: Building Nation of Learners

وكانت حركة المعايير في تلك الفترة عاملا هاما وراء اهتمام كثير من الجمعيات العلمية والمنظمات المتخصصة، لوضع معايير للتخصص في مجال التربية مثل المنظمة الخاصة بالرياضيات NTCM والمنظمة الخاصة بالعلوم NSTA (1995) وتوالت الجمعيات المتخصصة كل في مجاله حتى وصلت المعايير إلى العلوم الاجتماعية

والموسيقى والإدارية والتربوية، وبفضل حركة المعايير تحول اهتمام الجودة من مجرد جودة المنتج فقط إلى الاهتمام أيضا بجودة العمليات والنظم في المؤسسات تعليمية.(سوسن شاكر مجيد ومحمد عود الزيادات (2) : 2008 ص 89)

5 – 2 – تجربة المملكة المتحدة :

يعتبر عام 2000 بمثابة اكتمال ثورة النظام التربوي بانجلترا ولأول مرة في تاريخ الدولة ومدارسها توجد مؤشرات واضحة و محددة للأهداف المدرسية، يعمل من خلالها وفي ضوئها المعلم، ويقرر وايت: بأنه بحلول عام 2000 كانت قد وضعت المعايير المرتبطة بالنظام التربوي، وذلك بغية قياس مدى نجاح المدرسة في انجاز أهدافها، ويوضح أنه حتى عام 1988 كانت المدارس في انجلترا المسئولة عن مناهجها وأهدافها بصفة أساسية، وفي ذات العام كان العمل من قبل لجان المناهج وذلك لصياغة المنهج القومي في عشر مواد(اللغة الانجليزية، الرياضيات، العلوم، التكنولوجيا، التاريخ، الجغرافيا، اللغات الأجنبية الحديثة، الموسيقى، التربية الفنية والتربية البدنية)

ولقد تقرر في المنهج القومي البريطاني، أن المواد الجوهرية والتي لا اختلاف على دراستها من المراحل الأولى ويستمر الفرد في دارستها منوط بما يلي:

– صناعة المواطن بما يكفل كونه شخصا مثقفا في العلوم والرياضيات ومثقفا للتقنيات الحديثة، وقادرا على التواصل مع الأفراد والاستمرارية في المجتمع.

– الرياضيات أداة لتدريب الذهن، وتنمية الفكر، والعلوم وسيلة للتدريب على عمليات الملاحظة والتصنيف، واللغات أداة للتواصل، والتاريخ لتنمية الهوية والأنشطة وسيلة للكشف عن المواهب، وتعتبر المعايير كما أردف كل من بون وكجيل بمثابة مستويات لقياس (الأهداف العامة والإجرائية) المرتبطة بالنظام التربوي.(رضا مسعد السعيد وناصر السيد عبد الحميد 2010 ص 42)

رغم أن الجامعات في بريطانيا مستقلة غير أن معظمها يعتمد على تمويل الحكومة، وهناك وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) وهي وكالة مستقلة مهمتها

وضع معايير تضمن الجودة في التعليم العالي كما دورها مراقبة استمرار ضمان تطبيق هذه المعايير وتطويرها، هناك مكتب خاص بالمعايير التربوية Office For Standards In education وهو جهاز يتبع البرلمان مباشرة ويرأسه مسئول رفيع المستوى يسمى مفتش جلالة الملكة للمدارس والجامعات

وفي عام 2002 ثم تفعيل دور هيئة توكيد الجودة من خلال النظام الآتي :

- مراجعة المؤسسات التعليمية كل خمس سنوات.
- التطوير بالمشاركة مع مؤسسات التعليم العالي حول مدى مطابقتها للمعايير الأكاديمية.

ويتم تمويل هذه الهيئة من خلال المصادر التالية :

- مساهمة من جميع مؤسسات التعليم العالي (60%)
- الدخل الذي يتم تحصيله من خلال التعاقدات التي تتم بين الهيئة وصندوق تمويل التعليم العالي (30%).
- مصادر أخرى (تبرعات) (10%)

و ابتداءا من سنة 2004 فإن جميع مؤسسات التعليم العالي في بريطانيا ملزمة بإعطاء معلومات عن :

- أنظمة الجامعة.
- قبول الطلاب واستمرار تخرجهم.

أنظمة ضمان الجودة في المؤسسة. (سوسن شاكر مجيد ومحمد عود الزيادات (2) : 2008 ص 90 -92)

5 – 3 – تجربة اليابان :

- تعتبر اليابان من الدول التي حاولت إرساء فكرة المعايير، وأن لم تكن تتشابه مع المعايير بمفهومها الحالي، وتشابه التجربة اليابانية والأمريكية إلى درجة كبيرة، وربما يرجع السبب إلى فكرة المنافسات الاقتصادية والعلمية التي أثرت وسيطرت عليها دول جنوب شرق آسيا وعلى رأسها اليابان، وتختلف المعايير القومية في اليابان عن التجربة

الأمريكية في كون الأولى نتاج جهد الحزب الديمقراطي بالاشتراك مع وزارة التربية وتعليم والثقافة والرياضة، وذلك من خلال ثلاثة عشرة هيئة مسئولة عن مراجعة المناهج كل عشرة سنوات تقريبا، وبالإضافة إلى ما سبق فإن أهم ما يميز التجربة اليابانية هي ما يسمى بالاستقرار وعدم السرعة في التغير والصياغة، أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد كانت دعوة الحزبين الجمهوري والديمقراطي للمنظمات والجمعيات الأهلية لبناء معايير الجودة النوعية للمناهج.(رضا مسعد السعيد وناصر السيد عبد الحميد 2010 ص45)

لقد تأثر اليابان كثير بأفكار الأمريكية والأوربية وجعلوها أكثر ملائمة للقيم اليابانية وخلطوها مع العناصر الوطنية مما أدى إلى ظهور نظام ياباني فريد من نوعه.

يوجد في اليابان أضخم نظام تعليمي في العالم حيث توجد أكثر من 47000 مؤسسة تعليم عالي ذات مستوى متميز وكل المؤسسات تعمل من خلال ما يسمى بهيئة اعتماد.(سوسن شاكر مجيد محمد عواد الزيادات (1) : 2008 ص 311)

5 – 5 مصر :

منذ أن أعلن في مصر أن التعليم هو المشروع القومي الأكبر وأن التعليم يجب أن يهدف إلى التميز للجميع، بدأت وزارة التربية والتعليم مشروعا طموحا لأعداد وبناء معايير قومية للتعليم، قصد تحقيق مبدأ الجودة الشاملة واعتبار المعايير محددة لمستويات الجودة المنشودة في منظومة التعليم والتعلم بكل عناصره، ولما كان إعداد هذه المعايير تحديا كبير جعلته الوزارة شغلها الشاغل لفترة دامت عام كامل، ودعت ما يزيد على 250 من كبار أساتذة الجامعات والمتخصصين والخبراء والمهتمين بقضايا التعليم ورجال الأعمال للاشتراك في إعداد هذه المعايير ومن مبادئ فلسفة اعتماد المعايير في مصر نذكر ما يلي :

– التزام المعايير بالمواثيق الدولية والقومية الخاصة بحقوق الطفل والمرأة والإنسان.

– خدمة المحاسبة والعدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والحرية.

– إحداث تحول تعليمي يرتقي بقدرة المجتمع على المشاركة، وغرس مقومات المواطنة الصالحة، والانتماء والديمقراطية لدى المتعلم.

كما تتميز بمجموعة من الخصائص مثل الموضوعية والمرونة والشمولية وتحقيق مبدأ المشاركة.

أما المجالات الرئيسية للعمل في مشروع بناء المعايير القومية للتعليم حددت الوزارة خمسة مجالات هي:

- **المنهاج الدراسي ونواتج التعلم:** يتناول المتعلم وما يجب أن يكتسبه من معارف وقيم ومهارات، المنهاج من حيث فلسفته وأهدافه ومحتواه وأساليب التعليم والتعلم والمصادر والمواد التعليمية وأساليب التقويم.
- **المعلم:** تحديد معايير شاملة لأداء جميع المشاركين في العملية التعليمية.
- **المدرسة الفعالة** (المدرسة العالة الصديقة للمتعلم).
- **الإدارة المتميزة:** ويشمل الإدارة التعليمية بمختلف مستوياتها.
- **المشاركة المجتمعية:** تحديد مستويات معيارية للمشاركة بين المدرسة والمجتمع.(محمد الدريج 2007 ص 72-78)

5 – 4 التجربة القطرية:

أن معايير المناهج حسب صباح إسماعيل الهيدوس هي حجر الزاوية في إصلاح التعليم في قطر، فهي تتفق والتوقعات الدولية لما يجب أن يتعلمه التلميذ وهي تبين المهارات التي يجب أن يكتسبها ويتقنها ويكون قادرا على توظيفها بكفاءة، كما أنها تضع تصورا لما يجب أن تكون عليه الممارسة التعليمية في المدارس الحكومية.

وترتكز المعايير على المحتوى الأساسي الذي تزود التلاميذ بما يحتاجونه مستقبلا في حياتهم الخاصة والمهنية، في القرن الحادي والعشرين ولقد كلف المجلس الأعلى في قطر نخبة دولية من خبراء المناهج بإعداد هذه المعايير.

ولتحقيق تلك الأهداف ثم رسم إطار عام لمعايير المناهج من أهم ملامحه :

– تحديد معايير المناهج لمجموعة المعارف والمهارات الأساسية، التي يتوقع من التلاميذ اكتسابها وتوظيفها، هذه المعايير موضوعة وفق مواصفات عالمية تسمح للتلاميذ بمنافسة زملائهم في الدول المتقدمة، وتعكس في الوقت نفسه ثقافة المجتمع القطري.

– وضعت هيئة التعليم إطارا موحدا للمعارف والمهارات المطلوب تحقيقها في المدارس، مما ييسر انتقال التلاميذ بين المدارس.

– الكتب المدرسية هي مصادر للتعلم مثلها في ذلك مثل برامج الحاسوب والانترنت وكذا المكتبة والوسائل التعليمية وليست المناهج، وللمدرسة حرية اختيار مصادر التعلم (محمد الدريج ص 130)

بالإضافة إلى تجارب دول عربية أخرى منها فلسطين كنت التجربة في التعليم العالي وركزت على مجموعة من المعايير منها:

– الرسالة والأهداف العامة.

– البيئة التربوية والتعليمية التعلمية.

– نظام الدراسة ونسب النجاح.

– التدريس.

كما تعتبر تجربة دولة الإمارات في المعايير من التجارب الأكثر نضجا ونمو وشمولية والتي اهتمت بوضع معايير متكاملة للتعليم الجامعي، مع الاهتمام بنشر ثقافة المعايير بين العاملين، بالميدان التربوي بالإضافة إلى الجهود المبذولة لترسيخ فكرة المدرسة الفعالة بكل محتوياتها. (رضا مسعد السعيد وناصر السيد عبد الحميد 2010 ص 47)

كثير من الدول تحمست للفكرة المعايير والأخذ بها كأحد مداخل إصلاح التعليم، إلا إن البعض انتقد هذه الفكرة ورآها بأنها تصلح لصناعة والاقتصاد فقط ولا تصلح للميدان التربوي، وفي حقيقة الأمر إن فائدة استعراض تجارب

الغير مع المعايير ليست للعرض النظري فقط، بقدر ما هي لاستخلاص الفائدة عن طريق تمحيص هذه التجارب والكشف عن نقاط القوة والضعف في كل واحدة، ومحاولة إسقاطها على واقعنا بما يتلاءم وخصوصيته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

خلاصة :

ترجع أهمية المعايير التربوية لدورها المؤثر والفعال في عمليات تقييم ورقابة النظم التعليمية سعيا للتعرف على مستوى التطور واتجاه التغيير في تلك النظم ولكونها تساهم في الإمداد بمعلومات وبيانات دقيقة ومتسقة، عن النظام وظروفه وتحليل الاتجاهات والتنبؤ بالمتغيرات والملامح التي قد يكون عليها النظام التعليمي في المستقبل مما يساعد في إصدار القرارات السليمة وبناء السياسات القوية، في ظل هذه التوجهات والمتغيرات ظهرت الحاجة ماسة إلى وضع المعايير والمقاييس المناسبة التي تضع المؤسسة التعليمية أمام مسئولياتها وتضمن نظاما متكاملا للمحاسبية التربوية وهكذا انتشرت حركة المعايير بقوة في الآونة الأخيرة، فلم يسبق أن كان التركيز على وضع المعايير لقياس الجودة في التعليم كما هو في التسعينيات من القرن المنصرم وبداية القرن الحالي. وفي هذا الفصل حولنا الإحاطة بموضوع المعايير التربوية من خلال العناصر التالية :

إعطاء كوكبة من التعاريف للمعايير التربوية ثم النشأة والمبررات ودواعي الآخذ بمدخل المعايير كأساس لإصلاح النظم التعليمية، وبعد ذلك الأهمية التي تكتسبها المعايير وخصائص المعايير التربوية وأخير ذكر بعض التجارب الرائدة في مجال تطبيق المعايير.

الفصل الرابع : الجودة الشاملة في التعليم العالي

تمهيد

1 – تعريف الجودة الشاملة

2 – التـــــطور التاريخي لفلسفة الجودة الشاملة

3 – متطلبات الجودة الشاملة في التعليم

4 – مبادئ ادارة الجودة الشاملة في التعليم

5 – أسباب تستدع الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم العالي

6 – أهمية ادارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

7 – أعلام وأسماء في عالم الجودة الشاملة

8 – معوقات تطبيق الجودة الشاملة

9 – التعليم الجامعي

10 – تطور التعليم العالي في الجزائر

11– نظام LMD في الجامعة الجزائرية

خلاصة

تمهيد:

تقيم الحضارات في الوقت الراهن بمدى إمكانياتها وبقدر ما فيها من تنوع في الطرق والأساليب التربوية التعليمية التي تستطيع الوصول بأجيال المستقبل الى المراتب المتقدمة وبتالي تحقيق غايات وأهداف وزارات التربية والتعليم، وفي ظل ما تعيشه من متغيرات و مستجدات وطنية وقومية ودولية تحتم علينا السعي الحثيث نحو التجديد والتطور وصولا الى الإتقان والجودة، الأمر الذي جعل موضوع الجودة الشاملة من أحدث مواضيع الساعة في القطاع التعليمي بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، لدرجة التي أصبحت الجودة هي سمة من سمات هذا العصر الذي أطلق عليه المفكرون اسم عصر الجودة واعتبارها أداة فاعلة لمسايرة التطورات المختلفة.وفي هذا الفصل سوف نتناول بالدراسة إلى موضوع الجودة الشاملة والتعليم الجامعي، حيث اندرجت تحتهما مجموعة من العناوين التي حولنا الإحاطة بها في هذا الفصل.

1 – تعريف الجودة الشاملة:

مع أن جميع الناس يتفقون على الاهتمام بالجودة إلا أنه لا يوجد اتفاق بينهم على تعريف، واحد فهي مثل الحرية والعدالة مفهوم يصعب تحديده، كما أنه لا يوجد اتفاق على كيفية قياسها وسبب ذلك هو أن الجودة لا توجد بمعزل عن سياق استعمالها، والأحكام حولها تختلف حسب منظور الشخص الذي يطلب منه الحكم عليها، وحسب الغرض من إصدار الحكم هذا فضلا على أن للجودة مركبات كثيرة تُكوّن مستواها ودرجة جوْدتها، ومع ذلك فلابد من تحديد مفهوم الجودة إذ بدون ذلك يصعب الحصول عليها أو تقْييمها.

فالجودة في اللغة: من أجاد أي أتي بالجيد من قول أو عمل وأجاد الشيء صيره جيدا، والجيد نقيض الرديء.

أما في المعاجم الانجليزية فيكثر فيها التعدد والتداخل فقد أشار البعض بأنها تعني : الامتياز، وأحيانا تعني العلامات والمؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد الشيء أو فهم بنيته. (سوسن شاكر ومحمد عواد(1) : 2008 ص 20)

وعرفت على أنها قدرة المنتج أو الخدمة على إشباع حاجات الفرد بالتركيز على الخصائص والسمات الكلية. (Guy lomdoy 2000 p 57)

كما يعرف جوران الجودة على أنها: الملائمة لاستخدام،أي كلما كانت الخدمة أو السلعة ملائمة لاستخدام المستفيد كلما كانت جيدة. (لرقط علي 2009 ص 27)

ويرى محمود شوق: أن الجودة تعني الوصول إلي الكفاءة القصوى في تحقيق الأهداف. (ريهام مصطفى 2012 ص 3)

في حين يعرفها ديان بون وريك جريجز على أنها: معيار أو هدف أو مجموعة متطلبات، والجودة هي هدف يمكن قياسه وليس إحساسا مبهما بالصلاحية، أنها أيضا جهد متواصل من أجل التطوير وليست درجة محددة من الامتياز فالجودة معيار للكمال نقرر عن طريقه ما إذا كنا قد أدينا ما عزمنا عليه في الوقت المحدد وبالكيفية التي قررنا أنها تلاؤم احتياجات عملائنا، فإذا كانوا سعداء بالطريقة التي قدمت بها الخدمات والأعمال فيكمن أن نقول أننا حققنا أهداف الجودة.

ويذهب البيلاوي: الى أن مفهوم الجودة الشاملة يشير الى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية، لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان المنتج بل أيضا – وهذا الأهم جودة العملية التي يتم من خلالها المنتج. (محمد عبد الرازق إبراهيم 2007 ص99)

ويعرفها رينهارتRinehart: على أنها الخصائص المتجمعة للمنتج أو خدمة ترضي احتياجات العملاء، سواء أكان العميل هو المتلقي المباشر للخدمة (الطالب–المعلم–داخل نظام التكوين)أم المستخدم للمنتج أو الخدمة أو كلاهما العملاء الخارجيين المتمثلين في المسؤلين). (محمد عبد الرازق إبراهيم نفس المرجع ص 99)

أما مصطلح الشاملة TOTAL فهو يعني أن كل شخص في المنظمة يجب أن يشارك في برنامج الجودة سواء بصورة فردية أو من خلال فريق العمل الجماعي.

كما أنه يعني إدخال كل عناصر المنظمة في الحديد الدقيق لحاجات ورغبات المستهلك أو المستفيد من السلع أو خدمات المنظمة، والعمل على بذل كل جهد ممكن في سبيل تحقيق الغايات، وأن الشاملة تتضمن العمل الجماعي وروح الفريق لأن ذلك أفضل أسلوب لتحقيق التحسين المستمر في طريقة الأداء، من خلال تكاثف كافة الجهود داخل القسم الواحد وداخل المنظمة ككل في كافة المستويات الإدارية ووجود الرؤية المشتركة والتوجه الموحد لتفادي تكرار الجهود أو تعارضها مع بعضها. (محمد عبد الفتاح محمد 2012 ص 188)

ويذهب كل من فرانك فوهل Frank voeht إلى القول بأنه خلال عقد التسعينات حدث تطور معرفي في مجال الجودة الشاملة، ولكننا نلاحظ مع هذا غياب ثلاثة من أهم المقومات الأساسية داخل مئات الكتب وملايين الكلمات المكتوبة في ذلك الموضوع تتمثل في :

أولا: عدم وجود التعريف الجيد والفعال للجودة الشاملة.

ثانيا: غياب كل من التاريخ الواسع والشامل للجودة الشاملة.

ثالثا: عدم وجود تاريخ مختصر أو نموذج واسع وبسيط للجودة الشاملة.

1 – 2 الجودة في التربية والتعليم :

أما عن الجودة الشاملة في التربية فمعناها: مجموعة السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التعليم وحالته بما في ذلك مكوناته(مدخلات –عمليات – مخرجات) والتفاعلات المستمرة بين هذه المكونات بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع تعليمي معين.

الجودة :هي الإستراتجية التي تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة تشغيلها من المعلومات والسياقات التي يمكن في إطارها توظيف مواهب العاملين واستثمار

قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم المؤسسي على نحو إبداعي يهدف إلى تحقيق التحسين المستمر لأداء المؤسسة التعليمية

يستند هذا المفهوم أو التعريف على ثلاثة عناصر هي:

1- **الشمولية:** أي التأكيد على تضافر جهود جميع العاملين لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية.

2- **جودة المنتج** : خلو المنتج التعليمي النهائي من العيوب وتحقيقه للمواصفات القياسية المطلوبة، لذلك استدعى أداء جودة المنتج التعليمي الاهتمام بالمدخلات والعمليات والمخرجات في المؤسسة التربوية، عن طريق إعادة النظر في رسالة وأهداف وغايات المؤسسة وإستراتجياتها وتعاطيها مع العمل التربوي.

3- معايير وإجراءات التقويم المتبعة فيها وكذا التعرف على حاجات المستفيدين وهم التلاميذ(الطلبة)

والجودة في التعليم والتعلم : تعني إيجابية النظام التعليمي بمعنى إنه إذا نظرنا إلى التعليم على إنه استثمار قومي مدخلات ومخرجات، فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات متفقة مع أهداف النظام بشكل جيد، من حيث احتياجات المجتمع بشكل عام في تطوره ونموه، واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع بما يؤدي في النهاية إلى نواتج تعليم وتعلم جيدة، وذات معايير متطورة وديناميكية من خلال تضافر الجهود واستثمار الطاقات المختلفة لرجال الإدارة والعاملين، لتلبية رغبات العميل وتحقيق توقعاته ورضاه. (أحلام الباز والفرحاتي السيد 2007 ص 22)

كما يمكن اعتبارها بأنها: معايير عالمية للقياس والاعتراف والانتقال من ثقافة الحد الأدنى إلي ثقافة الإتقان والتمييز واعتبار المستقبل هدفا نسعى إليه، والانتقال من تكريس الماضي والنظرة إلى الماضية إلى المستقبل الذي تعيش فيه الأجيال. (فوزي صالح 2009 ص 101)

ويعرف Taylor & Bogdan :الجودة الشاملة في المجال التربوي هي مجموعة من المعايير والإجراءات التي تهدف إلى التحسين المستمر في خصائص وصفات المنتج التعلمي وكذا في العمليات والأنشطة، والجودة الشاملة من شأنها أن توفر أساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.(Taylor & Bogdan 1997 p 10)

وتضيف مريم الشرقاوي (2003) : لقد وجهت العديد من الدول المتقدمة والنامية إلى نظمها نقدا (فحصا) وأظهرت عدم رضا عنها لانخفاض مستوى الجودة بها، حدث ذلك على سبيل المثال في الخمسينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا وغيرها من دول العالم. (إيمان مصطفى 2012 ص 23)

إن الجودة الشاملة في التربية هي : بأنها مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات،عمليات، مخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤذي الى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع.

وهي بذلك تشمل البرامج الدراسية والمناهج وهيئة التدريس والوسائل التعليمية والمرافق الجامعية، والعمليات الإدارية دعم ومساندة الطلاب كذا عمليات التقويم كل هذا يجب أن يتم بأعلى جودة.

وعليه فإن الجودة هي أسلوب منظومي متكامل يهتم بتطوير وتحديث جميع عناصر العملية التعليمية بالجامعة.

ولهذا أشار رائد الجودة ادوار ديمنغ (Edword Deming)، إلى ضرورة إدخال الجودة الشاملة في التعليم ونظر إلى الجودة في التربية على أنها منظومة من العمليات، تسعى لإدخال التحسين المستمر في العملية التعليمية.

أن تعريف الجودة الذي يتبناه معظم المحللين وصانعو القرار، هو الملائمة للغرض ودفاعهم عن هذا التعريف يستند إلى أن الجودة لا معنى لها إلا بالنسبة للغرض أو الغاية

من المنتج أو الخدمة، ويحكم على الجودة بدلالة درجة صلاحية المنتج أو الخدمة للغرض المعلن

هذا التعريف صحيح لحد ما عندما يقول الجودة للغرض والغرض من التربية بصفة عامة هو إعداد الفرد ليكون فردا صالحا ومن هنا تكون جودة التعليم تعني مساعدة الفرد ليكون فردا صالحا تعني توفير كل ما هو ضروري ولازم لمساعد المتعلم ليصل لمستوى الجودة وعن طريق الجودة.

ولكن هذا التعريف يهتم ويركز على صلاحية المنتج أو الخدمة للهدف المعلن وهذا غير كافي وخاصة إذا تكلمنا عن الجودة في مجال الخدمات والتعليم، لأن هناك أهداف معلنة وأخرى غير معلنة فهي ضمنية غير صريحة مثل أهداف التعليم، وهذا ما تؤكده الجمعية الأمريكية عند تعريفها: فهي الهيئة والخصائص الكلية للمنتوج (خدمة أو سلعة) التي تظهر وتعكس قدرة هذا المنتوج على إشباع حاجات صريحة Explicit وأخرى ضمنية Implicite. (سوسن شاكر محمد عواد(1): 2008 ص 20)

كما أن مفهوم الجودة في التعليم يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي والتي تظهر مدى التفوق والإنجاز للنتائج المراد تحقيقها وهي ترجمة لتوقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساسا لتعميم، وتقديمها للطلاب كما يتوافق وتطلعاتهم

يمكن أن نعتبره بأنه أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع ومستويات المنظمة التعليمية، ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعلم. أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بأكفأ أساليب وأقل تكاليف وأعلى جودة ممكنة.

كما أسلوب يتضمن مجموعة من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر في العملية التعليمية لتلبية حاجات المستفيدين منها، وإعداد مخرجات تتصف بالكفاءة لتلبية متطلبات المجتمع.(فريد النجار 1999 ص 73)

أما سهيلة الفتلاوي (2008) : فتعرف الجودة في التعليم على أنها نظام متكامل من مجموعة من المعايير (المواصفات) والإجراءات والأنشطة والإرشادات تصفها الجهة المسئولة عن التعليم أو المؤسسة التعليمية نفسها ليهتدي بها في تنظيم عملها وتوفيرها لخدماتها بطريقة فاعلة. (ص 53)

ويضيف أبو ملوح (2004): الجودة الشاملة في التربية : بأنها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي (الطالب) بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود العاملين في مجال التربية. (أحمد علي كنعان 2009 ص 33)

نرى أن الجودة في التربية تحمل معني أخر فهي تأخذ أشكالا غير التي تأخذها في الصناعة، فلا يمكن القول أن الجودة في التربية هي رضى المستفيد فأحيانا كثيرة هذا المستفيد لا يكون واعيا بقدر كافي فهو دائما بحاجة لمن يأخذ على يده ويعمل على تهيئة الظروف له ويأخذ بيده ليحدد له أهدافه وليرسم له مستقبله هو بحاجة إلى من يدفعه إلى الإمام و يرقى به نحو الأفق، ففي التربية لا يوجد شيء جيدا بل فيه شيء أجود دائما.

كما أن الجودة لا تؤمن بالمعقول وإنما البحث عن الحقيقة هو الهدف، فكم من الأشياء التي كانت تبدوا أنها معقولة لكنها كانت خاطئة مثل حقيقة أن الأرض كورية الشكل لم تكن الفكرة معقولة في البداية، أيضا المسح على ظهر الخف لا يبدو أنه معقول والأولى لنا هو المسح على باطن الخف.

الجودة في تربية تطالبنا بأكثر من رضى العميل أو المطابقة للمواصفات التي ينادي بها أصحاب الصناعة والاقتصاد.

1 – 3 الجودة الشاملة في التعليم العالي :

يعرف فريد النجار الجودة الشاملة في الجامعة من إطار إدارة الجودة : بأنها فلسفة إدارية موجهة لقيادات الجامعة تركز على إشباع حاجات العملاء، لتحقيق نمو الجامعة والتواصل لأهدافها، وهي تضمن الكفاءة المرتفعة في الحقل العلمي الذي يؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز.(فريد النجار 1999 ص 73)

لا يمكن أن تكون الجودة موجهة فقط لقيادات الجامعة فهذا ما يأخذ على هذا التعريف لأن هذا غير كافي، فيد واحدة لا تصفق لهذا نورد التعريف التالي:

يمكن النظر إلى الجودة الشاملة في التعليم على أنها نظام يتم من خلاله تفاعل المدخلات، وهي الأفراد والأساليب والأجهزة لتحقيق مستوى عال من الجودة حيث يقوم العاملون بالاشتراك بصورة فاعلة في العملية التعليمية، والتركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات لإرضاء المستفيدين، أما المدخلات فتكون من المناهج الدراسية والمستلزمات المادية والأفراد، سواء كانوا طلبة أم موظفين أم أعضاء هيئة تدريس أو إدارة، وأما المخرجات فتتمثل في الكوادر الفنية المتخصصة من خريجين، والمستفيد من نظام التعليم في مختلف مؤسسات المجتمع التي تقوم بتوظيف هؤلاء الخريجين. (محمد عوض وأغادير عرفات 2009 ص 76)

أن الجودة الشاملة في التعليم العالي تعني القيام بتوجيه كافة الأنشطة والعمليات الأكاديمية، والإدارية والمالية وعلى كافة المستويات في منظومة التعليم العالي، لإشباع رغبات سوق العمل والطلاب للحصول على خريج ذي كفاءة عالية يتطلبه سوق العمل. (سوسن شاكر ومحمد عواد (2) : 2008 ص 517)

إن جودة التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية، المنتفعة من التعليم ومعرفتهم بأن الجودة تتطلب توجيه كل الموارد البشرية والسياسات

والخطط والمناهج والعمليات والبنية التحتية، من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع وضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئه لبلوغ المستوى الذي يسعى الجميع لبلوغه. (يوسف حجيم محمد فوزي وهاشم فوزي 2008 ص 135)

إن الجودة يجب أن لا تقتصر على تحقيق رغبات سوق العمل

2 – التطور التاريخي للجودة الشاملة :

يشير الكردي (1990) أن رحلة الجودة الشاملة بدأت قديما ولا تزال تواصل الإبحار في بحر ليس له شاطئ، هذه الرحلة تستمد حياتها وحيويتها من الإبحار بحثا عن الأفضل حيث يعتقد بأن تاريخ إبحارها يعود إلى 1460 قبل الميلاد عندما قام المصريين بإنشاء ذلك المعمار المعجز المتمثل في الأهرامات.(منير بن محمد سعيد 2008 ص24)

يجب أن نعترف بأن مفهوم الجودة يعود إلى فترات تعود لتاريخ جدُ قديم، فمنذ أن وجد الإنسان فهو يسعى دائما إلى الجودة، إن الجودة وجدت مع الإنسان وتطورت معه لا يمكن أن نربطها بمرحلة أو حدث معين.

وهذا ما ذهب إليه كل من الطائي، محمد العبادي وهاشم العبادي، سوسن مجيد وعواد الزيادات، محمد إبراهيم وغيرهم كثيرون إلى أن الجودة موغلة في القدم فيحدد كل من سوسن شاكر والزيادات للجودة تاريخا أكثرا تقدما فيقولا : أن الجودة ليست ابتكارا من ابتكارات الثورة الصناعية، كما يدعي الغرب بل أنها كانت في القرن الثامن عشر قبل الميلاد عند البابليين في العراق، وخير شاهدا على ذلك ما ورد في مسلة حمو رابي من أنظمة وقوانين تشير بشكل واضح الى الجودة في جميع مجالات الحياة.

ليأتي الإسلام ويؤكد على الجودة شأنه في ذلك شأن كل الديانات السماوية، سواء من خلال ما جاء في القران و حثه على العلم والعمل وهما مفتاحين هامين للوصول إلى الجودة،ودعوة الله عز وجل للعبادة للمنافسة في أعمال الدين و الدنيا معا، كما حث الرسول عليه الصلاة والسلام عن الإتقان في العمل وخير دليل وصول الأمة الإسلامية

إلى تصدر الركب الحضاري وإتقانها للمختلف العلوم في الوقت الذي كانت فيه المجتمعات الغربية غارقة في الظلمات.

كما يضيف العلمي وآخرون (1983)أن أول (مدرسة،جامعة) طبقت معايير الجودة مدرسيين و طلبة و منهج دراسة هي المدرسة المستنصرية التي أفتتحها الخليفة العباس المنتصر بالله عامة(625هـ) بعد أن استمر بنائها ست سنوات وتكلفة سبعمائة أف دينار سوسن شاكر ومحمد عواد (2) : 2008 ص 13)

وعليه فإننا بذكر مراحل الجودة لا نتكلم عنها كفلسفة عامة بل نتكلم عنها باعتبارها أسلوبا إداريا:

لقد اختلفت الدراسات واشتركت في تحديد مراحل تطور إدارة الجودة الشاملة، فهناك من يحددها في أربعة مراحل وهذا التقسيم عند كل من محمد عبد الفتاح، واعتدال حجازي، أما خضير حمود وإياد شعبان فيريا بأنها مرت بخمسة مراحل.

كما يضيف Feigcbaum (1993) وتحذو حذوه الأمانة العامة للمنظمة العربية للمواصفات والمقاييس تطور الجودة مر بسبعة مراحل هي:

2 – 1 – المرحلة الأولى : السيطرة على الجودة للحرفي(وهي المرحلة التي يطلق عليها البعض مرحلة ما قبل الثورة الصناعية): يتم الإنتاج خلال القرون الوسطى والقرن التاسع عشر بالاعتماد على فرد واحد أو مجموعة صغيرة من الحرفيين، حيث يتولى فرد أو مجموعة صغيرة جدا إنتاج المنتوج بكميات صغيرة، كما يكون الحرفي الواحد مسئولا عن صنع المنتوج ككل في الغالب، وتبعا لذلك فإن مسؤولية السيطرة على النوعية كانت تقع على عاتق الحرفي سواء من حيث تحديد معيار النوعية أو مطابقة الإنتاج لتلك المعايير، وفي هذه المرحلة كان الإحساس بالانجاز موجودا لدى العامل للصلة الواضحة بين المنتوج والحرفي، فالحرفي مسئولا عن المنتوج وإتقان العمل والنوعية التي يخلقها تكون مجالا للفخر بنفسه وهو ما كان يشكل حافزا للعمل. (يوسف حجيم محمد فوزي وهاشم فوزي 2008 ص 40)

2 – 2 المرحلة الثانية : وهي مرحلة الصناعية ضبط رئيس العمال للجودة : من بداية القرن العشرين حتى أواخر العقد الثاني منه نتيجة لتوسع المصانع والتخصص في العمل وظهور الصناعات الحديثة وتوسعها، فقد أذى ذلك الى توزيع العمل على أكثر من عامل وتطلب ذلك أن يكلف رئيس العمال بمسؤولية الجودة في الإنتاج. (سوسن شاكر ومحمد عواد (2) : 2008 ص 14)

2 – 3 المرحلة الثالثة : السيطرة على الجودة للفحص : شهدت الفترة الممتدة ما بين 1920– 1946 تطور جديد في مجال السيطرة على النوعية، فالمنتجات والعمليات أصبحت أكثر تعقيد مع تزايد عدد العمال، كما أصبح من الصعب على رئيس العمال السيطرة الدقيقة على العمل المنجز من قبل كل عامل، لذلك تم إيجاد وظيفة المفتش (أو الفاحص) الذي يقوم بتدقيق النوعية للمنتوجات التي لا تتطابق مع المعايير، وقد برزت من هذه المرحلة أقسام الفحص، من أولى الشركات التي أنشأت قسما للفحص westem electric، ولقد ضمت تلك المخابر العديد من الأفراد الذين كان لهم دور مهما في التطورات اللاحقة التي حدث في مجال السيطرة على النوعية. (يوسف حجيم محمد فوزي وهاشم فوزي 2008 ص 41)

ولقد كان من أعضاء قسم الجودة اثنان من أهم الأسماء في مجال الجودة وهما ديمنج Diming الملقب بأب الجودة، وشيوارت Shewhart حيث قام ديمنج بفصل وظيفة الإنتاج عن الجودة وربطها مباشرة بالإدارة، كما قام شيوارت بنشر كتابه Economic control of quality for Manufactur redproduct حيث حدد فيه كل من أهداف إدارة الجودة والأدوات الإحصائية التي تؤدي إلى تحقيقها.

2 – 4 المرحلة الرابعة : السيطرة على الجودة إحصائيا : فحسب الطائي والعبادي(2007): فان هذه المرحلة تمتد ما بين 1946– 1960 ظهرت خلالها تطبيقات السيطرة على الجودة باستخدام الأساليب الإحصائية الخاصة بالعينات، وخلال الحرب العالمية الثانية تصاعدت وثائر الإنتاج ولم يعد الفحص 100% مناسبا لذلك بدأ انتشار

السيطرة على الجودة باستخدام العينات، من الجدير بالذكر أن تطوير أساليب السيطرة الإحصائية التي لعبت دورا أساسيا في السيطرة الإحصائية على الإنتاج. (يوسف حجيم محمد فوزي وهاشم فوزي 2008 ص 41)

2 – 5 المرحلة الخامسة :تأكيد الجودة : بدء التفكير بمفهوم الجودة عام (1956) يتطور بعد ذلك ليأخذ أبعاده كأسلوب فعال في مجال الرقابة على الجودة، واعتمدت عليه إدارة الجودة الشاملة فيما بعد ويقوم هذا المفهوم على فلسفة مفادها الآتي : أن الوصول إلى مستوى متقدم من الجودة وتحقيق إنتاج بدون أخطاء Zero Defect صفر أخطاء يتطلب رقابة شاملة على كافة العمليات،وذلك من مرحلة تصميم المنتوج حتى وصوله إلى المستهلك، وهذا يعني تضافر جهود مشتركة من قبل جميع الإدارات المعنية بتنفيذ هذه المراحل، فالكل يشترك بشكل متعاون في وضع السبل الكفيلة لمنع الأخطاء في آية مرحلة أو عملية، تحقيقا لشعار الإنتاج بدون أخطاء وتتبنى تأكيد الجودة استخدام ثلاثة أنواع من الرقابة.

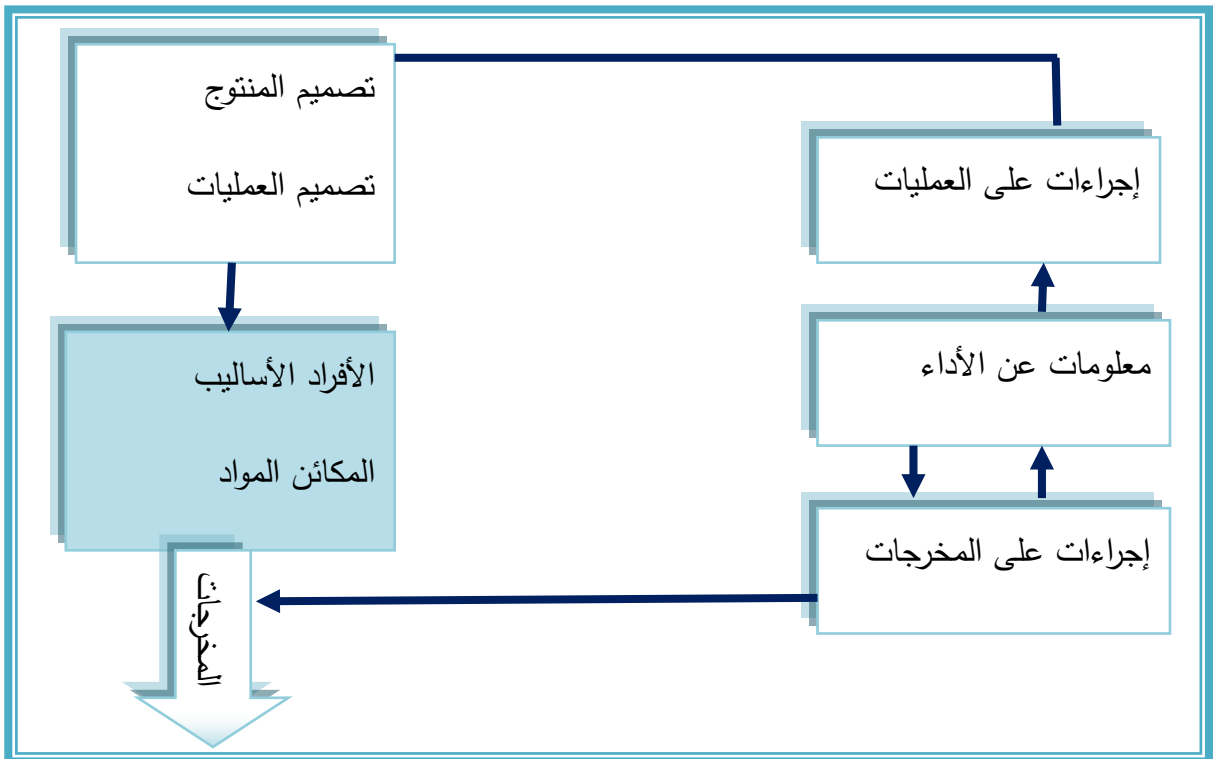
أ- **الرقابة الوقائية:** وهي الرقابة التي تُعنى بتنفيذ العمل أول بأول لاكتشاف الخطاء قبل وقوعه والعمل على منع حدوثه.

ب-**الرقابة المرحلية:** وتُعنى بفحص المنتوج بعد انتهاء كل مرحلة للتأكد من مستوى الجودة، الجودة بحيث لا ينتقل المنتج من مرحلة إلى أخرى إلا بعد فحصه و التأكد من جودته.

ج- **الرقابة البعدية:** وتعني التأكد من جودة المنتج بعد الانتهاء من تصنيعه وقبل انتقاله ليد المستهلك وذلك ضمانا لخلوه من الأخطاء أو العيوب.

من خلال ما تقدم يتضح أن الجودة نظام أساسه منع وقوع الأخطاء من خلال التركيز على مصادر الأنشطة، واستخدام الأنواع الثلاثة من الرقابة التي تتكامل مع بعضها للحصول على منتج بدون أخطاء، ويمكن القول أن تأكيد الجودة أصبح أحد الإستراتجيات الأساسية التي تستند إليها إدارة الجودة الشاملة، فالإنتاج بدون أخطاء يعني

جودة عالية وهي بمثابة سور واقي للمنظمة في المجال التنافسي ولقد تبنت هذه الإستراتجية العديد من الشركات العالمية منها شركة (Martin) الأمريكية لصناعة الصواريخ للجيش الأمريكي،إذ اعتمدت على وضع برنامج فعال للإنتاج صواريخ قادرة على الوصول إلى هدافها وبدون أخطاء، و الشكل الموالي يوضح الجودة من خلال التركيز على الأنشطة.



الشكل رقم : (04) الجودة من خلال التركيز على مصادر الأنشطة

(يوسف حجيم و محمد فوزي وهاشم فوزي 2008 ص 42)

أن هذه الاستراتجية للجودة الشاملة تعتبر إستراتجية جيدة يمكننا أن نسقطها ونأخذ بها في التعليم لكي نصل إلى صناعة صواريخ بشرية قادرة على تحقيق الأهداف بدون أخطاء ولكن صواريخ ليست للهدم وإنما هي صواريخ للبناء تمد أيديها وسواعدها لنهوض

بهذا الوطن وهذه الأمة، كلا في مكانه المناسب حسب قدرته و تخصصه يعمل جاهدا للعمل بدون أخطاء.

إضافة إلي ذلك آلا يشبه استخدام هذه الأنواع الثلاثة من الرقابة بعض أنواع التقويم المعتمدة في التربية فإذا قرنا أو جمعنا بين هذا النوع من الرقابة والتقويم سوف نحصل على تقويم أكثر فائدة.

أ – **التقويم التشخيصي الوقائي:** نستخدمه في بداية كل عملية (دراسية – إدارية – أنشطة لا صفية) أولا نستخدم التقويم التشخيصي لنقف ونتعرف على المستوى الذي يمتلكه المتعلم أما الوقائي فنقوم به أثناء تنفيذ العمل إلقاء الدرس مثلا خطوة بخطوة لمنع حدوث التخلف والتراجع عند التلاميذ وهذا لاختلاف قدراتهم وقابليتهم للتعلم.

ب – التقويم التكويني أو المرحلي: نقوم به بعد الانتهاء من كل مرحلة قد يكون عند انتهاء وحدة دراسية وقبل الانتقال الى وحدة جديدة، على أن لا تكون المراحل متباعدة لمنع حدوث فوارق كبيرة.

ج – التقويم النهائي أو البعدي: نقوم به بعد الانتهاء من العمل كانتهاء فصل دراسي أو عام، وبهذا نحقق أن يكون التقويم عملية مستمرة وتكون مخرجات العملية التربوية ذات جودة عالية.

2 – 5 المرحلة السادسة : إدارة الجودة الإستراتجية ويرمز لها الرمز (M.Q.S) Stratagia quality management: ظهر هذا المفهوم عن الجودة ما بين عامي (1970–1980) كان سبب دخول التجارة العالمية في حالة منافسة شديدة للحصول على اكبر حصة سوقية، خاصة من قبل الشركات اليابانية التي أغرفت أسواق العالم بمنتجاتها التي تتميز بالجودة العالية والأسعار المقبولة.(يوسف حجيم محمد فوزي وهاشم فوزي 2008 ص 43)

وقد اعتمدت شركة I.B.M إدارة الجودة الإستراتجية لمواجهة التقدم الزاحف الياباني ونفذت المعايير الآتية :

- إرضاء المستفيد وتلبية ما يريده
- الجودة مسؤولية الجميع من قمة الهرم التنظيمي حتى قاعدته
- المطلوب تحقيق الجودة في كل شيء(الأنظمة،الثقافة التنظيمية،الهيكل التنظيمي، أساليب وإجراءات العمل...)
- إن إدارة الجودة الاستراتجية تركز على الجودة وإرضاء المستهلك وهي الأساس الذي تقوم عليه إستراتجيات المؤسسات العالمية في الوقت الحاضر.(سوسن شاكر ومحمد عواد (2) : 2008 ص 15)

المرحلة السابعة :إدارة الجودة الشاملة: خلال الثمانينات من القرن الماضي توسعت فكرة مشاركة العاملين كافة في المنظمة للسيطرة على الجودة و أطلق على هذا التطور في هذه المرحلة اسم إدارة الجودة الشاملة Total quality Management الذي عرفه Feigebaum (1983) بأنه الإتقان على هيكل موثق للمنظمة ككل بصورة إجراءات فنية وإدارية فعالة ومتكاملة لتوجيه الإعمال المتناسقة؟ للأفراد والمكافئين؟ والمعلومات الخاصة بالمنظمة والمصنع بأفضل وأكثر الطرق عملية لضمان رضى المستهلك عن الجودة والكلف الاقتصادية لها ومع التطور المستمر في استعمال الحاسوب في الصناعة خلال الثمانينات ظهرت الكثير من برمجيات السيطرة على الجودة في السوق وفكرة السيطرة على الجودة الشاملة اخذت في تأكيد متزايد في السيطرة على الجودة للمجهز وتأكيد تصميم المنتوج وتدقيق جودته المنتوج و المجالات الأخرى ذات الصناعة.

وشهد التسعينات توسع في استعمال هذه الفلسفة الجديدة واهتمام متزايد بحاجات المستهلك ولا مهرب من حقيقة أن المستهلك هو المحدد لمستوى الجودة.(يوسف حجيم محمد فوزي وهاشم فوزي 2008 ص 45)

لقد مر مفهوم الجودة بعدة مراحل اختلف العلماء حول عددها لكنهم اتفقوا على أن هذا المفهوم مر بمراحل عديدة قبل أن يتبلور ويصبح أسلوب إداري ناجح، ومن خلال تلك المراحل التي سبق ذكرها يمكننا قول ما يلي:

أ – أن مفهوم الجودة انتقل من السيطرة على العيوب إلى منع العيوب (وهو مبدأ الوقاية خير من العلاج).

ب – مفهوم ضبط الجودة(السيطرة الإحصائية) تدرج من منظور المنتج إلى منظور العميل.

ج – الانتقال من الاهتمام بالمنتج إلى العمليات.

د – دور الإدارة انتقل من الحرفي ورئيس العمال وقسم الجودة في المؤسسة الى الدور الاستراتجي للجودة حيث تتولاه الإدارة العليا.(أحمد بن عيشاوي 2008 ص 06)

كما يمكن أن نوجز هذا المراحل وما جاءت به كل مرحلة في الجدول التالي:

الجدول رقم : (01) مراحل تطور الجودة

مراحل الجودة	ما قدمته كل مرحلة
المرحلة الأولى : فبل الثورة الصناعية : فترة سيطرة الحرفي على الجودة أي أن الجودة مسؤولية الحرفي	مسؤولية السيطرة على النوعية كانت مسؤولية الحرفي سواء في تحديد المعايير أو مطابقة الإنتاج لهذه المعايير الحرفي مسئول عن المنتوج وعن إتقانه
المرحلة الثانية : تبدأ من بداية القرن العشرين (1900– 1920) وهي مرحلة الثورة الصناعية حيث الجودة مسؤولية رئيس العمال	من نتائج الثورة الصناعية الإنتاج الواسع الذي أدى الى التخصص حيث تكون مسؤولية العامل على جزء فقط من الإنتاج ومسؤولية رئيس العمال الإشراف على كامل الإنتاج وهو المطالب بتحقيق وانجاز الجودة والنوعية
المرحلة الثالثة: ما بين 1920– 1946:مرحلة السيطرة على الجودة للفحص	زيادة تعقد عمليات الإنتاج إضافة الى كثرة العمال كل هذا أدى الى صعوبة السيطرة والمراقبة وهو الذي خلق وأوجد وظيفة المفتش أو الفاحص

المرحلة الرابعة:مابين 1946-1960 السيطرة على الجودة إحصائيا	تصاعد وتيرة الإنتاج خلق صعوبة التفتيش والفحص100 % وهنا ظهر ما يسمى بالسيطرة على الجودة باستخدام العينات
المرحلة الخامسة: 1956	تضافر جهود جميع العاملين والإدارات واختيار أحسن الإجراءات ما استخدام الرقابة الوقائية والرقابة المرحلية والوقاية البعدية كل هذا يعطي مستوى متقدم من الجودة أي صفر من الأخطاء
المرحلة السادسة :ممتدة مابين 1970-1980 إدارة الجودة الاستراتجية (S.Q.M)	ظهر ما يعرف برضى العميل كأساس للجودة،الجودة مسؤولية الجميع(فكل الأنظمة وكل الهيكل التنظيمي وأساليب العمل تعمل بالجودة كإستراتجية للحصول على اكبر حصة سوقية
المرحلة السابعة:ما بعد 1980:إدارة الجودة الشاملة	مشاركة كافة العاملين والعمل بإجراءات فنية وإدارية فاعلة مع استخدام برامج الحاسوب واعتبار المستهلك هم محدد الجودة لنحصل على إتباع الجودة كأسلوب إداري شامل

هذا الجدول مقترح من طرف الطالبة

3 – متطلبات الجودة الشاملة في التعليم:

لتطبيق فلسفة إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي لا بد من توافر بعض المتطلبات التي تسبق البدء بهذه العملية، والتي يجملها أحمد والعسال(2007) في ما يلي:

3 – 1 إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة الجامعية : أن من متطلبات إدخال أي مبدأ جديد للمنظمة ما يتطلب إعادة تشكيل لثقافتها، فقبول العاملين أو رفضهم لهذا المبدأ يعتمد على ثقافتهم، لذا فالأخذ بمبدأ إدارة الجودة الشاملة يستلزم ثقافة تختلف جذريا عن الثقافة

التقليدية، من هنا يجب إيجاد الثقافة التنظيمية الجديدة. (خالد أحمد وليلي عساف 2008 ص 19)

وهذا ما نهدف إليه من خلال قيامنا بهذه الدراسة التي نسعى من ورائها لنشر ثقافة الجودة ومعرفة اتجاهات الأساتذة لهذا المفهوم وأهميته في الجامعة ومحاولة تعريفهم بالمعايير المساهمة في تحقيق الجودة.

وحسب محمد عبد الفتاح (2008): وهذا يتطلب من إدارة المنظمة (الجامعة) عقد ندوات وحلقات نقاشية والاستفادة من استخدام وسائل الاتصال الأخرى بهدف نشر ثقافة الجودة الشاملة بأساليبها الفنية ومراحل تنفيذها ومقومات نجاحها وذلك على مراحل خلال فترات زمنية متتابعة، فضلا عن التدريب على تحسين أداء الخدمات واكتساب معايير الجودة لأداء الخدمة من خلال التعلم والتدريب بأسلوب الإرشاد والمعايشة، وهو أسلوب يعتمد على المساعدة من شخص أو منظمة لديها خبرة بإدارة الجودة في مجال معين لطرف آخر، من أجل تطوير أداء العاملين والمنظمة كأسلوب يصلح لمساعدة المنظمة على استغلال الخبرات والمعارف، ويساهم في تطوير وتقليل التكلفة اللازمة لتدريب، وهذا يتطلب اختيار المنظمات ذات الخبرة وفريق العمل المسئول عن تنفيذ برامج التعلم والإرشاد بالمعايشة.(محمد عبد الفتاح محمد 2012 ص 320)

3 – 2 التعليم والتدريب : ليتم تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالشكل الصحيح يجب تدريب جميع المشاركين في عملية التطبيق، وتعليمهم الأساليب والأدوات الأزمة لهذه الفلسفة حتى تطبق على أساس متين، وتؤدي إلى النتائج المرغوبة والابتعاد عن الأخطاء والتخبط في العشوائية في التطبيق، ولا يمكن تحقيق ذلك دون برامج تدريبية فعالة. (خالد أحمد وليلي عساف 2008 ص 19)

وهذا ما يؤكده الترتوري (2009) أنه حتى يتمكن من تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة بالشكل الصحيح، فانه يجب تدريب وتعليم المشاركين بأساليب وأدوات هذا المفهوم

الجديد، حتى يتمكن أن يقوم على أساس سليم وصلب وبالتالي يؤدي إلى النتائج المرغوبة من تطبيقه (ص 51)

وهذا لا يتأتى إلا بمطلب آخر وهو:

3 – 3 الاستعانة بالاستشاريين: أن الهدف من الاستعانة بالخبراء والاستشاريين والمختصين بتطبيق فلسفة الجودة إنما يعني الاستفادة من التطورات الحاصلة في هذا العلم والتي توصل إليها العلماء وتحققوا من نجاحها.

3 – 4 إيمان الإدارة العليا بأهمية نظام إدارة الجودة الشاملة : وإدراكها لمسؤولياتها تجاه التغيرات العالمية الجديدة. (صالح ناصر 2004 ص 10)

3 – 5 ترويج وتسويق البرامج: وذلك لنشر مفاهيم ومبادئ إدارة الجودة الشاملة لدى جميع العاملين.

3 – 6 مشاركة جميع العملين في الجهود المبذولة : لتحسين مستوى الأداء مما يعني المشاركة الحقيقية لجميع الأفراد المعنيين بالمؤسسة التعليمية، في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة، من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في كافة المراحل والمستويات المختلفة. (عمر وصفي 2001 ص 40)

وهذا لأن الجودة الشاملة تعني مشاركة الجميع، وهذا لأنهم أدرى وأعلم بمشكلات الأداء التي تواجههم أثناء تأدية العمل، كما أنهم وحدهم من يمتلكون الحماس بسبب انتمائهم للجامعة وهذا ما تعنيه كلمة الجودة الشاملة.

وعليه يضيف البطاح (2006) مطلبا أخر وهو :

3 – 7 معرفة الأسباب والمشكلات: من خلال الدراسات التحليلية للمؤسسة الجامعية التي كانت من وراء تطبيق إدارة الجودة الشاملة. (أحمد البطاح 2006 ص 123)

3 – 8 تطبيق التقويم الأصيل على المتعلمين: على المؤسسة التعليمية تحديد نقاط الضعف وعلاجها ونواحي القوة تدعمها للوصول الى مستوى الجودة.

3 – 9 الآخذ بمبدأ السوق الحرة في التربية : لفتح باب التنافس بين المؤسسات التعليمي للوصول بها الى مستوى الجودة (محمد أمين 2012 ص)

أن هذا المطلب الأخير تدعوا إليه العيد من الأطراف في الجزائر لكنه سلاح ذو حدين وله انعكاسات على المجتمع الجزائري، قد لا تكون جيدة لان التنافس والسوق الحرة معناه لا مجانية التعليم المعمول بها في بلادنا، والتي تعني التعليم للجميع ولا أحد ينكر أنه حقق نتائج جيدة سوء من حيث الكم أو الكيف و خير دليل الكوادر الفنية التي تعمل في الداخل أو تلك التي تسند لها مهام جد حساسة في الخارج.

وأوضح ساليز(متطلبات المعيار البريطاني) الذي تمت ترجمته الى الميدان التربوي كما يلي :

1- التزام الإدارات بالجودة

2- سياسة القبول والاختيار

3- تسجيل مدى تقدم الطالب

4 – تطوير المنهج والاستراتجيات التعليمية

5- اتساق أساليب التقويم

6- تحديد الإنجازات المتدنية والعمل على تصحيحها والتعامل مع نواحي الضعف

7- استمرارية الإجراءات والفحوصات الداخلية للجودة

8- تطوير وتدريب الهيئة ويتضمن ذلك تحديد الاحتياجات التدريبية وتقويم فاعلية التدريب والمراقبة والتقويم (خالد أحمد وليلي عساف 2008 ص 21)

4 – مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

مبادئ جمع مبدأ وفي اللغة مبدأ الشيء أوله ومادته التي يتكون منها، ومن ثم فمبادئ العلم هو قواعده الأساسية التي يقوم عليها ومبادئ إدارة الجودة الشاملة(T Q M S)

هي القواعد المنطلقات الأساسية التي تقوم عليها فلسفة الجودة الشاملة ومنها :

4 – 1 الرؤية المشتركة: تعني توجه محدد للتنظيم ككل بشكل يعمل على تلافي تكرار الجهود أو تعارضها مع بعضها البعض، لأن الاختلاف في الرؤيا بين المستويات الإدارية المختلفة حول أهداف المنظمة وإجراءاتها سوف يصعب من تحقيق أي أهداف مشتركة، والرؤية المشتركة مكن الحصول عليها من خلال القيم المشتركة بين جميع العاملين، أما عندما يكون هناك اختلاف في القيم بين العاملين فإن الصراع بينهم هو الذي سوف يكون قائما بالمنظمة، لذلك فان هناك ضرورة تحديد وتنظيم قيم الجودة ونشرها بين العاملين، حتى يتولد وعي عام بالجودة من قبل الجميع مما يساهم في التوجه نحو تحقيق أهداف الجودة ورضاء العملاء والمستفيدين.

4 – 2 التوجه بالعميل: يمثل رضى العميل المحور الأساسي الذي تدور حوله كل مفاهيم الجودة الشاملة، ويمثل أيضا قوة الدفع الأساسية خلف تحسين الجودة أن فلسفة الجودة الشاملة لا تبدأ من خلال وضع الإدارة أولا ولكن بوضع العميل في المقدمة، إنها تبدأ و تنتهي عند العميل بإشباع رغباته وتحقيق احتياجاته وتوقعاته، بل أكثر من ذلك محاولة إسعاده وإبهاجه وهذا يمثل القيمة المضافة في فلسفة T Q M.

أن المنظمة التي تدار بالجودة الشاملة هي في الأصل منظمة تدار وتقاد من قبل عملائها لذلك تعرف T Q M بشعارات من قبيل: الجودة ترقد في عيون المشاهد، الجودة تبدأ مع ابتهاج العميل، الجودة يقودها المستهلك... وفي التعليم العميل يقود التعليم ويوجهه هذه الشعارات جميعها تدل على حقيقة أن العميل يحتل موقع القلب من فلسفة الجودة الشاملة والعميل في T Q M ينقسم الى نوعين :

العميل الداخلي: وهم أولئك الأشخاص الذين يشاركون في عملية إعداد و إنتاج وتوصيل المنتج أو الخدمة.

العميل الخارجي: وهم أولئك الأشخاص الذين يستخدمون المنتج أو الخدمة و يستفيدون منها. (أشرف السعيد محمد 2005 ص 119)

4 – 3 القيادة التربوية الفعالة: القيادة الفعالة هي عملية ابتكار الرؤية البعيدة وصياغة الأهداف ووضع الإستراتجيات وتحقيق التعاون والتأثير في الآخرين، واستنهاض الهمم للعمل من أجل تحقيق الأهداف ومن المطلوب من القيادة التعليمية توفير مناخ مناسب لثقافة، ينعكس على أساتذة المؤسسة الجامعية ليعكسوه بدورهم أثناء المواقف التعليمية ويمكن أن يتم ذلك من خلال تحديد اتجاهات التغير الثقافي المطلوب، وتطوير لغة مشتركة تناسب هذا التغيير والمبادرة إلى التدريب، وأساليب التنمية والتطوير المتاحة لتوفير الأرضية الصالحة لتشغيل عمليات تتم بالجودة.(زاهر ضياء الدين 2005 ص 176)

4 – 4 الالتزام: أن التزام الإدارة العليا بإدارة الجودة الشاملة يُوجب على القادة التدريب على المفاهيم والمبادئ الأساسية في هذه الفلسفة، بما يحقق الاستفادة من مزاياها ولا يقتصر دعم الإدارة العليا على مجرد تخصيص الموارد اللازمة، وإنما يمتد ليشمل قيام كل المؤسسة بوضع مجموعة أسبقيات، فإذا لم تكن الإدارة العليا تظهر التزامها ودعمها الكامل للبرامج فلن تنجح في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة. (SLACK 1998 P778)

4 – 5 التفويض والتمكين: من المظاهر الرئيسية لفلسفة الجودة الشاملة تمكين العاملين وتفويضهم في أداء أعمالهم،لان العاملين لا يستطيعون تقديم أفضل ما عندهم لو لم يشعروا أنهم محل ثقة، وهم في الوقت نفسه سوف يشعرون بالإحباط والغضب عندما يطالبون بتحمل المسؤولية عن أداء أعمال لم تتاح لهم فيها الى سلطة، ولذلك أكد ديمنج وجوران على ضرورة أن تمنح الإدارة الدعم والتفويض للعاملين وإشراكهم في صناعة القرارات الخاصة بهم على نحو مباشر. (أشرف السعيد 2005 ص 122)

ويضيف Goetsch(1997): أن تفويض السلطة لا يعني فقط مشاركة الأفراد، بل يجب أن تكون مشاركتهم بطريقة تمنحهم صوتا حقيقيا، عن طريق العمل والسماح للعاملين بصنع القرارات التي تهتم بتحسين العمل داخل المنظمة.(p 17)

4 – 6 التركيز على العمليات: تعتقد T Q Mأن الجودة لا تتمركز في عملية الفحص النهائي للمنتج أو الخدمة، ولكنها أكثر من ذلك يجب أن تصمم في كل خطوة وفي كل

عملية من عمليات المنظمة، ومن ثم يرى Ellen &Chaffee إن قياس الجودة يأتي من خلال التأكد من مدى توافر الجودة في العمليات الموصلة للمنتج أو الخدمة، أن الجودة الشاملة في طريقها للحصول على منتج خالي من الأخطاء، والحصول على الأشياء صحيحة من أول مرة تقوم بتأسيس الجودة داخل خطوات عملية الإنتاج، وذلك لأن تركيز الانتباه على النواتج فقط يمثل شيئا مبتسرا، واحتمالات الإنتاج تكون معاكسة بدون التركيز القبلي المعطى للعمليات المصممة لإحداث النواتج المرغوبة، وبذلك يصبح الاهتمام في المنظمات التي تدار بالجودة الشاملة، ليس على الأشخاص ورقابتهم ولكن الاهتمام ينصب على العملية... ومن ثم فالجودة في التعليم لا تشتق من جودة المدخلات، ولكن على حد كبير من خلال خدمة احتياجات الطلبة، ومن خلال تقديم خدمة تعليمية متميزة بالإضافة الى خدمة احتياجات عملاء التعليم الآخرين، يعتمد هذا المدخل– التركيز على العمليات– على فلسفة المنع والوقاية من الأخطاء بدلا من اكتشاف الأخطاء بعد وقوعها وهذا ما عبر عنه كروزبي Crosby بالأخطاء الصفرية أو الحصول على الأشياء صحيحة من أول مرة. (أشرف السعيد 2005 ص 125)

أن مبدأ التركيز على العمليات صالح وينطبق على التعليم، لأنه لا يمكننا أن نحصل على نتائج نهائية ذات جودة عالية، ما لم نركز على جودة العمليات التي تدار بها الجامعة أو المدرسة، من إدارة وطرق تدريس وعلى العملية التي يلقي بها الأستاذ المعلومة التي تنعكس على عمليات التفكير عند الطالب، وهذا هو الأهم فنحن لا نريد انه نصل بالطالب الى أقصى درجات التحصيل فقط، بقدر ما نريد أن نصل به الى أرقى وأقصى درجات التفكير والإبداع، التي من شأنها أن تخلق لنا الجودة في الجامعة وفي المجتمع ككل.

أن مبدأ الوقاية والمنع الاستباقية يتلاءم تماما مع الخاصية الإنسانية للطلاب، باعتبارهم مداخلات للتعليم حيث أن دور التربية والتعليم هو تنشئتهم تنشئة صحيحة، تكون لهم ذرع ووقاية من الأخطار والأخطاء، فهم ليسوا منتج صناعي يحتمل حدوث الخطأ والتجريب، وبعد ذلك إجراء التعديلات عليه ولكن رغم ذلك لابد أن نعترف بأن مبدأ الخطأ

الصفري شيئا صعب المنال في التربية، فرغم الجهود التي نوفرها لأبنائنا إلا أننا لا نستطيع منع الخطأ والخطر عنهم، إضافة إلى ذلك فان مبدأ التعلم من الخطأ الذي يأتي يعد المحاولة الخاطئة أو الفاشلة، هو أيضا طريقة للتعلم وإجادة الأشياء، وهو التعلم بالمحاولة والخطأ.

4 – 7 التدريب والتعليم المستمر: أن الحاجة لتقديم فرص التعليم والتدريب المستمر لقوى العمل في المؤسسة هي السلطة العليا في تأسيسT Q Mحيث ا تعزز T Q M وتدعم بقوة عمليات التدريب، وإعادة التدريب والتعلم المستمر وذلك للاعتبارات التالية :

– أن فلسفة T Q M تعطي أهمية كبيرة للعنصر البشري في المنظمة، فأثمن ما تمتلكه ليس هو الأصول المالية، بل هم الأفراد الذين يعملون فيها، وما يحملونه في رؤوسهم ومستوى قدراتهم على التعاون معا.

– أن مشكلات الإدارة كما يؤكد جوران ترتبط بأخطاء العنصر البشري، لأن الأشخاص في صورتهم العادية موارد غير جاهزة للاستعمال، وأن الإدارة لابد أن توجد الطرق لتجهيز عقولهم ولتعظيم قدراتهم ومهارتهم.

أن كل شخص في المؤسسة لابد أن يكون قادرا على معرفة موقع المؤسسة، وأين تريد أن تذهب (الهدف) وكيف لها أن تحصل على ذلك (الوسائل)، أي معرفة العمليات وعلاقة السبب بالنتيجة.

أن هذه المعادلة حسب رأينا تنطبق تماما على التعليم في كل أطواره كيف ذلك؟

عند التحاق الطالب بالمدرسة أو الجامعة عليه أن يعرف مستواه العلمي الذي دخل به، ويعرف أين يريد أن يصل أي يحدد أهدافه وأحلامه وطموحاته التي يريد أن يحققها،

ويعرف أيضا كيف له أن يحقق كل ذلك، أي معرفة الوسائل والطرق (العلم،المثابرة،البحث العلمي، الاجتهاد...)

وحسب أشرف السعيد(2005): يؤكد البعض على أن T Q M تركز أكثر على التعليم وليس التدريب، وهذا هم محك اختلافها عن الإدارة التقليدية، حيث يرى Ishikewa

أننا بحاجة إلى التعليم والتعليم،والتعليم ليس مجرد التدريب، لأنه يتصل كما يقول –ديمنج– بأي شيء يحافظ على عقول الناس بصورة مستمرة، فالتعليم لا ينتهي أبدا،أما التدريب على المهارات فينتهي عندما نتعلم المهارة. (ص 126)

أيضا نرى أن هذا هو المعنى الحقيقي للجودة في التعليم أي التعليم المستمر وليست الجودة في التربية، والتعليم هي خلو المنتج من العيوب، ففي تاريخ التعليم كثير من التلاميذ من نعتوا بالفشل ليكون بعد ذلك، من أشهر المخترعين ولا تعني المطابقة للمواصفات فالتربية تهدف أن تصل بالفرد للكمال، والكمال لا حدود له.

4 – 8 الشمولية: يعبر مصطلح الشمولية على ثلاثة عناصر:هي العمليات والوظائف والأشخاص، فالجودة يجب أن تشمل كافة الأنشطة والعمليات في كافة المستويات، وفي جميع المجالات وكل الوظائف والنشاطات، لا نستثني أي شخص من أفراد التنظيم سوء الأشخاص الذين لهم صلة مباشرة،أو غير مباشرة بالتنظيم لا بد أن تتضافر جهودهم للوصول إلى الجودة الشاملة.

4 – 9 التغذية الراجعة: أن القول بأن T Q M تبدأ من اكتشاف حاجات العملاء، ورؤية الطلاب كعملاء في التعليم يقتضي من المعلمين تدعيم الحصول على التغذية الراجعة، من الطلاب كوسيلة لتحديد احتياجاتهم، والتي سوف تساهم في إرشاد القرارات اليومية المتعلقة بعملية التعليم داخل الصف الدراسي.

ومن المعالم المميزة لتغذية الراجعة في فلسفة T Q M عن النماذج التقليدية الأخرى استخدام المحفزات الداخلية بدلا من المحفزات الخارجية، وفي هذا يرى Tribus أن من أصعب الجوانب التي ربما نود إهمالها من النماذج التقليدية فى التربية، هو

استخدام المحفزات الخارجية لجعل الطلاب يعملون ما هو مرغوب، كثيرون منا تعودوا على استعمال المحفزات والدوافع الخارجية لدرجة أننا نعتقد أن عملنا لا يكون جيدا إذا تركناها، ومن الأمثلة على الدوافع الخارجية غير الصحيحة، ما يلي :

التنافس على الجوائز، توزيع درجات الطلبة بناءً على المنحنى الطبيعي، التهديد بالعقاب فى حالة الأداء الضعيف، امتيازات خاصة للأداء الجيد، تقسيم الطلاب إلى صفوف حسب قدراتهم، النقد دون تقدير الإنجازات.

ويؤكد "Tribus أن الدوافع الداخلية تلعب دورها المهم عندما يفهم المتعلم معنى إتقان العمل، وعندما تكون له يد فى صياغة القوانين، التي يتم بناءً عليها الاعتراف بالعمل الممتاز، وعندما يعرف أن هناك شخصا ما يشاركه فرصة معرفة الوظيفة أو الدور الذي أتقنه، وعندما يتعلم كيفية تقييم العمل ذاتيا أثناء قيامه به، إن مفتاح المساءلة هنا ليس جعل الطلاب مسئولينresponsible بل هو جعلهم قادرين على الاستجابة respons-able تصبح المتعة هنا والسعادة عندما يشاهد المتعلم التحسن الذاتي فى قدراته.

وهذا يعنى أن بعض قياسات الإنجاز يمكن تحسينها من خلال استخدام المكافأة أو التهديد والعقاب، ولكن النتائج ستكون قصيرة المدى وستضطر إلى دفع الثمن فى موقع آخر، لذلك فالمكافآت ليست بالضرورة أن تكون فى أشكال مادية، ولكن فى أشكال معنوية مثل المشاركة فى محاولات إحراز الجودة. (أشرف السعيد 2005 ص 129)

الجدول رقم : (02) مقارنة بين الإدارة التقليدية وإدارة الجودة الشاملة

الإدارة التقليدية (الرقابة اللصيقة وتصيد الأخطاء)	إدارة الجودة الشاملة (الرقابة الذاتية)
العمل فردي	العمل الجماعي وروح الفريق
التركيز على المنتج	التركيز على المنتج والعمليات
مشاركة الموظفين	اندماج الموظفين
التحسين وقت الحاجة	التحسين المستمر
جمود السياسات والإجراءات	مرونة السياسات والإجراءات
حفظ البيانات	تحليل البيانات وإجراء المقرنات البينية
التركيز على جني الأرباح	التركيز على إرضاء العملاء
العميل خارجي	العميل داخلي وخارجي
الخبرة ضعيفة تعتمد على الفرد	الخبرة واسعة عن طريق فريق العمل

(محفوظ احمد جودة 2004 ص27)

5 – أسباب تستدع الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم العالي:

يقول دين هوبارد (1999) Den L Hubbard: إذا كان التحسين الجذري في كفاءة الصناعات الأمريكية يتحقق بتطبيق هذه الصناعات لمبادئ إدارة الجودة الشاملة، فهل إذا تبنت التربية الأسلوب ذاته أن ينتج عن ذلك تحسينات مماثلة؟ وهل مفاهيم إدارة الجودة الشاملة تطبق على البيئة المتفردة للتعليم العالي؟ وهل يمكن تطبيق هذا الأساليب دون التنازل عن القيم الأكاديمية التقليدية كالحرية الأكاديمية ؟ باختصار هل يستطيع التعليم العالي الاستفادة من المصانع ؟ (عدنان الأحمد وآخرون 1999 ص 157)

أن هذه الأسئلة التي طرحت كانت هناك أسباب عديدة تقف ورائها منها:

1 – النجاح الباهر الذي حصدته المؤسسات الصناعية نتيجة لتطبيقها أسلوب إدارة الجودة الشاملة

2 – إدارة الجودة الشاملة أسلوب علمي تطور نتيجة تراكم أبحاث ودراسات الخبراء والباحثين

3 – الجودة الشاملة أسلوب متكامل ومنظم يهدف يهتم بكل أطراف التنظيم

4 –أسلوب إدارة الجودة الشاملة أسلوب يهدف إلى إحداث تغيرات جذرية للوصول إلى الكمال وهذا ما تهدف إليه في الأساس التربية، إذن التربية تعني الجودة وخاصة في مؤسسات التعليم الجامعي.

5 – طبيعة العلاقة التبادلية بين التعليم الجامعي وعالم الشغل، فإذا ما وصلت الصناعة إلى درجة عالية من الجودة فهي بحاجة دائمة إلى توظيف خرجين يتصفون بجودة عالية أيضا.

6 – من الطبيعي لكي نجيب على الأسئلة يجب القيام بأبحاث وهذا ما جعل الجودة الشاملة حقل خصب للأبحاث، والدراسات التي استدعت التجريب والتطبيق وكل هذا نتج عن

مبررات قوية وشديدة لتطبيق هذا النظام ليصل عدد مؤسسات التعليم العالي سنة 1991 الى 2196 مؤسسة بعد أن كانت 78 مؤسسة سنة 1980

كما ويحدد كل من يوسف حجيم ومحمد فوزي وهاشم فوزي وسوسن شاكر ومحمد عواد نقلا عن الرشيد (1995) :

أهم المبررات التي تدعو إلى تطبيق نظام إدارة الجودة في التعليم نجده تتضمن ما يلي:

1– ارتباط الجودة بالإنتاجية.

2– اتصاف نظام الجودة بالشاملة (الشمولية) في كافة المجالات.

3– عالمية نظام الجودة فهو سمة من سمات العصر الحديث.

4– عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة لأجل تحقيق الجودة المطلوبة.

5– نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص في معظم دول العالم.

كل هذه الأسباب هي أسباب ترجع إلى خصوصية نظام الجودة ومزاياه وهناك أسباب أخرى ترجع إلى خصوصية التعليم العالي وهي التي حددها خالد الصرايرة عن القيس (2004):

1- التعليم العالي بوصفه نتاج قوة إنسانية عالية الجودة تعمل على إشباع حاجات سوق العمل بقوى بشرية مؤهلة وذات قيمة نفعية مؤثرة في الاقتصاد والتنمية.

2- التعليم العالي بوصفه تدريب على البحث العلمي، فالتعليم العالي يعمل على إعداد الأفراد إعدادا غالبا ما يكسبهم مهارات البحث العلمي، حيث يتم قياس الجودة اعتمادا على جودة الإنتاج العلمي، الذي يتم إنجازه والقدرة على اكتشاف وتحليل

الوقائع ومعالجة المشكلات وحلها.

3- التعليم العالي بوصفه مصدرا لصنع فرص النجاح، إذ يعد وسيلة التطور العلمي والاجتماعي من خلال عرضه فرص للجميع في بناء المؤسسات المختلفة.(خالد الصرايرة وليلي عساف 2008 ص 19)

أسباب أخرى يذكرها السلمي وهي:

1- تطور التقنية التعليمية مما يجعل الجودة الشاملة أمرا ممكنا لا تستساغ معه ممارسة العمليات التعليمية بالأساليب التقليدية التي تفتقر للجودة.

2- اشتداد الضغوط التنافسية وحدة الصراع بين المنظمات التعليمية لاستقطاب الطلاب المتميزين وأعضاء هيئة التدريس المتفوقين مما يجعل من الاهتمام بالجودة الشاملة في المنظمات التعليمية من عوامل الجذب وذات التأثير الواضح.

3- يتوقف حصول المنظمات التعليمية على دعم من الحكومة في (أغلب دول العالم المتقدم)على درجة التزامها بمعايير الجودة (أما في دول العالم الثالث نتيجة إبرامها للمعاهدات الدولية).

4- ارتباط عملية الاعتماد للمنظمات والبرامج التعليمية على درجة التزام تلك المنظمات بنظم ومفاهيم الجودة الشاملة وتطبيقاتها في جميع مجالات العمل التعليمي والإداري.

5- وضوح الآثار المترتبة عن افتقاد الجودة في المنظمات التعليمية حيث يفقد خريجوها القدرة على المنافسة في أسواق العمل، إذ يبحث أصحاب الأعمال عن خريجي المنظمات التعليمية المشهود لها بالخبرة (على السلمي 1995 ص 40)

ومن الأسباب أيضا أن بعض الدول تجري وراء اللمعان والشهرة التي اكتسبها أسلوب إدارة الجودة الشاملة ولكي تحصل على تصنيف واعتماد متميز.

6 - أهمية إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي :

تكمن أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، في مؤسسات قطاع التعليم العالي في مواكب التغيرات الحاصلة في وقتنا الحاضر، بالإضافة إلى العديد من الفوائد، في ما يلي نذكر بعض النقاط :

1- إيجاد نظام شامل لضبط الجودة في مؤسسات العليم العالي والذي يمكنها من تقويم ومراجعة وتطوير المناهج الدراسية فيها.

2- زيادة رضا العملاء سواء من ناحية رضا الطلبة عن جودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم أو رضا المجتمع (ألأولياء وكل من لهم علاقة بالطالب)، أيضا جودة المعرفة التي توصل إليها، أو من ناحية رضا سوق العمل عن كفاءة وفاعلية مخرجات التعليم العالي.

3- زيادة النصيب السوقي لمؤسسات التعليم العالي الحكومية في سوق العمل الداخلي والخارجي.

4- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم العالي والتي تؤدي إلى المزيد من الضبط.

5- تؤدي إلى تقويم الأداء و إزالة جميع الجوانب غير المنتجة في النظام التعليمي العالي وتطوير قياس الأداء.

6- طريقة لنقل وتحويل السلطة والمسؤولية إلى مستوى فرق العمل مع الاحتفاظ بنفس الوقت بالإدارة الإستراتجية المركزية.

7- تؤدي إلى تطوير أسلوب العمل الجماعي عن طريق فرق العمل وإعطائهم مزيدا من الفرص لتطوير إمكانياتهم وتقويتها.

9- تمكن المؤسسة من أداء الأعمال بشكل صحيح وفي وقت أقل وبجهد أقل تكلفة.

8- تعتبر وسيلة فعالة للاتصال داخل وخارجة المؤسسة، مما يسمح بتقديم الخدمات أفضل لطلبة وهو ما تدور حوله الجودة.

9- المساهمة في حل الكثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية، وتمكنها من إيجاد ميزة تنافسية لمؤسسة التعليم العالي على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.

10- تحسين سمعة المؤسسة في نظر المجتمع، مما يستدعي الطلب على مخرجاتها في سوق العمل وتنمية روح التنافس، والمبادأة بين مؤسسات التعليم العالي.

11- تحقيق الجودة في التعليم سواء في الجوانب المعرفية أو المهارية أو الأخلاقية.

12 - بناء الثقة بين العملاء الداخليين لمؤسسة التعليم العالي ككل وتقوية انتمائهم لها.

(محمد عوض وأغادير عرفات 2006 ص 80)

كما حدد باحث آخر أهمية تطبيق نظام الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى:

1- تمنح العاملين السلطة في المشاركة في الاتخاذ القرار.

2-تساهم في التحسين المستمر للخدمات المقدمة

3-تلبي رغبات المستفيدين الطلاب وتشبع حاجاتهم

4-تساهم في اكتشاف المشكلات وإيجاد الحلول لها ومن الدراسات التي تركزت على أهمية دارة الجودة في التعليم دراسة : مولين(MULLEN 1993) حيث دافع بحرارة عن توظيف مبادئ الجودة الشاملة في التعليم العالي، واعتبرها بأنها تقدم الحل المطلوب لمشكلات التعليم الحالية والمستقبلية.(محمد بن منير 2008 ص 34)

أن الآخذ بمفهوم فلسفة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يحقق العديد من الفوائد التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

1- وجود رؤية ورسالة وأهداف عامة واضحة للمؤسسة التعليمية ككل وللوحدات الفرعية بشكل خاص.

2- وجود خطة إستراتجية للمؤسسات التعليمية وخطط سنوية للوحدات مبنية على أسس علمية.

3- وجود هياكل واضحة ومحددة وشاملة ومتكاملة ومستقرة للمؤسسة التعليمية.

4- توافر وصف وظيفي لكل وحدة أو دارة ولكل موظف وبشكل محد (الأدوار محددة وواضحة).

5- وجود معايير الجودة مُحددة لجميع مجالات العمل في الجامعة (خدمية –إنتاجية – اكاديمة – إدارية –مالية...)

6- وجود إجراءات عملية واضحة ومحددة من أجل تحقيق معايير الجودة.

7 – وجود أدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسات التعليمية

8- الارتفاع الملحوظ للدافعية والانتماء والالتزام والمشاركة من جميع العاملين.

9- توافر جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسة التعليمية

10- تركيز جهود الجامعة على تحقيق الإشباع للمجتمع الذي تخدمه والقدرة على المنافسة.

وحسب الدوهرتي (1999) أن أهم ما يميز إدارة الجودة الشاملة هو الاعتبارات التالية: الاهتمام بتعريف التحصيل استنادا لهدف التربية وغاياتها وليس استنادا للاختبارات المعيارية، لذا يجب أن يكون هدفها تزويد الطالب بفرص ليطور نفسه في مجالات أربعة هي:

– المعرفة التي تُمكنه من الفهم

– كيفية عمل الأمور التي تمكنه من العمل

- الحكمة التي تمكنه من تحديد الأولويات

– الشخصية التي تمكنه من التعاون المثمر والمثابرة وكتساب الاحترام والثقة. (خالد الصرايرة وليلي عساف 2008 ص 17)

كما يرى أحمد بدوي أن للجودة أهمية كبرى يلخصها كما يلي :

1- عالمية نظام الجودة باعتبارها من سمات العصر الحديث.

2- ارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الإنتاج.

3- اتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات

4- عدم جدوى بعض الأنظمة والأساليب الإدارية السائدة في تحقيق الجودة المطلوبة

5- تدعيم الجودة لعملية تحسين الجامعة.

6- تطوير المهارات القيادية والإدارية لقادة الغد.

7- زيادة العمل وتقليل الهدر أو الفاقد.

8- الاستخدام الأمثل للمواد المادية والبشرية.(إيمان مصطفى 2012 ص 27)

أن أهمية الجودة الشاملة تأتي من حيث كونها نظام شامل للتطوير وأن تقيد أي جامعة بهذا النظام من شأنه أن يكفل لها التطور والنجاح لأنها باتت تنظر إلى أنشطتها ككل متكامل من جميع جهود العاملين.

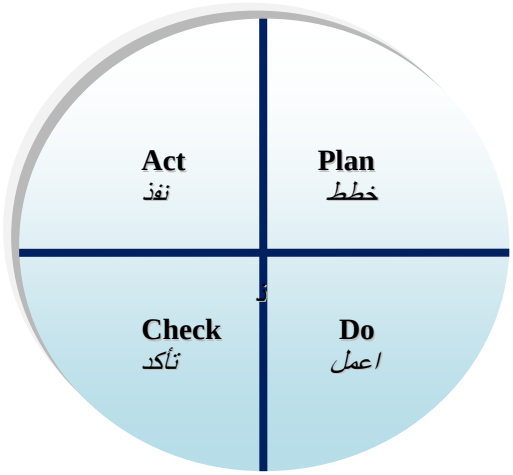
7 – أعلام وأسماء في عالم الجودة الشاملة :

لقد لمع في سماء علم الجودة الشاملة مجموعة من الأسماء، كانت بمثابة الأعلام التي يعود لها الفضل في تطور هذا الفكر... من بين أهم هذه الأعلام، ديمنج كروزبي... نرجع لمذكرة العيشاوي ولامية

7 – 1 ادور ديمنج Edward Deming: ولد1900 ومات عام1993م عرفه اليابانيون مطلع الخمسينات، ونال الوسام الامبراطوري نظير مساهماته في حركة إدارة الجودة، التي كانت سببا في ازدهار الاقتصاد الياباني، قدم نظريته الجديدة في الإدارة على مستوى المصنع سماها آنذاك ' الرقابة الإحصائية على الجودة. (الرقط على 2009ص 33)

يعد ديمنج أبو الجودة Father of quality حصل على درجة الدكتوراه في الرياضيات والفيزياء منYal كانت بداية اهتمامه بالمبادئ الأساسية للجودة في أواخر العشرينات، عندما كان موظفا بولاية شيكاغو حيث تعرف على كيفية تحفيز الشركات لموظفيها، واكتشف أن نظام التحفيز المستخدم في ذلك الوقت غير منتج اقتصاديا، وكان الإنتاج يحسب بقدر عمل الموظف لعدد القطع، اشترك ديمنج أثناء عام 1930 مع أستاذه سيوارت في وضع الأسس للرقابة على عمليات الإنتاج، وأشار إلى أهمية ربط الأجر بالإنتاج، وبعد الحرب العالمية الثانية في سنة 1947 ذهب إلى اليابان، وهناك طور أفكاره عن الجودة حيث نسب اليابانيون نجاحهم الاقتصادي، إلى طرق الجودة التي ابتكرها ديمنج.(Jerom 1995 p 4)

ابتكر ديمنج ما يسمى بدائرة ديمنج (P D C A)



الشكل رقم (05) دائرة ديمنج

1- خطط (PLAN): حيث لا بد من التخطيط لأي تحسين تريد إدخاله.

2-أعمل (DO) : نفذ الخطة وطبق التغير في نطاق محدود واكتشف الأخطاء وحدد أسبابها.

3- تأكد (Check): قس وقيم النتائج واكتشف فيما إذا كانت أفكارك وحلولك صحيحة وقابلة للتطبيق.

4 – نفذ (ACT) : إذا حققت نجاحا طبق حلولك بشكل واسع وسريع، وأبعد كل شيء حقق فشلا وأجعل معايير النجاح تعتمدها المنظمة جزاء من إستراتجيتها وثقافتها.(سوسن شاكر ومحمد عواد(2) : 2008 ص 36)

وطور ديمنج أربعة عشر مبدأ تتعلق بتحسين الجودة، والتي تتطلب طرائق السيطرة الإحصائية والمشاركة والتعليم والتحسين الهادف وهي كما يلي :

1- تحديد الهدف من وراء تحسين المنتج : ويتضمن إيجاد القناعة بتحسين جودة الخدمات والسلع المراد تقديمها.

2- التكيف مع الفلسفة الجديدة: وتعني ضرورة تبني فلسفة جديدة تقوم على ضوء اعتبارات المنظمة،بحيث تحقق أهدافها من خلال تجاوز الإخفاقات بسبب الهدر وضياع المواد الأولية وانخفاض كفاءة العاملين

3- تقليل الاعتماد على الفحص(التفتيش): الاعتماد على نظام الرقابة الشاملة منذ البداية كطريقة أساسية لتحسين الجودة.

4- التوقف من اعتبار السعر أساس المشروع: ويعني عدم الاعتماد على السعر كمؤشر أساسي لشراء بل اعتماد الجودة العالية في بيع المنتجات.

5- استخدام الأساليب الإحصائية في الرقابة بدلا من الاعتماد على التفتيش النهائي.

6-التحسين المستمر لعمليات إنتاج السلع والخدمات يعني متابعة عملية الإنتاج التي ترافق الأداء والاهتمام بتحسين مستمر باستخدام الأساليب الإحصائية.

7- إيجاد نوع من التكامل بين الأسلوب الحديث والتدريب: يعني الاعتماد على الطرق الحديثة في التدريب والتعليم في العمل مع تبني قيادة بديلة.

8- تحقيق الانسجام والتنسيق بين الإدارة والإشراف: وتعني تحسين العملية الإشرافية وتمكين العمال من العمل بشكل مباشر مع العاملين وخطوط الإنتاج والشعب الإنتاجية وتحسين أدائهم وفق توجهات تحسين الجودة.

9- إبعاد الخوف: ويعني إزالة الخوف، وجعل الأنشطة العاملين تتوجه دائما نحو معرفة المشاكل في الأداء، وإبلاغ الإدارة عنها بشكل مستمر ودون أي خوف أو تردد.

10- إزالة العوائق وكسر الحواجز بين الإدارة: وتعني كسر الحدود الموضوعة بين الأقسام المختلفة، وجعلهم يعملون سوية كفريق واحد نحو مستوى عالي من الجودة.

11- الابتعاد عن الشعارات : التخلي عن استخدام الشعارات الأساليب غير القادرة عن تحقيق الأهداف.

12- الاعتماد على فرق العمل: وذلك يعني عدم الاعتماد على الجهود الفردية في التحقيق الأهداف.

13- إزالة معيقات الاتصال : ويعني إزالة الحواجز بين الإدارات العليا والعاملين.

14- إقامة البرامج التطورية: وتعني اللجوء إلي برامج التعلم والتطوير. (Slack 1998 P762)

ويرى ديمنج أن هذه المبادئ لا تأخذ بهذا الترتيب وتعتبر خطة عمل، بل يعطي لها شكل مثلث يبين فيه هذا المبادئ وترتيبها:

الشكل رقم (06) مثلث ديمنج لمبادئ الجودة الأربعة عشر

المصدر(مأمون الدراركة 2001 ص 36)

7 – 1 – 1 – الأمراض القاتلة للجودة عند ديمنج:

ولم يكتفي ديمنج بوضع هذه المبادئ التي تمثل نظرته الايجابية الإستشراقية لمستقبل الجودة الشاملة، بل استخلص سبعة أمراض تعوق تحقيق أهداف الجودة وهي :

المرض الأول: الفشل في توفير مصادر لدعم وتحسين عملية الإنتاج والخدمات.

المرض الثاني: التركيز وعدم إغفال الأرباح قصيرة المدى(مثال طالب يركز على نصف النقطة التركيز على الأرباح قصيرة المدى تعليمنا كله مرتبط بها فالمعلم يقول لتلاميذه يجب أن تنجحوا هذه السنة، يجب أن تأخذ الشهادة...لكن ماذا نريد أن نصل بالمتعلم في نهاية المطاف هو هدف غائب).

المرض الثالث: اعتماد تقيم الأفراد على التقارير السنوية (وهو ما يعرف في التعليم بالمعدل العام، في حين نجد أن هناك فترات حقق فيها المتعلم نتائج عالية ولكن لا تأخذ في الاعتبار ولا نستفيد منها.

المرض الرابع: تنقل المديرين المستمر بين الإدارات (وهذا يحول دون تحقق الأهداف الموضوعة من الشخص حتى يأتي شخص آخر يرجع مرة أخرى للبداية)

المرض الخامس: استخدام المعلومات المتاحة دون الاهتمام بالمطلوب لتحسين الجودة. (وفي التعليم نعتمد المعلومات المتاحة من قياس القدرات العقلية فقط دون أن يكون المعلم ملم بكامل شخصية المتعلم)

المرض السادس: تكاليف العناية الصحية الزائدة

المرض السابع: الأعباء القانونية الزائدة.(محمد بن عبد العزيز 2011 ص 09)

يرى ديمنج أن مفهوم الجودة الذي يتفق مع السياق إدارة الجودة الشاملة، ورغبات وتوقعات المستفيد من المنتج أو الخدمات، إلى أي مدى تلبي أو تتجاوز رغباته واحتياجاته وبناء على ذلك يمكن تعريف الجودة بأنها تحقيق توقعات واحتياجات المستفيد حاضرا ومستقبلا.(Edward Deming 2000 p : 140)

7 – 2 جوزيف جوران Josph juran: ولد عام 1904 أمريكي من أصل روماني نزح والده الى أمريكا ولم يكن قد بلغ عامه الأول تعليمه الأساسي كان في الهندسة الكهربائية والقانون عمل أستاذ بجامعة نيويورك كلف هو الآخر عام 1950 بتطوير الجودة في الصناعة اليابانية بعد الحرب العالمية الثانية شأنه في ذلك شان ديمنج،تتلمذ على يده الكثير من علماء الجودة اليابانيين من أشهرهم شيكاوا أسس عام 1979 معهد باسمه، ليقدم فيه الندوات والمحاضرات الخاصة بالجودة وهو صاحب المقولة المشهورة، الجودة لا تحدث بالصدفة بل يجب أن يكون مخطط لها، وقد قلده إمبراطور اليابان وساما اعترافا بفضله، في عام 1951 تمكن جوزيف من إتمام صياغة أفكارا متماسكة وغير متحيزة عن إدارة الجودة

الشاملة ضمنها كتابه" The quality hand book" تعرض فيه إلى جميع أوجه الجودة أثناء الأداء التشغيلي.(فتيحة حبشي 2007 ص 93)

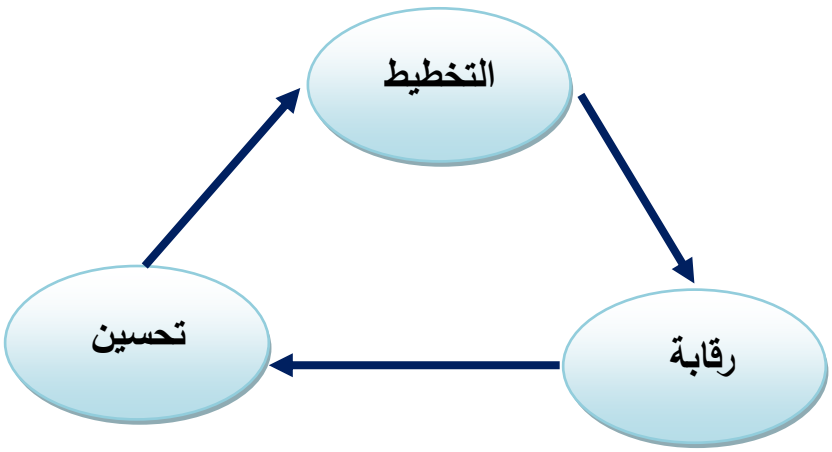
قدم جوران ثلاثية الجودة تضم العناصر التالية :

1- التخطيط للجودة: ويتضمن كل من وضع أهداف الجودة، تحديد العملاء (الداخلين والخارجين)، تطوير خصائص المنتج ووضع ضوابط العمليات، تحويل العمليات.

2- ضبط الجودة:وفيها يتم اختيار موضوعات الضبط والتحكم، اختيار وحدات القياس ووضع الأهداف والكشف عن العيوب وقياس الأداء الفعلي.

3- تحسين الجودة: ويضم تحديد الحاجة و تحديد المشاريع وتنظيم فريق العمل لكل مشروع، البحث عن الأسباب وإيجاد الحلول والعمل على فاعليتها.

كما حاول جوران تغير وجه نظر المنظمة للجودة، وتحديد مواصفات الجودة إلى مدخل يعتمد على تحقيق خدمة، ورضى المستخدم بشكل أكبر بحيث يُمكن من التوصل إلى ما يسمى بالموائمة للاستخدام، إذ أن المنتوج الخطى يمكن أن يطابق المواصفات لكنه غير ملائم للاستخدام. (Slack 1998 763P)



الشكل رقم (07) ثلاثية جوران لإدارة الجودة الشاملة

أهم ما ميز فلسفة جوران :

1- أن مستوى الجودة له علاقة مباشرة بمستوى رضا العميل، ويحدث الرضى عندما تكون جودة المنتج عالية والعكس صحيح.

2- يعرف الجودة بأنها الملائمة للاستخدام وبالتالي فإن موضوع إرضاء العميل من خلال الجودة ذو بعدين :

- تحديد احتياجات ومتطلبات العميل : وفي ضوئها يتم تحديد مستوى الجودة المطلوب

- مرعاة توفير هذه المتطلبات : عند تصميم إنتاج المنتج أو تقديم الخدمة بشكل ثاني بجودة تحقق الرضا لدى العميل وفق متطلباته.

- 3- تتألف الجودة من قسمين:

- الجودة الداخلية: وتتعلق بمفهوم العميل أوالمستهلك الداخلي وهم الذين يمثلون المستهلك من العمال داخل المنظمة.

- الجودة الخارجية: وتتعلق بالمستهلك الذي يشتري المنتج ولا يكون من أعضاء أو عمال المنظمة.

وكلا القسمين يشكلان سلسلة الجودة تبدأ من بمرحلة التصميم وتنتهي بمستخدمه (العميل).

وتتشكل السلسلة حسب المراحل التالية:

الشكل رقم (08) سلسلة جوران للجودة

ويشير جوران على أنه في كل مرحلة أو حلقة من حلقات سلسة الجودة هناك إمكانية إدخال التحسينات.(فتيحة حبشي 2007 ص 95)

مبدأ باريتوا: تبنى جوران مبدأ باريتوا الذي يؤكد على أن الأكثرية من المشاكل تنتج عن الأقلية من الأسباب، وبالتالي على المؤسسات أن تركز جهودها على المصادر الجوهرية التي تُنتجْ الأسباب، علما أن كل من جوران وديمنج كلاهما يعتقد أن النظم التي تسبب أكثرية المشاكل هي التي تقوم تحت سيطرة الإدارة.(إياد عبد الله شعبان 2009 ص 35)

كما أكد على أنه إذا أرادت المنظمة بلوغ الجودة الشاملة، فانه ينبغي على الإدارة أن تعتمد على إدارة الموارد البشرية، والنظر في سُبل تحقيق الجودة التي تتمثل بثلاث عمليات وهي: تخطيط للجودة و رقابته وتحسينها، وقد شدد على أهمية تخفيض الكلفة عند تحقيق الجودة وربما تعد نقطة خلافه الرئيسية مع ديمنج.(سعيد مبروك2012 ص 153)

كما يرى أن الرقابة على الجودة عملية ضرورية، للحد من العيوب وهي تتضمن: تقويم الأداء الفعلي بالمستهدف وتحديد أوجه الاختلافات والقصور.(Josph juran 1992 p:15)

7 – 3 فيليب كروسبي Phillp.B. Crosby: ولد عام 1926 بالولايات المتحدة الأمريكية، وهو أول من نادى بمفهوم العيوب الصفرية في التسعينات من القرن العشرين،وقام بوضع معايير لقياس الخلل، وقياس التكلفة الإجمالية للجودة، أسس مؤسسة باسمه ليقدم فيها استشارات الجودة، وله كتاب (qualitys.Free) حققت مبيعاته أكثر من مليون نسخة. (فتيحة حبشي 2007 ص 95)

يركز هذا المدخل في المقام الأول، على الإدارة العليا ويرى بأن الجودة العالية هي تخْفض التكاليف، وتزيد الأرباح وقد بني مدخل كروسبي على أربعة ثوابت هي :

1- الجودة تعني المطابقة وليس الأناقة.

2- إنجاز الأعمال بشكل صحيح من المرة الأولى.

3- مقياس الجودة هي التكلفة.

4- معيار الأداء لا عيوب.(السعيد مبروك 2012 ص 153)

كما وضع هو الأخر أربعة عشرة مبدأ، لأجل تحسين الجودة الشاملة وهي : التزام الإدارة العليا، التحسين المتسمر، تكوين فرق العمل، تحسين الجودة، قياس الجودة، تقويم تكلفة الجودة، نشر الوعي الجودة، تصحيح إجراءات العمل، تشكيل لجنة للتخطيط للعيوب الصفرية، تحديد الأهداف، إزالة أسباب العيوب، مكافأة العاملين الذين يحققون معدلات أداء متميز، تكوين مجالس الجودة، التحسين المستمر.(Phillp Crosby 1996 p: 74)

7 – 4 مالكوم بالدريج Malcom Baldrige : انتقل مفهوم الجودة الشامل إلى التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، على يد مالكوم بالدريج الذي شغل منصب وزيرا لتجارة، في حكومة الرئيس الأمريكي رونالد ريجان عام 1981، وظل ينادي بتطبيق هذا المفهوم حتى وفاته سنة 1987، وأصبح تطبيق الجودة في التعليم حقيقة وواقع، حينما أعلن رونالد ربروان عام 1993 عن جائزة بالدريج، وقد امتدت لتشمل التعليم العالي إلى جانب الشركات الأمريكية العملاقة (محمد عبد الرازق 2007 ص 96)

أشار بالدريج بأن إدارة الجودة الشاملة، ليست مجرد برنامج إضافي تطبقه المنظمة لكي تهدف من ورائه تحسين مستوى الجودة لديها، في ظل الإبقاء على فلسفتها الحالية ونهجها الإداري القائم، الذي تسير عليه بل أنها ثورة على القديم، وتغيير جذري وشامل لكل مكونات المنظمة،وفلسفة أدارية جديدة.(سوسن شاكر ومحمد عواد (2) :2008 ص 49-50)

8 – معوقات تطبيق الجودة الشاملة :

على الرغم من مجموعة المكاسب التي يمكن تحقيقها، من تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلا أنها قد توجه بعض المعوقات التي يمكن تحديده في ما يلي :

1 – عدم توافر المعلومات والتي تعد بمثابة عصب إدارة الجودة الشاملة، وقد يشكل ذلك عائقا كبيرا للمنظمات.

2 – قصور إدراك المديرين لمفهوم إدارة الجودة الشاملة، ومن ثم عدم إدراكهم لعوائد تطبيقها، فضلا عن تواضع قدرة هؤلاء المديرين على تطبيق أدوات ومبادئ الجودة لاسيما التحسين والتطوير.

3 – التغير الدائم للقيادات لا يمنح للإدارة المنظمة استيعاب نموذج إدارة الجودة وبالتالي القدرة على تنفيذه.(محمد عبد الفتاح 2001 ص 223)

ويمكن القول أيضا أن من الأسباب الشائعة للفشل تطبيق برامج إدارة الجودة ما يلي:

4 – عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة، ولا بد لهذه الإدارة أن تتعلم أولا خطوات هذا البرنامج،ثم توجد هيكلا تنظيميا ونظام مكافآت يدعم هذا البرنامج، ومن ثم يكون ليها الرغبة في تكريس المصادر والجهود الأزمة لتطبيق هذا البرنامج.

5 – التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة، وليس على النظام ككل ولا يوجد أسلوب واحد يضمن تطبيقه تحقيق جودة عالية، بل يجب النظر إلى الإدارة المختلفة والمترابطة معا على أن تحسين الجودة هو عملية وليس أسلوب فقط. (محمد عوض الترتوري وآخرون 2009 ص 80)

أما السعيد مبروك إبراهيم (2012 ص 155) فيقول : قد تنجح بعض المنظمات في تطبيق برامج الجودة الشاملة، في حين يفشل بعضها الآخر، وفي الواقع فالصفات الأساسية التي تمتاز بها مبادئ إدارة الجودة الشاملة بسيطة، ويرجع السبب لفشل هذه المنظمات في عملية التطبيق نفسها، ويذكر بعض الأسباب الشائعة في التطبيق وهي :

1 –عجز الإدارة العليا عن توضيح التزامها بإدارة الجودة الشاملة.

2 – التركيز على الفعاليات الداخلية للجودة والاهتمام بها لأنها مؤثرة على الأداء الرئيسي للجودة وإغفالها عن حاجات الزبائن الخارجيين.

3 – مشكلة طول الوقت الذي يتطلبه إنجاز بعض الأعمال عند استخدام نموذج إدارة الجودة الشاملة.

4 –كبر حجم المستفيدين وتنوع فئاتهم ومطالبهم وتعارضهم في بعض الأحيان، تجعل عمليات استطلاع رضاهم تتصف بالصعوبة.

أما عن معوقات جهود التحسين والتطوير للجودة الشاملة في التعليم الجامعي فتتمثل في ما يلي:

1 – البناء التنظيمي المزدوج للمعاهد والجامعات: وهو ما يعني الاختلاف بين الوظائف الإدارية والتنفيذية والأكاديمية، وغالبا ما تؤدي هذه الفروق إلى إيجاد نظامين متوازيين، بدلا من تدعيم نظام مشترك مما يودي إلى صعوبة تطوير الرسالة والرؤية المشتركة داخل المؤسسة التعليمية.

2 – التقسيم الإداري : وهذا يشجع على التماثل أو التطابق مع الأقسام الفرعية، أكثر من التطابق مع المؤسسة ككل، وهذا الميل للاندفاع بعيدا عن المركز يكون أكثر وضوحا بين الكليات، حيث يكون تماثلها أو ولائها تجاه القسم أو النظام متصدرا لولائها تجاه المعهد أو الجامعة، وهذا يعد من السمات الهامة للجودة الشاملة والتي تؤكد على التعاون والانضباط.

3 – القيادة الجزائية : وهذا الجزاء يركز على دور رئيس الجامعة أو عميد الكلية، وغالبا ما يكون هناك تقسيم أو توزيع للمسؤولية، حيث يركز الرئيس على القضايا والموضوعات الخارجية ويتخلى عن القيام بالدور القيادي داخل المؤسسة، مما يكون له تأثير سلبي لخطة الإصلاح والتطوير، فمن غير الممكن أن تبدأ أو تتم برامج الجودة الشاملة بنجاح دون الدعم الرئاسي الفعال. (محمد عبد الرازق إبراهيم 2007 ص 146)

كما قدم الباحث عبد العزيز عبد العال مجموعة من المعوقات نذكر منه ما يلي :

4 – حداثة ظهور علم إدارة الجودة الشاملة، وخاصة في البلدان النامية حيث علم إدارة الجودة منذ أكثر من ثلاثين سنة مطبق في أمريكا واليابان وأوربا، ولم يجد صدى للتطبيق في البلدان النامية، سوى في التسعينيات وبعدد محدود جدا من المنظمات، أي هناك تأخر في التطبيق حوالي عشرون سنة.

5 – عدم توافر الكفاءات البشرية المؤهلة في هذا المجال: لعدم وضوح الرؤيا والخاصة بتطوير علم إدارة الجودة، وعدم إقبال الشركات على التطبيق وبالتالي توفر الكفاءات حسب العرض والطلب على الوظائف.

6 – تخصيص مبالغ غير كافية لأجل تطبيق الجودة: لعدم الاقتناع بجدوى تطبيق المنهجية، واعتقاد الكثيرين بأن التطبيق لن يغير شيء.

7 – الاعتقاد الخاطئ لدى بعض العاملين وخاصة القدامى منهم بعدم حاجتهم إلى التدريب: حيث كثيرا من المدراء مشغول بالمحافظة على مقعده وعدم المساس به، وكذلك انشغاله بتحقيق الهدف المرغوب من وظيفته، دون تحمل أعباء أخرى، قد تكون ليست من مهامه من وجهة نظره، وهي وجهة نظر قصيرة المدى لا تنظر لمصلحة العامة قدر نظرتها للمصلحة الشخصية.

8 – إتباع الأسلوب الدكتاتور في الإدارة وتشدد المديرين في تفويض صلاحياتهم : حيث يعتقد الكثير من المديرين أن الموظفين وجدوا لكي ينفذوا الأوامر، والتعليمات وأنه ليس من مهامهم وضع الأهداف، والتعليمات وتصحيح الانحرافات،وقياس مدى دقة الأداء وأن كل هذه المهام هي من مهام المدير.

9 – عدم وجود نظام فعال للاتصالات والتغذية الراجعة : وخاصة بين العاملين داخليا في نفس المنظمة، وخارجيا بين المنظمة والعملاء والموردين، وهو ما يؤدي إلى عدم وضوح الرؤيا، وعدم وجود حقائق تبنى عليها قرارات فعالة تؤدي إلى التحسين.

10 – التأخر في إيصال المعلومات عن الانجازات : التي يحققها العاملون والفرق، في الوقت المناسب، حيث يتم البخل على الموظفين بالنتائج، حتى لا تدخل الإدارة في الصراعات وطلب الزيادات في الرواتب والحوافز، بل الاكتفاء بطلب مزيدا من الجهود دائما من العاملين.(عبد العزيز عبد العال زكي 2010 ص 14)

9 – التعليم الجامعي:

يحظى التعليم الجامعي باهتمام متزايد في معظم المجتمعات المتقدمة، والنامية على حد سواء باعتباره الرصيد الاستراتجي الذي يغذي المجتمع، بكل احتياجاته من الكوادر البشرية التي يحتاج إليها المجتمع للنهوض بأعباء التنمية في مجالات الحياة المختلفة، ويوفر الرؤية العلمية والفنية المتخصصة حول مختلف القضايا، المتعلقة بكافة مجالات العمل،إن التعليم الجامعي يسهم في نشر المعرفة من خلال عمليات التدريس، وتطبيق المعرفة من خلال استخدامها في حل مشكلات المجتمع، وإنتاج المعرفة من خلال ما يقدمه من أبحاث، ودراسات ومعارف جديدة وبذلك يعد رافعة من روافع التقدم والتطور في المجتمع، وانطلاقا من تلك الأهمية الخاصة للتعليم الجامعي، حظيت الجامعة

والجامعيون أساتذة وطلابا بمكانة متميزة ومرموقة من قبل أفراد المجتمع، وقد وصل الأمر إلى تسميته بالحرم الجامعي احتراما واعتزازا لما يناط به من أدوار قيادية في مسيرة المجتمع، وبحكم رسالته والأعداد الكبيرة المقبلة عليه، وما يخصص للإنفاق عليه من ميزانية كبيرة جدا، وباعتبار ما يواجهه الآن وفي المستقبل القريب من تحديات فهوجدير بكل الاهتمام، ولكي يحقق الأهداف المرجوة منه، ويتخلص من المشكلات التي تعيق حركته عن أدائه لرسالته، تلك الرسالة التي تزداد أهمية وخطورة في المجتمعات النامية.

9 – 1 واقع التعليم الجامعي:

في ظل المتغيرات العالمي لقد تميز واقع التعليم الجامعي، باتجاهين رئيسين يصبان في أحادية التوجه.

– أولا : إتباع إستراتجية النمو الكمي للتعليم العالي والجامعي، وهي إستراتجية لم تف بحاجات التعليم الكمية تبق على نوعية التعليم وجودته.

– عدم مرونة هيكل التعليم وبنيته حتى صار مفهوم التربية، بصفة عامة والتعليم بصفة خاصة مرادف للعمل المدرسي والذي انحصر في تلقين المعلومات للطلاب، وصارت

الجامعات من جراء ذلك أنظمة تحافظ على الوضع الاجتماعي القائم، بما فيذلك سلطات الأساتذة و الإداريين فالكل يخشى إحداث تغيرات أساسية في تلك المراكز.(شبل بدران وجميل الدهشان 2001 ص 43)

9 – 2 تعريف الجامعة:

أخذت كلمة جامعة من كلمة Universtas والتي تعني الاتحاد أو التجمع، الذي يضم أقوى الأسر نفوذا في المجال السياسي في المدينة من أجل ممارسة السلطة. (محمد منير 2002 ص 9)

وهي تلك المؤسسة التربوية التي تقدم لطلابها الحاصلين على شهادة الثانوية العامة، وما يعادلها تعليميا نظريا معرفيا ثقافيا، ينبني على أساسا اديولوجية، وإنسانية

يلازمه تدريب، بهدف إخراجهم إلى الحياة العامة كأفراد منتجين، فضلا عن مساهمتها في معالجة القضايا الحيوية، التي تظهر على فترات متفاوتة في المجتمع، وتؤثر على تفاعلات هؤلاء الطلاب.

(وفاء محمد 2000 ص 290)

الجامعة مؤسسة علمية ذات هيكل تنظيمي معين، وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، تتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع، تتألف من مجموعة من الكليات، والأقسام ذات الطبيعة العلمية المتخصصة، وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة وتدرجات مختلفة، يمنح بموجبها درجات علمية للطلاب.(منتهي أحمد 2005 ص 10)

10 – تطور التعليم العالي في الجزائر :

أنشئت أول الجامعات العربية في الوطن العربي، في مصر عام 1908 ثم أنشئت الجامعة الجزائرية سنة 1909 وإن كان تاريخ تأسيسها الفعلي يعود إلى سنة 1877 وأعيد

تنظيمها في 1909 وهي الجامعة الوحيدة التي أنشأها الاستعمار الفرنسي، وقد كانت تضم 4 كليات هي :

-الآداب والعلوم الإنسانية.

- الحقوق والعلوم الاقتصادية.

- العلوم والفيزياء.

-الطب والصيدلة.

ولقد مرت الجامعة الجزائرية بعد مراحل بداية من تأسيسها على يد الاستعمار إلى يومنا هذا

10 – 1 الجامعة الجزائرية في عهد الاستعمار :

كانت منذ تأسيسها تابع لوزارة التربية الوطنية، وخاضعة لقوانين التعليم العالي الفرنسي، أي أنها كانت فرنسية المنشأ والنمط ولقد كان لها هدفين هما:

- تثقيف وتعليم أبناء الفرنسيين والمعمرين الأوربيين المتواجدين في الجزائر.

- محاولة تكوين نخبة من المثقفين الجزائريين للاستعانة بهم في تنفيذ السياسة الاستعمارية، و كان الطلبة الجزائريين في ذلك الوقت يمثلون نسبة 10% بالنسبة للطلبة الأوروبيين.

10 – 2 مرحلة 1962- 1970: ورثت الجزائر عن الاستعمار الفرنسي هياكل جامعية محدودة جدا، ممثلة في جامعة واحدة بالجزائر العاصمة، كما لم تجد الجزائر قاعدة للانطلاق العلمي وواجهت هيئة التدريس هذه المعضلة وحملت على عاتقها عملية التدريس والتسيير الإداري، كما التحق بهم بعض الجزائريين المقيمين بالخارج، وثم الاستعانة بمدرسين من المدارس الثانوية بالإضافة إلى المتعاونين من البلدان الشقيقة والصديقة، لتصل نسبة الأساتذة إلى 360 أستاذا جامعيا بلغت نسبة الجزائريين منهم 40 %، ولكن الغالب أن الجامعة الجزائرية لم تعرف تغيرات جوهرية، حيث كانت لا تزال تابعة لوزارة التربية الوطنية حتى سنة 1970 تم تأسيس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

10 – 3 مرحلة 1971–1980: بدأت بوادر الإصلاح حيث تم تقسيم الكليات إلى معاهد مختلفة، تضم الدوائر المتجانسة واعتماد نظام السداسيات المستقلة، وأجريت تعديلات على مراحل الدراسة.

– مرحلة الليسانس: وأصبح يطلق عليها مرحلة التدرج، تدوم أربعة سنوات أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس التي تدرس.

– مرحلة الماجستير : وهي مرحلة ما بعد التدرج تدوم سنتين على الأقل تحتوي جزأين : تكوين نظري، عبارة عن دراسة نظرية ومنهجية معمقة والجزء الثاني يتمثل في انجاز بحث في صورة أطروحة.

- مرحلة الدكتوراه : وهي مرحلة ما بعد التدرج الثاني تدوم حوالي خمسة سنوات، وكما أدخلت الأشغال التطبيقية في البرامج التعليمية إلى جانب التربصات الميدانية.

وطبق في هذه الفترة كل من المخطط الرباعي الأول (1970–1973) أين تم إعادة النظر في محتوى التعليم الجامعي الموروث عن الاستعمار، ومحاولة إصلاح شامل له لينسجم مع متطلبات التنمية.

كما تضمنت هذه المرحلة المخطط الرباعي الثاني (1974–1977) وهي بمثابة ثورة حقيقية في مجال التعليم العالي، خاصة في مجال بناء وتشيد الجامعات وتعريب التعليم الجامعي.

10 – 4 مرحلة الخريطة الجامعية : تبدأ سنة 1981 وتطابقت مع تنفيذ المخطط الخماسي الأول للتنمية في الجزائر (1980–1984) وامتدت حتى أفاق سنة 2000، وتهدف إلى تخطيط التعليم العالي معتمدة على احتياجات الاقتصاد الوطني، والعمل على توفيرها وتحقيق التوازن من حيث توجيه الطلبة إلى التخصصات التي يحتاجها سوق العمل.

10 – 5 مرحلة 2000 إلى يومنا هذا : وتميزت بإدخال إصلاحات على نظام الدراسة الجامعية حيث استحدثت نظام LMD (ليسانس،ماستر،دكتوراه)الذي يمثل هيكلا تعليميا

مستوحى مما هو سار في الدول الأنجلو–سكسونية، وأخذ هذا النظام مكانه في بلادنا تدريجيا ابتداء من السنة الجامعية 2004 –2005.(يسمينة خدنة 2008 ص 58)

11 – نظام LMD في الجامعة الجزائرية :

تكون بداية الحديث عن هذا النظام من تلك الاختلال، التي عرفها النظام الكلاسيكي السابق و جاء نظام LMD ليعالجها وهي في عدة مجالات نكر منها:

أ – مجال استقبال وتوجيه وتدرج الطلبة حيث يمكن تسجيل ما يلي:

– استناد الالتحاق بالجامعة إلى نظام توجيهي ممركز فرغم المساواة التي حققها إلا إنه يبقى نظام غير مرن ويتضمن قدرا من الإحباط لأنه يقود إلى مسالك نفقية.

– مرودية ضعيفة جراء التسرب المعتبر، والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة في الجامعة، وهي الوضعية التي تزداد تفاقما بفعل اعتماد نمط تدرج سنوي، واللجوء إلى إعادة التوجيه عن طريق الإخفاق.

– أحجام ساعية ضاغطة تلزم الطالب بأوقات حضور مبالغ فيها في قاعات المحاضرات، والأعمال الموجهة على حساب الوقت الواجب تخصيصه لتكوينه الذاتي والتحضير لاستقلاليته المعرفية.

– تخصص مبكر يوجه بمقتضاه الطلبة توجيها مبكرا عادة ما يكون ابتداء من السنة الأولى جامعي، وهو التوجيه الذي رغم كونه يستند على الرغبة إلا أنه يبقى في غالب الأحيان غير ناضج

–نظام تقييم ثقيل ومثبط من خلال تعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة المدة،الامتحانات الشاملة،الامتحانات الاستدراكية) امتحانات عادة ما تكون ممتدة بشكل مبالغ فيه على حساب الزمن البيداغوجي .

ب – في مجال الهيكلة وتسيير التعليم :

- يمكن أن نسجل هيكلة معقدة ونفقية ولا توفر مقروئية واضحة.

– طور قصير المدى يتميز بجاذبية قليلة وغير قادرة للاستجابة بفاعلية للأهداف المسطرة، التي سطرت له بسبب الغموض الذي ميز النصوص التنظيمية لهذا التكوين، فضلا عن انحصار فرص التشغيل لخريجي هذا التكوين، في غياب تعبير واضح عن الاحتياجات من قبل القطاعات المستعملة.

- غياب شبه تام للمعابر نتج عنه انغلاق الفروع الشيء الذي لا يمكن الطالب من الحفاظ على المعارف المكتسبة والاستفادة منها.

ج – في مجال التأطير :

– مرودية ضعيفة للتكوين فيما بعد التدرج.

- استمرار ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين نحو أفاق أخرى أكثر جاذبية.

د – في مجال المواءمة بين التكوين وسوق الشغل :

– برامج تكوين أقل ملائمة لمتطلبات التأهيلات الحديثة.

– اندماج ضعيف للجامعة في محيطها الاجتماعي والاقتصادي.

في هذا المقام لا يمكن لنا أن نذكر لا بالتصريح أو التلميح بصحة هذه الاختلالات أو عدمها فلكل نظام نقائص وايجابيات ولكن الشيء الأكيد أن نظام LMD هو الذي تم اختياره للإصلاح التعليم الجامعي في الجزائر للأجل تحقيق ما يلي :

– ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي.

– تحقيق تناغم مع المحيط السوسيو اقتصادي، عبر تطوير كل التفاعلات الممكنة ما بين الجامعة وعالم الشغل.

– تطوير آليات التكيف المستمر مع تطورات المهن.

– تدعيم المهمة الثقافية للجامعة، من خلال ترقية القيم العالمية لا سيما تلك المتعلقة بالتسامح واحترام الغير، في إطار قواعد أخلاقيات المهنة الجامعية وآدابها.

– البعد الدولي للتعليم الجامعي والذي يبرز من خلال التفتح والمنافسة اللتان أصبحتا تميزان أنظمة التعليم العالي.

– مقروئية أفضل للشهادات الوطنية والتناغم بين النظام الوطني للتعليم العالي وأنظمة التعليم العالي في العالم. (إصلاح التعليم العالي جوان 2007www. Mesrs.dz)

يعتمد نظام LMD في هيكلته على ثلاثة مراحل تكوينية، تتوج كل منها بشهادة تعليم جامعية وهي:

– ليسانس :شهادة البكالوريا + ثلاثة سنوات.

– ماستر : شهادة البكالوريا + خمس سنوات.

– دكتوراه : شهادة ماستر + ثلاثة سنوات.

في كل مرحلة من هذه المراحل، تنظم المسارات الدراسية في شكل وحدات تعليم تجمع في سداسيات لكل مرحلة، وتتميز وحدة التعليم بكونها قابلة للاحتفاظ والتحويل، وهذا يعني أن الحصول عليها يكون نهائيا ويمكن استعماله في مسار تكويني أخر.(يسمينة خدنة 2008 ص 63)

خلاصة:

يعتبر التعليم في أي دولة هو رأسمال التقدم والتطوري، سواء من حيث اعتباره هو الممول الرئيسي للمجتمع بمختلف الكوادر الفنية والإطارات المؤهلة، أو باعتباره هو المرآة العاكسة للتطور الحاصل في أي مجتمع، وبسبب هذه العلاقة التي لا يمكن أن ينكرها أحد، اتجهت جهود الدول إلي تطوير التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة، وتعد الجودة الشاملة وثقافة تعيير التعليم من أهم أسبقيات هذا القرن. ولقد حاولن في هذا الفصل الإحاطة بموضوع الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، من خلال التطرق للعناصر التالية: تعريف الجودة الشاملة في التربية والتعليم الجامعي، التطور التاريخي لفلسفة الجودة الشاملة، تحديد متطلبات ومبررات الجودة الشاملة في التعليم، أسباب تستدع الاهتمام بالجودة الشاملة في التعليم العالي، أعلام وأسماء في عالم الجودة الشاملة، معوقات تطبيق الجودة الشاملة، التعليم الجامعي، تطور التعليم العالي في الجزائر.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية

تمهيد

1 – منهج الدراسة

2 – ميدان ومجتمع الدراسة وحجم العينة

3 – أدوات جمع البيانات

4 – الدراسة الأساسية

5 – الأساليب الإحصائية

تمهيد:

نسعى في هذا الفصل إلى إكمال الدراسة وإعطائها نظرة تكاملية تسمح بترجمة المعطيات النظرية إلى حقائق إجرائية وتحويل البيانات التي ثم جمعها إلى معلومات علمية دقيقة للأجل الوصول إلى الهدف العلمي الذي تصبوا الدراسة نحوه. وفي سبيل الوصول إلى الصورة المتكاملة للبحث، فقد عمدنا في الفصل النظري إلى عرض التراث الأدبي لمتغيرات البحث، وسوف نشرع في هذا الفصل إلى إكمال عملية بناء البحث ومواصلة سيرورة مراحله، بعرض الإجراءات المنهجية التي يتبعها الباحث: من منهج معتمد حسب نوع الدراسة ووصف عينة الدراسة والمجتمع الأصلي الذي اشتقت منه ثم نتعرض للأداة الدراسة والعينة الاستطلاعية التي استخدمت لتحقق من صلاحية هذه الأداة ومن ثم الأساليب التي وظفت للتعامل مع البيانات.

1 – منهج الدراسة :

والمنهج يعني أسلوب في التفكير وخطوات علمية تهدف إلى حل مشكلة أو معالجة أمرا من الأمور، وهو برنامج عمل بالنسبة البحث العلمي من خلال نقل النظري إلى التطبيق، هو أسلوب التفكير الذي يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها ،وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق حول الظاهرة موضوع الدراسة، ويمتاز هذا الأسلوب بالمرحلية، بمعنى أنه يتكون من مجموعة من المراحل المتسلسلة والمترابطة، ويتوقف تحديد الأسلوب العلمي الذي يستخدمه الباحث حسب نوع الظواهر والمشكلات المدروسة.

وعليه فإن لكل دراسة منهج ولكل منهج خطوات خاصة به، و تختلف هذه المناهج باختلاف الموضوع وطبيعة الدراسة. وبما أن دراستنا تهدف إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة. فإن الظاهرة موضوع الدراسة هي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية أما طبيعة تناولها فكانت بوصف الظاهرة، وتحديد ظروفها وأبعادها وهذا ما جعل المنهج الوصفي هو الأنسب لتعامل معها.

يعرف المنهج الوصفي بأنه : أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا و يعبر عنها تعبيرا كيفيا، أو تعبيرا كميا فالتعبير الكيفي، يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا لمقدار الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة. (ذوقان عبيدات وعبد الرحمان عدس وكابد عبد الحق 2005 ص 247)

فالباحثون في الدراسات الوصفية لا يقدمون مجرد اعتقادات خاصة أو بيانات عن خطوات البحث المختلفة، والطرق المتباينة المستخدمة في جمع البيانات والتعبير عنها والأنواع العامة التي يمكن أن تصنف تحتها الدراسات ولذلك يقدم فان دالين عرضا مختصرا عن المعلومات التي تتعلق بهذه الموضوعات :

1- فحص الموقف المشكل.

2- تحديد مشكلتهم وفرض الفروض.

3- تسجيل الافتراضات التي بنيت عليها فروضهم وإجراءاتهم.

4 – اختبار المفحوصين المناسبين والمواد المصدرية المناسبة.

5- اختيار أساليب جمع البيانات أو إعدادها.

6- وضع قواعد لتصنيف البيانات تتسم بعدم الغموض وملائمة الغرض من الدراسة، والقدرة على إبراز أوجه التشابه أو الاختلاف أو العلاقات ذات المغزى.

7- تقنين أساليب جمع البيانات

8- القيام بملاحظات موضوعية منتقاة بطريقة علمية منظمة ومميزة بشكل دقيق.

9-وصف نتائجهم وتحليلها وتفسيره في عبارات واضحة ومحددة يسعى الباحثون إلى أكثر من مجرد الوصف ،فهم ليسوا –أو ينبغي أن لا يكونوا – مجرد مبوبين أو مجدولين ،يجمع الباحثون والاكتفاء بالأدلة على أساس فرض أو نظرية ،ويقومون بتبويب البيانات وتلخيصها

بعناية ،ثم يحللونها بعمق ،في محاولة لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تؤدي إلى تقدم المعرفة.(محمد نبيل نوفل 1997 وآخرون ص 292-293)

2 - ميدان ومجتمع الدراسة وحجم العينة:

2- 1 ميدان الدراسة :

جامعة قاصدي مرباح ورقلة هي جامعة جزائرية مقرها بمدينة ورقلة في الجنوب الشرقي وهي مؤسسة للتعليم العالي والبحث العلمي تتكون من تسع (9) كليات ومعهدين (2)، أنشأت أول نواة لتكوين جامعة قاصدي مرباح ورقلة في سبتمبر عام 1987 وعرفت تحولات متسارعة سواء في هيكلتها التنظيمية أو البيداغوجية، فمن مدرسة عليا للأساتذة سنة 1987 إلى مركزجامعي1997 وإلى جامعة في جويلية2001. www.univ.ouargla.dz

أ - تعريف بجامعة قاصدي مرباح ورقلة :

جامعة قاصدي مرباح بمدينة ورقلة مرت بمجموعة من المراحل منذ إحداث المدرسة العليا للأساتذة بموجب المرسوم رقم 65- 88 المؤرخ في 22 مارس 1988 ورقيت سنة 1997 إلى مركز جامعي بموجب المرسوم رقم 159-97 المؤرخ في 10 مارس 1997 وكانت تحتوي على خمسة معاهد، وفي سنة 2001 تمت ترقيتها إلى

جامعة بموجب المرسوم رقم 210-10 المؤرخ في 23 جويلية 2001 وشملت آنذاك ثلاثة كليات وثلاث مديريات، أصبحت تحمل بكل شرف اسم المجاهد قاصدي مرباح 2005، وفي سنة 2009 تمت إعادة هيكلتها إلى ستة كليات ،أما في سنة 2013 وحرصا على تحسين الأداء البيداغوجي والتسيير الفعال تم إعادة هيكلة النظام البيداغوجي إلى أربع نيابات، وعشرة كليات ومعهدين جامعيين بموجب المرسوم التنفيذي رقم 01-210 الموافق 14 مارس 2013.

ب - نيابات رئاسة الجامعة :

- التكوين العالي في الطور الأول والثاني والتكوين المتواصل والشهادات وكذا التكوين العالي في التدرج.
- التكوين في الطور الثالث والتأهيل الجامعي والبحث العلمي وكذا التكوين العالي فيما بعد التدرج.
- العلاقات الخارجية والتعاون والتنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية.
- التنمية والاستشراف والتوجيه. أما الكليات والأقسام المكونة لها فهي :

الجدول رقم : (03) الكليات الموجودة بجامعة قاصدي مرباح والأقسام التابعة لها

الكلية	الأقسام المكونة لها
كلية الرياضيات وعلوم المادة	قسم الرياضيات،قسم الفيزياء ،قسم الكيمياء
كلية التكنولوجيات الحديثة للمعلومات والاتصال	قسم الإعلام الآلي وتكنولوجيات الإعلام قسم الإلكترونيك والاتصال
كلية العلوم التطبيقية	قسم هندسة الطرائق ،قسم الهندسة المدنية والري ،قسم الهندسة الميكانيكية ،قسم الهندسة الكهربائية
كلية المحروقات والطاقة المتجددة وعلوم الأرض والكون	قسم إنتاج المحروقات، قسم التنقيب ومكانيك الورشات البترولية، قسم علوم الأرض والكون، قسم الطاقات المتجددة
كلية علوم الطبيعة والحياة	قسم العلوم البيولوجية، قسم علوم الزراعة
كلية الآداب واللغات	قسم اللغة والأدب العربي، قسم الآداب واللغة الفرنسية، قسم الآداب واللغة الانجليزية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	قسم العلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية،تقسم علم الاجتماع والديمغرافيا ،قسم علوم الإعلام والاتصال
كلية العلوم الاقتصادية والتجارية	قسم العلوم الاقتصادية،قسم العلوم التجارية ،قسم

وعلوم التسيير	علوم التسيير
كلية الحقوق والعلوم السياسية	قسم الحقوق،قسم العلوم السياسية
كلية الطب	قسم الطب
المعاهد	معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية ،معهد التكنولوجيا

المصدر :تقرير جامعة قاصدي مرباح ورقلة : الدورة الأولى 22 ماي 2014

ج – عروض التكوين المؤهلة في الجامعة :

تضلع الجامعة بمهمة التكوين في مختل الأطوار، وتسعى دوما إلى توسيع اختصاصات التكوين في إطار إتاحة الفرصة للطلبة قصد اختيار الاختصاص الملائم مع قدرتهم البيداغوجية والعلمية، وتطلعاتهم المستقبلية ولقد بلغ عدد الميادين أحد عشر(11) ميدانا وستة وثمانون(86) عرضا في الليسانس وثمانية وسبعون (78) عرضا في الماستر

د – التكوين العالي في الطور الثالث :

يمثل التكوين لنيل شهادة الدكتوراه شقا أساسيا من السياسة العامة للجامعة من أجل تكوين المكونين، وفي هذا الإطار يظل تكثيف فتح التكوين في الدكتوراه أداة مفضلة للقضاء على ضعف التأطير، حيث بلغ عدد الفروع المؤهلة في التكوين في الطور الثالث (الدكتوراه) بالجامعة أربعة وعشرون فرعا (24).

و – الهياكل البيداغوجية :

تتربع جامعة قاصدي مرباح على مساحة تقدر ب 88.2392 هكتار وتتكون من مجمعات هي :

المجمع الأول(10.261هكتار) يضم كلية الرياضيات وعلوم المادة وكلية الطب بقدرة استيعاب تقدر ب 4200 مقعد بيداغوجي.

المجمع الثاني(18.38هكتار) يحتوي إدارة الجامعة ومختلف المصالح وكلية علوم الطبيعة والحياة بقدرة استيعاب 600 مقعد وعلى قاعة محاضرات مرئية بقدرة استيعاب ب 150 مقعد.

المجمع الثالث(12.50هكتار) يقع بحي النصر ويحتوي معظم الهياكل الجديدة والمقدرة ب (10.000) مقعد

و أخيرا المجمع الرابع 6000 مقعد بيداغوجي طريق المنيعة ،مساحة القطب الأول(18.80 هكتار) والقطب الثاني (22.63 هكتار). http// www.univ.ouargla.dz

ز – الوثائق والمراجع البيداغوجية :

تضم الجامعة ستة (6) مكتبات، طاقة استيعابها أكثر من 1850 مقعد وتضم 319793 نسخة و55010 عنوان في مختلف التخصصات العلمية والتكنولوجية والاجتماعية والأدبية، موزعة على الكليات والمعاهد.

ح – تعداد الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج (الماجستير –دكتوراه) :

بلغ إجمالي الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج (ماجستير– دكتوراه)1516 طالبا موزعين على مختلف التخصصات.

ط– مخابر البحث العلمي:

نظرا للمكانة المميزة التي يضطلع بها البحث العلمي في كونه يمثل روح الجامعة ووسيلة وغاية تطمح لها الجامعة فقد بلغ العدد الإجمالي للمخابر البحث العلمي المعتمد ثلاثون (30) مخبرا تضم مائة وستة وعشرون فريق يحث (126) وسبعة مائة

وسبعة عشر أستاذ باحث. (تقرير جامعة قاصدي مرباح ورقلة : الدورة الأولى 22ماي 2014)

ي – الجامعة والجودة:

ومن أجل تحقيق مردودية ذات كفاءة عالية و للوصول في أقرب الآجال إلى تكوين كتلة فاعلة منتجة في كل التخصصات ،قصد تحقيق نقلة نوعية على صعيد الجودة فقد سعت الجامعة إلى إنشاء هيئة للتقييم وضمان الجودة لأجل الشروع في تطوير الجامعة بما يتطابق ومتطلبات النوعية المعمول بها دوليا.

ك – خلية الجودة :

أنشئت خلية ضمان الجودة بجامعة ورقلة بتاريخ 2011/11/13 بمقتضى القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 2010/05/31 والمتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ الجودة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي وبمقتضى الإرسال رقم 53 المؤرخ في 2011/02/16 الصادر عن الأمين العام لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمتضمن إنشاء خلية ضمان الجودة على مستوى مؤسسات التعليم العالي.

ل – أهداف الخلية :

- تعميم وترسيخ ثقافة الجودة في الجامعة.
- تعزيز جودة التعليم العالي في الجامعة.
- مراجعة البرامج التعليمية بالجامعة.
- ترقية البحث العلمي بالجامعة.
- المساهمة في تطوير الجامعة من شتى النواحي التعليمية والإدارية.
- تحسين تقيي نوعية مخرجات الجامعة.
- إيجاد نظام شامل لضمان الجودة في الجامعة.
- تركيز جهود الجامعة في الاستجابة لاحتياجات السوق الحقيقة.

وقد تمثل نشاط الخلية منذ تكوينها ،بتاريخ 01 فيفري 2012 في عقد أول اجتماع لخلية ضمان الجودة بحضور كافة الأعضاء، من أجل تحيد أهداف الخلية والأولويات التي تندرج في إطار نشاطها وقد تطرق الحاضرون إلى مختلف القضايا المتعلقة بالجودة في الجامعة، وإلى ضرورة السير نحو تحقيق الأهداف خطوة بخطوة، كما اتفق الأعضاء على تكوين ثلاثة لجان وهي: (اللجنة البيداغوجية ،لجنة البحث العلمي، لجنة التسيير الإداري)، كما أتفق إجراء لقاءات تحسيسية مع مسئولي الكليات على ضرورة تسهيل مهامه، وكذلك إعداد مطويات تتضمن توجيهات وإرشادات بيداغوجية وعلمية للطلبة والأساتذة، وكذا تكوين لفائدة الأساتذة لاسيما الجدد، وتكوينات أخرى لفائدة المسئولين و الإداريين . http// www.univ.ouargla.dz

وفي إطار نشاط الخلية قامت بإعداد رزنامة لزيارة الكليات المتواجدة على المستوى الجامعة من أجل التعريف بالخلية، و التحسيس بأهمية ضمان الجودة في التعليم العالي بالجامعة، ومشاركة مسئول الخلية في مختلف اجتماعات المجلس البيداغوجي للجامعة الموسع في فترات متفاوتة، وبتاريخ 08 مارس 2012 ثم تنظيم يوم دراسي بالشراكة مع نيابة المدير للبحث العلمي والعلاقات الخارجية حول ضمان الجودة بالجامعة بمشاركة أساتذة من داخل وخارج الجامعة وقد توج هذا اليوم بتقديم توصيات الهدف منها الرفع من مستوى الجودة في الجامعة.

– مشاركة مسئول الخلية بالجامعة في مختلف التكوينات التي نظمت من طرف الوزارة لفائدة مسئولي خلايا ضمان الجودة في التعليم العالي على مستوى جامعات الوطن.

– المشاركة في الملتقى الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي الذي انعقد بتاريخ 2012/11/10 بجامعة سكيكدة المنظم من طرف جامعات الشرق (ورقلة، بسكرة ،سكيكدة، أم البواقي، قالمة، تبسة)

– تنظيم يوم تكويني بتاريخ 13 فيفري 2013 حول كيفية تصميم مداخلة ملصقة لفائدة أساتذة الجامعة.

– الدورة التكوينية التي نظمت من طرف الوزارة لفائدة مسئولي خلايا ضمان في التعليم العالي حول المعايير وطنية للجودة في التعليم العالي وذلك يومي 2013/11/10 بجامعة مسيلة.

– كذلك شارك مسئول الخلية في اجتماع paps| esrs بتاريخ 26 نوفمبر 2013 بجامعة قسنطينة.

– قام مسئول الخلية بدراسة بجامعة ورقلة حول علاقة الشعور بالانتماء التنظيمي بجودة أداء الاستاذ وثم عرضها في بملتقى التعاون الجزائري الكندي أيام 26/25/24 فيفري 2014 بجامعة تلمسان، وشارك أيضا في تأطير أيام تكوينية لفائدة الأساتذة بتاريخ 11/10 مارس 2013 بجامعة تبسة. (تقرير جامعة قاصدي مرباح ورقلة : الدورة الأولى 22 ماي 2014)

2- 2 مجتمع الدراسة :

يعتبر مجتمع الدراسة هو الأساس من الدراسة حيث أن الباحث يعمم في النهاية النتائج عليه، ولا يمكن القول أننا ندرس عينات، وإنما ندرس مجتمعات وما العينة التي نختارها إلا وسيلة لدراسة خصائص المجتمع، والغرض من تعريف المجتمع هو تحديد ما يشمله من أفراد.(رجاء محمود أبو علام 2007 ص 163).

كما يقصد بالمجتمع الأفراد الذين لهم نفس الخصائص التي يمكن ملاحظتها والتي يستطيع الباحث أن يعمم عليها النتائج التي توصل إليها.

وتتحد عناصر المجتمع الذي تستهدفه دراستنا في مجموع الأساتذة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة ، حيث يقدر عدد هؤلاء ب 1021 أستاذا موزعين على مختلف التخصصات والكليات ، حسب إحصائيات الجامعة لسنة 2014/2013.

الجدول رقم : (04) عدد الأساتذة في كل كلية.

الكليات	عدد الاساتذة
العلوم التطبيقية	153
علوم الطبيعة والحياة	102
الرياضيات وعلوم المادة	134
المحروقات والطاقات المتجددة وعلوم الأرض والكون	88
التكنولوجيات الحديثة للمعلومات الاتصال	68
الطب	/
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	131
الحقوق والعلوم السياسية	84
علوم الإنسانية والاجتماعية	135
الاداب واللغات	126
معهد العلوم والتقنيات والنشاطات البدنية والرياضية	/
معهد التكنولوجيا	/
المجموع	1021

مديرية الجامعة: إحصائيات 2014/2013

2 – 3 عينة الدراسة :

عادة يطبق المنهج الوصفي الميداني كما يسميه موريس أنجرس من أجل الدراسة التي تطبق على مجموعة واسعة من الأفراد، ولكن وبسبب صعوبة الاتصال المباشر بكل أفراد المجتمع نظر لمحدودية جهود الباحث. فإن الباحث يلجأ إلى عملية المعاينة وانتقاء جزء من المجتمع الأصلي، باختيار جزء أو عينة ممثلة للمجتمع الأصلي.

العينة : هي مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزء من الكل، بمعنى أنها تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع الذي تجري عليه الدراسة، فالعينة إذن هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي. (رشيد زرواتي 2008 ص 267)

وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية باعتبار أن الجامعة تتكون من مجموعة من الكليات، وحسب (ربحي مصطفى وعثمان محمد 2000 ص 145) فإن هذا النوع يمتاز بأنه أكثر دقة، وأكثر تمثلا لمجتمع الدراسة، كما أنه يصلح في حالة المقارنة، وتنحصر خطوات هذا النوع من العينات في عدة خطوات هي :

- تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات أو مجتمعات صغيرة غير متداخلة.
- تحديد أفراد العينة من كل طبقة بما يتناسب مع عددها الكلي.
- اختيار عشوائي لأفراد العينة من كل طبقة.

ومن أجل تمثل عينة الدراسة للخصائص المجتمع الذي اشتقت منه فقد ثم أخذ نسبة 30% من كل كلية، وذلك لأن الدراسة كانت في البداية على مجموعة من الجامعات في الجنوب الشرقي الجزائري وهي كل من ورقلة، غارداية، الوادي، وفي عدد من الكليات هي: كلية العلوم الطبيعية والحياة ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكلية الآداب واللغات. وذلك للمقارنة فيما بينهم في كل جامعة،وبعد السير في الدراسة، ونظرا لمجموعة من الظروف فقد ثم حصر الدراسة في جامعة ورقلة فقط. وعليه كان عدد العينة في الدراسة هو : 151 أستاذ من مختلف الكليات الأربعة السابقة الذكر، ويعتبر هذا العدد كافي فكما ذكر محمد عبيدات وآخرون أن حجم العينة الذي يتروح ما بين 30 و500 مفردة يعد ملائما لأغلب أنواع البحوث كما لا يجب أن تقل العينة المختارة عن 30 في حالة استخدام العينة الطبقية من المجتمع الأصلي.

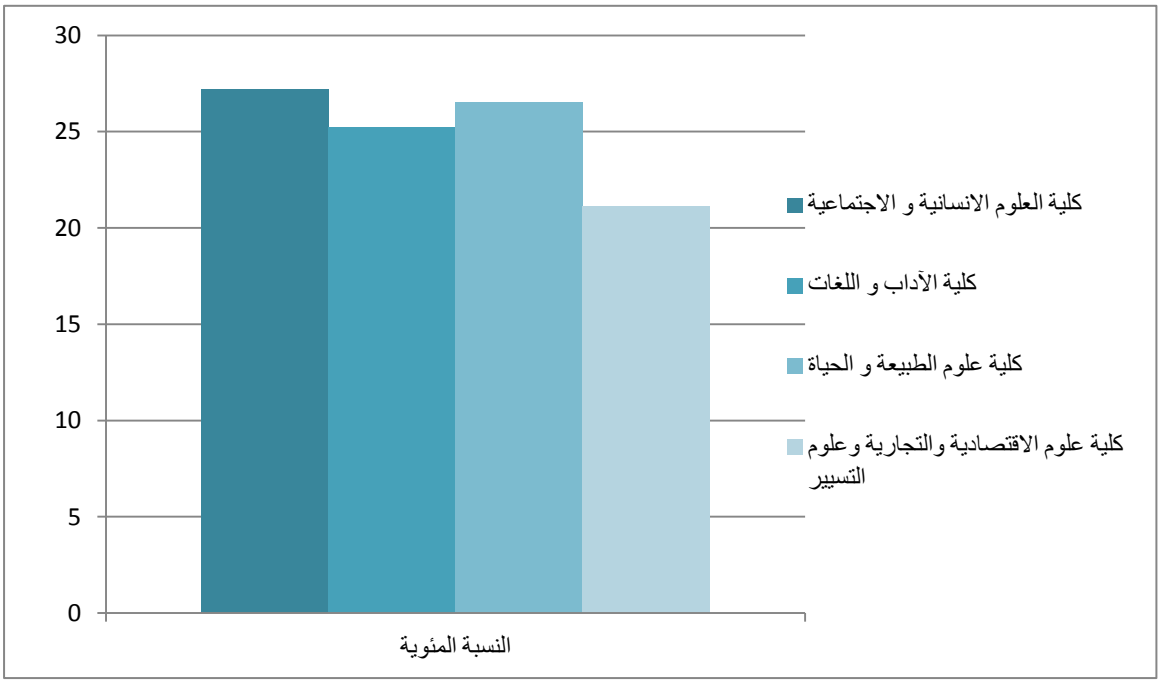
وفي ما يلي وصف للعينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

أ – توزيع أفراد العينة وعددهم في كل كلية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة :

وفي ما يلي كل من الجدول والرسم البياني يوضحا توزيع وعدد الأساتذة في كل كلية على مستوى جامعة قاصدي مرباح.

الجدول رقم : (05) توزيع وعدد أفراد العينة في كل كلية بجامعة قاصدي مرباح

الكلية	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	41	%27،2
كلية الآداب واللغات	38	%25،2
كلية علوم الطبيعة والحياة	32	%26،5
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	40	%21،1
المجموع	151	%100



الشكل رقم : (09) تمثيل أفراد العينة في كل كلية بجامعة قاصدي مرباح

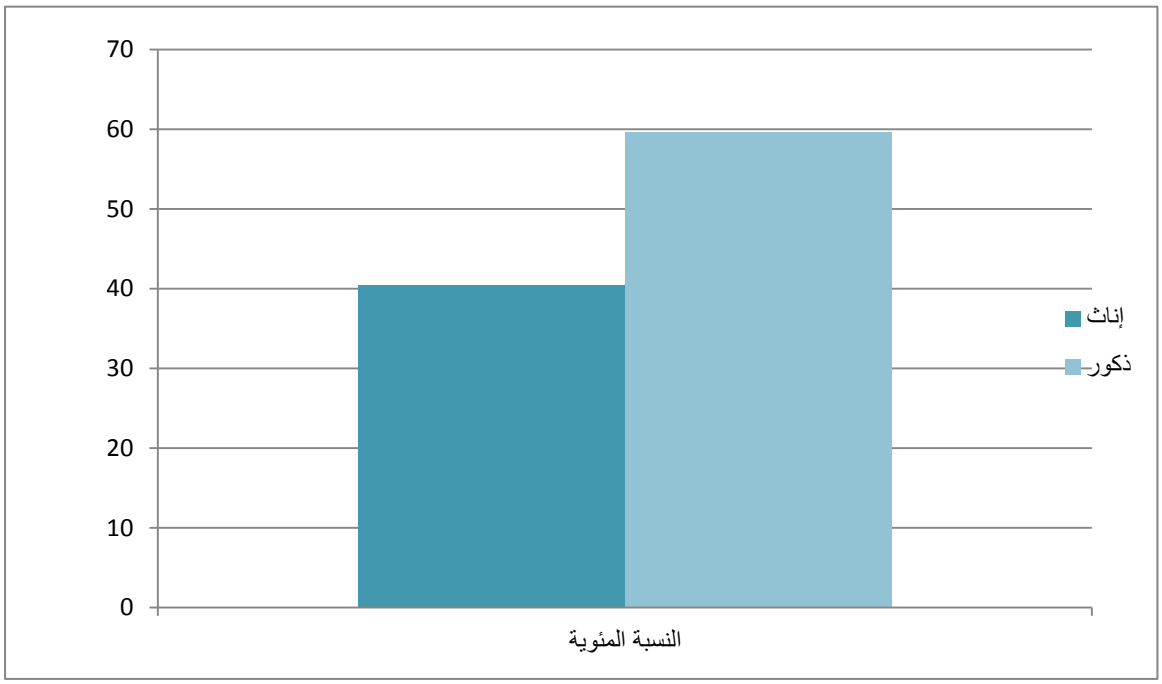
من خلال تصنيف الجدول وتمثيل الشكل البياني للعينة بالنسبة لمتغير الكلية يظهر أن عدد الأساتذة في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بلغ 41 أستاذ و بنسبة تقدر ب 27،2% في حين بلغ عددهم في كلية الآداب واللغات 38 وبنسبة 25،2% أما في كلية علوم الطبيعة والحياة فكان عددهم 32 أستاذ أي بنسبة تقدر ب 26،5% كما و بلغ عددهم في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ب 40 وبنسبة 21،1%

ب – توزيع أفراد العينة وعددهم حسب متغير الجنس :

وفي ما يلي كل من الجدول والرسم البياني يوضحا توزيع و عدد الأساتذة حسب الجنس على مستوى جامعة قاصدي مرباح.

الجدول رقم : (06) توزيع وعدد أفراد العينة حسب جنس الأستاذ

الجنس	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
إناث	61	%40،4
ذكور	90	%59،6
المجموع	151	%100



الشكل رقم : (10) تمثيل أفراد العينة حسب جنس الأستاذ

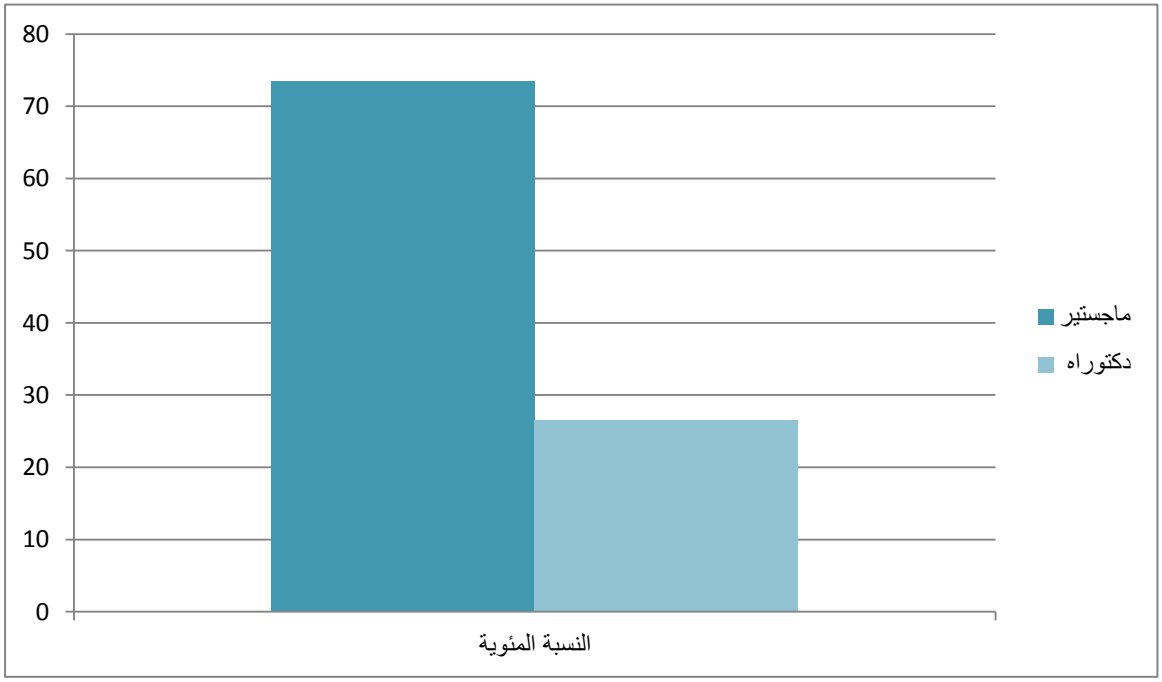
من خلال تصنيف الجدول وتمثيل الشكل البياني للعينة بالنسبة لمتغير الجنس يتضح جليا أن عدد الأستاذات بلغ 61 وبنسبة مقدرة ب 40،4% في حين وصل عدد الأساتذة 90 استاذا وبنسبة 59،6%

ج – توزيع أفراد العينة وعددهم حسب متغير المؤهل العلمي للأستاذ:

وفي ما يلي كل من الجدول والرسم البياني يوضحا عدد وتوزيع الأساتذة حسب متغير المؤهل العلمي على مستوى جامعة قاصدي مرباح.

الجدول رقم : (07) توزيع وعدد أفراد العينة حسب المؤهل العلمي لكل أستاذ بالجامعة

المؤهل	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
ماجستير	111	%73،5
دكتوراه	40	%26،5
المجموع	151	%100



الشكل رقم : (11) تمثيل أفراد العينة حسب المؤهل العلمي لكل أستاذ بالجامعة

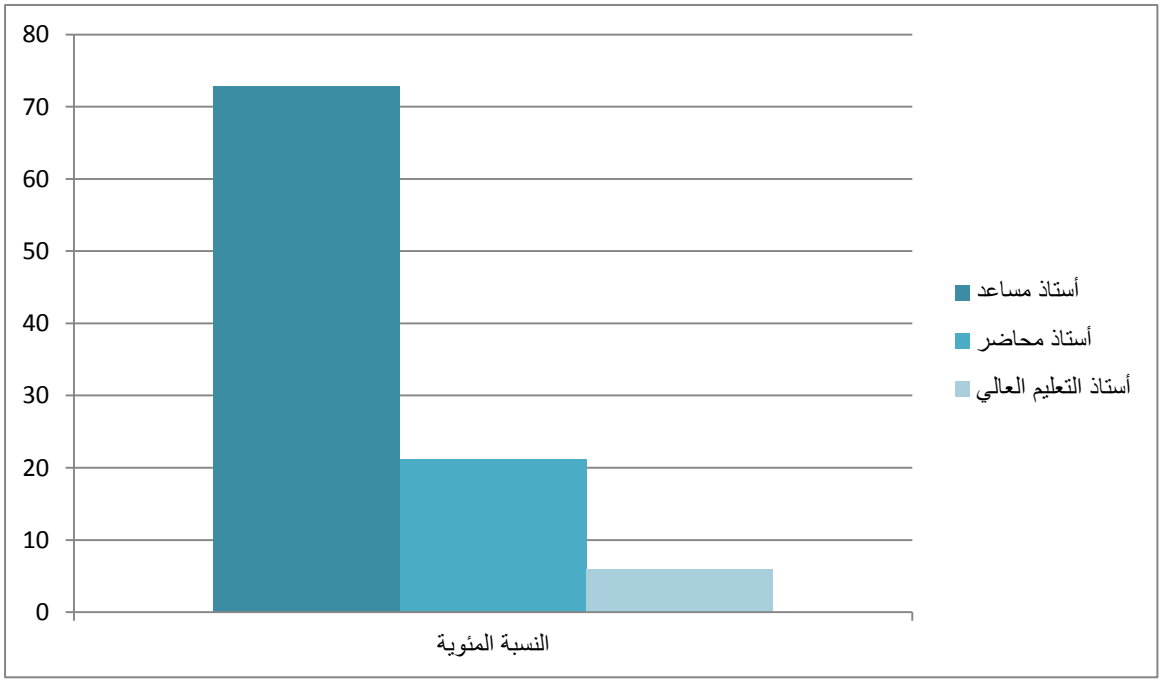
من خلال تصنيف الجدول وتمثيل الشكل البياني للعينة بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي للأستاذ يتبين أن عدد الأساتذة الحملة لشهادة الماجستير وصل عددهم إلى 111 وبنسبة 73، 5% أما الأساتذة الحملة لشهادة الدكتوراه فوصل عددهم إلى 40 وبنسبة 26، 5%

د – توزيع أفراد العينة وعددهم حسب متغير الرتبة العلمية للأستاذ :

وفي ما يلي كل من الجدول والرسم البياني يوضحا عدد الأساتذة في كل كلية على مستوى جامعة قاصدي مرباح.

الجدول رقم: (08) توزيع وعدد أفراد العينة حسب الرتبة العلمية للأستاذ

الرتبة العلمي للأستاذ	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
أستاذ مساعد	110	%72،8
أستاذ محاضر	32	%21،2
أستاذ التعليم العالي	9	%6،0
المجموع	151	%100



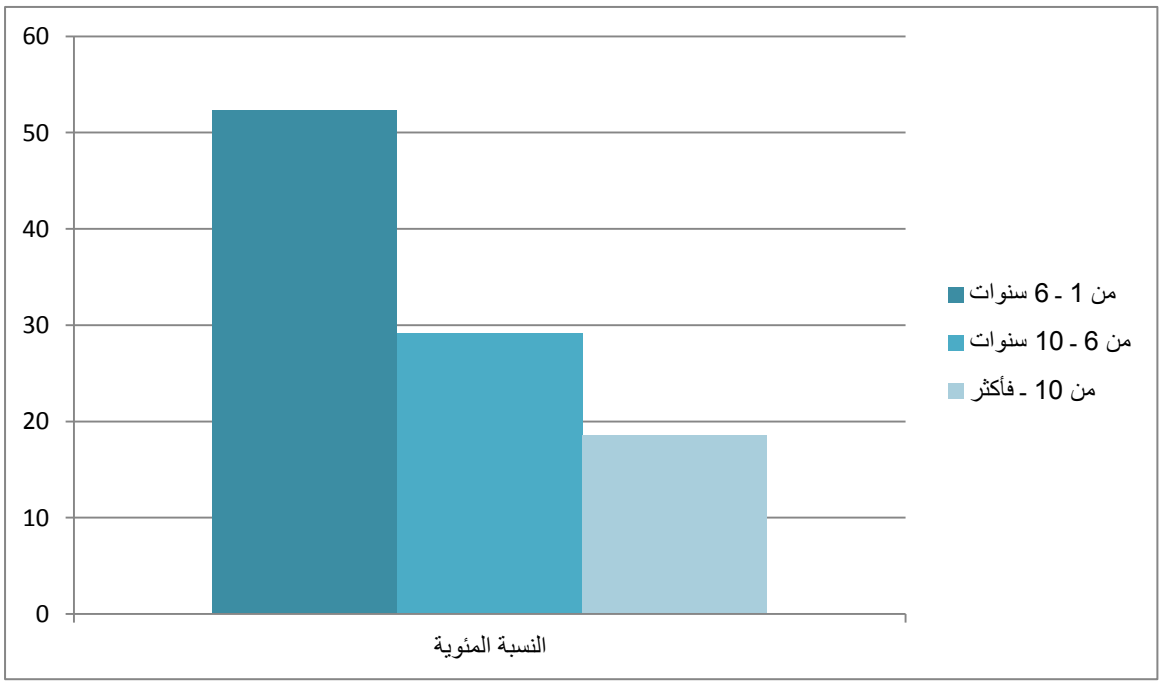
الشكل رقم : (12) يمثل العينة حسب الرتبة العلمية للأستاذ

من خلال تصنيف الجدول وتمثيل الشكل البياني للعينة بالنسبة لمتغير الرتبة الوظيفية للأستاذ فقد كان عدد الأستاذة الذين يصنفون في رتبة أستاذ مساعد 110 وبنسبة 72،8 %أما المصنفون في رتبة أستاذ محاضر فعددهم 32 وبنسبة 21،2% أما منهم مصنفون في رتبة استاذ التعليم العالي فوصل عددهم إلى 9 وبنسبة 6،0%

و – **توزيع وعدد أفراد العينة وعددهم حسب متغير أقدمية الأستاذ** : وفي ما يلي كل من الجدول والرسم البياني يوضحا توزيع وعدد الأساتذة في كل كلية على مستوى جامعة قاصدي مرباح.

الجدول رقم : (09) توزيع وعدد أفراد العينة حسب الأقدمية لكل أستاذ

الأقدمية للأستاذ	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
من 1- 6 سنوات	79	%52،3
من 6- 10 سنوات	44	%29،1
من 10- فأكثر	28	%18،6
المجموع	151	%100



الشكل رقم : (13) يمثل أفراد العينة حسب الأقدمية لكل أستاذ

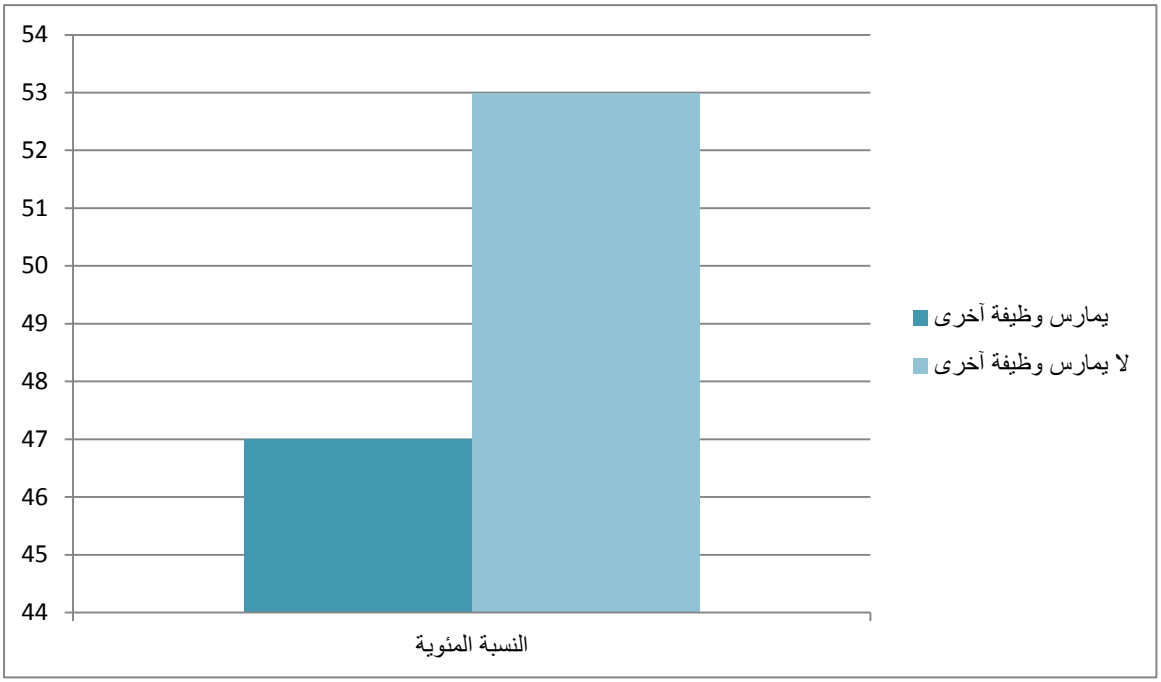
من خلال تصنيف الجدول وتمثيل الشكل البياني للعينة بالنسبة لمتغير أقدمية الأستاذ فقد كان عدد الأساتذة الذين لديهم أقدمية من 1- 6 سنوات 79 وبنسبة 52، 3% أما من وصلت أقدميتهم إلى 6- 10 سنوات فعددهم 44 وبنسبة 29، 1% أما من بلغوا أقدمية 10 سنوات فأكثر فعددهم 28 وبنسبة 18، 6%

ز - توزيع وعدد أفراد العينة حسب متغير المنصب النوعي

وفي ما يلي كل من الجدول والرسم البياني يوضحا عدد الأساتذة ونسبتهم

الجدول رقم :(10) توزيع ووعدد حسب متغير المنصب النوعي

ممارسة وظيفة أخرى	عدد الأساتذة	النسبة المئوية
يمارس وظيفة أخرى	71	%47
لا يمارس وظيفة أخرى	80	%53
المجموع	151	%100



الشكل رقم : (14) يمثل أفراد العينة حسب متغير المنصب النوعي

من خلال تصنيف الجدول وتمثيل الشكل البياني للعينة بالنسبة لمتغير الوظيفة فقد بلغ عدد الأساتذة الذين يمارسون وظيفة أخرى إلى جانب التدريس 71 وبنسبة تقدر ب 47% أما الذين لا يمارسون وظيفة أخرى فكان عددهم 80 وبنسبة وصلت إلى 53%

3 – أدوات جمع البيانات :

هي الوسيلة العلمية التي يحملها الباحث في يده ويتجه بها صوب ميدان الدراسة لأجل جمع مختلف البيانات الشخصية والبيانات الخام، التي يستخدمها في دراسته والتي تكون موضوعا للبحث والتحليل العلمي والكمي والكيفي، وهي التي يمكن أن نعتبرها مدخلات للبحث (نقصد البيانات الخام)، ومن غيرها من المستحيل أن نحصل على أي نتائج، ولكن حتى نصل إلى نتائج جيدة يجب أن نعتمد على أداة علمية جيدة تكفل لنا ذلك، وإذا قلنا نتائج جيدة وأداة علمية جيدة لا تكون ترجمة هذه المواصفات في البحث العلمي الدقيق إلا صفتا الصدق والثبات التي يجب أن تتمتع بهما كل أداة تستخدم في البحث العلمي، ولكي نتوصل إلى هذين الصفتين اللتين تعتبران من علامات أو معايير أم مؤشرات جودة الأداة. يتوجب علينا وكخطوة أولية القيام بإحدى إجراءات البحث العلمي وهي الدراسة الاستطلاعية التي تفيدنا في الوصول إلى تلك الغاية، كما تفيدنا في استطلاع ميدان الدراسة والتعرف أكثر وعن قرب بمفردات عينة الدراسة وهذا كله من أجل السير الحسن لعملية التطبيق.

3 – 1 الدراسة الاستطلاعية:

من أجل القيام بهذه الخطوة قمنا بإخراج الاستبيان في صورة مناسبة وعمدنا إلى توزيعه على أفراد الدراسة الاستطلاعية والبالغ عددهم أربعون أستاذا(40)، ولقد تمت عملية التوزيع على مستوى الأقسام عبر عمال السكرتارية والتسليم الشخصي لبعض الأساتذة، و بعد فترة من الزمن عملنا على جمع الاستبيانات لأجل تفريغ البيانات، إلا أنه لم يتم استرجاع العدد الكافي فبعد أن وزعنا ستون (60) استبيان فلم نسترجع سوى

اثنا عشر(12) لنعيد عملية التوزيع من جديد، وقد خلصنا إلى مجموعة من النتائج المتعلقة بسير العملية أهمها:

- أولا عدم نجاح أسلوب الوساطة في توزيع الاستبيانات.
- صعوبة تجميع واسترجاع الاستبيانات.

وعليه تم إعادة توزيع مجموعة أخرى من الاستبيانات وهذه المرة توزيعها بصفة شخصية ودون أي وساطة.

3 – 2 أدوات الدراسة :

ب – الاستبيان:

يلجأ الباحث في جمع البيانات، حول الظاهرة المراد دراستها إلى جملة من الأدوات.ويعتبر الاستبيان من أهم هذه الأدوات، وهو الأداة التي اعتمدنا عليها في دراستنا، لقد ظهرت مجموعة من نماذج الجودة مثل نموذج كروزبي ونموذج بلديرج ونموذج التميز الأوربي ولقد اختلفت هذه النماذج فيما بينها نتيجة لتنوع المعايير التي تهتم بالأساس بأحد أركان العملية التعليمة. فمن الدراسات من ركزت على جودة الطالب وفيها من ركزت على التخطيط الاستراتيجي والجودة ومنها من ركزت أيضا على البرامج التعليمية وفيها من ركزت على الجودة في ضوء بعض المعايير الدولية كمعايير بالدريج وفي دراستنا هذه اعتمدنا على معايير التميز الأوربية ، وذلك للأسباب التالية :

- لحرص الطالبة على مسألة الصدق والثبات التي يركز عليه الباحث و لا يمكن له أن يغفل عنها أو يتجاهلها عند بناء أدوات الدراسة وبالطبع في حالة عدم توفرها – أي الأداة
- معايير التميز الأوربي جاءت نتيجة للتطور الأبحاث والدراسات في مجال الجودة الشاملة مثل نموذج بالدريج أو كروزبي... فهو يشترك معها في العديد من النقاط.
- نموذج التميز الأوربي هو عبارة نموذج يصلح للتطبيق والإدارة ويصلح كأداة للتقييم والمحاسبة والاعتماد.
- اعتمد هذا النموذج على بناء ثقافة جيدة للجودة تقوم على أساس ما يلي:

– قيادة تنشر فكر الجودة وثقافتها في التعليم العالي.

– سياسة تحقق الالتزام والنماء والتحسينات المستمرة التي لا تنتهي.

– منظومة إدارية تفجر الطاقات وتفيد في أعطى استفادة قصوى من إمكانات وممتلكات ورؤى العاملين.

– تشغيل مثالي للموارد لدعم السياسات والاستراتجيات المتفق عليها ومساندتها.

المراجعة الدقيقة للتشغيل والأداء والنتائج ،بغرض تحقيق التحسينات المستمرة. (منتهى أحمد علي الملاح 2005 ص 43) كما يضيف فريد النجار:(2007 ص 556) أن هذا النموذج يعتمد على مجموعة من المبادئ:

– ضرورة تحسين القدرات القيادية وتحسين نتائج العملية التعليمية.

– إتباع سياسة تحقيق الالتزام والتحسينات المستمرة.

– ترشيد استخدام الموارد وتوظيفها بعناية وتجنب التبذير.

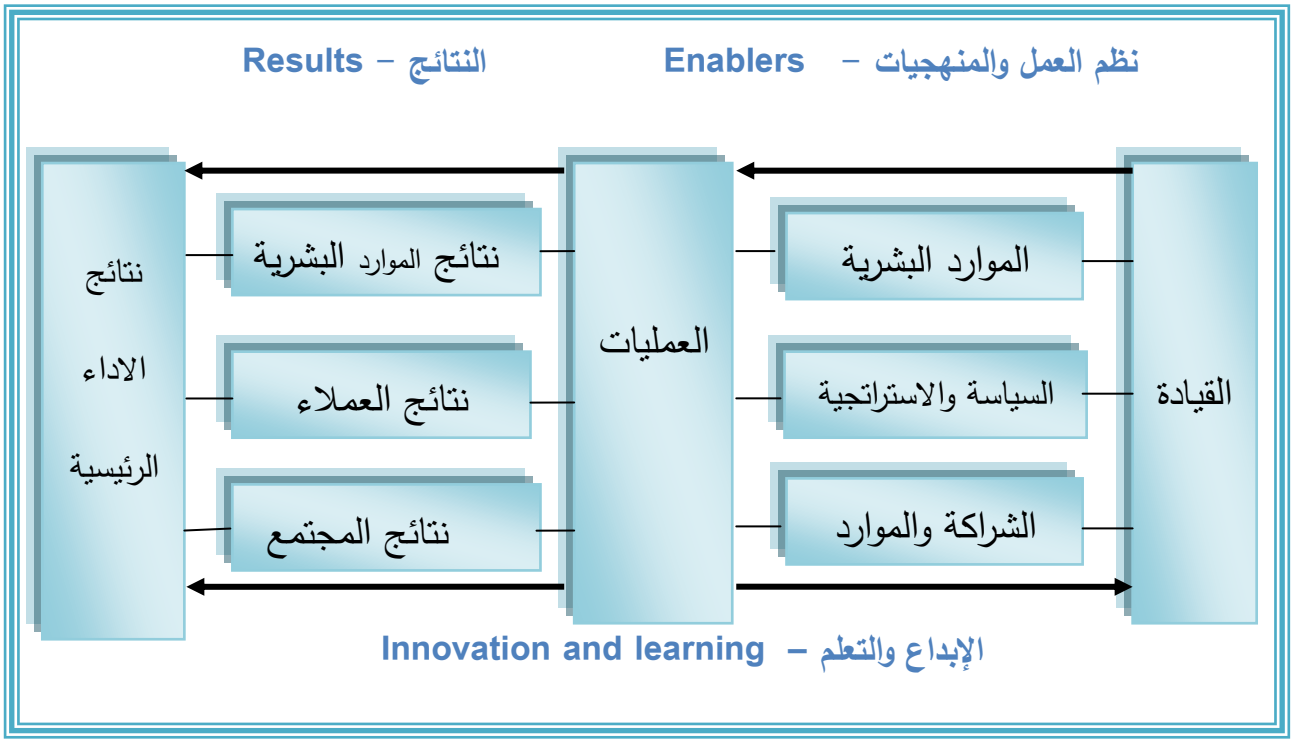
وقد استند هذا النموذج في اعتماده لهذه المبادئ على مقاييس إرضاء الطلاب، وإرضاء العاملين، وأثر التعليم العالي على المجتمع والبيئة، ويؤكد النموذج على أن يتوفر في قيادات الجامعة القيم والرؤية الواضحة والقدرات العالية على إدارة الموارد البشرية والاهتمام بالبرامج التعليمية والأنشطة البحثية والاستشارية وكيفية تقديمها، و أيضا الاهتمام بالقراءة واستخدام المكتبة، والتمكن من أساليب البحث العلمي وكتابة التقارير واستخدام الوقت.

النموذج الأوربي للتميز هو أداة تساعد المؤسسات في تحديد موضعها على طريق التميز، وبهذا الخصوص أخذت المؤسسة الأوربية للجودة على عاتقها البحث في تطوير نموذج يقوم على أساس حصر ودراسة الممارسات الجيدة، لآلاف المؤسسات داخل وخارج أوربا والعمل على صياغتها ضمن معايير، وتعتبر المؤسسة الأوربية للجودة هي المرجعية الأساسية لهذا النموذج تأسست عام 1988 كمؤسسة غير ربحية من أربع عشرة مؤسسة أوربية رائدة في ذلك الوقت، وفي عام 2000 أصبح عدد الأعضاء فيها أكثر من

800 عضو من معظم الدول الأوربية أعلن عليه رسميا في 1992 كإطار عام لتقييم المؤسسات ضمن جائزة الجودة كأداة مناسبة لذلك وهو مستخدم على نطاق واسع في أوربا وكأساس للعديد من نماذج التميز في الجودة في الكثير من دول العالم الأوربية والعربية.

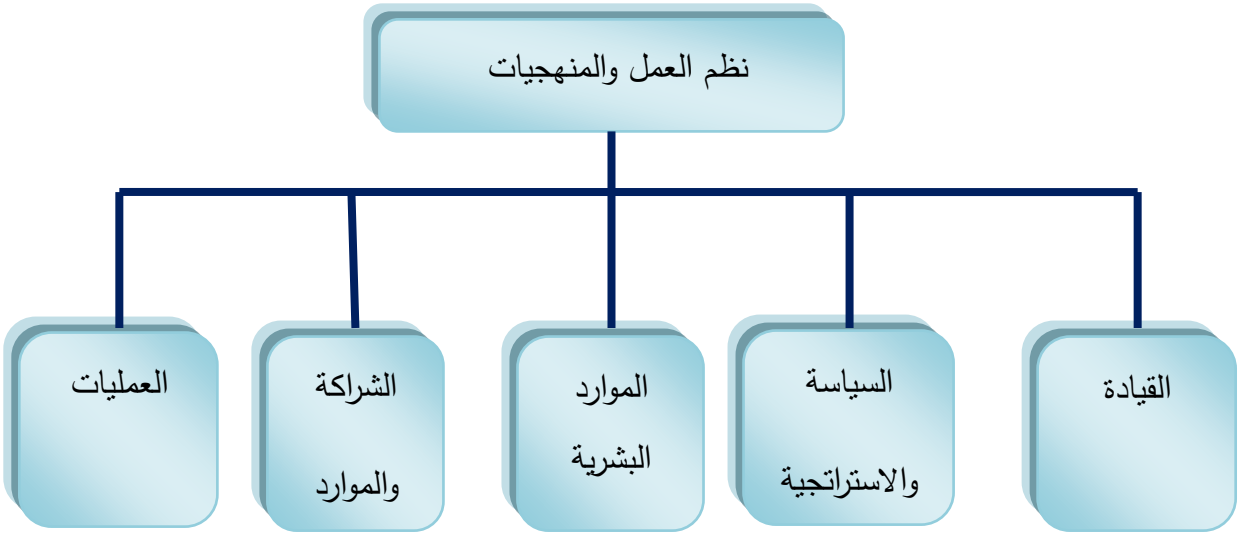
وبشكل عام يعتبر النموذج الأوروبي للتميز أداة عملية يمكن استخدامها بأكثر من طريق ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر:

- أداة للتقييم الذاتي.
- أداة للمقارنات المرجعية Benchmarking مع مؤسسات أخرى.
- كدليل في تحديد مجالات التحسن.
- كأساس لمفردات (لغة) مشتركة وطريقة مميزة في التفكير(إياد عبد الله شعبان 2009 ص 94)
- إن فكرة الجودة الشاملة في نموذج التميز الأوروبي، تعني أن الحكم في الجودة يجب أن لا يقتصر على نهاية خط الإنتاج، وفحص المنتج النهائي، بل يجب أن تنفذه المؤسسة من لحظة وصول الخامات (الطلبة) إلى لحظة ترك المنتجات المصنع (تخريج الطلبة). (حاتم علي العادي 2009 ص 7)
- يقوم نموذج التميز الأوروبي على تسعة معايير رئيسية تنبثق عنها معايير مجموعة من المعايير الفرعية ، وهذه المعايير تنقسم إلى جزأين رئيسين :
- الجزء الأول ترتكز على المنهجيات (المسببات)، وهي العوامل والموارد والوسائل والآليات التي تمكن المؤسسة من تحقيق النتائج.
- الجزء الثاني فيركز على جودة الأداء أو النتائج.



الشكل رقم : (15) معايير نموذج التميز الأوروبي.(إياد عبد الله 2009 ص 95)

بشكل عام فأن نظم العمل والمنهجيات تغطي خمسة معايير أساسية هي:



الشكل رقم: (16) نظم العمل والمنهجيات (المسببات) وهي المعايير المعتمدة في الدراسة

- **المعيار الرئيسي الأول:**

- **القيادة:** يشير هذا العنصر إلى أسلوب قيادة الجامعة في تنمية وتسيير الأداء، لتحقيق رسالتها ورؤيتها المستقبلية وأهدافها على المدى البعيد، فالقيادة هي التي تدير المدخلات وتحرك العمليات والأنشطة من أجل تحقيق المخرجات والتأكد من مستوى جودتها، وبالتالي أن نجاح الجامعة يتوقف على أهمية سلوك القادة ومدى كفاءتهم باعتبارهم المثال الذي يحتذي به العاملون ويتبعونه.

ويندرج تحت هذا المعيار أربعة (4) من المعايير الفرعية جاء تحت كل معيار فرعي ثلاثة مؤشرات.

- **المعيار الثاني:**

- **العاملون:** يركز هذا المعيار على كيفية قيام المؤسسة(الجامعة) بإدارة وتطوير معارف وإمكانيات الموارد البشرية لديها سواء على مستوى الأفراد أو فرق العمل، وعلى جميع المستويات، كما ويركز أيضا على كيفية قيام المؤسسة بتخطيط وتنمية وتحفيز وضمان مشاركة الموارد البشرية، بشكل فاعل ومؤثرا وبما يدعم السياسة والإستراتجية من ناحية ويعزز قيام الجامعة بعملياتها من ناحية أخري، وتندرج تحت هذا المعيار خمسة (5) معايير فرعي.

- **المعيار الثالث:**

- **السياسة والإستراتجية:** تعبر الإستراتجية عن الفهم العام والرؤية البعيدة والتصور المستقبلي المطلوب تحقيقه، من خلال تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

أما السياسة فتعبر عن الإطار العام الذي يحكم سير تنفيذ العمليات.(عمر وصفي عقيلي 2007 ص 208)

وكانت معاييره الفرعية خمسة (5) معايير

- **المعيار الرابع:**

- **الشركاء والموارد** : تخطط وتدير الجامعات الممتازة شركات داخلية وخارجية، وتعامل مع الموردين والموارد الداخلية بطريقة تهدف إلى تطوير السياسات والاستراتجيات وذلك من خلال التشغيل الفعال لعملياتها لأجل تحقق التوازن بين الاحتياجات الحالية والمستقبلية للجامعة والمجتمع والبيئة.(حاتم علي العايدي 2009)

المعايير الفرعية هي خمسة معايير.

- **المعيار الخامس:**

- **العمليات:** تعتبر العمليات (الأنشطة) عنصر من عناصر التنظيم التعليمي ويقصد بهذا المصطلح كما يشير الغامدي وعبد الجواد بأنها: الآلية التي تتحول بها المدخلات إلى مخرجات وتشمل كل ما يحدث داخل النظام التعليمي من إدارة وتخطيط وتنظيم وتنفيذ واتخاذ قرار، إلى جانب التفاعلات المختلفة بين أفرا د التنظيم بعضهم ،وبين الأفراد والنظام وبين النظام وبيئته الداخلية والخارجية (حامد محمد علي الشمراني 2008 ص 106)

وينطوي تحت هذا المعيار أيضا على خمسة (5) معايير فرعية.

كما ذكرنا سابقا فإن نموذج التميز الأوروبي يتكون من تسعة معايير رئيسية، ولكن في دراستنا هذه اعتمدنا على الخمسة التي تعتبر مسببات أو ممكنات كما سبق وذكرنا وهذا لأسباب سوف نأتي على ذكرها عند التعرض للخصائص السيكومترية للأداة.

3 – 2 الخصائص السيكومترية للأداة الدراسة :

بعد إطلاع الطالبة على التراث الأدبي للموضوع معايير الجودة في التعليم العالي لم تجد أداة جاهزة تحقق غاية القياس بغية التحقق من الفرضيات، وعليه لجأت لبناء أداة للدراسة تخدم الموضوع ولقد اعتمدت على نموذج التميز الأوروبي، ولقد مرت عملية البناء بمراحل:

– حاولت الطالبة تشكيل خلفية وإطار فكري عن الموضوع (النموذج)، من خلال جمع مراجع تهتم بهذا النموذج.

– بعد إطلاع الطالبة بدأت في، إعادة تشكيل وصياغة المادة الأدبية لهذا الموضوع وجعلها في شكل أداة علمية سوء من حيث الجانب الكيفي الكمي القياسي.

– بحيث قامت بجدولة المعايير في شكل يساعد على القراءة ومن ثم الإجابة بحيث وضعت معيار رئيسي وجعلت تحته مجموعة من المعايير الفرعية بأسلوب بسيط وواضح قدر الإمكان وإخراجها في شكل لائق.

– ضم الاستبيان تسعة معايير رئيسية هي:القيادة والتي تتكون من أربعة معايير فرعية تحت كل معيار فرعي أربعة (4) بنود معيار العاملون يتكون من خمسة معايير فرعي وتحته أربعة(4) بنود.ومعيار السياسات والاستراتجيات يتكون من خمسة معايير ومعيار الشركاء والموارد ومعيار العمليات هم أيضا يتكونون من خمسة معايير فرعية وتحت كل معيار فرعي أربعة بنود ثم معيار نتائج المستفيدين ومعيار نتائج العاملون ومعيار نتائج المجتمع ومعيار نتائج الأداء وتحت كل معيار رئيسي منهم معيارين فرعيين وتحت كل معيار فرعي أربعة (4) بنود.

أما بدائل الإجابة وأوزان المقاييس فقد تدرجت كالآتي:

الجدول (11) بدائل الإجابة والأوزان

بدائل الإجابة	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا
الأوزان	1	2	3	4	5

ويعد ذلك تأتي مرحلة

أ – صدق المحكين :

بعد أن أصحت الأداة جاهزة في شكلها النهائي عرضت الطالبة الأداة على مجموعة من الأساتذة بغية الحكم على مدى صلاحيتها وتحكيمها من حيث :

– مدى وضوح التعليمات.

- مدى ملائمة البدائل لأجوبة الفقرات.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية
- مدى ملائمة للمعايير لقياس الجودة في الجامعة.
- مدى صحة ومناسبة التعريف الإجرائي.
- **نتائج التحكيم:**

- الملاحظة الأولى هي طول الاستبيان الأمر الذي يجعل مهمة الإجابة عليه شاقة وصعبة ومملة، الشيء الذي يؤثر على صدق الإجابة.
- إعادة صياغة بعض الفقرات لأجل المزيد من التبسيط.
- ملائمة بدائل الإجابة.
- ضرورة الإشارة في التعريف الإجرائي إلى أن هذه المعايير مستمدة من نموذج التميز الأوربي للجودة.

وعليه عمدت الطالبة إلى توظيف واستغلال ملاحظات الأساتذة وفق الخطوات التالية:

- عملت على تقليص طول الاستبيان وذلك بالاعتماد كما سبق و أشارنا إلى ذلك على خمسة معايير رئيسية من أصل تسعة وهي: القيادة، العاملون، السياسات والإستراتجيات، والشركاء والموارد، العمليات وأبقت على عدد المعايير الفرعية كما هي وإدراج تحت كل معيار فرعي ثلاثة بنود فقط، فيعد أن كان الاستبيان يتكون من 128 بندا أصبح عدد البنود 72 بندا.
- كما عمدت إلى إعادة صياغة الفقرات الغامضة وجعلها أكثر وضوحا وإجرائي.
- كتابة البيانات الشخصية في الصفحة الأولى من الاستبيان في الأعلى ثم كتابة التعليمات بعدها.
- كتابة التعريف الإجرائي للاتجاهات لوحده وتعريف الإجرائي لمعايير الجودة الشاملة لوحده.

الجدول رقم : (12) العبارة قبل وبعد التعديل

العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
إدارة طرق التوظيف والتطوير و إدارة المستقبل الوظيفي لكل العاملين	إدارة طرق التوظيف والتطوير و إدارة المستقبل الوظيفي لكل العاملين لصالح الجامعة
تأكيد العدل في شروط التعين والعمل وإيجاد فرص متساوية للجميع	تأكيد العدل في شروط التعين والعمل وإيجاد فرص متساوية للجميع في الجامعة
يتم دعم وتشجيع الأفراد والفرق للمشاركة في أنشطة التحسين	يتم دعم وتشجيع الأفراد والفرق للمشاركة في أنشطة تجويد الجامعة
يتم تحديد احتياجات الاتصال عبر الجامعة	يتم تحديد طرق ووسائل الاتصال في الجامعة حسب الوقت والحاجة لها
الاعتراف بجهود العاملين وذلك للحفاظ على مشاركتهم وتقويتهم	الاعتراف بجهود العاملين للحفاظ على مشاركتهم ودعمهم للجامعة
تقييم مدى الوعي بسياسة وإستراتجية الجامعة	تقييم مدى الوعي بسياسة وإستراتجية الجامعة من خلال البحوث والدراسات الجامعية
تستفيد الجامعة من الشراكات ومن تبادل المعرفة لدعم تطورها في جو من الانسجام	تستفيد الجامعة من الشراكات ومن تبادل المعرفة لدعم تطورها

هذه الخطوة كانت للتقنين الأداة من الناحية الظاهرية فقط. والتي لا تكفي لوحدها طالما هناك إمكانية للتقنين الأداة بطرق أخرى ومن هذه الطرق،الطرق الإحصائية ومنها:

ب – صدق التكوين :

يقصد بصدق التكوين أو صدق الاختبار في قياس السمة التي يفترض وجودها، ويمكن الحصول عليه من عدة مصادر منها:

الاتساق الداخلي: ونعني به دراسة معامل الارتباط بين كل سؤال من أسئلة الاختبار ودرجته الكلية، بحيث كلما كان معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية للاختبار موجبا ودالا إحصائيا كان البند صادقا. (مقدم عبد الحفيظ 2003 ص 150)

ولقد تراوحت قيمة معامل الارتباط لكل بنود الاختبار مابين:0،860 – عند مستوى دلالة 0،00 وأدنى قيمة هي: 0،320 عند مستوى دلالة 0،040 وكل البنود هي دالة عند مستوى دلالة 0،05 ما عدا البند رقم 9 الذي كان غير دال ولكنه لا يؤثر

كما استخدمنا نفس الطريقة في حساب الصدق عن طريق معرفة مدى اتساق كل بعد (المعيار الرئيسي) مع الدرجة الكلية للاختبار.

الجدول رقم(13) معاملات الارتباط بيرسون بين المعايير الرئيسية للاستبيان والدرجة الكلية له.

المعيار	البنود	نسبة معامل الارتباط
المعيار 1 القيادة	من 1- 12	0،685
المعيار 2 العاملون	13- 27	0،796
المعيار 3 السياسات والاستراتجيات	28- 42	0،721
المعيار 4 الشركاء والموارد	43-57	0،828
المعيار 5 العمليات	58- 72	0،820

نلاحظ من الجدول أن كل المعايير الرئيسية للاستبيان دالة عند مستوى الدلالة 0، 01 مما يضفي على أداة الدراسة درجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي والانسجام بين المعايير الرئيسية المكونة لها.

ج – الثبات:

لقد اعتمدنا في حساب ثبات الأداة على من معامل ألفاكرونباخ لحساب الثبات و طريقة التجزئة النصفية.

– **معامل ألفا كونباخ:** تم حساب الثبات بمعامل ألفاكرونباخ وقد قدرت قيمته ب 0،989 وهي قيمة عالية جدا تدل على ثبات أداة الدراسة

الجدول رقم :(14) : قيمة الثبات بمعامل ألفاكرونباخ

عدد البنود	ألفاكونباخ
72	,989

- **طريقة التجزئة النصفية:** حيث قدر معامل الثبات بـ 0،95 بعد التعديل وهو معامل مرتفع من الثبات.

جدول رقم (15) قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية

ألفاكونباخ	1 المجموعة	Valeur	,981
		Nombre d'éléments	36[a]
	2 المجموعة	Valeur	,979
		Nombre d'éléments	36[b]
	عدد البنود		72
Corrélation entre les sous-échelles			,906
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,951
	Longueur inégale		,951
Coefficient de Guttman split-half			,950

4- الدراسة الأساسية:

بعد الكشف والتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة والتحقق من توفرها على درجة عالية من الصدق والثبات تم التطبيق على عينة الدراسة في بداية شهر جانفي 2014، وكما ذكرنا من قبل قد وقفت الطالبة على توزيع كل الاستبيانات يدا بيد على الأساتذة في كل كلية وحرصت على تطبيقها واستلامها الأمر الذي جعل مدة التطبيق تمتد إلى غاية أواخر شهر جوان من نفس السنة وهذا حتى تتمكن من الحصول على العدد الكافي من الاستبيانات، وذلك لأن الدراسة واجهت صعوبة استرجاع الاستبيانات في الدراسة

الاستطلاعية وهو ما واجهه كل من علي لرقط أثناء انجازه لبحثه (إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر– المبررات والمتطلبات الأساسية) وفرحاتي العربي في تقريريه السنوي لمشروع بحث بعنوان (الصعوبات المؤثرة في رفع مستوى الجودة في التعليم العالي في ضوء التغيرات المعاصرة) حيث ذكر أن مشروعه عانى في جانبه الميداني في قلة تعاون أفراد العينة في الاستجابة على استبانة الدراسة، وهكذا لجأت الطالبة لجوء اضطراري إلى تطبيق الاستبيان في شكل مقابلة وذلك لما تتمتع به من مزايا تتمثل في :

– ارتفاع نسبة الردود أو معدل الإجابة مقارنة بغيرها من وسائل جمع المعلومات كالاستبانة.

– المرونة وقابلية الشرح وتوضيح الأسئلة للمستجوب في حالة صعوبتها أو عدم الفهم لها

كما أن الباحث يلجأ الوسيلة في حالات منها :

– حينما يتطلب الحصول على المعلومات وجود علاقات شخصية مع المفحوصين وهذا كان له أثر كبير، أحسن من إرسال الاستبيانات وكان تفاعل وتجاوب واضح من طرف الأساتذة من خلال مناقشة موضوع الجودة في الجامعة بل إن البعض اظهر إعجابا بالموضوع وتعاون كبير على عكس المرة الأولى.

– حينما يشعر الباحث بأن المفحوصين بحاجة إلى من يشعرهم بأهميتهم وقدرهم، وهذه الطبيعة الإنسانية موجودة عند أغلب الناس ليس لأنهم غير مهمين ولكن لأتهم بحاجة لمن يقدر مكانتهم ويقدر مجوداتهم.

أما عن سير المقابلة فقد قمنا بما يلي:

– طبعا بعد التحية طلبت الطالبة من الأستاذ تقديم العون والتفضل بالإجابة.

– شرح موضوع الدراسة، وطرح العنوان الذي تدور حوله الدراسة.

– توضيح كيفية الإجابة على البيانات الشخصية وبنود الاستبيان، وأن بحثنا يهدف إلى قياس اتجاهاتهم نحو هذه المعايير المقيدة في الاستبيان ولا نقصد التطبيق الفعلي لها على

أرض الواقع ،لان هذه النقطة مهمة فمن خلال الدراسة الاستطلاعية اتجها البعض نحو التطبيق، وبسبب توجيهات المشرفة وبعض الأساتذة الذين ناقشوا فكرة البحث وساعدوني في بلورتها، أن جامعة ورقلة في طور السير في تطبيق الجودة وبالتالي لم تتضح هذه السياسة المتبعة التي تنتهجها الجامعة للكل ولا نستطيع قياس شيء غير موجود وغير واضح للجميع وعليه سارت الدراسة نحو اتجاهات نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة كمرحلة أولية في سبيل نشر ثقافة الجودة.

– شرح الشيء غير الواضح والمبهم وقراءة الاستبيان، لبعض الأساتذة لتسهيل عملية الإجابة عليه ومن أجل التجاوب أكثر.

– التأكيد على ضرورة التطبيق الفوري، وفي حالة تعذره التأكيد على ضرورة تحديد موعد لإرجاع.

– شكر الأساتذة على حسن تعاونهم وتفاعلهم مع الطالبة أثناء الإجابة على الاستبيان مما أشعرها بالمساهمة ولو بالجهد القليل في نشر ثقافة الجودة.

5 – الأساليب الإحصائية :

لقد تم التعامل مع البيانات بواسطة استخدام برنامج الرزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية ال Spss النسخة(20) من أجل حساب صدق وثبات الأداة وكذلك من أجل اختبار فرضيات **الدراسة** حيث استخدمنا الأساليب الإحصائية التالية :

معامل الارتباط بيرسون.

معامل ألفاكونباخ.

اختبار (ت) لمجموعة واحدة: لاختبار الفرضية الأولى.

تحليل التباين الثنائي: لاختبار الفرضية الثانية والثالثة

تحليل التباين الأحادي : لاختبار الفرضية الرابعة

اختبار(ت) لعينتين مستقلتين :لاختبار فرضية الخامسة.

الفصل السادس : عرض و تحليل النتائج

1- عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

عرض وتحليل النتائج :

1 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على ما يلي:توجد اتجاهات إيجابية لدي أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة.

تم اختبار هذه الفرضية باختبار "ت" للمجموعة الواحدة، لأجل تحديد طبيعة الاتجاه (إيجابي أو سلبي).

الجدول رقم: (16) طبيعة الاتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الاحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
الاتجاهات	151	282،07	52،144	150	15،569	،000	دالة إحصائيا

ومن خلال الجدول يتبين أن متوسط درجات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة يقدر ب(282.07) بانحراف معياري يبلغ(52،144) وهو متوسط أكبر من المتوسط النظري المقدر ب (216،) وأن قيمة الاحتمالي(sig =000) مما يعني أن قيمة (ت) المحسوبة والمقدرة ب(15،569) دالة إحصائيا عند درجة حرية (150) ومنه نستنتج انه توجد فروق بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس، وبذلك يمكن القول أن هناك اتجاهات إيجابية لأساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة .

2 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

ومن أجل اختبار الفرضية تم تطبيق تحليل التباين الثنائي، وكانت النتائج كما يلي:

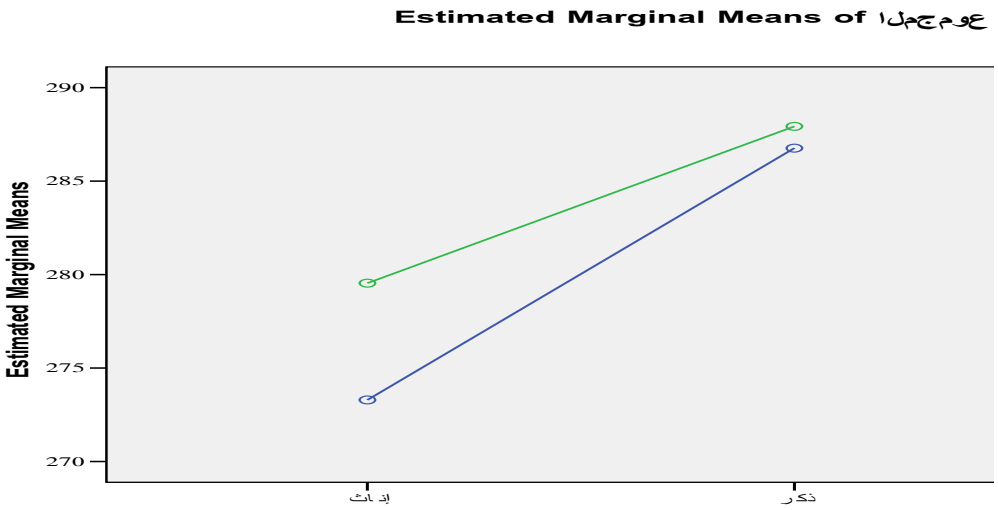
الجدول رقم : (17) الفرق في الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما .

المتغيرات		العينة	درجة الحرية	قيمة (ف)	الاحتمال (sig)	الدلالة الإحصائية
الجنس	إناث	61	1	1،160	،283	غير دالة
	ذكور	90				
المؤهل	ماجستير	111	1	0،133	،715	غير دالة
	دكتوراه	40				
الجنس والمؤهل	إناث، ذكور، ماجستير دكتوراه	151	1	،063	،803	غير دالة

من خلال الجدول يتبين أن قيم (283، =sig) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0،05) مما يعني أن قيمة (ف)والمقدرة ب (1،160) غير دالة عند مستوى الدلالة (0،05) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين (ذكور إناث).

كما أن قيمة الاحتمال (715، =sig) هي أيضا أكبر من مستوى الدلالة (0،05) مما يعني أن قيمة (ف) والمقدرة ب (0،133) غير دالة عند مستوى الدلالة (0،05) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المؤهل العلمي (ماجستير، دكتوراه).

كما أن قيمة (ف) لكل من الجنس والمؤهل العلمي والتي تساوي (063،)غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،05)لأن قيمة الاحتمال (803، =sig) أكبر من مستوى الدلالة (0،05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الجنس والمؤهل العلمي.كما يمكن أن نقول بصفة أخرى أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين كل من المتغيرين (الجنس والمؤهل) وانعدام التفاعل يظهر بوضوح في الرسم البياني حيث لا يوجد تقاطع بين المستقيمان.



الشكل رقم :(17) يظهر عدم التفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي

وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

3 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الأقدمية والرتبة الوظيفية و التفاعل بينهما.

ومن أجل اختبار الفرضية تم تطبيق تحليل التباين الثنائي، وكانت النتائج كما يلي:

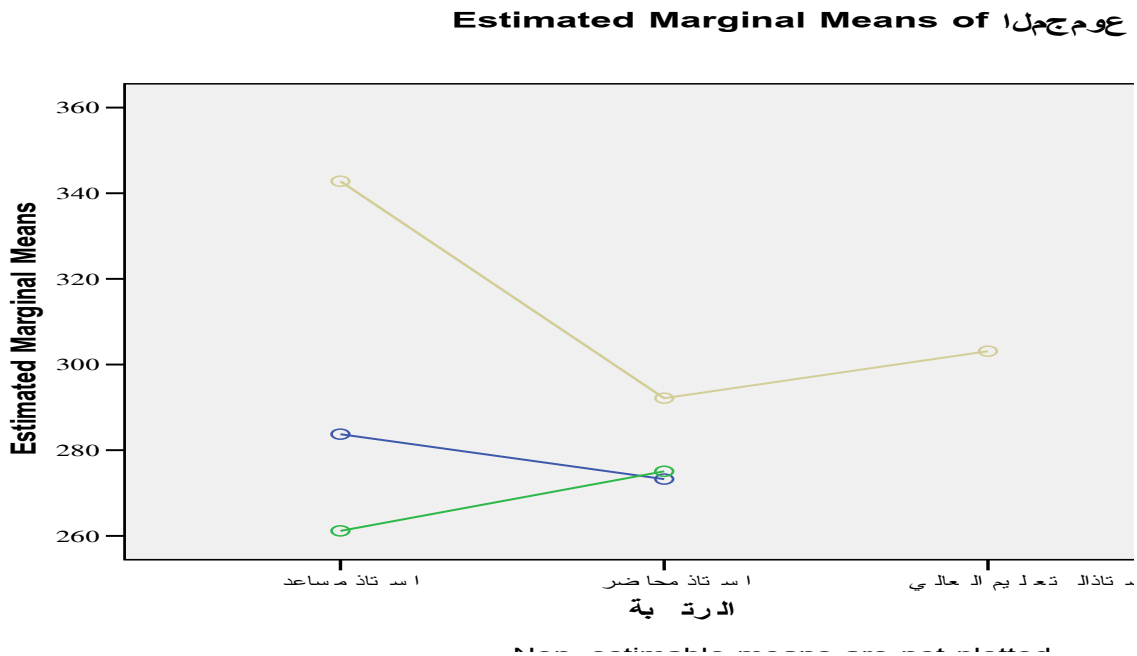
الجدول رقم : (18) الفروق في الأقدمية والرتبة والتفاعل بينهما .

المتغيرات		العينة	درجة الحرية	قيمة (ف)	(sigالاحتمال)	الدلالة الإحصائية
الأقدمية	أقل من 5	79	2	5،070	،007	دالة
	من 6-10	44				
	10 فأكثر	28				
الرتبة	أ-مساعد	110	2	5،070	- ،458	غير دالة
	أ-محاضر	32				
	أ-ت-عالي	09				
الرتبة و الأقدمية	1+2+3+ 4+5+6	151	2	2،182	- ،117	غير دالة

من خلال الجدول يتبين أن قيمة الاحتمال(007، =sig) هي أقل من مستوى الدلالة (0،05) مما يعني أن قيمة (ف) والمقدرة ب (5،070) دالة عند مستوى الدلالة (0،05) وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأقدمية (أقل من 05 سنوات ،من 06 سنوات إلى 10 ، من 10 فأكثر).

كما أن قيمة (458، =sig) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0،05) مما يعني أن قيمة (ف) والمقدرة ب (784،) غير دالة عند مستوى الدلالة (0،05) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رتبة الأستاذ (أستاذ مساعد، أستاذ محاضر، أستاذ التعليم العالي)

كما أن قيمة (ف) لكل من الرتبة الأقدمية تساوي (182، 2) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،05)لأن قيمة الاحتمال (117، =sig) أكبر من مستوى الدلالة (0،05) مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من الرتبة العلمية الأقدمية.كما يمكن أن نقول بصيغة أخرى أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائيا بين المتغيرين (الرتبة العلمية الأقدمية) وانعدام التفاعل يظهر بوضوح في الرسم البياني حيث لا يوجد تقاطع بين المستقيمان.



الشكل رقم (18) يظهر عدم التفاعل بين الأقدمية ومتغير الرتبة الوظيفية

وعليه هنا أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الأقدمية والرتبة الوظيفية والتفاعل بينهما.

4 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الكلية.

لاختبار هذه الفرضية تم تطبيق تحليل التباين الآحادي، من شروط تطبيق تحليل التباين، تحقق التجانس الذي تم تأكد منه قبل حساب هذه الفرضية والذي تحقق حيث بلغت قيمة(sig= .339) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0،05)

الجدول (19)الفروق بين الكليات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة "ف"	(sig)الاحتمال	الدلالة الإحصائية
التباين بين المجموعات	7319،134	03	،895	،445	غير دالة
التباين داخل المجموعات	40053،0	147			

يتبين من الجدول إن قيمة ف(0.895) وقيمة sig =.445 وهي غير دالة إحصائيا وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الكلية.

5 – عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة :

تنص الفرضية الخامسة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف المنصب النوعي.

لاختبار الفرضية تم تطبيق اختبار «ت" لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول (20) الفرق بين الأساتذة في ممارسة المنصب النوعي.

المؤشرات الإحصائية / المتغيرات	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الاحتمال sig( )	الدلالة الإحصائية
لديه منصب نوعي	71	290،75	43،96	149	1،976	،019	دالة إحصائيا
ليس لديه منصب نوعي	80	274،36	57،63				

من خلال هذا الجدول يتضح أن المتوسط الحسابي لدرجات الأساتذة الذين لديهم منصب نوعي بلغ (290،75) في حين بلغ الانحراف المعياري(43،96) بينما قدر المتوسط الحسابي للأساتذة الذين ليس لديهم منصب نوعي ب(274،36) كما وصل الانحراف المعيار لهم ب(57،63) وجاءت قيمة الاحتمال (sig= ،019) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة(0،05) مما يعني أن قيمة(ت) المحسوبة والمقدرة ب(1،976) دالة (0،05) عند درجة الحرية (149) ومنه يمكن أن نخلص للقول بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف المنصب النوعي .

الفصل السابع : مناقشة النتائج

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- خلاصة الدراسة

7- مقترحات الدراسة

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لقد أسفرت نتيجة الدراسة الحالية أن لدي أساتذة التعليم الجامعي اتجاهات إيجابية نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة .

من الطبيعي والمهم لأية أمة أن تخطط لمستقبلها و تعمل على تحقيق أهدافها وفق منظور علمي مستقبلي، وأن تفهم الحاضر بأفق شامل يعي أبعاد التغيير كافة لأن المستقبل سيكون مختلفا اختلافا كبير، على ما هو عليه الواقع في الوقت الحاضر ، ولكي يتحقق ذلك فإن أولى الخطوات العملية تتمثل في الاهتمام بجودة التعليم العالي باعتباره العامل

الاستراتجي الهام الذي يقوم بتأكيد هوية المجتمع والحفاظ على مستقبله من إعداد القوى العاملة المؤهلة والقادرة على التعامل مع ذلك المستقبل وخوض غماره باعتباره هدف التنمية وأداتها .

ويظل التعليم العالي عنصرا أساسيا في بناء الأمم وتحقيق أهدافها وطموحاتها نحو التقدم والنماء، كما يظل أيضا مصدرا رئيسيا لبناء الثروة البشرية وإعدادها و تأهيلها لمواجهة التحديات الحضارية والثقافية وسد احتياجات سوق العمل من الكوادر المؤهلة المتخصصة في شتى المجالات، وتزداد قناعة المخططين يوما بعد يوم بأهمية التعليم العالي الجيد وبحيويته للفرد والمجتمع، فالتعليم العالي يُعد الأفراد ليكونوا عناصر منتجة إذ يساعدهم على زيادة مستوى الإنتاجية المستقبلية وتحسين مستوى الأداء عن طريق تطوير مهارتهم المختلفة كما يودي التعليم العالي ممثلا بالجامعات والكليات دورا مهما في تحريك عملية التنمية ويسهم بفاعلية في إثراء المعرفة من خلال مراكز البحث العملية التطبيقية .

ومما تقدم نجد أن الجودة الشاملة اكتسبت اهتماما متزايدا على كافة المستويات الإدارية والتربوية والتعليمية ، ووجدت في كثير من الدول، مؤسسات ومراكز خاصة بالجودة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي ومتابعة نتائجها في فترات متعاقبة ففي بريطانيا هناك مكتب خاص بالمعايير التربوية، وعقد في ديسمبر 1983 المؤتمر القومي لاستخدام وتطوير الجودة التربوية، وفي الولايات المتحدة الأمريكية بجامعة كاليفورنيا تركزت موضوعات المؤتمر حول تحديد مؤشرات الجودة القومية في التعليم، وضم المؤتمر مجموعة من صانعي القرار و الممارسين للمهنة والباحثين والوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي وفي الوطن العربي عقد في القاهرة ديسمبر 2001 مؤتمر تحت شعار الجودة النوعية للتعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي لمواجهة التحديات المستقبلية واتخذ المؤتمر العديد من التوصيات أهمها:

دعوة الدول العربية إلى وضع معايير عربية للجودة والامتياز الأكاديمي وإنشاء هيئات وطنية ومجالس لضبط وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي ودعوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية إلى إنشاء نظام عربي لتقويم الأداء وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي وتحديد متطلبات تطبيقه، وفي اجتماع خبراء تقييم واعتماد مؤسسات التعليم الذي نظمته اليونسكو بالتعاون مع وزارة التعليم العالي في سلطنة عمان2001 أقرت العديد من التوصيات التي تتعلق بالنهوض بالجودة الشاملة في التعليم العالي، وفي سوريا 2014 عقدت الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير التي تضمنت مجموعة من المحاور الرئيسية مثل تطوير التربية من الأهداف إلى الكفايات إلى المعايير، محور إعداد المعلم وفق مدخل المعايير، محور استراتجيات التدريس وفق مدخل المعايير...وأشتمل كل محور على مجموعة من المحاضرات، كما وظهرت منظمات عربية منها المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم والهيئة القومية لضمان جودة التعليم (مصر) وكل هذه الهيئات عملت على تشجيع

البحث في موضوع الجودة والاعتماد ومعايير التميز من خلال الأبحاث والدراسات التي عملت على نشرها بواسطة مجلات علمية محكمة خاصة بها مثل مجلة المنظمة العربية لضمان جودة التعليم أيضا مجلة بحوث ودراسات جودة التعليم كما انعقدت مؤتمرات عالمية عربية نذكر المؤتمر الدولي الثاني لجودة التعليم العالي سنة 2012 في البحرين وهو مؤتمر علمي محكم ينعقد بشكل دوري كل سنة في إحدى المؤسسات العلمية العربية ومن أهدافه إبراز أهمية ضمان جودة التعليم العالي وأثرها في تطوير الجامعات العربية والذي كانت دورته الأولى في عام 2011 بالأردن، ولأن الجامعة الجزائرية ليست بمعزل عن هذا المطلب العالمي للجودة في التعليم ولأن الأستاذ أيضا باحثا يهتم بقضايا الساعة فقد عقد الملتقى الدولي حول ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات جامعة بن عكنون الجزائر العاصمة –يومي 01– 02 جوان 2008 ، والملتقى الوطني حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي المبررات والمتطلبات

جامعة بسكرة –عمار ثليجي–يومي 25–26 نوفمبر 2008. كما عقد الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي سنة 2012 في جامعة 20أوت1955 بسكيكدة، ثم الملتقى الدولي لمعايير ضمان الجودة وتطوير آلياتها بمؤسسات التعليم العالي بجامعة عبد الحميد بن باديس بولاية مستغانم. وكل هذا على سبيل الذكر لا الحصر سواء ما تعلق بالصعيد العالمي أو المحلي، كل هذا يتفق ويبرر نتيجة دراستنا والتي تنص على أن اتجاهات أساتذة التعليم نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة إيجابية، فلا يعقل أن يكون الأستاذ بمعزل عن هذه التطورات، وعليه فان قناعته تكون مستمدة من التيارات الفكرية العلمية المنطقية والصحيحة وتظهر هذه القناعة وتتشكل في صورة اهتمامات واتجاهات نحو الموضوع، وكما وسبق واشرنا فإن التعليم العالي في الجزائر يعاني مشكلات منها ما تعلق بالتحديات الخارجية ذات الطابع العالمي الكوني (الانفجار المعرفي ،ثورة الاتصالات، التقدم التكنولوجي والتقني الهائل، العولمة...) بالإضافة إلى التحديات

الداخلية وعلى رأسها (تدني مخرجات التعليم الجامعي في مقابل الأعداد الهائل، مشاكل الغذاء الصحة فتور الاختراع والإبداع...).

إن كل هذه التحديات تشكل للأستاذ الجامعي باعتباره أهم كوادر المجتمع وباعتباره مدرسا وباحثا مسخرا لخدمة المجتمع عبئا ثقيلا وهما كبيرا يظهر في صورة اهتماما واتجاها نحو البحث عن الجودة وعن المعايير والأدوات التي تكرس الجودة في الجامعة وخارجها

كما أن الجودة في التربية بالنسبة للأستاذ شكلتها مجموعة من القناعات نذكر منها:

– في ضوء إقبال الجامعات على الجودة الشاملة يعتبر الأستاذ الجامعي هو أحد أهم محركات التطوير وذلك لاعتباره حلقة الوصل بين المدخلات والمخرجات وبين الإدارة العليا وتحقق أهدافها، وعليه حظي تأهيل الأستاذ الجامعي بأهمية كبيرة بالنسبة له شخصيا وبالنسبة للإدارة الجامعية، حيث تكتسب الجامعة بعض من سمعتها العلمية وشهرتها

التنافسية من الصفات والمميزات التي يمتلكها الأستاذ وعليه أهتم الأستاذ بالجودة الشاملة ومعاييرها لأجل تطوير نفسه وتطوير الجامعة .(سوسن شاكر ومحمد عواد 2008)

– إذا كانت الجامعة تستمد سمعتها من الأستاذ فأن الأستاذ أيضا يستمد شهرته ومكانته من الجامعة ذات الصيت والشهرة الجيدة.

– بالإضافة إلى ما سبق فإن أحد الأغراض الأساسية للمعايير التربوية للجودة الشاملة إمكانية استخدامها لتصنيف النظم التعليمية، وهذا التصنيف يساعد في إثارة همم المؤسسات التعليمية للتطوير والتحسين، حيث توفر نموذجا قوميا يمكن اتخاذه كمعيار للتطوير والتحسين.(محمد عطوة مجاهد 2008 ص 9)

– ظهور التصنيفات العالمية الخاصة بتصنيف الجامعات عالميا و ظهور الجامعات العربية في المراتب الأخيرة –وقد ثار البعض على هذا التصنيف– فإن العقل الراجح والمنطق السليم يفرض المزيد من الاهتمام بالمعايير التربوية للجودة الشاملة.

وتتفق نتائج دراستنا مع دراسة كابوليان وبرازلي kaboo lian& brazaley1999 اشتملت هذه الدراسة الاستطلاعية التي قام بها عدد من أعضاء هيئة التدريس في مدرسة كندي لدراسات المتعلقة بالحكومة بجامعة هارفارد على اثنين وسبعين (72) من المديرين من المستويات الإدارية العليا في الحكومة الفيدرالية، وقد بينت الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة تلقى اهتماما كبير من المديرين، وتحقق تقديرا ومكانة مهمة على مستوى الحكومة باعتبارها طريقة لتحسين الأداء .

أما دراسة سيمور seymour1991 كشفت هذه الدراسة أن ثلاثة وعشرون (23) من الكيات والجامعات الرائدة في الولايات المتحدة الأمريكية تنفذ برامج الجودة الشاملة، وبينت نتائج الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة تلعب دورا بالغ الأهمية في تحسين جودة التعليم وتجديد وتطوير قدرات المؤسسة التعليمية .

ولقد اتفقت أيضا مع دراسة الشنبري 2001 هدفت إلى التعرف على مستوى أهمية إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة في الجامعات السعودية ودرجة

التوافق والاختلاف بين آراء أعضاء مجالس الجامعات وقد توصلت إلى نتائج أهمها : ارتفاع درجة تقدير مستوى أهمية تطبيق وإمكانية التطبيق واتفاق آراء أعضاء مجالس الجامعة على هذه الأهمية .(محمد حسن الشنبري 2001)

ومن الدراسات التي تشبه دراستنا من حيث اعتمدها على معايير مستمدة من نماذج عالمية دراسة علي الشمراني التي جاءت بعنوان معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة نموذج مقترح، حيث تشير دراسة: إلى أن أهمية تطبيق المعايير السبعة المقترحة لتحقيق الجودة التعليمية بمدارس التعليم العام بالمملكة السعودية كان بدرجة مهم جدا وهذا يتفق مع دراسة الحكاري 2008 من أن أهمية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الكليات الأهلية كانت عالية جدا(حامد محمد علي الشمراني 2009 ص 236)

ومن الدراسات الأجنبية التي بحث في أهمية الجودة وكانت نتائج مشابهة لنتائج دارستنا دراسة فرام 1995 fram: والتي دلت على أهمية نظم الجودة الشاملة تناولت الدراسة جامعة في Maryland جامعة تطبيق إدارة الجودة الشاملة لتحقيق التفوق، وبينت نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية أدت إلى الاهتمام بتنفيذها للجودة الشاملة هي: عدم التساوي في نوعية الخدمات الجامعية والتغيرات الثقافية والصعوبات المالية.

أيضا دراسة برون وجاكلين 1995: تناولت الدراسة اتجاهات الموظفين في إدارة التربية والتعليم في ولاية أوريغون نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة بهدف التعرف على العلاقة بين اتجاهات الموظفين من حيث الاعتقاد بأهمية التوجه لتطبيق الجودة الشاملة ودلت الدراسة على اهتمام الموظفين بهذا التوجه .

أما دراسة الصمادي 2008 بعنوان: التي بحثت في تصورات القادة الاكاديميين وأعضاء هيئة التدريس لالتزام الجامعات الأردنية الخاصة بتطبيق معايير الاعتماد والجودة :هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات القادة الاكاديميين وأعضاء هيئة التدريس لالتزام الجامعات الأردنية الخاصة بتطبيق معايير الاعتماد والجودة وتكمن أهمية

الدراسة في أنها تساعد الجهات المعنية بالجودة في تقييم مدى نجاعة معايير الاعتماد وفي تشخيص واقع الخدمات المقدمة واستخدم الباحث في دراسته أداتين هما الإستبانة والمقابلة المعمقة وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

أن مستوى تصورات القادة كانت كلها مرتفعة لجميع مجالات (المعايير) بينما دلت تصورات أعضاء هيئة التدريس أن مستوى التصور لديهم لم يكن مرتفع في كل المجالات إنما اقتصر على بعض المعايير.

كما وتوصلت دراسات أخرى لهذه النتيجة مثل دراسة بوند pond 2002: بعنوان (أهمية تحقيق ضمان الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية: هدفت الدراسة إلى بيان المراحل المختلفة لمفهوم في التعليم والتحديات والصعوبات التي تحول دون

تطبيق ضمان الجودة، وبعض الصعوبات وبعض التوجهات الفكرية الجديدة للاعتماد في المؤسسات التعليمية حتى تستطيع مواكبة التغيرات التي تطرأ عليها على العصر الحالي وما يحمله من تحديات وتطورات وأوصت الدراسة إلى ضرورة تبني رؤى ومقاييس جديدة للجودة في التعليم.

واتفقت مع كل ما سبق دراسة حياة الحربي 2002: بعنوان إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتطوير الجامعات السعودية دراسة الاتجاهات الوطنية الأكاديمية نحو تطبيق مبادئها ووجه نظرهم في إسهام هذا التطبيق في تطوير الجامعة هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الهيئة الأكاديمية نحو مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومدى إسهام تطبيقها في تطوير الجامعة حيث مالت اتجاهات هيئة التدريس إلى الموافقة بدرجة فوق المتوسط على تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات السعودية، ومن بين أهم نتائجها ضرورة اقتناع المسئولين عن التعليم العالي بأهمية وجدوى هذا الأسلوب .

إضافة إلى دراسة أحمد الخطيب 2000 والتي ترى إن نظام إدارة الجودة الشاملة يعتبر إستراتجية عصرية للتحولات والتغيرات التي تطرأ في الميادين السياسة والاقتصادية والاجتماعية والعملية والتكنولوجية على المستوى الدولي والإقليمي والمحلي

والمتمثلة في بروز ظواهر العولمة والخصصة والتجارة الحرة وسيطرة الشركات الكبرى على الأسواق العالمية والتنافس الاقتصادي الدولي يؤكد إن اعتماد الجامعات لولوج القرن الواحد والعشرين هذا القرن الذي لا مكان فيه إلا لأمم التي تحرص على الإنجاز والتميز والجودة(أحمد الخطيب 2000 ص 19)

ودراسة مها عبد الباقي والتي أكدت على أن الاهتمام بجودة التربية جاء وليد العديد من التحولات العالمية، وظهور العديد من القضايا والمشكلات العالمية المتداخلة.

دراسة أوليا وألسبنوول Owlia & Aspinwall 1997بعنوان :إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي نظرة عامة ،حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على اهتمامات

المختصين والممارسين للجودة الشاملة في التعليم العالي وقد استخدم الباحث منهج تخليل المضمون في التعرف على اتجاهات المهتمين وقد خلصت الدراسة إلى أن(51%) يهتمون بالجودة الشاملة .

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

جاءت نتائج الفرضية الثانية على أنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما.

بالنسبة لعدم وجود فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة باختلاف الجنس، فإن جامعات اليوم لم تعد مجرد مكان لتلقي العلم إنما غدت مصنعا للرجال والنساء ولقادة الفكر والسياسة والأدب الذين يمكن أن يشاركوا في خدمة المجتمع، كما أنها تعد الأساتذة والباحثين والكوادر العليا في مجالات العمل المختلفة، وتوظف استقلالهم الذاتي في خدمة الحوار والنقاش الذي يتناول المسائل الأخلاقية والعملية التي تواجه مجتمع المستقبل، كما واتسع دور الجامعات ليشمل استيعاب الثقافة ونشرها عن طريق بتبادل المعرفة واستخدامها في تنمية المجتمع وتنشيط مؤسساته الاقتصادية والاجتماعية بما يخرجه من كفاءة قادرة على تطوير وسائل العمل والإنتاج . هذه الجامعة التي يعمل بها الأستاذ أو الأستاذة كان في يوم ما أحد طلابها (مدخلات) والتي تسعى لتكوينه وإعداده ليستجيب لمتطلبات التنمية بغض النظر عن كونه طالبا أو طالبة، أما بعد أن يصبح أحد المنتسبين للهيئة التدريسية فإن قوانين ولوائح العمل والتوظيف لا تفرق بين أستاذ وأستاذة الفرق يرجع للكفاءة و كل هذا جعل اتجاهاتهم واهتماماتهم متساوية لا فروق فيها نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة .

كما كشفت بأنه لا توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي فإذا أرادت الجامعة أن تستجيب لمتغيرات الألفية الثالثة فإن هذه لن يكون إلا من خلال إعداد قوى بشرية قادرة على مسايرة التحديات التي تواعدنا بها هذه الألفية وتقع هذه المهمة على عاتق التعليم وبدرجة أكثر على عاتق التعليم الجامعي والتي تقع على عاتق الأستاذ الجامعي ونتيجة لذلك فإنه من أجل تفعيل دور الأستاذ في الجامعة فلقد تم تحديد سمات وأدوار الأستاذ الجيد منها ما تعلق بمهنة التدريس :

– مراعاة متطلبات المهمة التدريسية، حيث يشير إدوارد شورت في كتابه (التربية في عالم متغير) إلى أن المادة العلمية أقل أهمية من طرق التدريس وأن السؤال كيف ندرس؟ أهم من السؤال ماذا ندرس؟

– مراعاة المهمة التدريسية، حيث يتم تحسين المهمة التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من خلال تبصيره بالأساليب وطرائق التدريس الجديدة ومدى اعتمادها على التكنولوجيا الجديدة .

– التقويم المستمر للأداء التدريسي لعضو الهيئة التدريسية وهناك مدخلان أساسيان للتقويم الأول يسمى مدخل العمليات والنواتج ويعتمد على نتائج تحصيل طلبة وإنجازاتهم فتحصيل الطلبة هو المحك والمدخل الثاني تقييم الزملاء والقائمين بمهام الإدارة الجامعية والتقارير الذاتية للمدرس .

– ونظرا للأهمية التدريس فإن أغلبية الجامعات قد اهتمت بتنظيم دورات تدريبية وعقدت لقاءات وندوات تربوية للنهوض بأداء المدرس الجامعي ،ورفع من كفاياته التدريسية والتي يحتاجها في ظل التطورات وفي مجال مهمته التدريسية والبحثية .

– يعتبر البحث العلمي أحد أهم المعايير الأساسية للتقدم والارتقاء الأكاديمي وخاصة على مستوى الجامعة ولذلك اهتمت بما يلي:

- مراعاة متطلبات المهمة البحثية فمعظم الجامعات تشترط ضرورة، أن يتمتع عضو هيئة التدريس بخصائص متعددة مثل تمتعه بالذكاء العالي، اتجاهات فكرية، فيتعامل مع

الأمور من منطلقات فكرية منطقية وان يمتلك مهارة التواصل مع الآخرين والتعبير بوضوح عن تصوراته وما يثير فضوله العلمي .

– مراعاة تحسين المهمة البحثية أيضا يحتاج توفير كوادر فنية وإمكانات النشر العلمي والتجارب والإنتاج العلمي .في الحقيقة كل هذه الأدوار ما هي إلا معايير وشروط يجب أن تتحقق في الأستاذ بغض النظر عن جنسه ومؤهله.

كما أنه تبين بأنه لا يوجد تفاعل بين المتغيرين الجنس والمؤهل العلمي، إن لهذه النتيجة أيضا ما يبررها فإضافة إلى كل ما سبق فإن كل هذه الأدوار الخاصة بالأستاذ نجدها متشابهة في الخطوط العريضة وقد تختلف في التفاصيل بين بعض الجامعات وعليه فإن كل أستاذ الجامعي يدرك هذه الأدوار التي تؤثر بدورها في إدراكه واتجاهاته نحو المعايير التربوية للجودة الشاملة ومهما اختلفت هذه الأدوار فإننا لم نجد أدوار أو سمات تتحدد على حسب جنس محدد ومؤهل معيين فالأولى له أن يتمكن من صفات أخرى لها علاقة بمقومات مهنته مثل المادة العلمية التي يدرسها، تنظيم العمل والمواظبة وكذلك المرونة وسعة الإطلاع وكذا المقومات الاجتماعية مثل التواضع وحسن المعاملة والعدالة والتعاون. (سهيل رزق 2006 ص 8)

وهذا ما ذهب إليه كل من يوسف حجيم ومحمد فوزي وهاشم فوزي 2008 إلى أن عضو هيئة التدريس مهما كان جنسه ومؤهله يحتل المراكز الأولى من حيث الأهمية في نجاح العملية التعليمية فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطوير ومهما بلغت من جودة فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها، إذا لم ينفذها معلمون أكفاء مدربون تدريبا كافيا ومؤهلون تأهيلا مناسبا ،ولتحقيق ذلك يجب توافر عدد من السمات هي السمات الشخصية مثل الثقة المرونة تفهم الآخرين وتقبلهم...وكفاءات مهنية بأن يكون مع الطلبة ويدافع عنهم ويساعدهم بالإضافة إلى الخبرات الموقفية التي يكتسبها من مجال تخصصه كل هذه الصفات لم تقتصر على جنس دون الأخر بل مهما كان جنس الأستاذ فهو في حاجة لتحلي

بهذه الصفات ومن هنا لم يظهر تفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي في اتجاهات الأساتذة نحو أهمية المعايير التربوية .

– ونفس الشيء يقال بالنسبة للمؤهل العلمي فسواء أكان الأستاذ يحمل مؤهل ماجستير أو دكتوراه فهو يحمل لقب أستاذ وعليه أن يكون في مستوى هذا اللقب منذ ولوجه باب الجامعة فاكتسابه لهذا اللقب يعني تحليه بجملة من الصفات التي تظهر وتنعكس في اتجاهاته واهتماماته نحو كل السبل التي من شأنها أن تؤدي إلى الجودة سواء أكان أستاذا أو أستاذة أو يحمل ماجستير أو دكتوراه وإذا كان الجنس في رأينا لا تظهر فيه الفروق و المؤهل لا تظهر فيه فروق أيضا وإن الفروق غير موجودة بين الجنس و المؤهل فحسب رأينا إن عدم وجود فروق ترجع لموضوع معايير الجودة الشاملة التي أصبحت إحدى أسبقيات هذا القرن والتي فرضت نفسها بقوة .

3– مناقشة الفرضية الثالثة:

تمخضت نتائج هذه الفرضية عن وجود فروق دالة إحصائيا في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعيحسب الآقدمية الأقدمية والرتبة الوظيفية والتفاعل بينهما. (أما بالنسبة للفروق في متغير الآقدمية لوحده فقد وجدت فروق في حين لم تظهر في متغير الرتبة لوحده .)

كل ما يمكن أن يقال بالنسبة لهذه الفرضية فقد سبق الكلام عنه في مناقشة الفرضية الثانية، فالإنسان الذي يحمل فكرا يظهر في صورة اهتماما (هما) يحدد اتجاهاته نحو أو ضد موضوع معين، وخاصة إذا تعلق الأمر بموضوع مثل معايير الجودة الشاملة التي أصبحت عالمية، تفرضها متغيرات عالمية أيضا وفي نظرنا أن الأقدمية سوف تزيد من تعميق الاهتمام بالاتجاه لا تغيره، إلا إذا كان الموضوع ربما سالب أو ضعيفا وهاتين الصفتين لا تنطبقان على موضوع مثل الجودة، وكما نرى أيضا ربما الاهتمامات قد تختلف في نوعية المعايير التي قد لا تتناسب مع خصوصية المجتمع الذي توجد فيه

الجامعة، وهذا اهتمام على درجة أعلى الشيء الذي جعل الفروق تظهر في الاقدمية ولا تظهر في رتبة الأستاذ، التي يصل إليها نتيجة إمتلاكه لمؤهلات منذ بداية التحاقه بالجامعة

أما عن عدم التفاعل بين متغير الأقدمية والرتبة فقد يعود الأمر إلى وجود عامل أخر هو الخبرة التي قد تتشكل رغم وجود أقدمية أقل مع رتبة دنيا كأستاذ مساعد أو أعلى أستاذ محاضر أو أستاذ تعليم العالي أو العكس رغم سنوات أقدمية كبيرة وبقاء الأستاذ في رتبة أستاذ محاضر مثلا قد لا تشكل فرقا.

4- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة :

كما وأظهرت نتائج الفرضية الرابعة بأنه لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف(الكلية) كإجابة أولية كنا نعتقد بوجود فروق بين الكليات قد تكون لصالح كلية العلوم الطبيعية والحياة نظرا لطبيعة المواد التي يدرسها الأستاذ، والتي تخضع للمنطق الرياضي وأيضا أثناء التطبيق من خلال ما لمسناه من حرص ودقة وتجاوب مع الموضوع، ولكن الميدان أحسن دليلا وأكثر مصداقية – وتبقى النتائج في حدود الدراسة– والتي نصت على عدم وجود فروق بين الكليات في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة، فكل ما سبق عرضه في مناقشة النتائج ينطبق ويمكن أن يكون تحليلا لهذه النتيجة كما أن لها ما يبررها،

فبالنسبة للكلية العلوم الاقتصادية مثلا يعد موضوع الإدارة وتسيير الموارد البشرية وموضوع جودة الجامعة وتنميتها موضوعا في غاية الأهمية يظهر من خلال الواقع سواء تعلق الأمر بالأستاذة الذين سيق لهم البحث في هذا الموضوع وكان موضوعا لدراستهم العليا أو محتوى لمنشوراتهم العلمية، كما تظهر الأهمية واضحة من خلال مخابر البحث التي تبحث في مواضيع التنمية والجودة نذكر البعض من هذه المخابر :

- مخبر دور الجامعة والمؤسسة الاقتصادية في التنمية المحلية والمستدامة .

-مخبر متطلبات تأهيل وتنمية الاقتصاديات النامية في ظل الانفتاح الاقتصادي العالمي .

أن جل هذه المخابر تهدف إلى البحث في موضوعات مثل، أداء المؤسسات والاقتصاديات في ظل العولمة، ففي ظل التحول نحو اقتصاد المعرفة تواجه المنظمات والاقتصاديات المحلية العديد من التحديات الداخلية والالتزامات الخارجية التي تقلل من إمكانية تحقيقها لأداء متميز وتنافس، الأمر الذي يفرض من جهة على تلك المنظمات والاقتصاديات ضرورة البحث عن أفضل المداخل والنظم والاستراتجيات والتقنيات التسييرية الحديثة والمتميزة، التي تمكنها من الاستثمار الفعال لمواردها الداخلية بسبب قدرتها على الإبداع والتجديد وتحقيق الأداء المتميز الاستراتيجي، ومن جهة أخر تفرض العولمة المتسارعة على الاقتصاديات المحلية ضرورة الإدارة الفعالة لمواردها بنجاعة واستثمار بشفافية وكفاءة عالية واختيار أنسب السياسات الاقتصادية بغية تحقيق الأداء المتميز والتنمية المستدامة، إن المؤسسات بحاجة إلى ابتكارات وجودة شاملة توفر لها ميزة تنافسية ومن المواضيع التي يبحث فيها المخبر :

- تجارب ونماذج ناجحة في الأداء المتميز للاقتصاديات المحلية.
- المنظمة الجزائرية، فرص وتحديات تحقيق الأداء المتميز والتنافسي.
- مداخل الأداء. (Labo.univ-ouargla.dz).

أما عن كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية فيوجد بها مكتب مسئول خلية الجودة في الجامعة في حين يتواجد بقية الأعضاء على مستوى كليات أخرى، وفي إطار نشاط خلية ضمان جودة التعليم العالي بجامعة قاصدي مرباح قامت الخلية باعتماد رزنامة لزيارة الكليات المتواجدة على مستوى الجامعة وذلك لأجل التعريف بالخلية والتحسيس بأهمية ضمان الجودة في التعليم العالي وفي خضم هذه الزيارات تمت برمجة لقاءات مع الطاقم البيداغوجي لكل كلية وخلصت هذه الاجتماعات إلى تقديم مجموعة من المقترحات التي تهدف إلى تحسين مستويات الجودة في الجامعة ، كما تم توزيع مطويات بيداغوجية لفائدة الطلبة والأساتذة والإداريين لأجل التعريف والتحسيس بموضوع الجودة الشاملة.(www-univ-ourgla.Dz)

5- مناقشة نتائج الفرضية الخامسة :

تشير نتائج الفرضية الخامسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف المنصب النوعي.

توجد فروق لصالح الأستاذ الذي لديهم منصب نوعي فبالإضافة لكل الأسباب التي سبق ذكرها وجعلت اتجاهات الأستاذ نحو أهمية المعايير التربوية تكون إيجابية فإن الأستاذ الذي يمارس وظيفة سواء أكان رئيس قسم أو رئيس شعبة أو منظم إلى أحد المخابر فإنه في أغلب الأحيان يمارس الإدارة والمسؤولية الأمر الذي يجعله على إطلاع وعن قرب بما تعلق من مشاكل التسيير على مستوى الكلية أو الجامعة أو على المستوى الإقليمي فهو لا يسمع أو يتفرج على مشكلات الأداء التي تواجه الجامعة إنما يكون قريب منها وعلى إطلاع ، تقع عليه مسؤولية التسيير وإدارة العمليات سواء الإدارية أو البيداغوجي كما تقع عليه مسؤولية ضمان السير الحسن لسير العمليات والمدخلات وعن النتائج وأي إخلال في هذه الحلقات فهو مطالب بإيجاد الحل والبحث عن مخرج، الأمر الذي يجعله أكثر اهتمامها بالمعايير التربوية للجودة الشاملة .

مهما كان نوع الوظيفة أو المهمة فإنهم بذلك يتولون القيادة على رأس الوظيفة التي أوكلت لهم، كما تؤثر القيادة تأثيرا مباشرا في إحراز الجودة وتقدمها، وذلك للدور القيادي المؤثر في نوعية أنشطة جميع العاملين في الوحدات التنظيمية المختلفة نحو الالتزام بالجودة فكرا وعملا، وتلبية احتياجات العملاء من خلال التأكيد على التحسين المستمر ومن خلال قدرتها على التخطيط طويل المدى، فيما تتعلق بجودة منتجاتها وعملياتها وكذلك قدراتها على التغيير وتوجيهه الوجهة المرجوة وقدرتها على نشر الرؤية المشتركة بالإضافة إلى إنشاء

تنظيمات أكثر جاذبية تقوم على العلاقات والروابط التي تدعم المشاركة في إدارة عمليات المنظمة وأنشطتها نحو الجودة في تحقيق الأهداف.(محمد عطوة 2008 ص 39)

بالإضافة إلى تغير اللغة المستخدمة في التربية في السنوات الأخيرة، فنادرا ما كانت كلمة مساءلة تسمع في السبعينات وكذلك لم تكن كلمة تقييم ومؤشرات الأداء جزاءا من اللغة

العامة في الماضي، وحديثا أصبحت ثقافة الجودة في الإدارة وكل–الميادين–جزءا من عملية التقييم داخل النظام التربوي. (Jeff janes and john mathias 1999 p 141)

إن هذه المعايير التي دخلت في تقييم الأستاذ وتأهيله لمراتب ووظائف أعلى جعلت اهتمامه كبير نحو المعايير التربوية للجودة الشاملة. ويضيف ولي هانسwlee hanseen إن وابل الانتقادات الموجهة لمؤسسات التعليم العالي وإدارته وأعضاء هيئاته التدريسية بالإضافة إلى الاحباطات التي يعاني منها الرسّميون في محاولتهم تقييم فعالية النفقات العامة على التعليم العالي، قد تشكل حافزا قويا للجامعات والكليات لتحسن نوعية ما تقوم به من أعمال وتوثيق الأعمال الناقصة لهذه الإجراءات، يرى الكثيرون أن عملية الجودة الشاملة ذات مقدرة كبيرة على الاستجابة لهذه التحديات وهذا المنحى يحمل معه احتمالية إنتاج تحسينات مهمة في التعليم العالي في كيفية التفكير في إيجاد المعرفة ونشرها واستمرارها.(wlee hanseen 1999p 174)

وهذه المؤشرات تجتمع في الأستاذ الذي يضلع بمهمة أخرى إلى جانب مهمة التدريس فهو يقف على رأس المشكلات التي تشكل له تحديات ، يبحث لها عن الوسائل المناسبة و الحلول الناجعة يظهر في صورة اهتماما ولان الكثيرين يعولون على معايير الجودة الشاملة فإن من الطبيعي انتقاله إلى التعليم واهتمام الأساتذة بها .

وفي إطار الجودة الشاملة يكون من المهم توعية وإشراك جميع العاملين من قمة الهرم الوظيفي حتى قاعدته إذ يتوجب أن يعرف الجميع أين تقف المؤسسة اليوم ليتمكنوا من إيصالها إلى ما تريد غدا، ولعل الأستاذ الذي يمارس وظيفة هو على دراية أكثر بأن تقف الجامعة اليوم ويحمل على عاتقه مهم إيصالها إلى ما تريد أن تصل إليه غدا(إياد عبد الله 2009 ص 43)

6- خلاصة الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة. إذ تعد الجودة الشاملة من أحدث مواضيع الساعة في القطاع التعليمي بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة ، ولذلك حظيت عملية تطوير التعليم العالي باهتمام كبير في معظم الدول العربية والأجنبية وكان من أهم أحداث التطوير تطبيق معايير الجودة الشاملة التي أصبحت سمة من سمات هذا العصر الذي أطلق عليه المفكرون اسم عصر الجودة . توصل الدراسة إلى أن لدي أساتذة التعليم الجامعي اتجاهات إيجابية نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة .

كما و تمخضت دراستنا على جملة من النتائج وهي :

- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما .
- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الأقدمية والرتبة الوظيفية والتفاعل بينهما .

(وبالنسبة لمتغير الأقدمية لوحده فقد وجدت فروق في حين لم تظهر في متغير الرتبة الوظيفية)

- لا توجد فروق في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف الكلية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية تختلف باختلاف المنصب النوعي.

وعليه نستخلص أن اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي بجامعة قاصدي مرباح كانت مسايرة للأهمية العالمية التي تكتسيها المعايير التربوية للجودة الشاملة .

7- مقترحات وآفاق للبحث :

إن عملية البحث لا حدود لها ولكن ونظرا لأن البحث مرتبط بمجموعة من العوامل التي تتحكم في سير العملية ، ومن هذه العوامل الوقت والجهد ، اللذان يقفا في وجه الطالب ويحولا دون ما يريد أن يحققه من وراء هذا البحث ، فهو يدخل مغامرة البحث بأفكار ويخرج بأفكار أخرى أكثر نضجا ووضوح نتيجة للبحث في أدبيات الموضوع ونتيجة لاتصاله المباشر بميدان الدراسة ، ولهذا يحاول أن يكمل النقص الذي يحس به في نقاط قد لا تعبر عن كل ما يريد أن يصل إليه ، ولكنها كبنات أفكار ربما تشكل اللبنة أو نواة الأولى للبحوث أخرى أو مقترحات تفيد كل من يريد أن يرتقي لمستوى الجودة .

- إن موضوع دراستنا جاء عن الاتجاهات وعليه نقترح مواضيع أخر تبحث في إمكانية التطبيق والبحث عن مدى توافر متطلبات ومبررات الجودة ثم بعد ذلك البحث في النتائج التي خلقتها الجودة وأخير البحث في المعوقات ، فرغم ما بذلته الطالبة من جهد رأته إنه مقتصرا على الجوانب النظرية أكثر من الجوانب التطبيقية وهذا راجع لأن موضوع الجودة في الوقت الحالي في بدايته وسيكون بمرور الوقت أكثر وضوحا وانتشارا مما هو عليه في الوقت الراهن.
- كما تقترح بعض الموضوعات للدراسة مثل معايير جودة المعلم، معايير جودة الطالب، معايير جودة المناهج والكتب الدراسية، معايير جودة التقويم، معايير جودة المباني والتجهيزات والوسائل التعليمية... سواء اجتمعت هذه المعايير في دراسة واحدة، أو أن يكون كل معايير موضوع للدراسة.
- وكمواضيع تصلح لدراسة أيضا الجامعة الجزائرية في ظل نظام LMD ومدى استجابتها للمتطلبات الجودة الشاملة.

- القيام بتحليل للمحتوى للتراث النظري لنظام LMD في الجزائر والدول المتقدمة والمقارنة بين أوجه التشابه والاختلاف في كل دولة ومدى تحقيقه لمعايير الجودة في الجامعة الجزائرية.
- تبني النماذج الرائدة والناجحة بعد إخضاعها للتكيف على حسب واقعنا الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي بمعنى البحث عن معايير تراعي خصوصيتنا باعتبارنا دولة عربية مسلمة سائرة في طرق النمو تبحث عن سبل المحافظة على هويتها من العولمة الجارفة التي تريد أن تصبغ العالم بألوان أمريكية.
- وفي خطوة أكثر جرأة بناء نماذج أصيلة تراعي كل ما سبق ذكره.
- العمل على نشر ثقافة الجودة في كل المستويات وبين كل الفئات عن طريق إحياء القيم الإسلامية الفاضلة كالإتقان والعمل الجماعي والتطوعي نشر أخلاق الشريعة الإسلامية السمحة التي توجد في داخل كل مسلم تنتظر سوى من يوقظها وبتعهدها بالرعاية خاصة في نفوس النشىء والشباب ذخر الأمة وعمادها.
- إشعار كل العاملين في الجامعة من أعلى القمة في الهرم التنظيمي إلى أبسط عامل في الجامعة بأهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة ومحاولة تكوينهم وتعريفهم وإقناعهم بها لأجل كسب تعاونهم ومشاركتهم في تجويد الجامعة، لأن التغيير لن يكون مجديا بدفع العاملين بقدر ما هو إشعارهم بأهمية دورهم في التغيير وبالإستراتجيات التي تتبناها الجامعة مما يجعلهم يولونها أهمية كبيرة يدافعون عنها بأنفسهم وهو ما يعرف بالمحفزات الداخلية التي أثبتت جدوها أحسن من المحفزات الخارجية.
- الاهتمام بتطبيق الجودة في كل المستويات التعليمية بداية من المرحلة الابتدائية ومرحلة التعليم الإكمالي (المتوسط) ومرحلة الثانوي وصولا إلى مرحلة التعليم الجامعي.

المراجع

المراجع :

الكتب :

- أحلام الباز حسن والفرحاتي السيد محمد(2007): المنتج التعليمي، المعايير وتحقيق الجودة، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية.
- أحمد البطاح (2006) قضايا معاصرة في الادارة التربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
- أحمد الخطيب(2001): الإدارة الجامعية، ط1، مؤسسة حمادة للدارسات الجامعية، أربد الاردن.
- أحمد عبد اللطيف وحيد(2001): علم النفس الاجتماعي،ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن.
- أحمد علي حبيب(2006): علم النفس الاجتماعي، ط1، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، القاهرة.
- إياد عبد الله شعبان(2009): إدارة الجودة الشاملة – مدخل نظري وعلمي نحو ترسيخ ثقافة الجودة وتطبيق معايير التميز، ط1، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان الاردن .
- بشير معمرية(2012):أساسيات القياس النفسي وتصميم أدواته، دط، دار الخلدونية للنشر والتوزيع الجزائر.
- جيف جونز وجون ماتياس(1999): تطوير نظم الجودة في التربية، دط، ترجمة عدنان الاحمد، كايد سلامة، شفيق فلاح علاونة، حمدان على نصر، المركز العربي للتعريب والتوزيع والنشر بدمشق .
- حامد عبد السلام زهران(2000): علم النفس الاجتماعي، ط6، عالم الكتب القاهرة.
- خليل عبد الرحمن المعايطة (2000): علم النفس الاجتماعي، دار الفكر، ط1، عمان.
- ديوبولد ب فاندالين ترجمة محمد نبيل نوفل وسلمان الشيخ وطلعت منصور غبريال وسعيد أحمد عثمان(1997)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط7، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة.

المـراجــع

- ذوقان عبيدات وعبد الرحمن عدس وكابد عبد الحق(2005): البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه، ط6، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان .
- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم(2000): مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيقية، ط1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
- رجاء محمود أبو علام(2007): مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، ط6، دار النشر للجامعات، مصر.
- رشدي أحمد طعيمة (2008): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، ط2 ،دار المسيرة لنشر والتوزيع والطباعة ،الأردن
- رشيد زرواتي(2008): تدريبات على نهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط3، ديوان المطبوعات الجامعية .
- رضا مسعد السعيد وناصر السيد عبد الحميد(2010): توكيد الجودة في مناهج التعليم (المعايير والعمليات والمخرجات المتوقعة)، ب ط، دارالتعليم الجامعي، الاسكندرية مصر.
- زاهر ضياء الدين(2005):ادارة النظم التعليمية بالجودة الشاملة، ب ط، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة .
- سامر جلدة(2009): السلوك التنظيمي بين النظرية والتطبيق، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية مصر.
- سعيد مبروك(2012): الجودة الشاملة – الهندرة – ادارة المعرفة –الادارة الالكترونية ط2،القاهرة المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.
- سهير كامل أحمد(2001):علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق،دط، مركز الاسكندرية للكتاب والنشر والتوزيع، مصر .
- سهيلة الفتلاوي(2008): الجودة في التعليم المفاهيم والمعايير والمواصفات والمسؤوليات، دار الشروق، عمان الاردن .
- سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات(1) (2008): الجودة والاعتماد الاكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن .

المـراجــع

- سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات(2) (2008): الجودة في التعليم، دراسات تطبيقية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن .
- شبل بدران وجميل الدهشان(2001): التجديد في التعليم الجامعي، دط، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
- صالح ناصر عليمات(2004): ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية –التطبيق ومقترحات التطوير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .
- عبد الفتاح محمد دويدار ،2009،علم النفس الاجتماعي (اصوله ومبادئه)، دط دار المعرفة الجامعية الاسكندرية مصر.
- عبد المجيد النشواتي (2003): علم النفس التربوي، ط4، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- على السلمي(1995): ادارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للآيزو9000، دط، دار غريب للطباعة والنشر،القاهرة .
- عمر وصفي عقيلي(2001): المدخل الى المنهجية المتكاملة لادارة الجودة الشاملة وجهة نظر، ط1، دار وائل للطباعة والنشر، عمان.
- فريد النجار(2007):التجديد التنظيمي لمنظومات التعليم في القرن21، ط1، الدار الجامعية، الاسكندرية مصر .
- فريد راغب النجار(1999): ادارة الجامعات بالجودة الشاملة، ط1، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة.
- لمياء محمد أحمد وسعيد إسماعيل علي(2009): نظم الجودة ومتطلبات تسويق الخدمات التعليمية، ط1، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، مصر.
- محفوظ أحمد جودة (2004): ادارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر عمان الاردن .
- محمد الدريج(2003)(2): مدخل إلى علم التدريس تحليل العملية التعليمية، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين الامارات العربية المتحدة .
- محمد الدريج(2007): المعايير التربوية في التعليم– نماذج تجارب لضمان جودة التعليم– ط1، منشورات سلسلة المعرفة للجميع الدار البيضاء، المغرب .

المـراجــع

- محمد شفيق(2001): البحث العلمي والخطوات المنهجية للإعداد البحوث الاجتماعية والمكتبية، د ط، المكتبة الجامعية.
- محمد عبد الرازق ابراهيم (2007): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، ط2،دار الفكر،عمان.
- محمد عبد الفتاح محمد(2012): ادارة الجودة الشاملة و بناء قدرات المنظمات الاجتماعية قضايا ورؤى معاصرة، دط، المكتب الجامعي الحديث.
- محمد عطوة مجاهد(2008): ثقافة المعايير والجودة في التعليم، ط1، دار الجامعة الجديدة، مصر .
- محمد عوض الترتوري واغادير عرفات جويحات(2006): ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن .
- محمد عوض الترتوري ومحمد زايد الرقيب وبشير مصطفى الناصر(2009): إدارة الجودة الشاملة في المكتبات ومراكز المعلومات الجامعية، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الاردن .
- محمد قاسم القريوتي(2009): السلوك التنظيمي، ط5، دراسة السلوك الانساني في منظمات الاعمال، دار وائل للنشر والتوزيع عمان الاردن.
- محمد منير(2002): الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر، ط1،عالم الكتب القاهرة.
- مقدم عبد الحفيظ(2003): الاحصاء والقياس النفسي والتربوي،ط2، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر.
- وفاء محمد البرادعي(2000): دور الجامعة في مواجهة التطرف الفكري، ط1، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.
- يوسف حجيم الطائي ومحمد فوزي العبادي وهاشم فوزي العبادي (2008) : إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ط1، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع الاردن.

الرسائل والاطروحات العلمية :

- أحمد بن عيشاوي(2008): الجودة الشاملة(T.Q.M) في المؤسسات الفندقية في الجزائر اطروحة دكتوراه العلوم في العلوم الاقتصادية تخصص ادارة واعمال، جامعة الجزائر .
http://bbekhti.e-ptaalim.info/trv_pdf/These_Belaichaoui.pdf 22/10/2013
- أشرف السعيد احمد محمد(2005): ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، رؤية اسلامية، رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه دولة في الفلسفة في التربية، كلية التربية قسم اصول التربية جامعة المنصورة.
http://aemohamed.kau.edu. 27/09/2013

- ايمان مصطفى حويل(2012): واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين فيها،مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في برنامج الادارة التربوية بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين .
www.alazhar.edu.ps/ 11/05/2014

- حامد محمد علي الشمراني(2008): معايير مقترحة للجودة التعليمية في ضوء معايير بالدريج للجودة الشاملة في مدارس التعليم العام بالمملكة نموذج مقترح، رسالة مكملة لنيل شهادة الدكتوراه في قسم الادارة والتخطيط التربوية، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
https://algaodh5.files.wordpress.com 27/09/2013

- عبد العزيز عبد العال زكي(2010): ادارة الجودة ودورها في بناء الشركات، اطروحة دكتوراه ادارة الاعمال، الجامعة الافتراضية الدولية بالمملكة المتحدة الجهة الشرقية المركز الاستشاري البريطاني قسم التعلم عن بعد والإشراف الدراسي.
www.acc4arab.com 22/03/2014

- علي لرقط (2009): امكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، المبررات والمتطلبات مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص الادارة والتسيير التربوي جامعة الحاج لخضر باتنة دراسة ميدانية بكلية الاداب والعلوم الانسانية.

http://heses.univ-batna.dz/index.php?option=com%2028% 20/09/2013

- فتيحة حبشي(2007): ادارة الجودة الشاملة ،دراسة تطبيقية في وحدة فرمال الانتاج الادوية بقسنطينة، اطروحة دكتوراه العلوم في العلوم الاقتصادية، جامعة منتوري قسنطينة الجزائر.

http://bu.umc.edu.dz/md/index.php?lvl=author_see&id=35477%20 26/09/2013

- محمد علي الشنبري(2001): مبادئ إدارة الجودة الشاملة بين الأهمية والتطبيق على الجامعات السعودية كما يراها أعضاء مجالس الجامعات ،رسالة دكتوراه قسم الادارة التربوية والتخطيط ، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

http://faculty.mu.edu.sa 20/04/2014

- منتهى أحمد علي الملاح(2005): درجة تطبيق معايير ادارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطنية في محافظات الضفة الغربية كما يراها اعضاء هيئة التدريس، مذكرة ماجستير في الادارة التربوية بجامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

http://scholar.najah.edu/sites/default/files/all-thesis/138.pdf%20 11/05/2014

- منير بن محمد سعيد(2008): امكانية تطبيق اسس الجودة الشاملة في ادارة وتنظيم النشاط الرياضي بمراحل التعليم العام بمدارس العاصمة المقدسة، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في برنامج الادارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى السعودية.

https://algaodh5.files.wordpress.com 27/09/2013

- يسمينة خدنة (2008): واقع تكوين طلبة الدراسات العليا في الجامعة الجزائرية دراسة حالة جامعة منتوري– قسنطينة مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص التنمية وتسيير الموارد البشرية جامعة منتوري بقسنطينة

http://bu.univ-ouargla.dz/master/pdf/mamri 08/01/2015

المجلات والمقالات :

- أحمد الخطيب (2000) ص19 إدارة الجودة الشاملة – تطبيقات في الإدارة الجامعة ،مجلة اتحاد الجامعات العربية عدد 03

http://univ-biskra.dz/rem/n3/1.pd%20 01/01/2014

- أحمد علي كنعان (2009): تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر السنة الرابعة في قسم معلم الصف واعضاء الهيئة التعليمية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 25 العدد (3+4) .

http://www.damascusuniversity.edu.sy27/09/2013

- حسن بصري الدهان وسعيد سيف العامري(2008): المعايير التربوية، دراسة وصفية ،مجلة العلوم التربوية ، العدد الرابع ،أكتوبر.

http //: search.shamaa.org/arSearch. 12/12/2013

- دورة تدريبية في: نموذج المؤسسة الأوربية للإدارة الجودة والتميز في التعليم العالي ترجم واعداد حاتم علي العايدي 2009 الجامعة الاسلامية غزة .

http://dr-saud-a.com/vb/archive/index.php/t-62953.html2013/09/27

- ريهام مصطفى محمد أحمد(2012): توظيف التعلم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعلمية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد(9) ، جامعة مؤتة الاردن.

www.ust.edu/uaqe 26/04/2014

- سهيل رزق دياب(2006): المدرس الجامعي في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين (أدواره–سماته –ومقوماته) بحث مقدم للمؤتمر العلمي الذي نظمته جامعة الإسراء الخاصة تحت عنوان المعلم في الألفية الثالثة – رؤية آمنة ومستقبلية

http://dr-saud-a.com/.../showthread 22/04/2014

- عبد القادر تواتي(2013): تحديات وعقبات تواجه إصلاح التعليم العالي ونظام ل، م ، د في الجزائر، أعمال اليوم الدراسي، اصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الراهن والآفاق المنظم يوم 22 أفريل 2013 جامعة البويرة، الجزائر ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر .

www.ummto.dz/sitelpla/index_fichiers/bouira.pdf 27/01/2015

- علي سعود وأسما إلياس (2014) : مُسوّغات التوظيف التربوي لمدخل المعايير، الورشة الوطنية لمتطلبات المناهج وفق مدخل المعايير دمشق من 14–16 أكتوبر.

https://education.ksu.edu.sa27/11/2014

- محمد بن عبد العزيز الراشد(2011): الجودة الشاملة ، دراسة نظرية ونموذج مقترح لها في متكبة الملك فهد الوطنية، المجلد(17)، العدد (02)، الرياض.

www.kfnl.org.sa/Ar/mediacenter/EMagazine/DocLib/.../al-rashid.pdf

27/09/2013

- محمد قاسم القريوتي ويوسف محمد المطيري(2008): مجلة الملك فهد عبد العزيز الاقتصاد والإدارة، المجلد(21) العدد(01).

www.kau.edu.sa/AccessPage 19/05/2014.

- نجوى فوزي صالح(2012): واقع تطبيق ادارة الجودة الشاملة بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بمحافظة غزة، مجلة جامعة الازهر بغزة سلسلة العلوم الانسانية 2009 المجلد(11)العدد1.

www.alazhar.edu.ps/journal 11/01/2014

المواقع الالكترونية :

أصلاح التعليم العالي جوان 2007

https://www.mesrs.dz/…2007

تقرير جامعة قاصدي مرباح ورقلة : الدورة الأولى 22ماي2014

www.univ-ouargla.dz

المرجع باللغة الاجنبية :

- Edward Deming (2000) :Out of The crisis 3rd ed londonm, Massqchusett Institute of Technology combridge press.
- Goetsch,David,&Stanley.Davis.(1997) : Introduction to Total quality. Quality management For Production, 2ed new jersey: prentity – Hall.
- Guy lomdoy (2000) : lacertification ISO ,un moteu pour la qualite ,editiondogonisation
- Jerom Arcaro (1995) :quality in education An Implementation, Hand Book .Florida .St tucie Prese .
- Josph juran (1992) : juran an quality by Dessign The New steps For planning quality Into Goods.andservice ,Lorded . New york, Free press
- Plilip Grospy (1996): quality is still free Making quality certim uncertain times,8Hed .new work .mc Grw_Hill Book company.
- Slack,N, chambers. S. Harland.G.H .rrison ,A, & jahnston (1998): Operation management New York .john wiley .& .Sons
- Taylor Steve & Bogdan Robert(1997): Introductionto Qualitative Research methods , new York.

الملاحق

ملحق رقم : (01) استمارة صدق التحكيم

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية **قسم علم النفس وعلوم التربية**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

استاذي الفاضل :

أضع بين يديكم هذا المقياس –موضوع ألتحكيم المصمم من طرف الطالبة يقيس اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة، نرجوا من سيادتكم تحكيم هذه الأداة بما يخدمها ويعدلها وذلك من خلال تقديركم لـ :

- مدى وضوح التعليمات
- مدى ملائمة البدائل لأجوبة للفقرات
- مدى وضوح الصياغة اللغوية للمعايير وقياسها للجودة في الجامعة
- التفضل بآراء اخرى ان وجدت

التعريف الإجرائي: اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة

نقصد باتجاهات الأساتذة :هي النظرة التقيمية لأساتذة نحو أهمية المعايير

أما المعايير التربوية للجودة الشاملة : فهي عبارة عن نماذج تم الاتفاق حولها الهدف منها هو قياس مدى اكتمال العوامل المهمة والمسؤولة عن نجاح الجامعة ووصولها للتميز

والجودة وهذه المعايير هي : القيادة –العاملون –السياسات والاستراتجيات –الشركاء والموارد –العمليات– نتائج المستفيدين –نتائج العاملين –نتائج المجتمع –نتائج الأداء الكلي وكل معيار يحتوي معايير فرعية تهدف لقياس الجودة.

ولقد اعتمدنا على مجموعة المعايير التي يحددها نموذج التميز الأوربي لجودة التعليم العالي وحاولنا ان نقيس اتجاهات لأستاذ الجامعي بالنسبة لأهمية هذه المعايير التربوية للجودة الشاملة.

مدى ملائمة البدائل :

البدائل : درجة الاهمية					ملائمة	غير ملائمة
عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا		

مدى ملائمة البنود:

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	يقيس	لايقيس	التعديل
	المعيار الاول :			

التفضل بآراء أخرى إن وجدت :

.....

.....

ملحق رقم : (02) الأداة قبل التعديل

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المحور الاول	المعيار الاول : يطورون القادة رسالة وأهداف وقيم الجامعة ويكونون قدوة لثقافة التميز ويتضمن المعايير التالية:					
	تطوير رؤية ورسالة الجامعة والتأكد من فهمها ودعمها من كافة العاملين					
	المشاركة بصورة شخصية بالأنشطة المتعلقة بالتطوير و التغير					
	يشجع ويحفز القادة عمليات الابداع والابتكار من خلال التحسين والتمكين في الجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المحور الثاني	المعيار الثاني يشارك القادة شخصيا لضمان تطوير وتحسين الجامعة باستمرار ويتضمن المعايير التالية :					
	التأكد من جودة عمليات التدريس والتعلم والتسيير وتطبيقها على وجه حسن					
	التأكد من وجود نظام لتطوير وتطبيق سياسة الجامعة والسهر على تطبيقه وتطويره					
	التأكد من وجود نظام لتقييم النتائج النهائية و الحرص على تطبيقه وتطويره					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المحور الثالث	المعيار الثالث: يشارك ويتفاعل القادة مع العملاء والشركاء وممثلي المجتمع ويتضمن المعايير التالية					
	يجتمع القادة ويتفهموا ويستجيبوا لاحتياجات وتوقعات كل من الطلبة والموظفين وكل من لهم علاقة بالجامعة					
	يتم انشاء شراكات داخل وخارج الجامعة بالإضافة لقطاعات داخل وخارج قطاع التربية					
	يتم تميز ومكافأة الافراد والفرق واصحاب المصلحة من قبل القادة لضمان الدعم والولاء					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المحور الرابع	المعيار الرابع: يقدر ويدعم ويحفز القادة موظفي الجامعة ويعززوا ثقافة التميز ويتضمن المعايير التالية					
	الاتصال بصورة مباشرة وشخصية مع العاملين لشرح اهداف وقيم وسياسة الجامعة					
	اتباع سياسة الاستماع و الباب المفتوح والاستجابة للآراء والأسئلة					
	مساعدة العاملين لتحقيق الخطط والأهداف الخاصة بالجامعة وأهدافهم الشخصية ايضا					

الملاحق

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعايير	المعيار الاول : يتم ادارة وتخطيط وتطوير الموارد البشرية ويتضمن المعايير التالية :					
	ربط وتعديل سياسة العاملين لتتماشى مع سياسة وإستراتجية الجامعة					
	ادارة طرق التوظيف و التطوير و المستقبل الوظيفي لكل العاملين لصالح الجامعة					
	تأكيد العدل في شروط التعين والعمل وإيجاد فرص متساوية للجميع في الجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعايير	المعيار الثاني: تحديد معارف العاملين والعمل على استمرارها والحفاظ عليها وتطويرها ويتضمن المعايير التالية :ا					
	يتم تحديد وربط معارف العاملين وكفاءتهم باحتياجات الجامعة					
	يتم تنمية واستغلال ومشاركة الافراد والفرق وكل الجامعة في فرص التعلم					
	يتم تعديل الاهداف الفردية والجماعية للتماشى مع اهداف وغايات الجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعايير	المعيار الثالث : يتم دعم العاملين وتزويدهم بالمعلومات بصورة دائمة و اشاركهم في اتخاذ القرار ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم دعم وتشجيع الافراد والفرق للمشاركة في انشطة تجويد الجامعة					
	يتم دعم وتشجيع الموظفين للمشاركة في انشطة الجامعة عير المؤتمرات الداخلية و الخارجية والاحتفالات ...					
	يتم توفير الفرص التي تحفز التفاعل وتدعم الابداع وتخلق سلوك ايجابي لكافة موظفي الجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعايير	المعيار الرابع : اشاعة الحوار المفتوح داخل الجامعة بين العاملين والإدارة ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم تحديد طرق ووسائل الاتصال في الجامعة حسب الحاجة والوقت لها					
	يتم تقيم وتطوير وبشكل دوري قنوات الاتصال من اعلى الى اسفل ومن اسفل الى اعلى وعلى المستوى الافقي					
	يتم تحديد افضل الممارسات العملية والمعرفة الجيدة وتبادلها داخل الجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعايير	المعيار الخامس : يتم الاهتمام بالعاملين وتقديرهم ومكافأتهم ويتضمن المعايير التالية :					
	تعديل وربط السياسات والاستراتجيات مع شروط الخدمة المقدمة (التعليم)					
	الاعتراف بجهود العاملين وذلك للحفاظ على مشاركتهم ودعميهم للجامعة					
	توفير الامن والسلامة الصحية والحماية البيئية والمسؤولية الاجتماعية للعاملين بالجامعة					

الملاحق

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
السياسات والاستراتجيات	المعيار الاول: تقوم السياسة والاستراتجية على اساس احتياجات وتوقعات كل من لهم علاقة بالجامعة في الحاضر والمستقبل ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم معرفة و فهم البيئة والسياق التعليمي الذي تعمل به الجامعة سواء في الحاضر او المستقبل					
	يتم فهم وتوقع النمو في مجال التعليم على الصعيد الوطني ونمو مؤسسات التعليم العالي الجديدة بما فيها المنافسة					
	تتم معرفة احتياجات وتوقعات الطلبة والموظفين وكل من لهم علاقة بالجامعة للاستجابة للمتطلبات الجودة لمواكبة التطور في التعليم العالي					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
السياسات والاستراتجيات	المعيار الثاني : السياسة الاستراتجية مبنية على من معلومات ثم الحصول عليها من مؤشرات الاداء والبحث العلمي وطرق القياس والأنشطة الابداعية ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم استخدام النتائج و المخرجات التي تم الحصول عليها من مؤشرات الاداء في تطوير السياسة والإستراتجية					
	تحليل اداء المؤسسات الجامعية الاخرى و خاصة المميزة والتحقق من معرفة كيف تعمل					
	تحديد وتحليل المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية والسكانية المحيطة بالجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
السياسات والاستراتجيات	المعيار الثالث: عملية تطبيق السياسة والإستراتجية لتنسجم مع كفاءة كل المعنيين بتنفيذ العمليات (وهم ما يعرف بالإطار العام للعمليات)ويتضمن المعايير التالية :					
	تحديد وتصميم لكل العمليات (ادارة،تدريس ...)اللازمة للتوصيل السياسة والإستراتجية في الجامعة					
	تحديد واضح للقائمين على العمليات الرئيسية (الرؤساء) وباقي الموظفين في الجامعة					
	مراجعة مدى جودة تصميم العمليات وكفاءة القائمين عليها لتأكد من تنفيذ سياسة وإستراتجية الجامعة كلها					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
السياسات والاستراتجيات	المعيار الرابع: عملية تطوير السياسة والإستراتجية ويتضمن المعايير التالية :					
	اعداد السياسة والإستراتجية لتتماشى ورؤيا وقيم وأهداف الجامعة واحتياجات وتوقعات الطلبة والأساتذة والموظفين وعلى اساس مفاهيم التميز					
	الموازنة بين الضغوط والمتطلبات الملقاة على الجامعة على المدى البعيد و القصير في وضع الخطط					
	يتم تحديد ودراسة كل الفرص الحالية والمستقبلية لتطوير وتحديد المجالات التي يمكن ان تحقق ميزة تنافسية					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
السياسات والاستراتجيات	المعيار الخامس : نشر وتوصيل السياسة والإستراتجية وتطبيقها ويتضمن المعايير التالية :					
	ايصال السياسة والإستراتجية للمعنيين وتطبيقها بصورة تناسب الجامعة					
	تحديد العمليات ومناقشة الاولويات وتحديد القائمين بها وتعريفهم بها كجزء من طريقة العمل					
	تقيم مدى الوعى بسياسة وإستراتجية الجامعة					

الملاحق

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الشركاء والموارد	المعيار الاول : ادارة الشراكات الخارجية وذلك ويتضمن المعايير التالية :					
	تحديد الشركاء الاساسين و فرص الشراكة المهمة التي تتماشى مع السياسات والاستراتجيات والأهداف الموضوعة من قبل الجامعة					
	يتم بتاء علاقات شراكة من اجل تحقيق الفائدة لكلا الطرفين					
	تستفيد الجامعة من الشراكات ومن تبادل المعرفة لدعم تطورها في جو من الانسجام					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الشركاء والموارد	المعيار الثاني : ادارة الموارد المالية ويتضمن المعايير التالية :					
	استخدام الموارد المالية لدعم السياسات والاستراتجيات					
	ضمان الاستفادة القصوى من المبالغ المصروفة					
	استخدام طرق وأساليب تضمن كفاءة تسير الموارد المالية					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الشركاء والموارد	المعيار الثالث: ادارة المباني والأجهزة والموارد ويتضمن المعايير التالية :					
	ادارة واستخدام كل ممتلكات الجامعة لدعم سياستها وإستراتجيتها					
	الاستخدام الامثل للموارد وصيانتها لتحسين سير كل العمليات داخل الجامعة					
	ادارة وضمان أمن المعدات والمواد لتوفير الصحة و السلامة المهنية ...					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الشركاء والموارد	المعيار الرابع : ادارة التكنولوجيا ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم تقيم تأثير التكنولوجيا الحديثة والبديلة على الجامعة والمجتمع					
	استخدام التكنولوجيا لدعم وتطوير العمليات (الادارة ،تدريس ، البحث...)					
	تحديث واستبدال التكنولوجيا القديمة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الشركاء والموارد	المعيار الخامس : ادارة المعرفة والمعلومات ويتضمن المعايير التالية :					
	جمع وتشكيل وإدارة المعلومات والمعرفة لدعم سياسة وإستراتجية الجامعة					
	ضمان تطوير المعرفة وصحتها وتكاملها وأمنها في سبيل استفادة الطلبة والعاملين					
	الحث على الاختراع والإبداع داخل الجامعة من خلال استخدام المعلومات والمعرفة					

الملاحق

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعايير	المعيار الاول : تصمم وتدار العمليات بشكل مستمر ويتضمن المعايير التالية :					
	تصمم عمليات التدريس والإدارة بكل كفاءة وفاعلية لتحقق سياسة الجامعة وإستراتجيتها					
	يتم انشاء واستخدام نظام مرن لإدارة العمليات					
	تطبيق معايير التنظيم كإدارة الجودة الصحة المهنية والسلامة البيئية في ادارة العمليلت					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعايير	المعيار الثاني : تطور العمليات واستخدام الابداع والابتكار في سبيل تحقيق استحسان المستفيدين وزيادة رضاهم ويتضمن المعايير التالية :					
	تحديد اولوية فرص التحسين والتطوير والتغير					
	الاستفادة من المبدعين والمبتكرين سواء من الموظفين او الطلاب ... للتطوير					
	يتم اكتشاف عمليات جديدة من طرق تدريس وإدارة في الجامعة مع استخدام التكنولوجيا الجديدة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعايير	المعيار الثالث : يتم تصميم وتطوير العمليات بناء على احتياجات المستفيدين ويتضمن المعايير التالية					
	استخدام البحوث ووسائل جمع البيانات وأشكال التغذية الراجعة لتحديد احتياجات وتوقعات الطلبة والعملاء في الحاضر والمستقبل					
	تحديد و توقع التجديدات الموجهة لتطوير التجهيزات حسب احتياجات المستفيدين					
	تطوير طرق التدريس والتعلم لتتماشى مع توقعات الطلبة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعايير	المعيار الرابع : يتم تطوير الخدمات التعليمية وإيصالها الى مستحقيها ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم تطوير البرامج التعليمية والمناهج التدريسية وفقا لتشريعات ومناهج تعليمية جديدة					
	ايصال كل جديد في التعلم لكل من الطلبة والعملاء					
	توفير الدعم لطلبة خلال ساعات العمل وخارجها					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعايير	المعيار الخامس : يتم تطوير وإدارة العلاقة مع المستفيدين ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم تحديد وتلبية متطلبات الاتصال يوم بيوم لطلبة والعملاء					
	تعامل مع ردود الفعل يوميا بما فيها الشكاوي					
	متابعة مستويات الرضى داخل الجامعة					

مقترحات اخرى :

.....

.....

ملحق رقم : (03) أسماء المحكمين وتخصصاهم ورتبهم العلمية .

الرقم	الاستاذ	التخصص	الرتبة العلمية	الجامعة
01	محمد الساسي الشايب	علم النفس التربوي	أستاذ التعليم العالي	ورقلة
02	محمد الأخضر عواريب	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر "أ"	ورقلة
03	عبد الله لبوز	علم النفي التربوي	أستاذ محاضر "أ"	ورقلة
04	الوناس مزياني	علم النفس العمل والتنظيم	أستاذ محاضر "أ"	ورقلة
05	سميرة ميسون	علم النفي التربوي	أستاذ محاضر "أ"	ورقلة
06	يمينة خلادي	علم النفس الاجتماعي	أستاذ محاضر "أ"	ورقلة
07	محمدي فوزية	علم النفس المدرسي	أستاذ محاضر "أ"	ورقلة

الملحق رقم :(04) نتائج حساب صدق المعيار الأول (القيادة) وفق طريقة الاتساق الداخلي

Remarques		
Résultat obtenu		07-JUN-2014 10:05:16
Commentaires		
Entrée	Données	D:\DJOHAR.sav
	Ensemble de données actif	Ensemble_de_données1
	Filtrer	<aucune>
	Poids	<aucune>
	Scinder fichier	<aucune>
	N de lignes dans le fichier de travail	40
Traitement valeurs manquantes	Définition de manquante	Les valeurs manquantes définies par l'utilisateur sont traitées comme manquantes.
	Observations utilisées	Les statistiques pour chaque paire de variables sont basées sur toutes les observations comportant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES=VAR00001 VAR00002 VAR00003 VAR00004 VAR00005 VAR00006 VAR00007 VAR00008 VAR00009 VAR00010 VAR00011 VAR00012 ALMIYAR1 /PRINT=TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00.02
	Temps écoulé	00:00:00.01

orrélations					
		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004
VAR00001	Corrélation de Pearson	1	,447**	,699**	,633**
	Sig. (bilatérale)		,004	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00002	Corrélation de Pearson	,447**	1	,648**	,482**
	Sig. (bilatérale)	,004		,000	,002
	N	40	40	40	40
VAR00003	Corrélation de Pearson	,699**	,648**	1	,636**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00004	Corrélation de Pearson	,633**	,482**	,636**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	
	N	40	40	40	40
VAR00005	Corrélation de Pearson	,694**	,402*	,767**	,753**
	Sig. (bilatérale)	,000	,010	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00006	Corrélation de Pearson	,481**	,458**	,597**	,673**
	Sig. (bilatérale)	,002	,003	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00007	Corrélation de Pearson	,608**	,318*	,602**	,711**
	Sig. (bilatérale)	,000	,046	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00008	Corrélation de Pearson	,365*	,398*	,642**	,370*
	Sig. (bilatérale)	,021	,011	,000	,019
	N	40	40	40	40
VAR00009	Corrélation de Pearson	,163	,312*	,270	-,032
	Sig. (bilatérale)	,315	,050	,092	,844
	N	40	40	40	40
VAR00010	Corrélation de Pearson	,616**	,515**	,712**	,600**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00011	Corrélation de Pearson	,653**	,495**	,761**	,548**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00012	Corrélation de Pearson	,596**	,468**	,683**	,502**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,001
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
VAR00001	Corrélation de Pearson	,694	,481**	,608**	,365**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,021
	N	40	40	40	40
VAR00002	Corrélation de Pearson	,402**	,458	,318**	,398**
	Sig. (bilatérale)	,010	,003	,046	,011
	N	40	40	40	40
VAR00003	Corrélation de Pearson	,767**	,597**	,602	,642**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00004	Corrélation de Pearson	,753**	,673**	,711**	,370
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,019
	N	40	40	40	40
VAR00005	Corrélation de Pearson	1**	,688*	,705**	,514**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,001
	N	40	40	40	40
VAR00006	Corrélation de Pearson	,688**	1**	,627**	,509**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,001
	N	40	40	40	40
VAR00007	Corrélation de Pearson	,705**	,627*	1**	,565**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00008	Corrélation de Pearson	,514*	,509*	,565**	1*
	Sig. (bilatérale)	,001	,001	,000	
	N	40	40	40	40
VAR00009	Corrélation de Pearson	,161	,266*	,214	,356
	Sig. (bilatérale)	,320	,097	,185	,024
	N	40	40	40	40
VAR00010	Corrélation de Pearson	,774**	,510**	,704**	,553**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00011	Corrélation de Pearson	,724**	,670**	,620**	,673**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00012	Corrélation de Pearson	,686**	,749**	,572**	,645**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012
VAR00001	Corrélation de Pearson	,163	,616**	,653**	,596**
	Sig. (bilatérale)	,315	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00002	Corrélation de Pearson	,312**	,515	,495**	,468**
	Sig. (bilatérale)	,050	,001	,001	,002
	N	40	40	40	40
VAR00003	Corrélation de Pearson	,270**	,712**	,761	,683**
	Sig. (bilatérale)	,092	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00004	Corrélation de Pearson	-,032**	,600**	,548**	,502
	Sig. (bilatérale)	,844	,000	,000	,001
	N	40	40	40	40
VAR00005	Corrélation de Pearson	,161**	,774*	,724**	,686**
	Sig. (bilatérale)	,320	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00006	Corrélation de Pearson	,266**	,510**	,670**	,749**
	Sig. (bilatérale)	,097	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00007	Corrélation de Pearson	,214**	,704*	,620**	,572**
	Sig. (bilatérale)	,185	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00008	Corrélation de Pearson	,356*	,553*	,673**	,645*
	Sig. (bilatérale)	,024	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00009	Corrélation de Pearson	1	,176*	,294	,326
	Sig. (bilatérale)		,278	,065	,040
	N	40	40	40	40
VAR00010	Corrélation de Pearson	,176**	1**	,726**	,634**
	Sig. (bilatérale)	,278		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00011	Corrélation de Pearson	,294**	,726**	1**	,811**
	Sig. (bilatérale)	,065	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00012	Corrélation de Pearson	,326**	,634**	,811**	1**
	Sig. (bilatérale)	,040	,000	,000	
	N	40	40	40	40

Corrélations		
		ALMIYAR1
VAR00001	Corrélation de Pearson	,685
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40
VAR00002	Corrélation de Pearson	,640**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40
VAR00003	Corrélation de Pearson	,893**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40
VAR00004	Corrélation de Pearson	,687**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40
VAR00005	Corrélation de Pearson	,848**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40
VAR00006	Corrélation de Pearson	,743**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40
VAR00007	Corrélation de Pearson	,759**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40
VAR00008	Corrélation de Pearson	,749*
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40
VAR00009	Corrélation de Pearson	,418
	Sig. (bilatérale)	,007
	N	40
VAR00010	Corrélation de Pearson	,844**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40
VAR00011	Corrélation de Pearson	,863**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40
VAR00012	Corrélation de Pearson	,805**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	40

Corrélations

		VAR00001	VAR00002	VAR00003	VAR00004
المعيار الأول	Corrélation de Pearson	,685	,640**	,893**	,687**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00005	VAR00006	VAR00007	VAR00008
المعيار الأقل	Corrélation de Pearson	,848	,743**	,759**	,749**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00009	VAR00010	VAR00011	VAR00012
المعيار الأول	Corrélation de Pearson	,418	,844**	,863**	,805**
	Sig. (bilatérale)	,007	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		المعيار الأول
المعيار الأول	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	40

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

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

ملحق رقم : (05) نتائج حساب صدق معيار الثاني (العاملون) وفق طريقة الاتساق الداخلي

Corrélations

		VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016
VAR00013	Corrélation de Pearson	1	,797**	,631**	,727**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00014	Corrélation de Pearson	,797**	1	,690**	,754**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00015	Corrélation de Pearson	,631**	,690**	1	,678**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00016	Corrélation de Pearson	,727**	,754**	,678**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40
VAR00017	Corrélation de Pearson	,653**	,729**	,674**	,707**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00018	Corrélation de Pearson	,731**	,796**	,595**	,707**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00019	Corrélation de Pearson	,579**	,714**	,676**	,670**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00020	Corrélation de Pearson	,551**	,601**	,582**	,559**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00021	Corrélation de Pearson	,609**	,728**	,722**	,675**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00022	Corrélation de Pearson	,671**	,658**	,650**	,613**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00023	Corrélation de Pearson	,586**	,672**	,725**	,565**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00024	Corrélation de Pearson	,710**	,771**	,753**	,716**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020
VAR00013	Corrélation de Pearson	,653	,731**	,579**	,551**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00014	Corrélation de Pearson	,729**	,796	,714**	,601**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00015	Corrélation de Pearson	,674**	,595**	,676	,582**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00016	Corrélation de Pearson	,707**	,707**	,670**	,559
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00017	Corrélation de Pearson	1**	,656**	,726**	,634**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00018	Corrélation de Pearson	,656**	1**	,794**	,607**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00019	Corrélation de Pearson	,726**	,794**	1**	,708**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00020	Corrélation de Pearson	,634**	,607**	,708**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40
VAR00021	Corrélation de Pearson	,722**	,680**	,840**	,704**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00022	Corrélation de Pearson	,732**	,553**	,557**	,530**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00023	Corrélation de Pearson	,675**	,674**	,637**	,661**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00024	Corrélation de Pearson	,775**	,739**	,785**	,683**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024
VAR00013	Corrélation de Pearson	,609	,671**	,586**	,710**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00014	Corrélation de Pearson	,728**	,658	,672**	,771**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00015	Corrélation de Pearson	,722**	,650**	,725	,753**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00016	Corrélation de Pearson	,675**	,613**	,565**	,716
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00017	Corrélation de Pearson	,722**	,732**	,675**	,775**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00018	Corrélation de Pearson	,680**	,553**	,674**	,739**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00019	Corrélation de Pearson	,840**	,557**	,637**	,785**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00020	Corrélation de Pearson	,704**	,530**	,661**	,683**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00021	Corrélation de Pearson	1**	,707**	,766**	,770**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00022	Corrélation de Pearson	,707**	1**	,699**	,776**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00023	Corrélation de Pearson	,766**	,699**	1**	,736**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00024	Corrélation de Pearson	,770**	,776**	,736**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

Corrélations					
		VAR00025	VAR00026	VAR00027	المعيار الثاني
VAR00013	Corrélation de Pearson	,650	,700**	,632**	,796**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00014	Corrélation de Pearson	,641**	,630	,634**	,870**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00015	Corrélation de Pearson	,600**	,770**	,763	,875**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00016	Corrélation de Pearson	,625**	,670**	,600**	,797
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00017	Corrélation de Pearson	,772**	,716**	,601**	,823**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00018	Corrélation de Pearson	,739**	,644**	,528**	,822**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00019	Corrélation de Pearson	,644**	,708**	,530**	,800**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00020	Corrélation de Pearson	,622**	,604**	,541**	,717**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00021	Corrélation de Pearson	,649**	,687**	,714**	,830**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00022	Corrélation de Pearson	,657**	,703**	,769**	,803**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00023	Corrélation de Pearson	,776**	,697**	,689**	,847**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00024	Corrélation de Pearson	,719**	,761**	,724**	,903**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00013	VAR00014	VAR00015	VAR00016
VAR00025	Corrélation de Pearson	,650	,641**	,600**	,625**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00026	Corrélation de Pearson	,700**	,630	,770**	,670**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00027	Corrélation de Pearson	,632**	,634**	,763	,600**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
المعيار الثاني	Corrélation de Pearson	,796**	,870**	,875**	,797
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00017	VAR00018	VAR00019	VAR00020
VAR00025	Corrélation de Pearson	,772	,739**	,644**	,622**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00026	Corrélation de Pearson	,716**	,644	,708**	,604**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00027	Corrélation de Pearson	,601**	,528**	,530	,541**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
المعيار الثاني	Corrélation de Pearson	,823**	,822**	,800**	,717
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00021	VAR00022	VAR00023	VAR00024
VAR00025	Corrélation de Pearson	,649	,657**	,776**	,719**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00026	Corrélation de Pearson	,687**	,703	,697**	,761**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00027	Corrélation de Pearson	,714**	,769**	,689	,724**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
المعيار الثاني	Corrélation de Pearson	,830**	,803**	,847**	,903
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00025	VAR00026	VAR00027	المعيار الثاني
VAR00025	Corrélation de Pearson	1	,688**	,533**	,799**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00026	Corrélation de Pearson	,688**	1	,664**	,823**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00027	Corrélation de Pearson	,533**	,664**	1	,776**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
المعيار الثاني	Corrélation de Pearson	,799**	,823**	,776**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

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

الملحق رقم : (06) نتائج حساب صدق المعيار الثالث (السياسات والاستراتجيات) وفق طريق الاتساق الداخلي

Corrélations

		VAR00028	VAR00029	VAR00030	VAR00031
VAR00028	Corrélation de Pearson	1	,715**	,612**	,596**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00029	Corrélation de Pearson	,715**	1	,609**	,712**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00030	Corrélation de Pearson	,612**	,609**	1	,661**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00031	Corrélation de Pearson	,596**	,712**	,661**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40
VAR00032	Corrélation de Pearson	,672**	,762**	,657**	,817**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00033	Corrélation de Pearson	,560**	,516**	,635**	,578**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00034	Corrélation de Pearson	,664**	,685**	,730**	,564**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00035	Corrélation de Pearson	,532**	,581**	,699**	,476**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002
	N	40	40	40	40
VAR00036	Corrélation de Pearson	,480**	,584**	,826**	,748**
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00037	Corrélation de Pearson	,521**	,582**	,759**	,717**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00038	Corrélation de Pearson	,636**	,615**	,763**	,692**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00039	Corrélation de Pearson	,505**	,597**	,640**	,581**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00032	VAR00033	VAR00034	VAR00035
VAR00028	Corrélation de Pearson	,672	,560**	,664**	,532**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00029	Corrélation de Pearson	,762**	,516	,685**	,581**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00030	Corrélation de Pearson	,657**	,635**	,730	,699**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00031	Corrélation de Pearson	,817**	,578**	,564**	,476
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002
	N	40	40	40	40
VAR00032	Corrélation de Pearson	1**	,740**	,681**	,668**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00033	Corrélation de Pearson	,740**	1**	,606**	,536**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00034	Corrélation de Pearson	,681**	,606**	1**	,613**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00035	Corrélation de Pearson	,668**	,536**	,613**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40
VAR00036	Corrélation de Pearson	,680**	,459**	,644**	,664**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00037	Corrélation de Pearson	,651**	,533**	,701**	,493**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,001
	N	40	40	40	40
VAR00038	Corrélation de Pearson	,667**	,735**	,595**	,618**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00039	Corrélation de Pearson	,765**	,720**	,649**	,743**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00036	VAR00037	VAR00038	VAR00039
VAR00028	Corrélation de Pearson	,480	,521**	,636**	,505**
	Sig. (bilatérale)	,002	,001	,000	,001
	N	40	40	40	40
VAR00029	Corrélation de Pearson	,584**	,582	,615**	,597**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00030	Corrélation de Pearson	,826**	,759**	,763	,640**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00031	Corrélation de Pearson	,748**	,717**	,692**	,581
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00032	Corrélation de Pearson	,680**	,651**	,667**	,765**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00033	Corrélation de Pearson	,459**	,533**	,735**	,720**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00034	Corrélation de Pearson	,644**	,701**	,595**	,649**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00035	Corrélation de Pearson	,664**	,493**	,618**	,743**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00036	Corrélation de Pearson	1**	,751**	,688**	,643**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00037	Corrélation de Pearson	,751**	1**	,732**	,660**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00038	Corrélation de Pearson	,688**	,732**	1**	,717**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00039	Corrélation de Pearson	,643**	,660**	,717**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00040	VAR00041	VAR00042	المعيار الثالث
VAR00028	Corrélation de Pearson	,555	,256**	,529**	,721**
	Sig. (bilatérale)	,000	,111	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00029	Corrélation de Pearson	,631**	,410	,439**	,791**
	Sig. (bilatérale)	,000	,009	,005	,000
	N	40	40	40	40
VAR00030	Corrélation de Pearson	,613**	,371**	,561	,843**
	Sig. (bilatérale)	,000	,019	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00031	Corrélation de Pearson	,566**	,386**	,520**	,804
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,001	,000
	N	40	40	40	40
VAR00032	Corrélation de Pearson	,736**	,392**	,585**	,903**
	Sig. (bilatérale)	,000	,012	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00033	Corrélation de Pearson	,618**	,325**	,605**	,742**
	Sig. (bilatérale)	,000	,040	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00034	Corrélation de Pearson	,733**	,486**	,610**	,808**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00035	Corrélation de Pearson	,653**	,384**	,543**	,795**
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00036	Corrélation de Pearson	,651**	,438**	,536**	,831**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00037	Corrélation de Pearson	,654**	,508**	,512**	,794**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,001	,000
	N	40	40	40	40
VAR00038	Corrélation de Pearson	,645**	,399**	,588**	,825**
	Sig. (bilatérale)	,000	,011	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00039	Corrélation de Pearson	,727**	,383**	,578**	,848**
	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00028	VAR00029	VAR00030	VAR00031
VAR00040	Corrélation de Pearson	,555	,631**	,613**	,566**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00041	Corrélation de Pearson	,256**	,410	,371**	,386**
	Sig. (bilatérale)	,111	,009	,019	,014
	N	40	40	40	40
VAR00042	Corrélation de Pearson	,529**	,439**	,561	,520**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,000	,001
	N	40	40	40	40
المعيار الثالث	Corrélation de Pearson	,721**	,791**	,843**	,804
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00032	VAR00033	VAR00034	VAR00035
VAR00040	Corrélation de Pearson	,736	,618**	,733**	,653**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00041	Corrélation de Pearson	,392**	,325	,486**	,384**
	Sig. (bilatérale)	,012	,040	,001	,014
	N	40	40	40	40
VAR00042	Corrélation de Pearson	,585**	,605**	,610	,543**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
المعيار الثالث	Corrélation de Pearson	,903**	,742**	,808**	,795
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations					
		VAR00036	VAR00037	VAR00038	VAR00039
VAR00040	Corrélation de Pearson	,651	,654**	,645**	,727**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00041	Corrélation de Pearson	,438**	,508	,399**	,383**
	Sig. (bilatérale)	,005	,001	,011	,015
	N	40	40	40	40
VAR00042	Corrélation de Pearson	,536**	,512**	,588	,578**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
المعيار الثالث	Corrélation de Pearson	,831**	,794**	,825**	,848
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations					
		VAR00040	VAR00041	VAR00042	المعيار الثالث
VAR00040	Corrélation de Pearson	1	,649**	,694**	,818**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00041	Corrélation de Pearson	,649**	1	,444**	,549**
	Sig. (bilatérale)	,000		,004	,000
	N	40	40	40	40
VAR00042	Corrélation de Pearson	,694**	,444**	1	,702**
	Sig. (bilatérale)	,000	,004		,000
	N	40	40	40	40
المعيار الثاث	Corrélation de Pearson	,818**	,549**	,702**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

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

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

الملحق رقم : (07) نتائج حساب صدق المعيار الرابع (الشركاء والموارد) وفق طريقة الاتساق الداخلي

Corrélations

		VAR00043	VAR00044	VAR00045	VAR00046
VAR00043	Corrélation de Pearson	1	,810**	,840**	,707**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00044	Corrélation de Pearson	,810**	1	,822**	,710**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00045	Corrélation de Pearson	,840**	,822**	1	,808**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00046	Corrélation de Pearson	,707**	,710**	,808**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40
VAR00047	Corrélation de Pearson	,567**	,551**	,541**	,560**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00048	Corrélation de Pearson	,644**	,690**	,733**	,746**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00049	Corrélation de Pearson	,650**	,692**	,761**	,691**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00050	Corrélation de Pearson	,587**	,649**	,693**	,578**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00051	Corrélation de Pearson	,581**	,567**	,563**	,403**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,010
	N	40	40	40	40
VAR00052	Corrélation de Pearson	,696**	,761**	,791**	,738**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00053	Corrélation de Pearson	,657**	,678**	,690**	,631**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00054	Corrélation de Pearson	,721**	,794**	,719**	,642**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00047	VAR00048	VAR00049	VAR00050
VAR00043	Corrélation de Pearson	,567	,644**	,650**	,587**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00044	Corrélation de Pearson	,551**	,690	,692**	,649**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00045	Corrélation de Pearson	,541**	,733**	,761	,693**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00046	Corrélation de Pearson	,560**	,746**	,691**	,578
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00047	Corrélation de Pearson	1**	,768**	,549**	,619**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00048	Corrélation de Pearson	,768**	1**	,725**	,753**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00049	Corrélation de Pearson	,549**	,725**	1**	,793**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00050	Corrélation de Pearson	,619**	,753**	,793**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40
VAR00051	Corrélation de Pearson	,599**	,692**	,642**	,849**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00052	Corrélation de Pearson	,433**	,668**	,727**	,598**
	Sig. (bilatérale)	,005	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00053	Corrélation de Pearson	,539**	,589**	,573**	,637**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00054	Corrélation de Pearson	,569**	,605**	,694**	,612**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00051	VAR00052	VAR00053	VAR00054
VAR00043	Corrélation de Pearson	,581	,696**	,657**	,721**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00044	Corrélation de Pearson	,567**	,761	,678**	,794**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00045	Corrélation de Pearson	,563**	,791**	,690	,719**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00046	Corrélation de Pearson	,403**	,738**	,631**	,642
	Sig. (bilatérale)	,010	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00047	Corrélation de Pearson	,599**	,433**	,539**	,569**
	Sig. (bilatérale)	,000	,005	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00048	Corrélation de Pearson	,692**	,668**	,589**	,605**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00049	Corrélation de Pearson	,642**	,727**	,573**	,694**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00050	Corrélation de Pearson	,849**	,598**	,637**	,612**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00051	Corrélation de Pearson	1**	,530**	,641**	,606**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00052	Corrélation de Pearson	,530**	1**	,718**	,728**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00053	Corrélation de Pearson	,641**	,718**	1**	,878**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
VAR00054	Corrélation de Pearson	,606**	,728**	,878**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00055	VAR00056	VAR00057	ALMIYAR4
VAR00043	Corrélation de Pearson	,688	,692**	,745**	,828**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00044	Corrélation de Pearson	,709**	,713	,692**	,873**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00045	Corrélation de Pearson	,679**	,723**	,715	,863**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00046	Corrélation de Pearson	,656**	,675**	,725**	,795
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00047	Corrélation de Pearson	,592**	,660**	,756**	,727**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00048	Corrélation de Pearson	,552**	,688**	,768**	,836**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00049	Corrélation de Pearson	,508**	,627**	,589**	,787**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00050	Corrélation de Pearson	,488**	,681**	,672**	,789**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00051	Corrélation de Pearson	,496**	,613**	,684**	,743**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00052	Corrélation de Pearson	,661**	,775**	,701**	,820**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00053	Corrélation de Pearson	,786**	,783**	,784**	,823**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00054	Corrélation de Pearson	,809**	,742**	,724**	,875**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations					
		VAR00043	VAR00044	VAR00045	VAR00046
VAR00055	Corrélation de Pearson	,688	,709**	,679**	,656**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00056	Corrélation de Pearson	,692**	,713	,723**	,675**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00057	Corrélation de Pearson	,745**	,692**	,715	,725**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
المعيار الرابع	Corrélation de Pearson	,828**	,873**	,863**	,795
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations					
		VAR00047	VAR00048	VAR00049	VAR00050
VAR00055	Corrélation de Pearson	,592	,552**	,508**	,488**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,001
	N	40	40	40	40
VAR00056	Corrélation de Pearson	,660**	,688	,627**	,681**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00057	Corrélation de Pearson	,756**	,768**	,589	,672**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
ALMIYAR4	Corrélation de Pearson	,727**	,836**	,787**	,789
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00051	VAR00052	VAR00053	VAR00054
VAR00055	Corrélation de Pearson	,496	,661**	,786**	,809**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00056	Corrélation de Pearson	,613**	,775	,783**	,742**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00057	Corrélation de Pearson	,684**	,701**	,784	,724**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
ALMIYAR4	Corrélation de Pearson	,743**	,820**	,823**	,875
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00055	VAR00056	VAR00057	المعيار الرابع
VAR00055	Corrélation de Pearson	1	,712**	,790**	,793**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00056	Corrélation de Pearson	,712**	1	,790**	,850**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00057	Corrélation de Pearson	,790**	,790**	1	,889**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
المعيار الرابع	Corrélation de Pearson	,793**	,850**	,889**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

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

ملحق رقم (08) : نتائج حساب صدق المعيار الخامس (العمليات) وفق طريق الاتساق الداخلي

Corrélations

		VAR00058	VAR00059	VAR00060	VAR00061
VAR00058	Corrélation de Pearson	1	,566**	,482**	,583**
	Sig. (bilatérale)		,000	,002	,000
	N	40	40	40	40
VAR00059	Corrélation de Pearson	,566**	1	,325*	,385*
	Sig. (bilatérale)	,000		,041	,014
	N	40	40	40	40
VAR00060	Corrélation de Pearson	,482**	,325*	1	,572**
	Sig. (bilatérale)	,002	,041		,000
	N	40	40	40	40
VAR00061	Corrélation de Pearson	,583**	,385*	,572**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,014	,000	
	N	40	40	40	40
VAR00062	Corrélation de Pearson	,402*	,549**	,545**	,421**
	Sig. (bilatérale)	,010	,000	,000	,007
	N	40	40	40	40
VAR00063	Corrélation de Pearson	,471**	,230	,715**	,639**
	Sig. (bilatérale)	,002	,153	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00064	Corrélation de Pearson	,406**	,236	,645**	,625**
	Sig. (bilatérale)	,009	,142	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00065	Corrélation de Pearson	,489**	,373*	,530**	,624**
	Sig. (bilatérale)	,001	,018	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00066	Corrélation de Pearson	,501**	,219	,668**	,724**
	Sig. (bilatérale)	,001	,175	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00067	Corrélation de Pearson	,452**	,229	,653**	,730**
	Sig. (bilatérale)	,003	,155	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00068	Corrélation de Pearson	,678**	,473**	,633**	,741**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00069	Corrélation de Pearson	,239	,148	,613**	,540**
	Sig. (bilatérale)	,137	,363	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00062	VAR00063	VAR00064	VAR00065
VAR00058	Corrélation de Pearson	,402	,471**	,406**	,489**
	Sig. (bilatérale)	,010	,002	,009	,001
	N	40	40	40	40
VAR00059	Corrélation de Pearson	,549**	,230	,236*	,373*
	Sig. (bilatérale)	,000	,153	,142	,018
	N	40	40	40	40
VAR00060	Corrélation de Pearson	,545**	,715*	,645	,530**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00061	Corrélation de Pearson	,421**	,639*	,625**	,624
	Sig. (bilatérale)	,007	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00062	Corrélation de Pearson	1*	,714**	,480**	,434**
	Sig. (bilatérale)		,000	,002	,005
	N	40	40	40	40
VAR00063	Corrélation de Pearson	,714**	1	,525**	,446**
	Sig. (bilatérale)	,000		,001	,004
	N	40	40	40	40
VAR00064	Corrélation de Pearson	,480**	,525	1**	,762**
	Sig. (bilatérale)	,002	,001		,000
	N	40	40	40	40
VAR00065	Corrélation de Pearson	,434**	,446*	,762**	1**
	Sig. (bilatérale)	,005	,004	,000	
	N	40	40	40	40
VAR00066	Corrélation de Pearson	,609**	,714	,702**	,578**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00067	Corrélation de Pearson	,487**	,644	,578**	,497**
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,001
	N	40	40	40	40
VAR00068	Corrélation de Pearson	,593**	,655**	,564**	,623**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00069	Corrélation de Pearson	,394	,471	,598**	,541**
	Sig. (bilatérale)	,012	,002	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00066	VAR00067	VAR00068	VAR00069
VAR00058	Corrélation de Pearson	,501	,452**	,678**	,239**
	Sig. (bilatérale)	,001	,003	,000	,137
	N	40	40	40	40
VAR00059	Corrélation de Pearson	,219**	,229	,473*	,148*
	Sig. (bilatérale)	,175	,155	,002	,363
	N	40	40	40	40
VAR00060	Corrélation de Pearson	,668**	,653*	,633	,613**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00061	Corrélation de Pearson	,724**	,730*	,741**	,540
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00062	Corrélation de Pearson	,609*	,487**	,593**	,394**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,012
	N	40	40	40	40
VAR00063	Corrélation de Pearson	,714**	,644	,655**	,471**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,002
	N	40	40	40	40
VAR00064	Corrélation de Pearson	,702**	,578	,564**	,598**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00065	Corrélation de Pearson	,578**	,497*	,623**	,541**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00066	Corrélation de Pearson	1**	,819	,779**	,665**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00067	Corrélation de Pearson	,819**	1	,681**	,650**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00068	Corrélation de Pearson	,779**	,681**	1**	,518**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,001
	N	40	40	40	40
VAR00069	Corrélation de Pearson	,665	,650	,518**	1**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	
	N	40	40	40	40

Corrélations					
		VAR00070	VAR00071	VAR00072	المعيار الخامس
VAR00058	Corrélation de Pearson	,314	,455**	,412**	,820**
	Sig. (bilatérale)	,048	,003	,008	,000
	N	40	40	40	40
VAR00059	Corrélation de Pearson	,225**	,318	,206*	,637*
	Sig. (bilatérale)	,164	,046	,203	,000
	N	40	40	40	40
VAR00060	Corrélation de Pearson	,577**	,454*	,610	,651**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00061	Corrélation de Pearson	,637**	,453*	,500**	,800
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,001	,000
	N	40	40	40	40
VAR00062	Corrélation de Pearson	,424*	,451**	,451**	,576**
	Sig. (bilatérale)	,006	,004	,004	,000
	N	40	40	40	40
VAR00063	Corrélation de Pearson	,527**	,546	,584**	,633**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00064	Corrélation de Pearson	,662**	,398	,549**	,602**
	Sig. (bilatérale)	,000	,011	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00065	Corrélation de Pearson	,620**	,510*	,560**	,724**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00066	Corrélation de Pearson	,765**	,485	,701**	,734**
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00067	Corrélation de Pearson	,752**	,501	,653**	,676**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00068	Corrélation de Pearson	,589**	,408**	,539**	,840**
	Sig. (bilatérale)	,000	,009	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00069	Corrélation de Pearson	,732	,455	,437**	,574**
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,005	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00058	VAR00059	VAR00060	VAR00061
VAR00070	Corrélation de Pearson	,314	,225**	,577**	,637**
	Sig. (bilatérale)	,048	,164	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00071	Corrélation de Pearson	,455**	,318	,454*	,453*
	Sig. (bilatérale)	,003	,046	,003	,003
	N	40	40	40	40
VAR00072	Corrélation de Pearson	,412**	,206*	,610	,500**
	Sig. (bilatérale)	,008	,203	,000	,001
	N	40	40	40	40
المعيار الخامس	Corrélation de Pearson	,820**	,637*	,651**	,800
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations

		VAR00062	VAR00063	VAR00064	VAR00065
VAR00070	Corrélation de Pearson	,424	,527**	,662**	,620**
	Sig. (bilatérale)	,006	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00071	Corrélation de Pearson	,451**	,546	,398*	,510*
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,011	,001
	N	40	40	40	40
VAR00072	Corrélation de Pearson	,451**	,584*	,549	,560**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
المعيار الخامس	Corrélation de Pearson	,576**	,633*	,602**	,724
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations					
		VAR00066	VAR00067	VAR00068	VAR00069
VAR00070	Corrélation de Pearson	,765	,752**	,589**	,732**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00071	Corrélation de Pearson	,485**	,501	,408*	,455*
	Sig. (bilatérale)	,002	,001	,009	,003
	N	40	40	40	40
VAR00072	Corrélation de Pearson	,701**	,653*	,539	,437**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,005
	N	40	40	40	40
المعيار الخامس	Corrélation de Pearson	,734**	,676*	,840**	,574
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	40	40	40	40

Corrélations					
		VAR00070	VAR00071	VAR00072	المعيار الخامس
VAR00070	Corrélation de Pearson	1	,596**	,623**	,637**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00071	Corrélation de Pearson	,596**	1	,731*	,667*
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	40	40	40	40
VAR00072	Corrélation de Pearson	,623**	,731*	1	,601**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	40	40	40	40
المعيار الخامس	Corrélation de Pearson	,637**	,667*	,601**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	40	40	40	40

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

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

الملحق رقم (09) : نتائج حساب ثبات المقياس وفق معامل ألفا كرونباخ

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

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

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,989	72

الملحق رقم (10) : نتائج حسب الثبات وفق طريقة التجزئة النصفية

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations			
		N	%
Observations	Valide	40	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	40	100,0

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

Statistiques de fiabilité			
Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,981
		Nombre d'éléments	36[a]
	Partie 2	Valeur	,979
		Nombre d'éléments	36[b]
	Nombre total d'éléments		72
Corrélation entre les sous-échelles			,906
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,951
	Longueur inégale		,951
Coefficient de Guttman split-half			,950

ملحق رقم :(11) استبيان اتجاهات نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة في صورته النهائية

جـــامعة قـاصدي مـرباح ورقلة

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية **قسم علم النفس وعلوم التربية**

اســـــــتبـــــيـــــان

أ- بـــــيانـــات عـــامـــة :

الجنس : **ذكر :** ☐ **انثى :** ☐

المؤهل العلمي : **ماجستير** ☐ **دكتوراه :** ☐ **مؤهل اعلى:** ☐

الرتبة الوظيفية أستاذ مساعد: ☐ **أستاذ محاضر :** ☐ **أستاذ التعليم العالي:** ☐

الأقدمية : من01 – 05 : ☐ **06- 10 :** ☐ **10 فأكثر :** ☐

تمارس(ي)وظيفة ادارية أو بيداغوجية : ☐ **لا تمارس(ي)أي وظيفة :** ☐

اســـم الجـــامـــعـــة:

الكلية والقسم الذي تدرس به:

أستاذي (تي)الفاضل :

في إطار إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس التربوي الرجاء من سيادتكم التفضل بالإجابة على بنود هذه الأداة التي تهدف الى قياس **اتجاهات أساتذة التعليم الجامعي نحو أهمية المعايير التربوية للجودة الشاملة** وفي هذا الصدد نرجو منك ان تعيرنا جزءا من وقتك وصبرك في قراءة العبارات والإجابة عنها بحسب ما تراه مناسبا :

نأمل من سيادتكم التأكد من ملء المعلومات العامة وعدم ترك اجابات فارغة عن اى عبارة

وفي الاخير نذكر بأنه ليس هناك اجابة صحيحة وأخرى خاطئة

ب- تعليمات حول الاجابة :

الرجاء التفضل بقراءة كل عبارة وضع علامة (✕)امام الاجابة التي تراها مناسبة مع التأكد من عدم ترك اجابات فارغة.

وفي الأخير لك مني أستاذي (تي)الفاضل أرقى وأسمى عبارات الشكر والتقدير

الطالبة : جوهر تمام

الملاحق

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
القيادة	المعيار الأول : يطور القادة رسالة وأهداف وقيم الجامعة ويكونون قدوة لثقافة التميز ويتضمن المعايير التالية:					
	تطوير رؤية ورسالة الجامعة والتأكد من فهمها ودعمها من كافة العاملين					
	المشاركة بصورة شخصية بالأنشطة المتعلقة بالتطوير و التغيير					
	يشجع ويحفز القادة عمليات الإبداع والابتكار من خلال التحسين والتمكين في الجامعة					
المعايير الرئيسية	**المعايير الفرعية:**	**درجة الاهمية**				
		عالية جدا	**عالية**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
القيادة	المعيار الثاني يشارك القادة شخصيا لضمان تطوير وتحسين الجامعة باستمرار ويتضمن المعايير التالية :					
	التأكد من جودة عمليات التدريس والتعليم والتسيير وتطبيقها على وجه حسن					
	التأكد من وجود نظام لتطوير وتطبيق سياسة الجامعة والسهر على تطبيقه وتطويره					
	التأكد من وجود نظام لتقييم النتائج النهائية و الحرص على تطبيقه وتطويره					
المعايير الرئيسية	**المعايير الفرعية:**	**درجة الاهمية**				
		عالية جدا	**عالية**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
القيادة	المعيار الثالث: يشارك ويتفاعل القادة مع العملاء والشركاء وممثلي المجتمع ويتضمن المعايير التالية					
	يجتمع القادة ويتفهمون ويستجيبون لاحتياجات وتوقعات كل من الطلبة والموظفين وكل من لهم علاقة بالجامعة					
	يتم إنشاء شراكات داخل وخارج الجامعة بالإضافة لقطاعات داخل وخارج قطاع التربية					
	يتم تمييز ومكافأة الافراد والفرق وأصحاب المصلحة من قبل القادة لضمان الدعم والولاء					
المعايير الرئيسية	**المعايير الفرعية:**	**درجة الاهمية**				
		عالية جدا	**عالية**	**متوسطة**	**منخفضة**	**منخفضة جدا**
القيادة	المعيار الرابع: يقدر ويدعم ويحفز القادة موظفي الجامعة ويعززون ثقافة التميز ويتضمن المعايير التالية					
	الاتصال بصورة مباشرة وشخصية مع العاملين لشرح أهداف وقيم وسياسة الجامعة					
	إتباع سياسة الاستماع و الباب المفتوح والاستجابة للآراء والأسئلة					
	مساعدة العاملين لتحقيق الخطط والأهداف الخاصة بالجامعة وأهدافهم الشخصية ايضا					

الملاحق

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعيار الاول :	يتم إدارة وتخطيط وتطوير الموارد البشرية ويتضمن المعايير التالية :					
	ربط وتعديل سياسة العاملين لتتماشى مع سياسة وإستراتجية الجامعة					
	ادارة طرق التوظيف و التطوير و المستقبل الوظيفي لكل العاملين لصالح الجامعة					
	تأكيد العدل في شروط التعين والعمل وإيجاد فرص متساوية للجميع في الجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعيار الثاني:	تحديد معارف العاملين والعمل على استمرارها والحفاظ عليها وتطويرها ويتضمن المعايير التالية:					
	يتم تحديد وربط معارف العاملين وكفاءتهم باحتياجات الجامعة					
	يتم تنمية واستغلال ومشاركة الأفراد والفرق وكل الجامعة في فرص التعلم					
	يتم تعديل الأهداف الفردية والجماعية للتماشى مع أهداف وغايات الجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعيار الثالث :	يتم دعم العاملين وتزويدهم بالمعلومات بصورة دائمة و إشراكهم في اتخاذ القرار ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم دعم وتشجيع الأفراد والفرق للمشاركة في انشطة تجويد الجامعة					
	يتم دعم وتشجيع الموظفين للمشاركة في أنشطة الجامعة عير المؤتمرات الداخلية و الخارجية والاحتفالات ...					
	يتم توفير الفرص التي تحفز التفاعل وتدعم الإبداع وتخلق سلوكاً ايجابياً لكافة موظفي الجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعيار الرابع :	إشاعة الحوار المفتوح داخل الجامعة بين العاملين والإدارة ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم تحديد طرق ووسائل الاتصال في الجامعة حسب الوقت والحاجة لها					
	يتم تقييم وتطوير وبشكل دوري قنوات الاتصال من أعلى الى أسفل ومن أسفل الى أعلى وعلى المستوى الافقي					
	يتم تحديد أفضل الممارسات العملية والمعارف الجيدة وتبادلها داخل الجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعيار الخامس :	يتم الاهتمام بالعاملين وتقديرهم ومكافأتهم ويتضمن المعايير التالية :					
	تعديل وربط السياسات والإستراتجيات مع شروط الخدمة المقدمة (التعليم)					
	الاعتراف بجهود العاملين وذلك للحفاظ على مشاركتهم ودعميهم للجامعة					
	توفير الامن والسلامة الصحية والحماية البيئية والمسؤولية الاجتماعية للعاملين بالجامعة					

الملاحق

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
السياسات والاستراتيجيات	المعيار الاول: تقوم السياسة والإستراتيجية على أساس احتياجات وتوقعات كل من لهم علاقة بالجامعة في الحاضر والمستقبل ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم معرفة و فهم البيئة والسياق التعليمي الذي تعمل به الجامعة سواء في الحاضر أو المستقبل					
	يتم فهم وتوقع النمو في مجال التعليم على الصعيد الوطني ونمو مؤسسات التعليم العالي الجديدة بما فيها المنافسة					
	تتم معرفة احتياجات وتوقعات الطلبة والموظفين وكل من لهم علاقة بالجامعة للاستجابة لمتطلبات الجودة ومواكبة التطور في التعليم العالي					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
السياسات والاستراتيجيات	المعيار الثاني : السياسة و الإستراتيجية مبنية على معلومات ثم الحصول عليها من مؤشرات الأداء والبحث العلمي وطرق القياس والأنشطة الابداعية ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم استخدام النتائج و المخرجات التي تم الحصول عليها من مؤشرات الأداء في تطوير السياسة والإستراتيجية					
	تحليل أداء المؤسسات الجامعية الاخرى و خاصة المميزة والتحقق من معرفة كيف تعمل					
	تحديد وتحليل المؤشرات الاقتصادية والاجتماعية والسكانية المحيطة بالجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
السياسات والاستراتيجيات	المعيار الثالث: عملية تطبيق السياسة والإستراتيجية لتنسجم مع كفاءة كل المعنيين بتنفيذ العمليات (وهم ما يعرف بالإطار العام للعمليات)ويتضمن المعايير التالية :					
	تحديد وتصميم كل العمليات من ادارة وتدريس وبحث علمي وخدمة المجتمع ... لتوصيل سياسة وإستراتيجية الجامعة					
	تحديد واضح للقائمين على العمليات الرئيسية (الرؤساء) وباقي الموظفين في الجامعة					
	مراجعة مدى جودة تصميم العمليات وكفاءة القائمين عليها لتأكد من تنفيذ سياسة وإستراتيجية الجامعة كلها					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
السياسات والاستراتيجيات	المعيار الرابع: عملية تطوير السياسة والإستراتيجية ويتضمن المعايير التالية :					
	إعداد السياسة والإستراتيجية لتتماشى ورؤيا وقيم وأهداف الجامعة واحتياجات وتوقعات الطلبة والأساتذة والموظفين وعلى اساس مفاهيم التميز					
	الموازنة بين الضغوط والمتطلبات الملقاة على الجامعة على المدى البعيد و القصير في وضع الخطط					
	يتم تحديد ودراسة كل الفرص و المجالات التي يمكن ان تحقق للجامعة ميزة تنافسية					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
السياسات والاستراتيجيات	المعيار الخامس : نشر وتوصيل السياسة والإستراتيجية وتطبيقها ويتضمن المعايير التالية :					
	إيصال السياسة والإستراتيجية للمعنيين وتطبيقها بصورة تناسب الجامعة					
	تحديد العمليات ومناقشة الأولويات وشرحها للقائمين بها كجزء من طريقة العمل					
	تقيم مدى الوعي بسياسة وإستراتيجية الجامعة من خلال البحوث والدراسات الجامعية					

الملاحق

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الشركاء والموارد	المعيار الاول : إدارة الشراكات الخارجية وذلك ويتضمن المعايير التالية :					
	تحديد الشركاء الاساسين و فرص الشراكة المهمة التي تتماشى مع السياسات والإستراتيجيات والأهداف الموضوعة من قبل الجامعة					
	يتم بناء علاقات شراكة من أجل تحقيق الفائدة لكلا الطرفين					
	تستفيد الجامعة من الشراكات ومن تبادل المعرفة لدعم تطورها					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الشركاء والموارد	المعيار الثاني : إدارة الموارد المالية ويتضمن المعايير التالية :					
	استخدام الموارد المالية لدعم السياسات والاستراتجيات الخاصة بالجامعة					
	ضمان الاستفادة القصوى من المبالغ المصروفة					
	استخدام طرق وأساليب تضمن كفاءة تسير الموارد المالية					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الشركاء والموارد	المعيار الثالث: إدارة المباني والأجهزة والموارد ويتضمن المعايير التالية :					
	إدارة واستخدام كل ممتلكات الجامعة لدعم سياستها وإستراتجيتها					
	الاستخدام الامثل للموارد وصيانتها لتحسين سير كل العمليات داخل الجامعة					
	إدارة وضمان أمن المعدات والمواد لتوفير الصحة و السلامة المهنية ... في الجامعة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الشركاء والموارد	المعيار الرابع : إدارة التكنولوجيا ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم تقييم تأثير التكنولوجيا الحديثة والبديلة على الجامعة والمجتمع					
	استخدام التكنولوجيا لدعم وتطوير العمليات (الادارة ،تدريس ، البحث...)					
	تحديث واستبدال التكنولوجيا القديمة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
الشركاء والموارد	المعيار الخامس : إدارة المعرفة والمعلومات ويتضمن المعايير التالية :					
	جمع وتشكيل وإدارة المعلومات والمعرفة لدعم سياسة وإستراتجية الجامعة					
	ضمان تطوير المعرفة وتكاملها و مدى صحتها أمنها في سبيل استفادة الطلبة والعاملين منها					
	الحث على الاختراع والإبداع داخل الجامعة من خلال استخدام المعلومات والمعرفة					

الملاحق

المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعيار الاول	المعيار الاول : تصمم وتدار العمليات بشكل مستمر ويتضمن المعايير التالية :					
	تصمم عمليات التدريس والإدارة بكل كفاءة وفاعلية لتحقق سياسة الجامعة وإستراتجيتها					
	يتم إنشاء واستخدام نظام مرن لإدارة العمليات في الجامعة					
	تطبيق معايير التنظيم كإدارة الجودة و الصحة المهنية والسلامة البيئية في ادارة العمليات					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعيار الثاني	المعيار الثاني : تطور العمليات واستخدام الإبداع والابتكار في سبيل تحقيق استحسان المستفيدين وزيادة رضاهم ويتضمن المعايير التالية :					
	تحديد أولوية فرص التحسين والتطوير والتغيير					
	الاستفادة من المبدعين والمبتكرين سواء من الموظفين أو الطلاب ... للتطوير الجامعة					
	يتم اكتشاف عمليات جديدة من طرق تدريس وإدارة في الجامعة مع استخدام التكنولوجيا الجديدة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعيار الثالث	المعيار الثالث : يتم تصميم وتطوير العمليات بناء على احتياجات المستفيدين ويتضمن المعايير التالية					
	استخدام البحوث ووسائل جمع البيانات وأشكال التغذية الراجعة لتحديد احتياجات وتوقعات الطلبة والعملاء في الحاضر والمستقبل					
	تحديد و توقع التجديدات الموجهة لتطوير التجهيزات حسب احتياجات المستفيدين					
	تطوير طرق التدريس والتعلم لتتماشى مع توقعات الطلبة والأساتذة					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعيار الرابع	المعيار الرابع : يتم تطوير الخدمات التعليمية وإيصالها الى مستحقيها ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم تطوير البرامج التعليمية والمناهج الدراسية وفقا لتشريعات ومناهج تعليمية جديدة					
	ايصال كل جديد في التعلم لكل من الطلبة والعملاء					
	توفير الدعم لطلبة خلال ساعات العمل وخارجها					
المعايير الرئيسية	المعايير الفرعية:	درجة الاهمية				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المعيار الخامس	المعيار الخامس : يتم تطوير وإدارة العلاقة مع المستفيدين ويتضمن المعايير التالية :					
	يتم تحديد وتلبية متطلبات الاتصال يوم بيوم لطلبة والعملاء					
	تعامل مع ردود الفعل يوميا بما فيها الشكاوي					
	متابعة مستويات الرضى داخل الجامعة					

ملحق رقم : (12) نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للكشف عن اتجاهات الفروق بين الأساتذة ذوي الاتجاه الإيجابي وذوي الاتجاه السلبي

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std.Deviation	Std. Error Mean
المجموع	151	282.07	52.144	4.243

One-Sample Test

	Test Value = 216					
	t	df	Sig.(2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of Difference	
					Lower	Upper
المجموع	15.569	150	.000	66.066	57.68	74.45

ملحق رقم : (13) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في الجنس والمؤهل العلمي و التفاعل بينهما

Between-Subjects Factors

	Value	N
1 الجنس	إناث	61
2	ذكر	90
3 المؤهل	ماجستير	111
4	دكتوراه	40

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type ||| SUM of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	6094.910[a]	3	2031.637	.743	.528
Intercept	8437821.669	1	8437821.669	3087.358	.000
الجنس	3170.972	1	3170.972	1.160	.283
المؤهل	364.515	1	364.515	.133	.715
الجنس + المؤهل	171.469	1	171.469	.063	.803
Error	401754.428	147	2733.023		
Total	12421614.0	151			
Corrected Total	407849.338	150			

[a].R Squared = .015 (Adjusted R Squared = -.005)

الملحق رقم : (14) نتائج اختبار تحليل التباين الثنائي للكشف عن الفروق في الرتبية والاقدمية والتفاعل بينهما

Between-Subjects Factors

		Value Label	N
الرتبة	5	استاذ مساعد	110
	7	استاذ محاضر	32
الأقدمية	8	استاذ التعليم العالي	9
	9	مجموعة 1	79
	10	مجموعة 2	44
		مجموعة 3	28

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type ||| Sum of Squares	df	Meen Square	F	Sig.
Corrected Model	38161.903[a]	6	6360.317	2.477	.026
Intercept	5072678.502	1	5072678.502	1975.901	.000
الرتبة	4026.278	2	2013.139	784.	.485
الاقدمية	26031.723	2	13015.861	5.070	.007
الرتبة + الاقدمية	11201.823	2	5600.912	2.182	.117
Error	369687.435	144	2567.274		
Total	12421614.0	151			
Corrected Total	407849.338	150			

ملحق رقم : (15) نتائج اختبار تحليل التباين الآحادي للاختبار الفروق بين الكليات

Test of Homogeneity of Variances

Levene Statistic	df1	df2	df3
1.131	3	147	.339

ANOVA

Dependent Variable: المجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7319.134	3	2439.11	.895	.445
Within Groups	400530.2	147	2724.695		
Total	407849.3	150			

[a.] **R Squared = .094 (Adjusted R Squared = .056)**

ملحق رقم : (16) نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للكشف عن الفروق في ممارسة المنصب النوعي

Group Statistics

الوظيفة	N	Mean	Std.Deviation	Std.Error Mean
يمارس وظيفة	71	290.75	43.963	5.217
المجموع				
لايمارس وظيفة	80	274.36	57.639	6.444

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Inteval of the Difference	
		F	Sig	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Differnce	Std. Error Difference	Lower	Upper
المجموع	Eual vriances Assumed	5.603	.019	1.945	149	.054	16.384	8.424	-.262	33.030
	Equal variances not assumed			1.976	145.808	.050	16.384	8.292	-.003	32.771