جامـــــــــعة وهـــران 2

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية

أطروحـــــــة

للحصول على شهـــادة دكتوراه في العلوم

تخصص علوم التربية

اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية

-دراسة ميدانية بجامعتي معسكر وتلمسان-

الطالب: صدار لحسن

تحت إشراف أ.الدكتور مزيان محمد

لجنـــــة المناقشـــــة

اللقب والاسم	الرتبـــة	المؤسسة الأصلـية	الصـــفة
هامل منصور	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	رئيـــسا
مزيان محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	مقـــررا
قمراوي محمد	أستاذ محاضر"أ"	جامعة وهران2	منـــاقشا
مرنيز عفيف	أستاذ محاضرة " أ"	جامعة مستغانم	منـــاقشا
صوفي عبد الوهاب	أستاذ محاضر"أ"	جامعة تلمسان	منـــاقشا
بلحاج عبد القادر	أستاذ محاضر "أ"	جامعة معسكر	منـــاقشا

السـنة الجامعية: 2019/2018

الإهداء ...

إلى اللذين قال الله فيهما أن لا تعبدني إلا بالإحسان إليهما، والدي الكريمين، "أبي رحمه الله رحمة واسعة وأسكنه جنات النعيم... "برا ووفاء وإحسانا"

وأمي أطال الله في عمرها.

وإهداء كذلك خاص إلى التي ساندتني بكل إخلاص، زوجتي التي طالما حثتني على الصبر وإتقان العمل فيا لها من خير مناص..

إلى كل الإخوة والأخوات، الأهل والأحباب، كل الأقارب والأصحاب.

*إلى قرة عيني...أبنائي الأعزاء **ليلى وكوثر، زكرياء** زينة حياتي، أسأل الله أن يكونوا ذرية صالحة .*

الطالب الباحث

شكر وتقدير

بتوفيق من الله سبحانه وتعالى وبعد سنوات من العمل والجهد والمثابرة ومرافقة ومساندة من الأقرباء والأصدقاء، لهم مني كل الشكر والتقدير.

بداية أوّد أن أشكر المشرف الأستاذ الدكتور "مزيان محمد" على الجهد والتوجيهات البناءة والملاحظات الدقيقة، أعبر له عن خالص امتناني على قبوله الإشراف وتأطير هذه الرسالة.

الشكر موصول أيضا لأعضاء لجنة المناقشة التي تفضلت بقبول تقييم هذه الرسالة.

أشكر الأساتذة على مساهمتهم في تحكيم استبيان الدراسة وأذكر كل من: جعيجع عمر أستاذ بالمدرسة العليا للأساتذة الأغواط، هامل منصور أستاذ بجامعة وهران2، وزاني محمد أستاذ بجامعة معسكر، مجاهدي الطاهر أستاذ بجامعة محمد بوضياف المسيلة، بوحفص طارق أستاذ بجامعة مولي الطاهر سعيدة، كوبيبي معاشوالجيلاني أستاذ بجامعة معسكر.

الشكر موصول إلى كل أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بجامعتي معسكر وتلمسان، على الدعم والمساعدة الذي حظينا به أثناء إجراء الدراسة الميدانية.

شكرا إلى كل من علمني حرفا، كلمة، جملة، حكمة، موضوعا، مقياس، شكرا إلى كل أستاذتي المحترمين .

الطالب الباحث

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده لدى عينة تشمل (360) من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية يعملون بجامعتي معسكر وتلمسان ،واستخدم الطالب الباحث المنهج الوصفي، تبنت الدراسة فرضيتين اثنتين أولها وجود اتجاهات ايجابية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده لدى الهيئة التدريسية والإدارية بجامعتي معسكر وتلمسان، وبحثت الفرضية الثانية لمعرفة اختلاف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحوتطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده باختلاف المتغيرات الشخصية (النوع الاجتماعي، العمر ،الرتبة العلمية ،الخبرة المهنية ،الجامعة ،المسؤولية الإدارية) لدى العينة، ولاختبار فرضيات الدراسة تم اعتماد أداة لقياس اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي، صممت من طرف الطالب الباحث، ولمعالجتها تم استخدم برنامج الحزم الإحصائية spss20 وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1-توجد اتجاهات ايجابية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده لدى الهيئة التدريسية والإدارية بجامعتي معسكر وتلمسان .

2-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحوتطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده فيما يخص متغير النوع الاجتماعي ،الخبرة المهنية ،المسؤولية الإدارية ،الرتبة العلمية، والجامعة ،بينما لم نسجل فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير العمر .

الكلمات المفتاحية :إتجاهات _ أساتذة –جودة التعليم العالي –جامعة–

قائمة المحتويات

الإهداء..... أ

الشكر..... ب

ملخص البحث..... ج

قائمة المحتويات..... د

قائمة الجداول..... ي

قائمة الأشكال..... م

قائمة الملاحق..... ن

مقدمة عامة **1**

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1-1الاشكالية.....5

1-2الفرضيات 9

1-3 دواعي اختيار البحث.....9

1-4أهداف الدراسة.....11

1-5أهمية الدراسة.....12

1- 6 تعريف مصطلحات البحث إجرائيا.....13

الفصل الثاني تجارب دولية في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي

تمهيد 18

2-1- تجربة الجامعة الأردنية.....18

2-2-تجربة المملكة العربية السعودية.....20

2-3-تجربة الجامعة المصرية.....23

2-4-تجربة المملكة المتحدة.....25

2-5التجربة الفرنسية.....26

2-6-تجربة الولايات المتحدة الأمريكية.....28

2-4-أهمية التصنيفات العالمية للجامعات.....30

2-5-أهداف التصنيفات العالمية للجامعات.....31

2-6-التصنيف العالمي الجامعي ويبو متريكس 31

2-7-تصنيف جامعة شنغهاي.....34

2-8-تصنيف كيوا إس البريطاني.....36

2-9-تصنيف مجلة التايمز 39

2-10-جودة التعليم العالي و التصنيفات العالمية للجامعات.....42

2-11-موقع الجامعات الجزائرية من التصنيفات العالمية.....43

2-12-أسباب غياب الجامعة الجزائرية عن ابرز التصنيفات العالمية 44

خلاصة.....47

الفصل الثالث تطور التعليم العالي في الجزائر

تمهيد 49
3-1-مفهوم التعليم العالي.....49
3-2-أهمية التعليم العالي.....50
3-3-مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر.....50
3-4-مؤشرات تطور مسار التعليم العالي في الجزائر.....58
3-5-الاختلالات الرئيسية للنظام الكلاسيكي 62
3-6-أهداف إصلاح التعليم العالي 63
3-7-مسار بولونا و النظام الأوروبي الموحد 64
3-8-اعتماد نظام التعليم الجديد ل.م.د.....65
3-9-متطلبات تطبيق النظام الجديد.....65
3-10-تعريف نظام ل.م.د.....67
3-11-اهداف تطبيق نظام ل.م.د 67
3-12-صعوبات تطبيق نظام ل.م.د 69
3-13-الافاق المستقبلية لنجاح نظام ل.م.د في الجزائر.....73
خلاصة.....77

الفصل الرابع :آليات ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية

تمهيد.....**79**

4-1-تعريف مفهوم الجودة.....79

2-3- تعريف الجودة في التعليم العالي.....82

4-3-إدارة الجودة الشاملة.....85

4-4-مقاربات مفهوم جودة التعليم العالي.....86

4-5- محاور جودة التعليم العالي.....89

4-6-مسار الجامعة الجزائرية في مجال ضمان الجودة.....93

4-7-مراحل تطبيق نظام جودة التعليم العالي في الجزائر 94

4-8-وظائف المرجع الوطني لضمان الجودة في الجامعة الجزائرية.....95

4-9-مهام خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....98

4-10-مراحل تطبيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية 99

4-11-تأسيس نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر.....100

4-12-اللجنة الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي.....101

4-13-تقيم جهود مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في تحسين الجودة.....102

4-14-أفاق مشروع جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية.....103

4-14-معوقات تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي 104

خلاصة.....106

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد 108

5-1-أهداف الدراسة الاستطلاعية 108

5-2-نبذة عن جامعة أبوبكر بالقايد تلمسان 109

5-3-نبذة عن جامعة مصطفى اسطمبولي معسكر.....111

5-4-مكان اجراء الدراسة.....115

5-5-مجتمع الدراسة.....116

5-6-عينة و زمان الدراسة الاستطلاعية 118

5-7-المجال الزماني للدراسة الاستطلاعية 118

5-8-مواصفات العينة الاستطلاعية.....121

5-9-تصميم أداة الدراسة 123

5-10-تعريف أداة القياس 124

5-11-اختبار صدق المقياس.....127

5-12-الدراسة الأساسية.....138

5-13-مواصفات عينة الدراسة الأساسية 139

الفصل السادس :عرض النتائج

تمهيد.....**146**

6-1-عرض نتائج الفرضية الأولى.....146

6-2-عرض نتائج الفرضية الثانية.....148

6-2-1-عرض نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....153

6-2-2-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثانية 153

6-2-3-عرض نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....157

6-2-4-عرض نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....162

6-2-5-عرض نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....167

6-2-6 عرض نتائج الفرضية الجزئية السادسة.....172

الفصل السابع :مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد.....**178**

7-1-مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الأولى.....178

7-2-مناقشة النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثانية.....183

7-2-1-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى.....184

7-2-2-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية.....186

7-2-3-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة.....188

7-2-4-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة.....190

7-2-5-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة.....191

7-2-6-مناقشة نتائج الفرضية الجزئية السادسة.....193

خاتمة.....197

توصيات 197

قائمة المراجع.....201

الملاحق 217

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	مؤشرات تصنيف ويبو متركس	33
02	معاير جامعة شنغهاي لتصنيف الجامعات ARWU	36
03	تصنيف كيو إسQs World University Ranking	38
04	مؤشرات تصنيف تايمز للتعليم العالي	41
05	أبعاد جودة التعليم العالي حسب ماتيبا	90
06	تركيبة الدليل الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي	97
07	توزيع الطلبة المسجلين خلال الموسم الجامعي 2018/2017 بجامعة معسكر	113
08	توزيع الأساتذة الدائمين للموسم الجامعي 2018/2017 جامعة معسكر	115
09	توزيع أفراد مجتمع الدراسة للهيئة التدريسية حسب الرتبة العلمية .	116
10	توزيع أفراد مجتمع الدراسة للهيئة الإدارية في جامعة معسكر وتلمسان.	117
11	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي	119
12	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقا لمتغير العمر	120
13	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقا لمتغير الاقدمية المهنية	121
14	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقا لمتغير الرتبة العلمية	122
15	التعديلات لبعض فقرات مقياس الاتجاهات نحو جودة التعليم العالي	128
16	صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد ثقافة الجودة	130
17	صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد الأوضاع الأكاديمية	131

18	الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد علاقة الجامعة بالمجتمع	132
19	الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد البحث العلمي	133
20	الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد التحسين المستمر	134
21	الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد المناخ التنظيمي	135
22	معاملات الثبات لألفا كرونباخ لأبعاد الأداة مع الفقرات	136
23	التقديرات الكمية حسب سلم ليكارت لأداة الدراسة	137
24	سلم *الاستجابة المعتمد في الدراسة*	137
25	معامل الاختلاف ومتوسط الاتجاه بالنسبة لأبعاد تطبيق جودة التعليم العالي لدى عينة الدراسة	146
26	نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة ومتغير النوع الاجتماعي	149
27	تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير النوع الاجتماعي	150
28	متوسط اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم وأبعاده وفقا لمتغير النوع الاجتماعي لدى العينة	152
29	نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة ومتغير الاقدمية المهنية	153
30	تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير الاقدمية المهنية	154
31	الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد جودة التعليم الغالي وفقا لمتغير الأقدمية المهنية	156

32	نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة ومتغير المسؤولية الإدارية،	157
33	تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير المسؤولية الإدارية	159
34	الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد جودة التعليم الغالي وفقا لمتغير المسؤولية الإدارية	161
35	نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة ومتغير العمر	163
36	تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير العمر	164
37	الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد جودة التعليم الغالي وفقا لمتغير العمر	166
38	نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة ومتغير الرتبة العلمية	167
39	تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير الرتبة العلمية	168
40	الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد جودة التعليم الغالي وفقا لمتغير الرتبة العلمية	170
41	نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة وفقا لمتغير الجامعة	172
42	تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير الجامعة	173
43	الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد تطبيق جودة التعليم الغالي وفقا لمتغير الجامعة	175

قائمة الأشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع الدراسة للهيئة التدريسية حسب الرتبة العلمية	117
02	توزيع أفراد مجتمع الدراسة لأعضاء الهيئة الإدارية الأكاديمية بجامعة معسكر وتلمسان	118
03	توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير النوع الاجتماعي	139
04	توزيع أفراد الدراسة حسب متغير العمر	140
05	توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الرتبة العلمية	141
06	توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية	142
07	توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير المسؤولية الإدارية	142
08	توزيع أفراد الدراسة حسب متغير الجامعة	143

قائمة الملاحق

الرقم	العنوان	الصفحة
1	استبيان قياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو جودة التعليم العالي قبل التحكيم	217
2	التعديلات التي ترتبت عن تحكيم استبيان قياس اتجاهات الهيئة التدريسية والأكاديمية نحو جودة	222
3	استبيان الدراسة في صيغته النهائية	223

مقدمة :

يتسم هذا العصر بتغيرات متسارع ة نتيجة الثورة التكنولوجيا التي شملت مجالات عديدة وكثيرة في عالم تميز بالانفجار المعرفي، فأصبح الاهتمام الأساسي كيفية تنمية وتطوير الموارد البشرية باعتبارها الرأس المال البشري ومحرك الثورة العلمية التي شملت جميع نواحي الحياة الاجتماعية، التربوية، السياسية والاقتصادية، وتعد الجامعة فضاء اجتماعي يؤثر ويتأثر بالمناخ السائد في المجتمع، من خلال مختلف التغيرات التي أصبحت تحتم على الجامعة مواجهة العديد من التحديات الداخلية والخارجية.

في هذا السياق فإن الاهتمام بجودة التعليم العالي في الجزائر أصبح ضرورة و حتمية لمواجهة مختلف التحديات التي تعرفها الجامعة الجزائرية و التي انعكست سلبا على مخرجاتها التعليمية و المتمثلة أساسا في تزايد تعداد الطلبة المسجلين، و عدم الانسجام بين مخرجات الجامعة و متطلبات سوق العمل، و محدودية التمويل، و هيمنة ثقافة العولمة على هذا الأساس تتضح مدى أهمية تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية .

من هذا المنطلق فان تحقيق الجودة في الجامعة الجزائرية تعني قدرتها على تقديم خدمة بمستوى عال من الجودة المتميزة، و الوفاء لاحتياجات الطلبة و أعضاء الهيئة التدريسية و أولياء الأمور و أصحاب العمل و المجتمع و بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم، و متطلبات العصر و البيئة، و يتم ذلك من خلال معاير موضوعية تؤسس لنظام الجودة، و يؤكد الشرقاوي (2003 :24) أن تطبيق معاير جودة التعليم تتميز بأهمية بالغة كونها تعمل على التحسين المستمر للعمليات و الأنشطة، و الخدمات المقدمة مع التركيز على تشخيص النقائص، و خلق مناخ تنظيمي ايجابي، و العمل بأسلوب الفريق بهدف الرفع من إنتاجية العملية التعليمية و خفض نسبة الرسوب .

على هذا الأساس فان منظومة التعليم العالي الجزائرية أصبحت ملزمة بتوفير شروط التكيف مع مختلف التحولات الداخلية و الخارجية، للتعامل مع مختلف التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية، لذلك تعتبر التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي حديثة النشأة حيث تشكلت نتيجة توصيات المؤتمر الوطني للتعليم العالي و البحث

العلمي، بتاريخ 19 و 20 مايو 2008 و الندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي بتاريخ 01 و 02 جوان 2008 بالجزائر، من اجل تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، من خلال نمط من التعليم يهيئ الفرد للتكيف مع عصر التغير و التكنولوجيا، فالمعرفة في ظل العولمة تحتاج إلى أساليب وأدوات و فلسفة إدارية جديدة مرتبطة بالجودة .

في هذا المجال يؤكد عبد العزيز (2010) أن معايير جودة التعليم العالي تعد لغة مشتركة و هدفا يسعى إلى تحقيقه المهتمين بالتعليم، و تساعد على توفير أسس واضحة و محددة لتقويم المؤسسات التعليمية، و تعبر في نفس الوقت عن مستوى الأداء و الجودة، لذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى إبراز أهمية معرفة و الكشف عن اتجاهات الهيئة التدريسية و الإدارية بجامعتي معسكر و تلمسان نحو تطبيق جودة التعليم العالي يساعدنا على التنبؤ بنجاح أو فشل مشروع تحسين جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، و حتى نعمق دراستنا اكثر خصص الطالب الباحث سبعة فصول، حيث تطرقنا في **الفصل الأول** إلى مدخل إلى الدراسة من حيث الإشكالية، الفرضيات، أسباب اختيار موضوع البحث، الأهداف، أهمية البحث، تعريف مصطلحات البحث إجرائيا .

أما **الفصل الثاني**، تناولنا فيه نماذج من تجارب دولية و عربية في مجال ضمان الجودة و علاقة التصنيفات العالمية للجامعات بجودة التعليم من حيث الممارسات، نظرا لكونها تقود إلى التغير الاجتماعي وتهدف إلى المساهمة في تعديل وتطوير الاتجاهات في المجتمع المحيط بالجامعة، نحو الأفضل ومسايرة التطور في شتى المجالات العلمية، و عرضنا لمحة عامة عن آليات التصنيفات العالمية للجامعات باعتماد هيئات مختصة في التقييم من أجل تحديد مكانة وأوجه القصور والجودة والأداء لمختلف الجامعات العالمية، من خلال تطبيق مؤسسات ومنظمات معاير لقياس كفاءة الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في الميدان و موقع الجامعة الجزائرية من التصنيفات الدولية .

وتطرقنا في **الفصل الثالث** إلى تطور نظام التعليم العالي في الجزائر، خاصة واقع تطور التعليم العالي من مرحلة الاستقلال إلى غاية إصلاحات نظام (ل م د) من حيث برامج التكوين، و التنظيم البيداغوجي، و مؤشرات التطور الكمي والنوعي، و مسار مختلف الإصلاحات التي عرفتها الجامعة الجزائرية من حيث الظروف والأسباب والعوامل وأخيرا تعرضنا إلى مبادئ وأسس وأهداف وهيكلة نظام (ل م د) أما في **الفصل الرابع** من الرسالة سلطنا الضوء على آليات تطبيق الجودة في الجامعة الجزائرية، فتعرضنا لتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة، بالإضافة إلى مقاربات جودة التعليم العالي، وركزنا على مراحل تطبيق نظام جودة التعليم العالي في الجزائر من خلال نظام خلايا الجودة في الجامعة الجزائرية، و أخيرا ظروف وشروط تطبيق نظام جودة التعليم العالي في الجزائر .

وتطرق **الفصل الخامس** إلى الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث قدمنا في بدايتها لمحة عن جامعة معسكر وتلمسان من حيث وصف مكونات وهياكل وتطور الجامعتين، و شملت الدراسة الاستطلاعية على جملة من الخطوات منها مرحلة استطلاع الميدان تحديد عينة وزمان الدراسة الاستطلاعية، توصيف عينة الدراسة الاستطلاعية، الخصائص السيكيومترية لأداة الدراسة والمتمثلة في مقياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي، تعريف المقياس وأبعاده اختبار صدق المقياس، ثبات المقياس، الدراسة الأساسية، مواصفات عينة الدراسة الأساسية.

أما **الفصل السادس** ، تناولنا فيه عرض نتائج الدراسة حسب تسلسل فرضيات البحث .

بينما **الفصل السابع** ، تضمن مناقشة الفرضيات في ضوء بعض الدراسات السابقة، الاستنتاج، التوصيات، قائمة المراجع، والملاحق .

الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة

1-1الاشكالية :

يعد التعليم العالي في عصرنا الحالي، من المقومات الرئيسية للدولة العصرية، باعتباره قاطرة التنمية، و مصدرا للاستثمار وتنمية الثروة البشرية والمجتمعية، لذلك تعد الجامعة أحد الركائز المهمة في عملية التنمية بمفهومها الشامل ، من خلال اسهامها في بناء المجتمعات و الرقي بها ، و التي تعمل على تحسين نوعية الحياة ماديا ومعنويا وتوفير شروط ومقومات حياتية كريمة ، لذلك فإن نجاح الجامعة أصبح مرتبط بمدى استجابتها الفاعلة لمختلف التحديات والمتغيرات الداخلية والخارجية المحلية والإقليمية والعالمية .

من هذا المنطلق يرى النبوي (2012) أن أهم العقبات التي تواجه التعليم العالي في الوقت الحالي، تتمثل في تداعيات النظام العالمي الجديد، و تسارع ثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، و ظهور التكتلات الاقتصادية، و الاتجاه إلى اقتصاد السوق، وسيطرة ثقافة العولمة، واعتماد المنافسة الاقتصادية، من جهته أشار ضاحي (2012) إلى أن هناك العديد من التحولات والمستجدات الإقليمية والعالمية فرضت تحديات وادوار جديدة على الجامعات، تمثلت في التحديات العلمية، التكنولوجية، والتحديات السياسية، الاقتصادية وتحديات العولمة، من جهة أخرى أوضح فيندر (Fender.2000 :221) أن أهم الصعوبات التي توجه التعليم العالي في جميع دول العالم، نمو أنظمة الجودة، التنافس بين الجامعات، تزايد عدد الطلبة، و خوصصة التعليم .

على هذا الأساس فان التوجهات الحديثة فرضت على الدول المتقدمة والنامية أن تولي اهتمام بتقويم أنظمتها التعليمية الخاصة بالتعليم العالي، للبحث عن مواطن الخلل، و في هذا السياق أوضحت بوهالي (2014) أن الجامعة الجزائرية بصورتها التقليدية لم تعد قادرة على الاضطلاع بمسؤولياتها وأدوارها الجديدة التي أفرزتها المتغيرات العالمية، و بالتالي على تلبية الاحتياجات التنموية .

و نتيجة لذلك فان الجامعة الجزائرية ليست بمنأى عن هذه الوضعية و حسب دراسة بروش وبركان (2012) فهي كذلك تشهد انخفاض في مستوى الكفاءة والنوعية، و تعاني من الطلب المتزايد على التعليم العالي، بالإضافة إلى مشكل الإنفاق المالي نتيجة الظروف الاقتصادية التي تمر بها، مقابل ذلك تسجل انخفاض في نسبة عدد المؤطرين والهياكل، مما اثر على الجانب البيداغوجي والتعليمي من حيث جودة الأداء، و تجدر الإشارة أن قطاع التعليم العالي في الجزائر شهد تطورا منذ الاستقلال إلى يومنا هذا خاصة على مستوى المؤشرات الكمية، أهمها تطور الشبكة الجامعية، حيث انتقل القطاع من جامعة واحدة سنة 1962 إلى 100 مؤسسة تعليم عالي سنة 2018، و من 2375 طالب في عام 1962 إلى 1.730.000 طالب سنة 2018، بالمقابل فان هذا النمو السريع طرح عدة اختلالات على مستوى نوعية ومردودية التكوين .

من جهة أخرى توصلت دراسة زرقان (2013) أن الجامعة الجزائرية تعاني من مشكلة التحجيم الذي يتمثل في تزايد الملتحقين بالتعليم العالي سنويا مقارنة بعدد الأساتذة وطاقات الاستيعاب، بالإضافة إلى مشكلة التمويل والتي تمثلت في ضعف الميزانية الموجهة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي وسوء توزيعيها وانعدام مصادر جديدة للتمويل، وأخيرا مشكلة التأطير والتي تميزت بعدم التناسب بين عدد أعضاء هيئة التدريس وتعداد الطلبة، هذه الأوضاع طرحت إشكالية غياب الجامعة الجزائرية عن التصنيفات العالمية، و عدم قدرتها على المنافسة القارية والإقليمية والدولية، فأكبر ثلاث تصنيفات عالمية شنغهاى، كيوا اس، و التايمز، لم تدرج ولا جامعة جزائرية ضمن التصنيف لسنة 2018 وفي هذا السياق أشارت دراسة بوعتروس (2017) أن من أسباب تدني مستوى وترتيب الجامعات الجزائرية عالميا يرجع في الأساس إلى عدم مراعاة التعليم العالي في الجزائر معاير الجودة، وأن مختلف الإصلاحات التي عرفها القطاع تمت بطريقة آلية ومن خلال قوانين رسمية جامدة وبدون إشراك فعلي وحقيقي للهيئة التدريسية والإدارية .

في حين أكدت دراسة عابدين (2012) إلى أن مخرجات الجامعة الجزائرية تمتاز بالغياب الواضح لجودة الخريج وأشارت نفس الدراسة إلى أن الحاصلين على عمل يعانون من صعوبة التكيف في العمل وهذا ناتج عن نوعية البرامج

المعتمدة في الجامعات الجزائرية والتي غلب عليه الجانب النظري على التطبيقي والمهني، مما أدى إلى خلق صعوبات أثناء أداء العمل بالنسبة للمتخرج وعلى المؤسسة المستخدمة من خلال ضعف وسوء تكوين العمال .

وانطلاقا من هذه الأوضاع والاختلالات التي اصبحت لا تتلاءم والتغيرات العميقة التي تعرفها البلاد على مختلف المستويات وفي سياق محاولة التكيف مع هذه التغيرات والتحديات المحلية والعالمية، أصبح وضع منظومة التعليم العالي في حاجة مستعجلة إلى إصلاحات جديدة، تحقق جودة التعليم، على هذا الأساس تعتبر التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي حديثة النشأة، حيث برزت مع إعادة تنظيم التعليم العالي، و محتوى البرامج البيداغوجية (Bouhali.2014)، من خلال اعتماد نظام (ل.م.د) الذي طبق سنة 2004، و الذي هدف إلى تحسين برامج الجامعة الجزائرية حتى تندمج في محيطيها الاجتماعي والاقتصادي، و تحسن مردودها الداخلي والخارجي أي تصل إلى تطبيق الجودة (عيواج وبوديار، 2014 : 9) .

و في سياق سعي الوزارة للارتقاء بجودة التعليم العالي، قامت بتأسيس اللجنة الوطنية لتقويم مؤسسات التعليم العالي سنة 2010،حيث تمثلت مهامها في تقيم أنشطة ومؤسسات التعليم العالي، بصفة منتظمة وإعداد نظام مرجعي، وبعث الحركية في التقييم الذاتي للمؤسسات، أما على مستوي الجامعات تم تشكيل خلايا الجودة بكل جامعة تهتم بالمساهمة في تطبيق إجراءات نظام ضمان الجودة من عمليات التقيم والمتابعة والمراقبة وإعلام واتصال . من جهة أخرى أكدت دراسة بن حسين 2015 حول تقيم فعالية خلايا ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية، أن هذه الخلايا لا تساهم بالقدر الكافي في التقيم الداخلي لبرامج التكوين والبحث وهي بعيدة عن درجة الفعالية ولا تؤدي وظيفة الاتصال بالفاعلين، و تهتم بدرجة متوسطة بتكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة، و توصلت دراسة منصوري 2016 حول جودة العلاقة بين المحيط الاجتماعي والاقتصادي والجامعة الجزائرية إلى ضرورة السعي من اجل انفتاح أكثر مع محيطيها الاجتماعي والاقتصادي والالتزام بمعاير ا المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية،

و يرى الباحث أن نجاح مشاريع الإصلاحات المختلفة التي تعرفها الجامعة الجزائرية، وخاصة مجال إدارة ضمان الجودة، لا يمكن أن تؤتي ثمارها في ظل تجاهل دور الأستاذ الجامعي الذي يعد المحرك الفعلي والمحور الأساسي لعملية التغير داخل الجامعة .ومن هذا المنطلق جاء اهتمام الباحث بهذه الدراسة التي تناولت موضوع جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية، و التي تندرج ضمن الإشكاليات الرئيسية التي تواجه قطاع التعليم العالي، خصوصا بعد خضوع مختلف مؤسساته للتقييم والتصنيف والمساءلة عن الأداء باستمرار، من قبل العديد من الهيئات الوطنية والدولية، بالإضافة إلى أهمية دراسة اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية، لما تمثله من أهمية سواء بالنسبة للفرد أو المنظمة وحتى المجتمع، و هذا ما يؤكد مدى ارتباط الاتجاه بالسلوك الإنساني والقدرة على التأثير فيه، باعتباره احد المحركات الأساسية لسلوك الفرد في اتخاذ قراراته، وأكد كورت ليفين Kurt Lewin على أهمية معرفة طبيعة إتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية بهدف تهيئتهم لتقبل مشاريع التغير التنظيمي في الجامعة، و في هذا السياق ذهب زهران 2001 إلى تفسير الاتجاه حسب نموذج الفعل المبرر عقليا وهو ينشأ من خلال علاقة الاتجاه بالسلوك، حيث يتشكل من معرفة الفرد لذاته ومعتقداته، و يمكن أن يعتبر مؤشرا للتنبؤ بحدوث نمط سلوك الأفراد إما سلبا أو إيجابا وبين بن الدين 2018 أن تحقيق جودة التعليم العالي في الجامعة لن تتم إلا إذا اقتنع الأساتذة بأهميتها باعتبارهم طرف مهم وفاعل في العملية التعليمية نحو تطبيق معاير إدارة الجودة، كما أجرت مشنان ويحياوي 2012 دراسة لتسليط الضوء على إتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تطبيق متطلبات الجودة في جامعة باتنة، وتوصلت إلى ضرورة تنمية مناخ ايجابي حتى يعتزز الاتجاه الايجابي بعمليات التحسين المستمر، في نفس السياق أوضح الشبلى 2012 في دراسة حول إتجاهات عمداء كليات الجامعات الأردنية نحو تطبيق مبادئ الجودة أن توفر شرط الاهتمام لدى الهيئة الإدارية المسيرة بثقافة الجودة ضروري لتنمية التفاعل الايجابي مع مشروع الجودة، نفس النتيجة أكدها كاظم 2015 من خلال دراسة وجهة نظر هيئة التدريس في الجامعات العراقية نحو تطبيق الجودة فتوصل إلى أن غياب الحكامة والاهتمام بالأوضاع الأكاديمية شكل أهم العوامل التي ساهمت في ظهور إتجاهات

سلبية لدى الأساتذة، من هنا تتجلى أهمية دراسة والتعرف على إتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية باعتبارها عامل أساسي يساعدنا على التنبؤ بنجاح أو فشل مشروع جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية وشرط ضروري في تحسين مخرجات العملية التعليمية وبالتالي نجاح مشاريع الاصلاحات التي يعرفها قطاع التعليم العالي في الجزائر .

وعلى ضوء ما طرح تحاول هده الدراسة معالجة الإشكالية التالية :

ما طبيعة إتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان ؟

و يتفرع عن هذا السؤال الرئيسي تساؤلات فرعية تتمثل في ما يلي :

هل توجد إتجاهات ايجابية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده (المناخ التنظيمي، التحسين المستمر، البحث العلمي، علاقة الجامعة بالمجتمع، الأوضاع الأكاديمية، ثقافة الجودة .)لدى الهيئة التدريسية و الإدارية بجامعتي معسكر وتلمسان ؟

هل يختلف أثر إتجاهات الهيئة التدريسية و الإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده باختلاف المتغيرات الشخصية (النوع الاجتماعي،العمر، الرتبة العلمية، الخبرة المهنية، المسؤولية الإدارية، الجامعة) لدى العينة ؟

1-2الفرضيات

- 1 توجد إتجاهات ايجابية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده لدى الهيئة التدريسية والإدارية بجامعتي معسكر وتلمسان .
- 2 يختلف أثر إتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده باختلاف المتغيرات الشخصية (النوع الاجتماعي، العمر ، الرتبة العلمية، الخبرة المهنية، المسؤولية الإدارية، الجامعة).

1-3 دواعي اختيار البحث:

من بين الأسباب التي جعلتنا نهتم بموضوع إتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي في جامعتي معسكر وتلمسان، و من منطلق تخصصنا في علم النفس وعلوم التربية وخبرتنا المتواضعة بصفة أستاذ بجامعة مصطفى اسطمبولي بمعسكر يمكن تحديدها فيما يلي :

1-3-1الأسباب الذاتية :

- تسليط الضوء على العوامل المساهمة في نجاح بعض المداخل الإدارية في تسيير مؤسسات التعليم العالي.

- التوسع في معرفة إتجاهات الهيئة التدريسية وعلاقته بالتنبؤ بتحقيق الجودة.

- الحداثة النسبية لدراسة موضوع جودة التعليم العالي من خلال زاوية إتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية.

- الاهتمام بموضوع جودة التعليم العالي بحكم ارتباطه بالتخصص الأكاديمي للباحث ومحاولة توسيع المعارف النظرية والفكرية في هذا المجال.

- الاهتمام بمعالجة إحدى إشكاليات قطاع التعليم العالي في الجزائر باعتبار الباحث أحد أفراده (أستاذ).

- الفضول لمعرفة إتجاهات الأساتذة باعتبارهم أهم عنصر في العملية التعليمية لجامعة معسكر وتلمسان حول مدى تطبيق جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية .

1-3-2الأسباب الموضوعية:

- الأهمية النظرية والميدانية لموضوع إتجاهات الأساتذة نحو جودة التعليم العالي، خصوصا وأن طبيعة وأهمية الإتجاهات تعتبر مؤشر لقياس والتنبؤ بمستوى الأداء والسعي للتحسين باستمرار.

– محاولة توضيح العلاقة النظرية والميدانية، بين إتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي في جامعة معسكر وتلمسان، خصوصا وأن البحث تناول مدخل مهم وهام.

– سعي الدولة الجزائرية لإصلاح منظومة التعليم العالي من خلال الشروع في تطبيق نظام ضمان الجودة كمنطلق لنشر ثقافة الجودة، لهذا سعينا إلى البحث في دراسة موضوع إتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية بالجامعة الجزائرية .

– محدودية الدراسات في حدود علم الطالب الباحث التي اهتمت بموضوع إتجاهات أساتذة الجامعة في مجال جودة التعليم العالي في المؤسسات الجامعية عامة والجزائرية خاصة .

1-4أهداف الدراسة:

يمكن صياغة أهداف الدراسة وفقا للنتائج التي يسعى الباحث لتحقيقها سواء على المستوى النظري أو الميداني، وذلك كما يلي:

– التعرف على المفاهيم النظرية المرتبطة بإدارة الجودة الشاملة وكذا إتجاهات الهيئة الإدارية والتدريسية نحو مختلف الأبعاد التي تشكل جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية.

– التعرف على مؤشرات ومعايير قياس جودة التعلم العالي في مؤسسات التعليم العالين ومحاولة اختبار الخصائص السيكيومترية ومعرفة ما إذا كانت الأبعاد والفقرات المستخدمة لقياس الجودة تعبر فعلا عن المراد قياسه.

– اختبار إتجاهات الهيئة الإدارية والتدريسية في جامعة معسكر وتلمسان نحو جودة التعليم العالي وأ ثر ذلك على الأداء والمردود والمستوى التعليمي.

– اختبار إذا كانت إجابات أساتذة الجامعة تتجه في منحى إيجابي أو سلبي لتحديد درجة التزام الجامعة الجزائرية بمبادئ ومعايير إدارة الجودة حسب متغيرات الدراسة.

– تفسير العلاقة بين إتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية وتبنى الجامعة الجزائرية لمعايير جودة التعليم العالي.

–محاولة التوصل إلى نتائج واقتراحات تساعد أصحاب القرار على الشروع في عمليات إصلاح فعلية لتبني فلسفة إدارة الجودة وتجاوز مختلف معوقات تطبيقيها.

1-5أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية كل من موضوع جودة التعليم العالي وإتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية في مؤسسات التعليم العالي، حيث أن دراسة هذين المتغيرين حسب علم الباحث لم تلقى الاهتمام في مجال الدراسات إما على مستوى الوطن العربي عامة وفي الجزائر خاصة، حيث يتوقع أن تكون هذه الدراسة إضافة جديدة في ميدان إدارة الجودة الشاملة وحقل الإدارة والتطوير التنظيمي، و تساعد هذه الدراسة في مساعدة متخذي القرار في فهم وإدراك العلاقة بين تحسين جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية واتخاذ الإجراءات الضرورية لتحسين المناخ التنظيمي والاهتمام بأراء و اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية باعتبارها محور عمليات التغير نحو تطبيق مشروع ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية .

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الغايات النظرية والميدانية، نذكر من بينها ما يلي:

1-5-1المستوى النظري:

يشكل موضوع إدارة الجودة الشاملة ،أحد المحاور المه مة ضمن الأدبيات النظرية المتعلقة بجودة التعليم العالي ، والتي تشكل إحدى الإشكاليات الحديثة في هذا المجال ،والتي نالت اهتمام العديد من الباحثين والمختصين ،وبالتالي محاولة إثراء المادة العلمية من ناحية تطوير موضوع إتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو الجودة، وكذا تطوير معايير ومؤشرات قياس الإتجاهات نحو تطبيق جودة التعليم العالي ، و بذلك تعد الدراسة مجال فكري تمكن من إثراء رصيد الدراسات في مجال هدا الموضوع .

1-5-2المستوى الميداني:

تندرج هذه الدراسة ضمن الإشكاليات الرئيسية التي تواجه قطاع التعليم العالي في الجزائر، خصوصا بعد خضوع مختلف المؤسسات للتقييم والتصنيف والمساءلة ،عن الأداء والمردود بشكل مستمر من طرف العديد من الهيئات الوطنية والدولية، ومحاولة الوقوف على درجة التزام مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ،بمعايير جودة التعليم العالي واثر ذلك على المناخ الإيجابي في الجامعة الجزائرية.

1- 6 تعريف مصطلحات البحث إجرائيا :

1-الجامعة:

يقصد بها الباحث في هذه الدراسة كونها مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي، وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية، تتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي، وتتكون من مجموعة من الكليات والأقسام، ذات الطبيعة العلمية المتخصصة، تسهر على تقديم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة على مستوى التدرج وما بعد التدرج ويتوج التعليم بمنح شهادات للطلبة ومن أهم وظائف التعليم الجامعي التدريس- البحث العلمي- خدمة المجتمع.

2-الهيئة التدريسية:

يقصد بها الباحث في هذه الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعتي معسكر وتلمسان من حملة شهادة الماجيستر والدكتوراه وممن هم برتبة أستاذ التعليم العالي وأستاذ محاضر أو أستاذ مساعد. و حدد المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 05 مايو سنة 2008 م الذي يتضمن القانون الخاص بالأستاذ الباحث ومهام كل فئة والمتمثلة في أداء الأساتذة الباحثون التعليم والبحث، و مهمة الخدمة العمومية للتعليم العالي، من خلال إعطاء تدريس نوعي ومحين مرتبط بتطورات العلم والمعارف والتكنولوجيا والطرق البيداغوجيا والعلمية والمشاركة في إعداد

المعرفة وضمان نقل المعارف في مجال التكوين الأولي والمتواصل .بالإضافة إلى ذلك القيام بنشاطات البحث التكويني لتنمية كفاءتهم وقدراتهم لممارسة ووظيفة أستاذ باحث .

3-الهيئة الإدارية:

يقصد بها الباحث في هذه الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس الذين يشغلون منصب إداري مؤقت داخل الجامعة (معسكر- تلمسان) والمتمثل في عميد كلية، نائب عميد كلية، رئيس قسم، نائب رئيس قسم، وتتمثل طبيعة العمل الإداري في تطبيق القوانين، التسيير الإداري، تنفيذ تعليمات الإدارة المركزية لوزارة التعليم العالي ورئاسة الجامعة.

4-الإتجاهات

يقصد بها الباحث في هذه الدراسة الميول والاستعداد للهيئة التدريسية والإدارية بجامعة معسكر وتلمسان والتي تنعكس في شكل استجابات سالبة أو موجبة نحو توفر معاير جودة التعليم العالي.

5-جودة التعليم العالي:

هي تطوير كل عناصر العملية التربوية التعليمية في الجامعة الجزائرية، والتي تقوم على أساس إحداث تغيرات وتعديلات إيجابية لكل مكونات مؤسسة التعليم العالي، بحيث تم تحديد هذا المفهوم إجرائيا في هذه الدراسة من خلال الأبعاد التالية: المناخ التنظيمي، الحوكمة، البحث العلمي، علاقة الجامعة بالمجتمع، ثقافة الجودة، الأوضاع الأكاديمية.

6-الأقدمية المهنية :

تعني عملية اكتساب المعارف والتجارب والسلوكيات المرتبطة بالمهنة وتمثل أيضا مدى القدرة على إتقان العمل بالشكل المطلوب .

7–الجامعة

الجامعة مؤسسة عمومية علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين و أنظمة و اعراف و تقاليد أكاديمية ،و تتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس و البحث العلمي و خدمة المجتمع ،و تتشكل من مجموعة من الأقسام و الكليات .

8–النوع الاجتماعي :

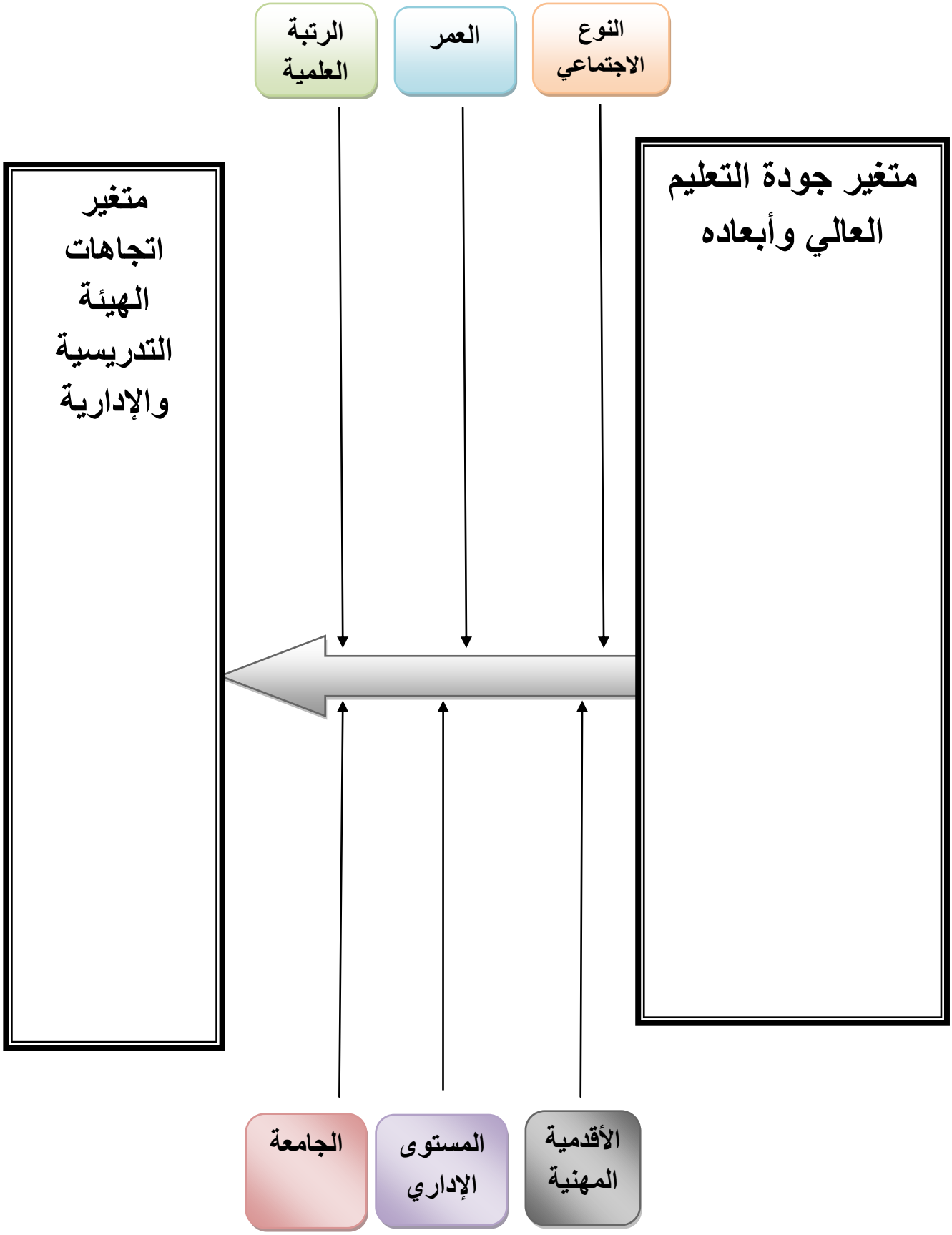
هو مجموع الصفات المتعلقة والمميزة ما بين الذكورة والأنوثة .

9–المسؤولية الإدارية :

طبقا للمرسوم التنفيذي رقم 03.279 المؤرخ في 23 غشت سنة 2003، الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيميها وسيرها فان المسؤولية الإدارية بالنسبة للأساتذة الباحثين تتمثل في عميد كلية الذي يعين بمرسوم رئاسي، نائب العميد المكلف بما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية، نائب العميد المكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة، رئيس قسم، رئيس قسم مساعد مكلف بما بعد التدرج، و مساعد مكلف بالدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة .

10–الرتبة العلمية :

تشمل فئة الرتب العلمية للأستاذ الباحث الجامعي، رتب مهنية مختلفة وهي :سلك الأساتذة المساعدين قسم (ب) و(أ)، سلك الأساتذة المحاضرين ويضم فئة أستاذ محاضر(أ)و (ب)،و أخيرا أستاذ التعليم العالي .



الشكل (01) يوضح النموذج المفاهيمي للدراسة

الفصل الثاني: تجارب دولية في مجال ضمان الجودة في التعليم العالي

تمهيد:

إن الوضع المحلي والعالمي يحتم على مؤسسات التعليم العالي ،أن تتطور لمواكبة الأنماط الحديثة من التسيير، حتى تستطيع مواجهة التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية، لذلك سنحاول في هذا الفصل التعرف على بعض التجارب العربية والعالمية في مجال إدارة الجودة الشاملة، والنجاحات التي حققتها هذه لتجارب خاصة في تحسين الأداء، بالإضافة إلى دور التصنيفات العالمية للجامعات في تحديد موقع الجامعات الجزائرية وبالتالي رصد أسباب تأخرها ا أو غيابها وأوجه القصور في جودة أدائها .

2-1- تجربة الجامعة الأردنية:

تعد الجامعة الأردنية مؤسسة قديمة وحديثة على حد سواء ،فرغم أنها تأسست عام 1962 ،إلا أنها أصبحت اليوم مركز أكاديمي وبحثي عريق ،تمثل ذلك في تبني الجامعة الأردنية رؤية تجعل من مؤسسات التعليم العالي فضاء تعليمي وبحثي ومجتمعي شامل ،لذلك تم إنشاء في الجامعات الأردنية هيئات تعني بتحسين وضمان الجودة بموجب قانون التعليم العالي والبحث العلمي لسنة 2005 ،في هذا السياق يرى عطا (2011) أن تأسيس مجلس اعتماد مؤسسات التعليم العالي، يهدف إلى تحسين نوعية التعليم وضمان جودته ، و حسب الحريري (2010) فقد تم تحويل المجلس إلى هيئة اعتماد مستقلة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ليتم بعد ذلك إنشاء مركز الاعتماد وضمان الجودة بكل جامعة بغرض الرفع من مستوى أداء وكفاءة وقدرة المؤسسات الجامعية على التنافس .

على اثر ذلك أنشئ مركز الاعتماد وضمان الجودة سنة 2006 والذي عرف باسم مركز التخطيط وإدارة الجودة ،حيث بعد عام 2012 تغير مسماه إلى مركز الاعتماد وضمان الجودة ، ويتكون المركز من دائرة الاعتماد ودائرة ضمان الجودة، و يعمل في ضوء رؤية ورسالة ومجموعة مهام محددة مع دراسة تحليلية للبيئة المحيطة ،حيث يوجد بكل كلية مساعد عميد لشؤون الجودة ،حيث تركز الجامعة الأردنية على استقطاب طلبة وأساتذة أجانب بهدف تحسين مكانتها في التصنيفات العالمية ،كما يتم توظف الأساتذة بشهادة الدكتوراه فما فوق ومن الناطقين بالغة الانجليزية مع مراعاة الكفاءات الشخصية خاصة القدرة على التفاعل، وتجدر الإشارة إلى أن الجامعة الأردنية تمتاز بالتواصل مع الخرجين مع الاحتفاظ ببريدهم الالكتروني لتمرير استبيانات على عينة منهم عند إجراء الدراسات

الاستطلاعية ومعرفة الصعوبات التي يواجهونها خلال اندماجهم في سوق العمل بما يساعد على تحسين مستويات الدفعات المقبلة (الحريري . 2010 :103)

2-1-1- مراحل تطبيق معايير الجودة :

2-1-2- مرحلة التقيم : لقد أشار يعقوبي (**2012**) انه في هذه المرحلة يتم توفير المعلومات والمؤشرات حول كل معيار من المعايير المتضمنة في قائمة الاعتماد وضمان الجودة الخاصة ببرامج مؤسسات التعليم العالي، وتعد هذه المرحلة تقييم ذاتي لتجربة المؤسسة لمعرفة مدى توفر معايير الاعتماد وضمان الجودة بها وبالتالي اتخاذ القرارات الذاتية المتصلة بإعادة تصميم وتعديل برامجها وبيئة التعليم وأساليب التدريس حتى تحقق الانسجام مع معايير ضمان الجودة والاعتماد.

2-1-3- مرحلة مراجعة المختصين : تتم في هذه المرحلة مراجعة وتحليل المعلومات والبيانات التي تقدمت بها المؤسسة المعنية لاعتماد وضمان جودة برامجها، إذ تعد هذه الخطوة مرحلة حاسمة لفحص البرنامج الأكاديمي بالنسبة للمؤسسة التي تشكل موضوع التقييم من طرف فريق خارجي من المختصين للتأكد من أن معايير الاعتماد وضمان الجودة، قد تم تحقيقها وبناءا على ذلك تقديم المقترحات الملائمة حول تحسين الممارسات النوعية والمحافظة عليها.

على هذا الأساس فان الغاية من وضع مشروع قانون اعتماد وضمان جودة مؤسسات التعليم العالي هي الوصول إلى تحقيق أهداف الهيئة من خلال مجلس يتألف من 11 عضو من أعضاء هيئة التدريس يتمثل دوره في وضع معاير الاعتماد وضمان الجودة ،و اعتماد مؤسسات جامعية في الأردن ،من خلال تقيم مردودها وجودة برامجها ،و حسب دروش (2010) فان إستراتيجية إدارة الجودة في التعليم العالي تضمنت المحاور الآتية :

-اقتراح برامج تدريبية للإدارات العليا وتوظيف الخبراء في مجال التكفل بالبنى التحتية الضرورية لتطوير نظم إدارة الجودة الشاملة .

-تحديث المناهج والبرامج الدراسية بما يتلاءم مع متطلبات التنمية ومسايرة التطورات التكنولوجية على المستوى العالمي.

-الاهتمام بمعاهد التعليم العالي لتخريج مهنيين وحرفين يتمتعون بكفاءة عالية تتماشى وحاجات التنمية الوطنية والإقليمية.

-تمكين الإدارة الجامعية من وسائل لضمان قدرتها على إحداث التغير وتحسين الأداء من خلال اعتماد مبدأ اللامركزية في التسير الإداري .

-الحرص على البحث عن مصادر تمويل التعليم العالي بما يضمن جودة واستقلالية الجامعة .

ويتم تحين القوانين والتشريعات التي تسير الجامعة الأردنية بما ينسجم مع رغبات وحاجات المجتمع (دروش، 2010 :134)

2-2- تجربة المملكة العربية السعودية:

يرى يعقوبي (2012) أن الجامعات السعودية تبنت مشروع إدارة الجودة الشاملة بداية من سنة 2001، و ذلك بفضل وكالة التطوير التي تعد إدارة متميزة من حيث الخبرة في مجال الجودة على المستوى الوطني والدولي ،من خلال تقديم برامج استشارية وتعليمية رائدة في ميادين جودة التعليم العالي، خاصة التزام إدارة الجامعات بتطبيق قيم الجودة المرتبطة بالزبون ،فريق القيادة ،مشاركة الأفراد ،و إدارة نظام العمليات والتطوير المستمر ،باعتماد التدريب والتطوير والتأهيل بإعتبارها أساليب عمل تهدف الى تحسين كفاءة الفريق الإداري والأكاديمي ،و توفير بيئة عمل ايجابية ،و تجسيد مبدأ المشاركة الفعالة .و ركز مشروع تطبيق مبادئ الجودة في مؤسسات التعليم العالي السعودية على تحسين الأداء الإداري و تحقيق التميز وتقديم خدمات أكاديمية وإدارية لمختلف الأطراف والجهات، والاهتمام بالأداء المجتمعي كأولوية في مشروع الجودة .

في هذا السياق قامت جامعات المملكة العربية السعودية بداية من سنة 2003 ، باعتماد أنظمة ضمان الجودة لبعض البرامج، وذلك من خلال إبرام اتفاقيات مع هيئات دولية بهدف اعتمادها كبرامج في مجالات مهنية كالبرامج

الهندسية، وبرامج الحاسب الآلي باعتماده من جامعتي الملك سعود والملك فهد للبترول والمعادن. ويرى النجار (2000) انه مع بداية مطلع الألفية الثانية تبنت المملكة إستراتجية عمليات تطوير شاملة لنظام التعليم العالي من خلال تجسيد ثلاثة مشاريع أساسية تمثلت في إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم الذي تمثلت مهمته في تصميم و تنفيذ الاختبارات لقياس قدرات الطلبة ومهارتهم واتجاههم، بالإضافة إلى إعداد اختبارات لقياس التحصيل العلمي، بالإضافة إلى تأسيس الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي التي تعد آلية لمرافقة وتحسين مختلف العمليات في مجال التعليم العالي ، وتعتبر هيئة مستقلة تشرف على تعيين المجلس الأعلى للتعليم، وتتمثل مهام ها في وضع معايير ومقاييس وإجراءات مرتبطة بعملية الاعتماد وضمان الجودة بالإضافة إلى مراجعة وتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي، وتتمتع بالاستقلالية الإداريّ والماليّ وتعمل تحت إشراف مجلس التعليم العالي الذي يعد المسؤول الوحيد عن شؤون الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي، والذي يسهر على تحسين مستوى جودة التعليم العالي وضمان الوضوح والشفافية، ويسعى إلى تطبيق معايير مقننة لقياس الأداء الأكاديمي (النجار ،2000 :180) .

ونتيجة لهذا المشروع توج مسار هذه لإصلاحات في مجال مشروع الجودة حسب الحريري (2010) بتحقيق نتائج هامة من بينها ما يلي :

– تنفيذ خطوات إجرائية خاصة بالعمليات ذات الصلة بالجوانب الأكاديمية والإدارية والتقنية (إجراءات الترقية العلمية للأساتذة، تعيين أعضاء هيئة التدريسي، متابعة مسار الهيئة الإدارية).

– إعادة تنظيم الهيكلة لمعظم الكليات واعتماد مناهج جديدة تتفق واحتياجات المجتمع وخطط التنمية.

– خلق آلية تفاعل مع المجتمع المحلي ومؤسسات القطاع الحكومي والخاص، وتأسيس هيئات استشارية للكليات تتشكل من أعضاء يمثلون القطاع العام والخاص ومختلف الكفاءات والخبرات في مجالات متعددة.

– استحداث منصب وكيل كلية لعمادة شؤون الجودة والتطوير لتفعيل وتطبيق إدارة الجودة في قطا ع التعليم العالي.

– مباشرة عمليات التطوير في مختلف الجامعات من خلال لجان وفرق عمل الجودة ل تشمل كافة المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية.

بالمقابل وحسب ما توصل إليه دودين (2014) في دراسة حول تطور مسار جودة التعليم العالي في الجاعات السعودية ،أن ا لمجلس السعودي لجودة الأداء الجامعي حدد مجموعة من المؤشرات لقياس درجة تطبيق جودة التعليم العالي تمثلت فيما يلي:

– مجال الطلاب تمثل في تقنين مختلف الاختبارات، مع مراعاة كثافة الفصل الدراسي، التكلفة المالية، الدافعية والاستعداد للتعلم، و نوعية الخدمات المقدمة للطلبة، ومتابعة نسبة الرسوب والتسرب،وقياس مستوى المخرجات.

– مجال أعضاء الهيئة التدريسية تمثل في الحجم الساعي، مستوى التدريب على مختلف المناهج الحديثة، و المساهمة في خدمة المجتمع.

– مجال الإدارة و يتمثل في الالتزام بمعايير اختيار الإداريين وتدريبهم، ممارسة العمليات الإدارية باحترافية ، الحرص على علاقات إنسانية ايجابية، القيام بمشاريع خدمة للمجتمع ، العمل على صيانة وتطوير المباني، التفاعل مع أفراد المجتمع المحلي والاستفادة من إمكانيته.

– مجال الإمكانيات المادية ويتمثل في احترام مدونة المباني، مراعاة الشروط الهندسية، مدى استفادة الأساتذة والطلبة من المكتبة وخدمات الانترنت وقواعد المعلومات واستخدام التكنولوجيا، بالإضافة إلى قدرة المباني على استيعاب الطلبة.

– مجال المناهج الدراسية ويتمثل في ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل وبيئة الطالب، وقدرتها على استيعاب متغيرات العصر وتنميتها للتفكير الناقد، وقدرتها على تنمية روح الولاء والانتماء للوطن .

وعليه نستنتج مما سبق أن تجربة المملكة العربية السعودية في مجال الجودة وضمان الاعتماد، تعد نموذجا للجامعة العربية الناشئة، والذي تركز على مشروع التقويم الذاتي الأولي ومرورا بتصميم خطة إستراتجية معتمدة تضمنت اثني

عشر مشروعا تطويريا يلبي متطلبات أنظمة الجودة الشاملة بكافة وحدات الجامعة الأكاديمية والإدارية، وقد ارتكزت فلسفة إصلاح التعليم العالي في المملكة على تبني مشروع الجودة كخيار استراتجي لجميع منتسبي الجامعة و إلزامية تطبيقه بالجامعات والكليات ثم الأقسام العلمية مرورا بالعمادات والوحدات الإدارية المختلفة، ويؤكد يعقوبي(2012) أن التجربة السعودية اهتمت بعمليات التطوير المستمر في تنمية قدرات ومهارات أفراد الهيئة التدريسية بالجامعة والتأكيد على دور الموارد البشرية في الرفع من مستوى أداء منظومة التعليم العالي، في هذا السياق ساهمت عمادة التطوير والجودة باعتبارها إحدى العمادات المساندة بالجامعة، إلى رسم السياسات ومتابعة نظم الجودة بوحدات الجامعة فضلا عن الدعم المستمر للجانب الأكاديمي والإداري وعلاقته بتطوير الأداء وتحسينه .

إن ما يلفت الانتباه أن جامعات المملكة السعودية بفضل هذه الجهود في مجال تبني مشروع الجودة على مستوى مختلف إداراتها وكلياتها سمحت بتحسين مكانتها في مختلف التصنيفات العالمية للجامعات ،حيث أشار تقرير مجلة التايمز للتعليم العالي لعام Times Higher Education World 2016 - 2017 أن جامعة الملك عبد العزيز تحصلت على المرتبة مابين (251 - 300) بينما جاءت جامعة الملك سعود والملك فهد للبترول والمعادن في نفس المرتبة (501 -600) ،ووفقا للتقرير الأخير لمركز ويبمتركس الاسباني لعام 2016 فقد احتلت جامعة الملك سعود المركز الأول عربيا و (328) دوليا.

2-3- تجربة الجامعة المصرية:

يرى بوطبة (2013) أن اعتماد المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي في مصر سنة 2000م مشروع إستراتجية إعادة تنظيم التعليم العالي، والتي تمثلت في إحداث 25 مشروع يتم تنفيذه على مدار ثلاثة مراحل تتضمن كل مرحلة مخطط خماسي ابتداء من سنة 2002م إلى غاية 2017م، في هذا السياق أشارت شاكر (2014) أن تشكيل لجنة وهيئة تسيير مشاريع تطوير مؤسسات التعليم العالي في مصر، ركزت على ست مشاريع كأولوية في المرحلة الأولى، لذلك تم إصدار قرارات وزارية تحدد طريقة تشكيل لجان ومديرين تنفذين لتسيير ستة مشاريع تتعلق

بتطوير عمليات التربية، تطوير كليات التكنولوجيا، تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، تطوير مشاريع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مشاريع توكيد الجودة والاعتماد، وأخيرا قطاع أفاق تطوير التعليم العالي .

ويؤكد عوض (2014) في نفس السياق أن تمويل هذه المشاريع تم بقرض من البنك الدولي، وهيئة الإعانة الأمريكية والبريطانية بالإضافة إلى الصندوق العربي الخليجي، والاتحاد الأوروبي ومؤسسة فورد الأمريكية، ونتيجة لمسار هذه الإصلاحات تم إنشاء هيئة قومية لضمان الجودة والاعتماد في سنة 2001، وتمثلت مهام هذه الهيئة في تقيم الدراسات الذاتية، متابعة نشاطات الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد، تحسيس هيئات المجتمع المدني والمؤسسات المختلفة بثقافة الجودة، تعميم المعايير القومية ومطابقتها مع المعايير الدولية، تشجيع مؤسسات التعليم العالي على الاستفادة من صندوق تمويل برامج البحث، والحرص على ربط علاقات مشتركة مع هيئات ضمان الجودة والاعتماد الدولية.

2-3-1- نموذج تطبيق إدارة الجودة وضمان الاعتماد في الجامعة المصرية:

يعتبر الربيعي (2013) أن نموذج تطبيق مشروع إدارة الجودة في الجامعة المصرية ، تمثل في اختيار ثلاثة جامعات توفرت فيهم شروط اتخاذهم مبادرات تطبيق عملية تقويم أداء التعليم الجامعي ،و تمثلت في جامعة القاهرة ،جامعة أسيوط، وجامعة المنوفية ،ووقع الاختيار على ستة كليات تابعة لهذه الجامعات تكون عينة لتطبيق هذه الدراسة ،و تمثلت في كلية الزراعة والتمريض والاقتصاد والعلوم السياسية بجامعة القاهرة، كلية الهندسة والعلوم بجامعة المنوفية ،و كلية التجارة بجامعة أسيوط .

على اثر ذلك تم اعتماد هذه الدراسات في مجالس الكليات والجامعات المعنية ،بعد المصادقة عليها من طرف اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد ،بعد هذه المرحلة تم تنظيم ورشات عمل بمساهمة خبراء الجودة البريطانيين شملت 65 مدربا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المعنية لتمكينيهم من الاطلاع على نظام الجودة الذي يفترض أن يطبق في الجامعات المصرية، في هذا المضمار نشير أن عملية تقيم هذه الإصلاحات من طرف خبراء وأعضاء اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد بعد إجراء تعديلات ،ونتيجى لذلك ساهمت هذه العملية في خلق مناخ مناسب لنشر ثقافة الجودة وتوفير الظروف في الجامعة المصرية لمباشرة مشروع الجودة والاعتماد .

و عليه نستنتج أن الجامعة المصرية اعتمدت في تقويم أداء مؤسسات التعليم العالي على مؤشرات تمثلت في انتقاء الطلبة ،نسبة عدد الطلبة إلى أعضاء هيئة التدريس ،متوسط كلفة الطالب الواحد ،الخدمات التي تقدمها الجامعة للطالب ،نسبة الخرجين الملتحقين بالدراسات العليا ،مستوى الخريج ،كفاءة أعضاء هيئة التدريس ،جودة المناهج الدراسية ،و أخيرا تدريب الفريق الإداري (فرج، 2013 : 189).

2-4- تجربة المملكة المتحدة:

تعتبر التجربة البريطانية في ميدان إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي متجذرة وعريقة، وتعد سنة 1997 محطة انطلاق مشروع الجودة ،من خلال تأسيس وكالة ضمان جودة التعليم العالي في بريطانيا ، وتعد مركز وطني مستقل يحصل على الدعم المالي من الرسوم التي تدفعها الجامعات للحصول على الاعتماد، و يرى السامرائي (2012) أن عملية ضمان الجودة تتم من خلال التدقيق الداخلي للجامعة، بينما بداية العملية تكون من الجامعة حيث يجرى تقييم ذاتي تتبعه عملية تقييم أولي وزيارة ميدانية للمؤسسة، ثم إعداد التقرير النهائي، لذلك أنشئ في كل مؤسسة جامعية مكتب يسمى مكتب ضمان الجودة يتمثل دوره في التنسيق، مع العلم أن هيئة ضمان الجودة تنظيم مستقل وغير حكومي .

ويؤكد فراد (2012) في هذا السياق أن الجامعات البريطانية رغم استقلاليتها إلا أن معظمها يعتمد على تمويل الحكومة، لذلك تعتبر وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (QAA) مستقلة ويتمثل دورها في التأسيس لمعايير تضمن الجودة في الجامعات، ومراقبة استمرارية ضمان تطبيق معايير الجودة، بوضع المؤشرات التربوية وقياس مدى نجاعتها . وتعتبر الوكالة جهاز تابع للبرلمان مباشرة، ويرأسه مفتش يتمتع بمكانة رفيعة، يشرف على التقنيين من خلال عينة من الجامعات والمدارس البريطانية للقيام بمقارنة تشمل تحصيل الطلاب في مختلف المواد الدراسية من خلال المستويات المعيارية التي يحدها هذا الجهاز (**شاكر، 2014 : 109**)

وتتضمن إجراءات تأكيد الجودة في الجامعات البريطانية من خلال عملية التقويم الخارجي التي تتمثل في تقويم جودة المخرجات التعليمية والمنهاج التربوية وتحت إشراف لجنة تقنية تمثل وكالة تأكيد الجودة في التعليم العالي، تقوم بزيارات ميدانية للجامعات حتى تتحقق من مدى تطابق تسير المؤسسات وفقا لمقياس التقويم الذاتي الذي قامت الجامعة بعرضه والذي حسب عوض (2014) يتضمن فحص ستة بنود أساسية تتمثل فيما يلي:

تصميم الخطة الدراسية، تنظيم محتوى المنهاج، تحسين طرق وأساليب التدريس،، تحديث أساليب دعم وإرشاد الطلبة، قياس مستويات أداء الطلبة، تنويع مصادر التعلم والتعليم، وأخيرا تحسين برنامج الأداء النوعي.

نشير في هذا السياق أنه في هذه المرحلة يتم إعداد تقرير يتضمن تقييم محاور البرنامج الدراسي للمؤشرات التي ذكرناها سابقا، وتصبح الجامعة معتمدة بالنظر للموضوع المقيم إذا جازت على مجموع علامات يفو ق 21 نقطة من أصل 24 نقطة مقسمة إلى 4 نقاط لكل بند من البنود الستة، ثم بعد ذلك يأتي دور المراجعة الأكاديمية، ويتم هذا النمط من التقويم الخارجي على مستوى الجامعة، وتهدف هذه الخطوة إلى التحقق من توفر معاير جودة التعليم في الجامعة من خلال التقويم الذاتي الذي عرضته الجامعة على فريق التفتيش.

في نفس الإطار يشير الصديقي (2014) أن هيئة توكيد الجودة في التعليم العالي قامت بإصدار ستة معايير أساسية لتقييم البرامج التعليمية و المناهج العلمية، المراجع العلمية، أعضاء هيئة التدريس، أساليب التقييم، التسهيلات المادية، ثم النظام الإداري .

وابتدءا من سنة 2004 أصبحت جميع مؤسسات التعليم الجامعية في بريطانيا ملزمة بتقديم تقارير دورية تتضمن معلومات خاصة بالأنظمة الجامعية، قبول الطلبة وحركة تمدرسهم، سريان أنظمة ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية (هلال ،2015 : 134)

2-5- التجربة الفرنسية:

يعتبر نموذج الاتحاد الأوروبي من التجارب الحديثة والعالمية في مجال جودة التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي، حيث باشرت أوروبا من خلال رؤيا مشتركة ،في التفكير لتأسيس آليات علمية لقياس جودة التعليم العالي ، بمختلف دول الاتحاد الأوروبي وذلك بهدف الوصول إلى تلبية مطالب سوق العمل .

ويرى هلال (2015) انه لهذا الغرض تأسست لجنة تقييم بموجب قانون التعليم العالي في فرنسا سنة 1984، والذي تميز بمنحه الجامعات استقلالية التسيير الأكاديمي والمالي، وذلك نتيجة عدم فعالية الأنظمة التقليدية المركزية لتقييم الأداء، وضبط الجودة والتي كانت تتميز بانعدام الاستقلالية وهيمنة الفكر البيروقراطي في التسيير، نتيجة هذه الوضعية فقد تأسست لجنة وطنية للتقييم بقرار رئاسي وبرلماني سنة 1985 وتعمل هذه اللجنة تحت إشراف ومسؤولية رئيس الجمهورية مباشرة، لذلك فهي تعد مستقلة عن وزير التعليم العالي أو أي جهة حكومية أخرى .

وتتمثل مهمة اللجنة في إجراء تقييم سنوي للمؤسسات التعليمية من خلال مراجعة البرامج، وأساليب التدريس والنشاطات البحثية وأنظمة الإدارة وبيئة التعليم وتتم عملية التقييم غالبا بناءا على طلب مؤسسة التعليم نفسها، رغم أن للجنة صلاحيات إجراء تقييم لأي مؤسسة جامعية، وفي نفس السياق فإن اللجنة يحق لها أن تجري زيارات لكل الجامعات حسب الحاجة وتقوم بنشر نتائج التقييم في تقرير سنوي.

أما بالنسبة لمراجعة البرامج تتم بصفة دورية ،وتنشر في تقرير يعد من طرف اللجنة القومية للتعليم العالي، وتستند إليه لجنة خبراء خارجية لإصدار أحكامها لاعتماد البرامج والمواد الدراسية للمؤسسة، وتقوم اللجنة القومية للتعليم بنشر تقرير عام عن البرامج التي تمت مراجعتها ،وإعداد تقرير آخر سنوي يرفع إلى رئيس الجمهورية الفرنسية يتضمن نتائج التقييم لمؤسسات التعليمية (بكنام ،2015 : 134) .

وخلاصة القول يمكننا أن نستنتج بأن المعايير الرئيسية لمختلف البرامج التي تسعى إلى الحصول على الاعتماد الأكاديمي لدول الاتحاد الأوروبي لابد أن تراعي عند منح هـ المعايير التالية: جودة البرامج التعليمية ، الأهداف العامة، المهارات المكتسبة، وضوح الأهداف الخاصة بمختلف المواد الدراسية، الموارد المادية كالمكتبات ، المخابر، تقييم

الطلاب، طرق التعليم المستخدمة، آليات القبول، أعضاء الهيئة التدريسية، مستوى الخبرة، الإشراف، التو جيه، الإرشاد، وأهمية التعاون بين قطاعات الإنتاج بالإضافة إلى أهمية تقييم مخرجات التعليم وأنظمة الجودة من أجل التحسين والتطوير المستمر في أداء تلك البرامج النجار (2000) .

2-6- تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول دولة أسست لمبدأ التوازن بين الحرية والجودة ،إذ أنها ساهمت في انتشار آلاف المؤسسات التعليمية وبالمقابل حرصت على إنشاء آليات مناسبة تراقب أداء وجودة هذه المؤسسات، ويتم اعتماد الجامعات بناءا على معايير استحقاق موضوعية، و السهر على إعلام المهتمين بالتعليم بنتائج تقييم مؤسسات التعليم العالي ، والتي تتمتع باستقلالية وسلطة في التسيير من خلال مجالس إدارة المؤسسات الجامعية الخطيب (2010) .

و يرى الفيصل (2015) أن قطاع التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية يضم 6500 جامعة ،ورغم هذا العدد الهام إلا أنه لا يوجد وزارة فدرالية للتربية ،أو سلطة مركزية أخرى تسير وتراقب هذا القطاع، فالجامعات تسير وفق نمط مستقل، مما نتج عن ذلك اختلاف واضح بين الجامعات من حيث طريقة التنظيم ونوعية البرامج، ومن أجل توحيد مشترك لمعايير الجودة بين الجامعات فإن آلية الاعتماد مرتبطة بستة معاير يعتمدها المجلس الذي يعد هيئة خاصة بجميع الولايات وفي نفس الوقت فهو غير تابع لأي جهة حكومية .

لذلك فإن مهمة التسيير تقع على مؤسسات التعليم العالي، من خلال البحث عن موارد مالية واختيار نموذج تنظيم يضمن لها البقاء والحفاظ على مستوى يؤهلها للمنافسة ،ويعتمد مسار تحقيق جودة التعليم العالي على أسلوب التقييم الدوري لتجسيد مشروع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الولايات المتحدة الأمريكية، من خلال قيام بعض الكليات والجامعات بعمليات إصلاح نظام التعليم العالي وفقا لمشروع نظام الجودة .

2-6-1- مراحل تطبيق نظام جودة التعليم العالي في الجامعات الأمريكية:

يؤكد بكنام (2015) أن مفهوم الجودة في مجال التعليم العالي في الولايات المتحدة تطور بفضل مالكوم بالدريج Malcom balading الذي شغل منصب وزير التجارة سنة 1981، وظل ينادي بتطبيق مفهوم الجودة حتى وفاته سنة 1987 ،وقد أعلن رونالد بروان Ronald Brown 1973 أن جائزة مالكوم في الجودة أصبحت تشمل قطاع التعليم العالي ، بعدما كانت تهتم سابقا بقطاع الصناعة والخدمات والتجارة في الولايات المتحدة الأمريكية فقط .و تعتمد الإدارة الجامعية في تبنى مشروع الجودة على خمسة مؤشرات أساسية لقياس مستوى أداء التعليم العالي و تتمثل في ما يلي: التركيز على الزبون، التخطيط، الإدارة العلمية، التحسين، التحسين العام، ونشير في هذا السياق أن مشروع جودة التعليم في الجامعة الأمريكية حسب التميمي (2008) قد مر بمراحل مختلفة تتمثل في ما يلي :

2-6-2- مرحلة التمييز:

تتميز هذه المرحلة باعتماد الجامعة الأمريكية على نمط تسير يتسم بثقافة الجودة ، الذي يرتكز على إحداث علاقة تفاعل بين الأقسام العلمية والعمليات والنظم، لذلك ساهم جميع أعضاء هيئة التدريس والطلبة و الموظفين في تحديد قائمة تضمنت مجموع 200 فكرة تشكل مختلف التصورات لإحداث التغيرات الممكنة في الجامعة، فوقع الاختيار على 42 فكرة من المجموع الكلي للأفكار المقترحة ، والتي بدورها دخلت حيز التنفيذ خلال مدة سبع سنوات .

2-6-3- مرحلة الاقتصاد في الموارد:

يقصد به الاستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية لتحقيق أهداف مهمة، و التي تتميز بالفاعلية والكفاءة من خلال تطبيق برامج تحسن الأداء وتحققت نتائج هامة نتيجة اعتماد هذا المبدأ تمثلت في ما يلي :

- تقليص عدد الكليات، وإلغاء 24 برنامج سجل مشاركة ضعيفة ومستوى دون المطلوب من الجودة.

- تدعيم ميزانية التدريس ب6% من الإعتمادات المالية المخصصة للإدارة والخدمات.

- تحسين رواتب أعضاء هيئة التدريس بنسبة 15%.

- ارتفعت قدرة استيعاب الطلبة بنسبة 26%.

2-6-4- التركيز على الزبون:

اهتمت الجامعة الأمريكية بإشراك عضو هيئة التدريس والطالب في تقييم وتحسين البرامج التعليمية، وتأسست على مستوى كل جامعة لجنة متخصصة لتحسين الجودة، عملها يتمثل في تحديد أولويات تحسين الأداء، وحصر احتياجات الطلبة والمجتمع وسوق العمل.

2-6-5- تحسين الجودة:

ركزت المؤسسات الجامعية الأمريكية على تقييم معيار ثقافة الجودة، من خلال اعتماد معايير مالكو م بالتدريج للجودة عام 1993 من خلال مشاركة جميع المعنيين بالشأن الجامعي في أنشطة تهدف إلى تحسين الجودة، وذلك بإلقاء محاضرات حول طرق التدريس والأساليب البيداغوجية الفعالة.

2-4- أهمية التصنيفات العالمية للجامعات:

أصبحت جودة التعليم في عصرنا الحالي من أهم التحديات التي تواجه نظم التعليم في جميع دول العالم ،لاسيما أن المنظمات العالمية تؤكد على ضرورة إعادة النظر في فلسفة التعليم الجامعي والتركيز على أهمية وضع معاير أفضل تحقق جودة مخرجات التعليم، وتؤكد مختلف الدراسات الحاجة إلى تبني أسلوب إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي ،لذلك أصبح المجتمع الدولي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة ، وتتجلى أيضا أهمية التصنيفات العالمية في تحديد مستوى الجودة من خلال المعلومات التي تتعرض لمكانة الجامعات وترتيبيها ،و ذلك بالاعتماد على معاير تحاول إن تصل إلى الموضوعية ،حيث أن نتائج هذه التصنيفات تمكن

القائمين على قطاع التعليم العالي ومسيري الجامعات والأساتذة من تحديد مواطن القوة والضعف ، لذلك أصبح من الضروري تحديد موقع الجامعات الجزائرية من تلك التصنيفات ؟

2-5- أهداف التصنيفات العالمية للجامعات :

تهدف التصنيفات العالمية إلى قياس الفوارق بين جامعة وأخرى ،و إبراز قدرة كل جامعة على النهوض والارتقاء بمستويات التعليم والمعرفة والبحث والتطوير وفقا للمعايير التي يتم وضعها ،فقد تم وضع معايير من قبل مؤسسات متخصصة ومراكز بحث مشهود لها بالكفاءة والخبرة المهنية ،و المعايير التي يتم بها التصنيف العالمي للجامعات والمراكز العلمية في العالم تشمل عادة مستوى المناهج والمنشورات العلمية، ووسائل التعليم، والتجهيزات التقنية الالكترونية، وعدد الخرجين المتميزين وخاصة الحاصلين جوائز نوبل ،و نصيب كل فرد من حجم الأداء مقارنة بحجم المؤسسة التعليمية ،فضلا عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية ،و الأبحاث العلمية المنشورة في مجلات علمية متخصصة ،و نسبة الاستشهاد ،و نسبة أعداد الطلاب بالجامعة إلى أعداد أعضاء هيئة التدريس بها .

وتتعدد معايير التصنيفات العالمية للجامعات فمنها ما يركز على جودة التعليم ،و منها ما يركز على المخرجات التعليمية، وبعضها يركز على مخرجات البحث العلمي وتوظيف الخرجين ومهما اختلف نوع التصنيف والمعايير المعتمدة، فان الغاية هي التقيم العام لدور الجامعة في إحداث تغير يقود إلى الرقي والتقدم المجتمعي ومدى تأثير الجامعات في مجال البيئة ،الاقتصاد ،و الحياة الاجتماعية التربوية والصحية .

2-6- التصنيف العالي الجامعي على شبكة الانترنت : Web matrix

يعد التصنيف الجامعي" ويب ماتريكس" مبادرة لتحسين حضور المؤسسات الأكاديمية والبحثية على مواقع الانترنت ،فهو لا يهدف إلى ترتيب أو تصنيف الجامعات فقط ،و لكن يعكس التزام ودرجة الحرص على تسجيل الحضور في الشبكة العنكبوتية وجعل المهتمين

في جميع أنحاء العالم يطالعون عليه بكل سهولة ،أي أن الترتيب في هذا التصنيف مرتبط بحجم ونوع المعلومات المتوفرة عن الجامعات في جميع مواقعها الالكترونية ،و تسمى هذه الطريقة بالتصنيف المعتمد على الانترنت Web Ranking .

و يرى الصديقي 2014 : 10 إن هدف تصنيف "ويب ماتريكس" الأساسي هو تنمية النشر عبر الشبكة الدولية ،و تحفيز المؤسسات الأكاديمية والعلماء على حد السواء ليكون لهم حضور افتراضي وذلك بهدف الرفع من حجم وجودة ما ينشرونه من مضمون علمي على شبكة الانترنت ،كما يقيس التصنيف حجم الصفحات الالكترونية ووضوحها.

و توسع مجال التصنيف ليشمل كل دول العالم، حيث تم نشر نتائجه للمرة الأولى في سنة 2004، وتتمثل أهمية هذا التصنيف في حداثة بياناته والتي تجدد بشكل دوري خلال كل 06 أشهر.

2-6-1- مؤشرات ومنهجية التصنيف :

من بين الشروط الأساسية لاعتماد الجامعات بالنسبة لهذا التصنيف، ضرورة توفر موقع الكتروني،لذلك تستبعد الجامعات التي ليس لها مواقع الكترونية من التصنيف وتتم الاستعانة بمحركات البحث وقواعد البيانات المتوفرة، لقياس الأثر حيث تقدر 50 % قيمة هذا المؤشر، الذي يعتمد على أهمية جودة المحتويات لمواقع الجامعات ،و يتحقق ذلك من خلال عدد الروابط التي يستقبلها الموقع الالكتروني للجامعة من مواقع أخرى ،و هذا يعني دور المكانة والأداء الأكاديمي وقيمة المعلومات والتي يتم حصرها وتقييمها إحصائيا من طرف جهات محايدة ومختصة.

بالنسبة لمعيار الوجود الشبكي حيث يقدر 20 % من إجمالي المؤشر ،و يمثل العدد الكلي لصفحات الويب المضافة في المجال الالكتروني للجامعة، مع العلم أنها تتضمن الصفحات المتحركة والثابتة وفق ا لعمليات الرصد، أما بعد الانفتاح فيمثل مساهمة الجامعات في تشكيل مضمون معرفي عالمي، من خلال إنشاء قواعد بحث في هيئة مكتبات رقمية مثل المكتبة الالكترونية لمحركات البحث، ويمثل هذا المعيار وزن نسبي قدره 15 .% ،بالنسبة لمؤشر التميز فإنه يهتم بالبحث في جودة البحوث العلمية المنشورة من طرف أساتذة الجامعات المعنية بالتصنيف ،و ذلك بغرض تحديد نسبة مصداقية الدوريات العلمية ،بالإضافة إلى نسبة استخدامها والإشارة إليها من قبل الباحثين .

بالنسبة لمعيار الإنفتاح فإنه يعني مساهمة الجامعات في تشكيل مضمون معرفي عالمي، من خلال إنشاء قواعد بحث في هيئة مكتبات رقمية مثل المكتبة الالكترونية لمحركات البحث، ويمثل هذا المعيار وزن نسبي قدره 15 .% أما معيار التميز يهتم بالبحث في جودة البحوث العلمية المنشورة من طرف أساتذة الجامعات المعنية بالتصنيف ،و ذلك بغرض تحديد نسبة مصداقية الدوريات العلمية ،بالإضافة إلى نسبة استخدامها والإشارة إليها من قبل الباحثين .

أما بخصوص النقد الموجه لهذا التصنيف، نسجل أنه لا يشير إلى مستوى جودة التعليم أو البحث أو الأداء المؤسسي بالجامعة ،وإنما يشير تحديدا لمقدار توفر أبحاث ومعلومات علمية وأكاديمية على موقعها الالكتروني ،وبالتالي فهو ليس نظاما لتقيم الجامعات وتصنيفيها بل هو نظام هدفه تشجيع نشر الأبحاث العلمية مجانا ،كما أن النشر يتم بلغات محلية ،ويؤكد ويح 2013 :112 أن هذا التصنيف يمتاز بتحيزه اللغوي التقليدي، حيث أن أكثر من نصف مستخدمي الانترنت من المتحدثين بالغة الانجليزية ،و الأهم من ذلك انه لا ينظر لجودة التعليم أو جودة البحث العلمي أو مدى ملائمة المخرجات لاحتياجات السوق أو معدل التوظيف للخرجين أو اثر البحوث المنشورة بالمجتمع العلمي وأخيرا فان كثرة المادة العلمية المنشورة لا تعني بالضرورة جودتها ،إذ تلج أ بعض الجامعات إلى تكثيف النشر في مواقعها دون مراعاة أصالة المادة العلمية المنشورة مما يقلل من مصداقية التصنيف . .

جدول (1) يبين مؤشرات تصنيف ويبو متركس

http://www.webometrics.info

المعيار	المؤشرات	الوزن النسبي
حجم الموقع على الانترنت	-عدد الأوراق المنشورة للباحثين بكل جامعة على الانترنت . -عدد الملفات والوثائق المتوفرة للجامعة على الانترنت	% 20
الرؤية والتأثير للموقع	عدد الروابط الخارجية التي تم الرجوع اليها على موقع الجامعة والواردة عن طريق محركات البحث	% 40
خرجات البحث العلمي	عدد الملفات من نوع doc –pdf – ppt – ps المنشورة والخاصة بالجامعة موضع القياس	% 30

	عدد المنشورات والاستشهادات الواردة في البحث العلمي	
الروابط والظهور	الروابط الزرقاء التي تقود متابعها إلى موقع على شبكة الانترنت أو الظهور، ويتم الحصول على هذه المعلومات من محركات البحث المشهورة والتصفح	10 %

2-7- تصنيف جامعة شنغهاي :

يعتبر تصنيف شنغهاي أول تصنيف عالمي للجامعات بمعناه الحديث ،و ذلك بعد أن جرى اعتماده لأول مرة في يوليو 2003 من طرف جامعة جياو تونغ شنغهاي الصينية ،حيث تمثل الغرض الأساسي من صياغة هذا التصنيف في معرفة المركز الحقيقي للجامعات الصينية من حيث الأداء الأكاديمي والبحثي في الترتيب العالمي ،حتى تتمكن من تحسين ترتيبها، من خلال العمل على إعادة صياغة أهدافها الاستراتيجية .

ويعد هذا التصنيف حسب كريمان (2015) من أقدم التصنيفات وأكثرها انتشارا وقبولا مما جعل المؤسسات الأكاديمية العالمية المعروفة تتنافس حتى تتبوأ مكانة بارزة ،و ترتكز منهجية وفلسفة العمل في هذا التصنيف على فحص وتقيم 2000 جامعة حول العالم ،و ذلك من أصل عشرة ألاف جامعة مسجلة على مستوى منظمة اليونسكو ،بالإضافة إلى انتقاء جامعات كبرى في جميع الدول ،و ضرورة تمكنها من نشر عددا مهما من المقالات ،حتى يتم ترتيب 1000 جامعة الأولى ترتيبا تنازليا .

ويرى تيشلار teichler (2011)) أن مصداقية معاير التصنيف لشنغهاي تتمثل في مجموعة من المؤشرات تتمثل في ما يلي :

الاستناد إلى بيانات يمكن الوصول إليها بكل يسر على شبكة الانترنت ،كما أن نشر النتائج ومنهجية التصنيف والمعاير المعتمدة يعزز شفافية التصنيف .

و ما يعزز هذا الطرح احتلال الجامعة الصينية التي أشرفت على هذا التصنيف المرتبة 150 سنة 2013 بعدما كانت في المرتبة 404 سنة 2007 وهي مرتبة متأخرة جدا ،كما أن خلو لائحة أحسن مئة جامعة في العالم من أي جامعة صينية ،يبين عدم التحيز للقائمين على التصنيف للجامعات الصينية .

تركيز معاير التصنيف شنغهاي في مجملها على إنتاجية البحث العلمي والمخرجات البحثية والتي يمكن قياسها من خلال المؤشرات السالفة الذكر والتي تحتل 90 % من الوزن النسبي الإجمالي لذلك يعد تصنيف شنغهاي من أهم التصنيفات لتقويم جودة الجامعات العالمية .

2-7-2- النقد الموجه لتصنيف شنغهاي :

يرى عمارة وعطية 2014 : 36 انه بالرغم أن تصنيف جامعة شنغهاي هو الأكثر شهرة في التصنيفات فانه يتعرض لانتقادات من قبل الخبراء تزيد الشكوك بشان مصداقيته ، إذ أن الهيئة القائمة بمهمة التصنيف تحصل على المعلومات من المؤسسات الجامعية أو من المواقع الالكترونية لها ولا تقوم بزيارة هذه المؤسسات والتحقق من مصداقية هذه البيانات.

من جهة أخرى يتم اعتماد معاير التصنيف على المنشورات في المجلات المحكمة بالغة الانجليزية فقط ولا مجال للغة العربية وبالتالي فان الجدل يبقى قائما في تصنيف أنواع الدراسات المنشورة ،و أوضحت دراسة كاى (2008) أن ابرز مشكلات التصنيف الأكاديمي تتمثل في الاختلاف الشاسع بين النظم المحلية في الدول وصعوبة تصنيف جودة التعليم بناء على معاير ومؤشرات دقيقة ،و كذلك التحيز إلى العلوم الطبيعية أكثر من غيرها من المجالات العلمية الأخرى .

2-7-2- مؤشرات ومنهجية التصنيف:

يعتمد تصنيف شنغهاي على مؤشرات تتمتع بالدقة، بحيث يمثل كل واحد منها وزن نسبي مرتبط بأهمية وقوة تأثيره في سلم التقييم، حيث يقاس بعد جودة الأداء البحثي من خلال مؤشرين ،حيث تقدر مساهمتهم 20 % ويختص المؤشر الأول بمجموع المقالات المنشورة في دوريات علمية دولية محكمة، بينما المؤشر الفرعي الثاني يهدف إلى حصر عدد المقالات المنشورة سنويا في دليل النشر العلمي الموسع، بالنسبة لبعد جودة التعليم تقدر مساهمته 10 % من المجموع الكلي لمؤشرات التقويم ،و يمثل عدد خريجي الجامعات الحاصلين على جوائز عالمية معترف بها (جوائز نوبل ،أوسمة فيلدز في الرياضيات) أهم معيار لقياس هذا المجال، أما بعد جودة أعضاء هيئة التدريس فقياسه يتم من خلال مؤشرين يقدر وزنهما النسبي 20 % من المجموع العام الكلي للتقييم ،الأول يختص بأعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز علمية ذات طابع دولي (نوبل) أما الثاني يقاس بأعداد الباحثين الأكثر استشهادا بأعمالهم العلمية.

جدول (2) يمثل معاير جامعة شنغهاي لتصنيف الجامعات ARWU

http://www.shanghairanking.com

المعايير	المؤشرات	الرمز	الوزن%
جودة التعليم	خريجو المؤسسة الذين حصلوا على نوبل أو ميداليات في التخصصات	Alumni	10
جودة هيئة التدريس	أعضاء هيئة التدريس الذين حصلوا على نوبل أو ميداليات في التخصصات	Award	20
	الباحثون الأكثر استشهادا بهم في 21 تخصصا علميا	HiCi	20
مخرجات البحث	المقالات العلمية المنشورة في مجلات الطبيعة والعلوم	N&S	20
	المقالات الموجودة في دليل النشر العلمي الموسع SCIE ودليل النشر للعلوم الاجتماعية SSCI	PUB	20
نصيب الفرد من الأداء	نصيب الفرد من الأداء الأكاديمي للمؤسسة	PCP	10
المجموع			100

2-8- تصنيف كيو إس البريطاني (التايمز-Times QS)

تصدر المؤسسة البريطانية تايمز هيقر ايديكايشن (Times Higher Education) بالتعاون مع شركة كواكوار (QS Quacquarelli Symonds) التي تأسست عام 1990، وهي شركة تعليمية مهنية ،تقريرا سنويا تصنف فيه أكثر من 30.000 جامعة حول العالم مرتبة حسب معاير أكاديمية وعلمية ،لإصدار دليل للجامعات يساعد الطلاب وأولياء الأمور والشركات على معرفة أفضل الجامعات الدولية ،وقد أصدرت الشركة أول قائمة تصنيفية عام 2004، بالشراكة مع جريدة التايمز، وقد استمرت الشراكة حتى عام 2009، وبداية من سنة 2010 استقل كل منهما بتصنيف جديد .

2-8-1- مؤشرات ومنهجية التصنيف :

و يحرص التصنيف على إصدار ترتيب سنوي للجامعات 700 الأوائل في العالم من كل سنة ،كما أنها تصدر أيضا تصنيفات خاصة بأول 500 جامعة أسيوية و 200 مؤسسة تعليم عالي من أمريكا اللاتينية، ويعتمد هذا التصنيف على مسح نتائج استبيانات استطلاعية ،لأراء الخبراء والاكاديمين وذلك من خلال القيام باستعراض يشمل أكثر من 800 ألاف مؤسسة موزعين على 150 دولة ،و أكثر من 120 ألف موظف في ميدان التعليم العالي والبحث العلمي .و أخيرا تصدر القائمة المعنية بالتصنيف والتي تضم 400 مؤسسة جامعية الأولى فقط ،أما البقية تصنف ضمن مجموعات من 401 -450 ،ومن 451 -500 ،ومن 501 -550 .

بالنسبة لبعد جودة التعليم فانه يشكل نسبة قدرها 20 % من حيث الوزن النسبي، ويعتمد في الحكم عليه على مؤشر واحد ،يمثل مدى التزام الجامعات بتطبيق معاير الجودة في العملية التدريسية ،و تتمثل في نسبة أعضاء هيئة التدريس إلى الطلبة، أما بالنسبة لمؤشر تقويم النظير فقد قدر وزنه 40 % ،وتتم عملية توزيع استبيانات تسمح باستطلاع أراء الخبراء في مختلف جامعات العالم ،وتقيم البرامج الأكاديمية لكل جامعة، ولا يسمح للمشاركين في

هذه العملية القيام بتقييم جامعاتهم ،أما بعد نسبة أعداد هيئة التدريس بالنسبة لعدد الطلبة فقد قدرت قيمة هذا المؤشر 20 % لعدد أعضاء هيئة التدريس مقابل طلابهم في الجامعة ،و هو مؤشر ينبئ بمدى التزام الجامعات بتطبيق احد عناصر الجودة حيث أن نسبة عدد الطلاب إلى عدد الأساتذة في الجامعة يعد مؤشرا على أداء الجامعة الأكاديمي وجودة التعليم، بينما بعد تقويم سوق العمل فقد قدر وزن هذا المؤشر 10 % من وزن التصنيف ،و يعطي قيمة لخريجي الجامعة من حيث قبولهم في سوق العمل، وفقا للآراء جهات التوظيف وأصحاب العمل وتقييمها لخريجي الجامعات المصنفة من حيث قدرتهم على الإبداع والابتكار والتحليل والسلوك الوظيفي .

أما في ما يتعلق ببعد البحوث والاستشهاد العلمي فقد قدر وزنه 20 % ويعد مؤشر دال على مستوى قوة نشاط الأداء البحثي ،و يقاس بحساب حجم الإشارة المرجعية والاستشهاد التي حققتها المقالات والبحوث المنشورة حسب قاعدة بيانات مختصة في مجال رصد الاقتباسات . بالإضافة إلى مؤشر توظيف الخريجين وأعضاء هيئة التدريس.

جدول (3) يبين تصنيف كيو إس Qs World University Ranking

http://www.topuniversities.com/university-rankings

المعيار	المؤشرات	الوزن النسبي
السمعة الأكاديمية	يقاس من خلال استبيانات تستطلع أراء الخبراء في الجامعات من مختلف أنحاء العالم	% 40
جودة التعليم	نسبة الطلبة لأعضاء هيئة التدريس	% 20
البحث العلمي	الأبحاث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس ومعدل النشر واستشهادات الباحثين في العالم بالأبحاث المقدمة من الباحثين والأكاديميين في الجامعة	% 20
الجامعة وسوق العمل	استطلاع آراء جهات التوظيف من مؤسسات وشركات حول أداء الخرجين وقدراتهم على الإبداع والابتكار	% 10
الرؤية العالمية للجامعة	نسبة أعضاء هيئة التدريس الأجانب إلى أعضاء هيئة التدريس المحلين	10%

2-9- تصنيف مجلة التايمز :

يعد تصنيف التايمز من التصنيفات المتميزة في الأوساط الأكاديمية العالمية ،وتعد سنة 2004 أول ظهور ،و عرف آنذاك كيو اس The Time QS نظرا إلى انه كان يصدر مشاركة مع شركة كواركر ليسيموند المتخصصة في شؤون التعليم والبحث العلمي إلى غاية سنة 2009 .و منذ عام 2010 اعتمدت مجلة التايمز معاير جديدة للتصنيف العالمي للجامعات ،و ذلك بعد مراجعة مستفيضة قامت بها المجلة لنوعية المعلومات التي تجمعها عن الجامعات العالمية وطرق تقيمها ،فقد قامت المجلة بتطوير أساليب متعددة لزيادة الدقة والتوازن والشفافية ،كما عملت على إضافة مؤشرات أداء أكثر واقعية ،و طرق تحليل أكثر تطورا وعمقا في تحليل المعلومات ،و زيادة المصداقية في تصنيفيها للجامعات واعتمدت المجلة بشكل كبير على تعاونها الوثيق مع مؤسسة رويترز تومسون Tomson Reuters التي تعتبر الأولى عالميا في مجال معلوماتية الأبحاث وتحليليها .

إن مؤشرات ومنهجية التقويم تتكون من عامل تأثير البحث العلمي للجامعة والذي بدوره يتضمن ثلاثة مؤشرات ، سمعة الجامعة بين نظيراتها وتميز بحوثها 18 % ويتم قياسها عن طريق الاستبيانات ،و العائد من البحث ،و هو مؤشر جدلي بحسب اختلاف الأوضاع الاقتصادية لكل بلد، وبحسب مجال البحث، فالبحوث العملية تكون ذات قيمة مادية اكبر من البحوث الإنسانية والاجتماعية والفنون، ولذلك جاءت نسبة هذا المؤشر 6 %، وإنتاجية البحث عن طريق مقارنة حجم البحوث المنشورة وعدد موظفي الهيئة التدريسية في الجامعة ، أما معيار التعليم الجامعي والبيئة المحيطة به فانه يعتمد على توفر خمسة مؤشرات أساسها التعليم بنسبة 15% ويتم تقيم أعضاء هيئة التدريس من حيث البحث والتدريس، مراعاة نسبة الطلبة إلى أعضاء التدريس ويتم دراسة مدى التناسب بين الطرفين ،و اعتماد معيار نسبة شهادات الدكتوراه إلى مستويات أخرى ،بالإضافة إلى دور الجامعة في مدى التزامها بدعم الشباب الاكاديمين ،و مقدرتها على جذب طلبة **الدراسات العليا** بمؤشر قدره 6 %، أما بعد إنتاج البحث العلمي وسمعته يقدر مؤشره 30 % ويعد أكثر تأثير لأنه يظهر دور الجامعة في نشر المعرفة الجديدة ،و تتم دراسته من خلال إثبات

عدد المرات التي يشار فيها إلى عمل منشور من قبل الجامعة على المستوى العالمي وذلك بالاستعانة بقاعدة بيانات، بالإضافة إلى درجة التعاون مع الجهات الدولية فيما يخص المشاريع البحثية ،و قدرة الجامعة على جلب اهتمام الطلبة من مختلف أنحاء العالم.

وأخيرا بعد البحث العلمي والذي يقدر مؤشره 30 % ويعد أكثر تأثير لأنه يظهر دور الجامعة في نشر المعرفة الجديدة ،و تتم دراسته من خلال إثبات عدد المرات التي يشار فيها إلى عمل منشور من قبل الجامعة على المستوى العالمي وذلك بالاستعانة بقاعدة بيانات، بالإضافة إلى درجة التعاون مع الجهات الدولية فيما يخص المشاريع البحثية ،و قدرة الجامعة على جلب اهتمام الطلبة من مختلف أنحاء العالم .

أما بخصوص النقد الموجه لهذا التصنيف يرى عبد الحي (2014) أن تصنيف تايمز يعتمد على معاير عديدة مرتبطة ارتباطا وثيقا بسمعة الجامعة،و في هذا السياق يشكك معظم الخبراء في مصداقية هذا التصنيف الذي يرتكز أساسا على اعتماد أراء مجموعة منتقاة من الاكاديمين ممن تربطهم علاقة بالمؤسسة المراد تقييمها ويعتمد على 40 % من هذا التصنيف على سمعة الجامعة .

و يؤكد مارجينسون Marginson.2006 أن التصنيف تايمز متحيز للجامعات البريطانية حيث زاد عددها في نفس التصنيف عن ترتيب شنغهاي ،و صنفت 54 جامعة أمريكية ضمن أعلى 100جامعة في العالم في ترتيب شنغهاي ،بينما تقلص هذا العدد في الترتيب البريطاني إلى 31 جامعة ،في نفس السياق ذهب ويح 2013 إلى التأكيد أن معاير هذا التصنيف لا تعكس جودة التعليم العالي ،فوجود أستاذ عالمي في الجامعة لا يعني بالضرورة أن الجامعة تقدم تعليما عالميا، وتقيم الطلاب لمستوى التعليم في جامعاتهم لا يمكن أن يؤخذ كمعيار موضوعي للتصنيف، لان ذلك مرتبط بمستوى توقعات الطلاب للتعليم ومستوى خبرتهم السابقة به .

جدول (4) يبين مؤشرات تصنيف تايمز للتعليم العالي

https://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings :

المؤشر العام	المؤشرات الفردية	الوزن النسبي
دخل الصناعة – الابتكار	دخل البحث من الصناعة)لكل أعضاء هيئة التدريس(	%5
التنوع الدولي	نسبة الأساتذة الدوليين إلى المحليين	%3
	نسبة الطلاب الدوليين إلى المحليين	%2
التدريس وبيئة التعلم	مسح لسمعة)التدريس(	%15
	الدكتوراه لكل أعضاء هيئة التدريس	%6
	الشهادات الجامعية الممنوحة	%4
	متوسط دخل كل عضو هيئة تدريس	%2.25
	درجات الدكتوراه والجامعية الممنوحة	%25
البحث، الحجم، الدخل والسمعة	سمعة البحث	%19.5
	الدخل من الأبحاث	%5.25
	متوسط الأبحاث لكل عضو هيئة تدريس	%4.5
	متوسط الدخل العام من الأبحاث إلى الدخل الإجمالي من الأبحاث	%0.75
الاقتباس وتأثير البحوث	تأثير الاقتباس من خلال الغير لكل ورقة علمية	%32.5
المجموع		100

2-10- جودة التعليم العالي والتصنيفات العالمية للجامعات :

نستنتج مما سبق أن تطبيق معاير الجودة بكافة أساليبها على مؤسسات التعليم العالي في الوقت الحاضر أمر حيوي لما له من دور فاعل في رقي وتقدم مؤسسات التعليم العالي ،بما يؤهلها للتنافس مع مختلف الجامعات العالمية ،في هذا السياق يرى **شاهين** 2013 أن أنظمة تصنيف الجامعات تهدف إلى توفير معلومات عن جودة الجامعات ،فهي الية ترتيب الجامعات وفق عناصر تقيم محددة ،أما **فيشر** (Fisher :1996،50) فيرى إن التصنيفات هي في الأساس أداة لقياس الفاعلية المؤسسية في التعليم العالي، حيث ساد الاعتقاد بان المؤسسات التي تحتل مرتبة عالية هي أكثر إنتاجية لجودة التدريس والبحث ،و أكثر إسهاما في خدمة المجتمع من المؤسسات الأقل مرتبة رغم أن الواقع يشير أن الجامعة يمكن أن تتميز في بعد من الأبعاد وتختلف في الأبعاد الأخرى ومع ذلك فان الأبعاد الثلاثة الرئيسية للجامعة تتمثل في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ويمكن أن تختلف آو حتى تتعارض مع بعضها البعض .

من هذا المنطلق لا يمكن القول أن تصنيف الجامعات يعبر عن جودتها ،فقد يطغى اهتمام جانب على أخر وقد يحدث تجاهل لبعض ووظائف الجامعة كما الحال في بعض التصنيفات وبدراسة معاير تصنيف الجامعات يلاحظ اتفاقها جميعا على معيار جودة التعليم ،مما يؤكد التركيز على عملية أو عمليتين فقط من مهام الجامعة ولم تهتم مختلف التصنيفات بجودة الإدارة المؤسسية بالجامعة وعدم ايلاء أهمية لجودة الأداء البيئ وخدمة المجتمع للجامعة ،و لا بضمان الجودة، مما يجعل مختلف أنماط التصنيفات بعيدة تماما عن مفهوم الجودة الشاملة ويجعل الالتزام بها أمرا صعب المنال بالنسبة للجامعات الحكومية حيث يستلزم الأمر اعتماد ميزانيات كبيرة لتمويل نشاط البحث العلمي على وجه الخصوص ،و الذي سوف يؤدي بالتأكيد إلى تحسن ترتيب الجامعة في التصنيف دون نتائج ملموسة على الأداء الكلي للجامعة .

2-11- موقع الجامعة الجزائرية من التصنيفات العالمية للجامعات :

تسمح مختلف التصنيفات الدولية للجامعات من الاستدلال على جودة المؤسسات التعليمية ومدى تقدم أدائها فاختفاء أو تأخر الجامعة في التصنيف الدولي يبرهن على قصورها في جوانب معينة ،و من هذا المنطلق كانت الحاجة إلى التعرف على موقع الجامعات الجزائرية من التصنيفات العالمية ،و تحديد نقاط قوتها وضعفها وعليه سنحاول أن نتعرف على ترتيب الجامعات الجزائرية ضمن مختلف التصنيفات المهمة .

ومن خلال معاينة ترتيب الجامعات ضمن كل من تصنيف شنغهاي وتصنيف QS لسنتي 2017 و 2018 ،سجلنا غياب كلي للجامعات الجزائرية وشهد التصنيف سيطرة الجامعات الأمريكية المراتب العشرين الأولى ،فيما عرف التصنيف تواجدا عربيا بأربع جامعات سعودية إضافة إلى جامعة القاهرة ،أما تصنيف QSلسنتي 2017 و2018 ومن خلال مختلف الاحصائيات الخاصة بترتيب أفضل الجامعات العربية ضمن 700 جامعة على مستوى العالم ،حيث سجلت المراتب الأولى الجامعات السعودية ولم نسجل أي اثر للأي جامعة من بلدان المغرب العربي ومن بينها الجزائر .

أما في ما يتعلق بترتيب الجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبو ميتريكس فقد حققت الجامعات الجزائرية مراتب مرضية ضمن هذا التصنيف وهذا ما أكدته مختلف الإحصائيات ،خاصة عند مقارنتها بدول المغرب العربي ، ،بينما على المستوى الإفريقي تمكنت الجامعات الجزائرية من تحقيق نتائج ايجابية حسب نفس التصنيف وهذا ما مكن الجزائر من الحصول على المرتبة 33 على المستوى الإفريقي .

في هذا السياق تؤكد الإحصائيات ترتيب جامعات جنوب إفريقيا التي احتلت المراتب الأولى بأفضل 5 جامعات ضمن 200 جامعة افريقية في حين سجلت مصر المرتبة الثانية بجامعتين، أما الجزائر سجلت الرتبة 31 إفريقيا و1932 دوليا من خلال جامعة الإخوة متنوري بقسنطينة ،و بخصوص ترتيب جامعات المغرب العربي فجاءت

جامعة محمد الخامس بالرباط في المرتبة 23 افرقيا و1932 عالميا بالإضافة إلي جامعة القاضي عياد بمراكش في الرتبة 24 إفريقيا و1777 عالميا ،بينما تحصلت جامعة تونس المنار المرتبة 96 إفريقيا و3387 عالميا في سنة 2018 .

من خلال ما سبق نستنتج تسجيل تطور نوعي في ترتيب بعض الجامعات الجزائرية حيث حصلت جامعة الجيلالي اليابس على الرتبة 56 سنة 2015 في حين تحسن ترتيبها الإفريقي خلال سنة 2017 ليصبح 27 إفريقيا نفس التطور عرفته جامعة بجاية وباتنة وجامعة ابوبكر بالقايد بتلمسان .

2-12- أسباب غياب الجامعة الجزائرية عن ابرز التصنيفات العالمية:

إن غياب الجامعة الجزائرية عن التصنيفات العالمية يطرح أكثر من تساؤل هل الجامعة الجزائرية غير قادرة على المنافسة الدولية والقارية والإقليمية ؟ وماهي أسباب عدم تحقيق مكانة محترمة في مختلف التصنيفات العالمية ؟ وما هي العوامل التي يمكن أن تساهم في تحسين ترتيب الجامعات الجزائرية حسب معاير التصنيفات الدولية ؟

وباستقراء ما نم عرضه عن واقع التصنيفات العالمية يتضح ضعف مستوى تنافسية الجامعات الجزائرية أمام الجامعات العالمية و يرى الباحث أن ذلك قد يرجع لعدد من الأسباب البعض منها متعلق بالجامعة الجزائرية والبعض الأخر مرتبط بالمعاير التي تعتمد عليها هذه التصنيفات.

2-12-1- أسباب مرتبطة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية:

يعد اعتماد مبدأ مجانية وديمقراطية التعليم الذي يميز نظام التعليم العالي في الجزائر، ونتج عن ذلك ارتفاع بشكل مثير للانتباه في الطلب على الالتحاق بمقاعد الجامعة، وحصر تمويل قطاع التعليم العالي على الدولة فقط، بالإضافة إلى مستوى تأطير لا يساير التطور الكمي الذي عرفته الجامعة الجزائرية ،حيث أن عدد الأساتذة في الجامعات الجزائرية لا يتناسب و تعداد الطلبة ،حيث قدرت نسبة التغطية أستاذ واحد لكل 27 طالب سنة 2016، وحسب الدرجة العلمية للأساتذة حيث قدر معدل تاطير أستاذ تعليم العالي لكل 431.5 طالب، وبالنسبة للأستاذ المحاضر تقدر

نسبة التغطية 86.3 طالب لكل أستاذ ،أما فئة الأساتذة المساعدين قدرت نسبة التغطية 68.5 طالب لكل أستاذ ،ونسجل في هذا السياق إن هذه المعدلات تعد ضعيفة إذا قارنها بدول أخرى كفرنسا التي تتميز بنسبة تغطية 16 طالب لكل أستاذ ،لذلك فإن يعتبر معدل التاطير من المؤشرات التي ترتبط بتقيم جودة التعليم العالي في الجامعات، ويرى هلال (2015) أن انخفاض معدل مرافقة الطلبة مرتبط أساسا بالطلب المتزايد على التعليم العالي والذي لم يرافقه زيادة الأساتذة المؤطرين حسب العدد الفعلي للطلبة بالإضافة إلى غياب نظام الحوافز ومناخ ايجابي يشجع الأستاذ الجامعي على العمل في ظروف تساهم في الإبداع والإنتاج العلمي .

من ناحية أخرى يمثل ضعف الإنفاق على البحث العلمي أهم أسباب غياب الجامعات الجزائرية عن التصنيفات العالمية ،حيث يؤكد Bakouche(2011 أن الميزانية المخصصة للبحث العلمي في الجزائر لا ترقى إلى مستوى عالمي ،حيث أن جميع الدول العربية مجتمعة لا تتجاوز نسبة الإنفاق على قطاع البحث العلمي 0.2% من الناتج الإجمالي ،و تعد هذه النسبة اقل من المعدل العالمي المتعارف عليه والذي يقدر ب 1.4 %، في هذا السياق تعد الميزانية المخصصة للبحث العلمي في الجزائر والمقدرة ب 1% من الدخل القومي الوطني ،اقل بكثير من معدلات اليابان 2.8 % ،الولايات المتحدة الأمريكية 2.4 % الاتحاد الأوروبي 2 % .

و أشار الدقي (2015) أن من بين العوامل السلبية التي أثرت على الاقتصاد هجرة الكفاءات الجزائرية ، حيث تعد النخبة هي التي تهاجر رغم أن تكاليف التعليم التي استثمرت في هذا المجال تفوق ملاير الدينارات خاصة في ميدان الصحة والتعليم ،و أشارت إحصائيات الأمم المتحدة لسنة 2012 عن وجود 7000 طبيب جزائري في فرنسا ،و نسجل في هذا الإطار أن عملية تمويل النشاط البحثي تتم في الجزائر من خلال وصاية الوزارات أو الصندوق الوطني للبحث والتطوير التكنولوجي ،بالمقابل فإن الدول المتقدمة تقوم الشركات الخاصة الصناعية بتمويل نشاطات البحث ففي اليابان تقدر 88 % وكوريا الجنوبية 80 % أما الولايات المتحدة الأمريكية تقدر مساهمة 69 %.

ونستخلص مما سبق أن غياب رؤية سياسية واضحة ومحددة الأهداف للنشاطات البحثية في الجزائر و عدم استقرار الهيئات المشرفة على هذا الميدان قد أثر سلبا على أداء و نتائج البحث العلمي ،حيث تأسست لأول مرة سنة 1971 وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ،و في سنة 1986 المحافظة السامية للبحث العلمي ،و ابتداء من عام 1993 أصبحت مهمة البحث العلمي من اختصاص الوزارة ،و نتجت عن هذه السياسة تعدد الوصاية وهدر للأموال والجهود مما انعكس سلبيا على مردود قطاع البحث العلمي .

2-12-2- أسباب مرتبطة بالتصنيفات العالمية :

تعددت الأسباب التي جعلت الجامعات الجزائرية تغيب عن الترتيب في التصنيفات العالمية، رغم أن الهدف الأساسي من هذه العملية هو قياس جودة التعليم العالي ،لكن نسجل عدم اتفاق حول آليات قياس جودة التعليم العالي، وتحديد مؤشرات موحدة لذلك وفيما يلي سنعرض أهم الأسباب التي ترجع إلى التصنيفات العالمية :

لا تمتاز التصنيفات العالمية بالشمولية حيث تعتمد في كثير من الأحيان على مؤشر البعد البحثي فقط وذلك راجع لقياسه السهل فقط ،بالمقابل عدم اهتمامها بوظيفة التعليم التي تعد من المهام الأساسية للجامعات ،لذلك فإن هذا المسعى يجعل قياس جودة التعليم العالي أمرا نسبيا، و يعد غياب الحياد في التصنيفات العالمية من بين العوامل المهمة ويتمثل ذلك أساسا في اعتماد اللغة الانجليزية كلغة للتدريس والبحث العلمي ،إذ أن أغلبية الدوريات والنشرات تعتمد على الانجليزية وهذا العامل يساهم في ترجيح فرص الجامعات الناطقة بالغة الانجليزية **الصديقي (2014)**.

أما في ما يتعلق بعامل الموضوعية لبعض التصنيفات فيعتمد البعض منها في تقيميها على أراء مجموعة من الاكاديمين، لكن نتسائل ما مدى مصداقية المعاير التي تعتمد في اختيارهم ؟ مما قد يشوب تقيمهم الذاتية ،لذلك فإن تقيم الجامعة على أساس أراء الاكاديمين وأرباب العمل يعد أسلوب ذاتي وشخصي بعيد عن الموضوعية، وبخصوص اعتماد معيار النشر الالكتروني :تقوم بعض التصنيفات أساسا على النشر الالكتروني ،بالمقابل فإن أغلبية

الجامعات تعتمد هذا الأسلوب وحسب **محمود 2015**) تعاني الجامعات الجزائرية من تحديات ترتبط بالنشر الالكتروني والمتمثل في عدم وجود محرك بحثي عربي يجاري محركات البحث العالمية .

وأخيرا فان التصنيفات العالمية تقتصر على عدد محدود من الجامعات في العالم ،و حسب تقرير اليونسكو فإن عدد الجامعات ومؤسسات التعليم العالي يصل إلى 17 ألف ،في حين أن التصنيفات العالمية للجامعات اشتملت على 1 % فقط من جامعات العالم وبذلك انحصر التنافس على قائمة محددة العدد ،فتصنيف شنغهاي يعتمد 2000 جامعة لاختيار 500 تظهر في الترتيب فقط ،و تصنيف QS يرتب أكثر من 800 جامعة فقط، بالإضافة إلى ذلك فإن معاير التصنيف العالمي تعتمد بدرجة كبيرة على مراجعة المقالات والأبحاث بالغة الانجليزية، وهذا لا يصلح لتقويم كل أنواع الأبحاث ،ففي مجال العلوم الإنسانية فإن البحوث تنشر عادة بالغة المحلية .

خلاصة :

إن مسالة ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي أصبحت ضرورة وأمرا ملحا في معظم الجامعات سواء في الدول المتقدمة أو النامية، وخصوصا الدول العربية التي أصبحت تولي اهتمام كبير في هذا الشأن من خلال القيام بالعديد من الجهود، والجامعة الجزائرية أصبحت بحاجة إلى تبني أساليب إدارية جديدة تتميز بأكثر مرونة وقدرة على الاستيعاب والتأثير والإفادة ،من خلال اعتماد تجارب دولية رائدة مما يؤهلها للظهور ضمن التصنيف العالمي وتحقيق مراتب مهمة وبالتالي تحقيق جودة التعليم العالي .

الفصل الثالث: تطور التعليم العالي في الجزائر

تمهيد :

واجهت الجزائر بعد الاستقلال العديد من التبعات لاستعمارية ،تمثلت أساسا في تفكيك البني الاجتماعية في مختلف أبعادها السياسية والاقتصادية ،لذلك سعت الدولة إلى اعتماد إصلاحات تعيد النظر في منظومتها التعليمية، وتتوافق مع متطلبات التنمية المحلية، وتكون قادرة على مواجهة تحديات العولمة، والتي تمثلت في تطبيق نظام ل.م.د الذي ارتكز على توفير ظروف إدماج الجامعات في المحيط الأوروبي والدولي، لذلك سوف يتناول هذا الفصل أبرز وأهم محطات تطور قطاع التعليم العالي في الجزائر، وأهم الصعوبات والتحديات التي واجهت الجامعة الجزائرية، إضافة إلى أفاق ومساعي تطبيق مشروع نظام ضمان جودة التعليم العالي .

3-1- مفهوم التعليم العالي:

يرى بوعشة (2000) أن التعليم العالي يتمثل في كل أنواع الدراسات، والتكوين الموجه للبحث الذي يتم بعد المرحلة الثانوية ،على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى معترف بها كمؤسسة للتعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة .

من جهته يشير(أبو بكر، 2000 :272)"أن التعليم العالي نمط يتوج في الغالب مراحل التعليم الثانوي والتقني بمختلف شعبه، لهذا فهو يحتل موقعا استراتجيا في صيرورة التعليم بشكل عام، مما يمنحه قوة في تطوره وإثرائه ولكن بالمقابل يمكن أن يحول دون ترقيته وتطوير المجتمع الذي يحتضنه ". من ناحية أخرى يرى عبد المعطي (2009) أن التعليم العالي نشاط ونظام تعليمي تقدمه مؤسسات التعليم العالي إلى الطلبة، ويمكن عن طريقه نشر المعرفة، وذلك بهدف إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة بها ووحداتها الإنتاجية مما يؤكد خاصية التأثير الحضاري والتنموي للجامعة وقدرتها على التأثير السلوكي والمعرفي .

ويؤكد طه (2013) أن التعليم العالي يمثل مرحلة مهمة في المسار الدراسي، ويشكل قمة المنظومة التعليمية فمن خلاله يوجه الطلبة إلى ميادين متنوعة .، لذلك يمكن اعتبار هـمرحلة التخصص العلمي، وبروز الكفاءات والمواهب ووسيلة لتلبية حاجات المجتمع المختلفة .

من خلال التعاريف السابقة يمكننا أن نستنتج أن التعليم العالي لم يعد مجرد خدمة بل أصبح مرتبط بالاقتصاد مهمته الأساسية إنتاج فكر إنساني راقي ومعارف تساهم في عمليات التنمية المحلية ,

3-2- أهمية التعليم العالي :

يعد التعليم العالي وسيلة مهمة لمعرفة صيرورة المجتمعات في التقدم والوعي والرقي والتحضر، ويعد مؤسسة تهتم بفهم الواقع وقضايا حقوق الإنسان من خلال علاقات الأفراد داخل مؤسسات التعليم الجامعي، كما انه يعكس مستوى الفاعلين السياسيين والاجتماعيين وعلاقتهم بالمجتمع، كما يعتبر من بين القطاعات الأكثر أهمية من الناحية الإستراتيجية في تحديد أولويات الدول والمجتمعات .

لذلك تظهر أهمية التعليم العالي باعتباره أساس تطوير المجتمعات من خلال التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وتوفير الموارد البشرية المؤهلة.(عراف، 2008)

3-3- مراحل تطور التعليم العالي في الجزائر :

يعد التعليم العالي من أهم القطاعات التي حظيت في الجزائر بالاهتمام والتطور المستمر، لما يقدمه من خدمات التكوين والتعليم لفئات عريضة من المجتمع، ومخرجاته التي تمثل موارد بشرية مؤهلة وقادرة على المساهمة في التنمية المحلية، لذلك تعود البداية الرسمية الفعلية للتعليم العالي في الجزائر إلى مابعد الاستقلال، مع العلم أن مختلف السياسات التي عرفتها الجزائر في مسيرة تطور الجامعة في ظل التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، قد كان لها تأثير على هذا القطاع الهام، ويمكن تقسيم المراحل التي عرفها تطور التعليم في الجزائر إلى ستة مراحل .

3-3-1- المرحلة الاستعمارية :

إن أهم ما ميز هذه المرحلة أن قطاع التعليم العالي في الجزائر إبان ه ذه الفترة عرف وجود جامعة واحدة هي جامعة الجزائر، والتي تأسست سنة **1877** وأعيد تنظيمها سنة **1909** وكانت تضم أربع كليات هي : كلية الآداب والعلوم الإنسانية، كلية الحقوق والعلوم الاقتصادية، كلية الفيزياء والعلوم، والكلية الرابعة تتمثل في الطب والصيدلة، حيث بينت الإحصائيات في قطاع التعليم العام أن نسبة التمدرس كانت لا تتعدى 10 % من الجزائريين، أما في مجال التعليم العالي فلم تتعدي الاستفادة 300طالب، باعتبار أن فرنسا هي التي أنشأت الجامعة بهدف خدمة أبناء المعمرين المتواجدين بالجزائر (تركي، 1990).

وقد عمدت فرنسا إلى تشكيل نخبة من المثقفين الجزائريين غير مرتبطة بالمجتمع الجزائري ،وذلك بهدف توظيفها في سياستها الاستعمارية في هذا الإطار يذكر تركي (1981:134)أن احد الفرنسيين عبر عن هذا الاتجاه في قوله "إن أحسن وسيلة لتغير الشعوب البدائية في مستعمراتها وجعلهم أكثر ولاء في خدمتهم لمشاريعنا هو أن نقوم بتنشئة أبناء الأهالي من الطفولة وأن نتيح لهم الفرصة لمعاشرتنا باستمرار، وبذلك يتأثرون بعاداتنا وتقاليدنا، المقصود باختصار، هو أن نفتح لهم مدارس لكي تتكيف فيها عقولهم حسب ما نريد "

ونتيجة لهذه السياسة العنصرية ضد تعليم الجزائريين ،كانت حظوظ التعليم في الجامعة ضعيفة في وجه أبناء الجزائر، ماعدا فئة قليلة جدا التحقت بالجامعة بصعوبة كبيرة وتحت شروط عديدة جدا. وفي ظل هذه المعطيات تبدو وضعية الجامعة في هذه المرحلة غير واضحة المعالم ،إذ لم تكن جزائرية الأصل كونها كانت خاضعة من حيث التكوين والتسيير والتنظيم إلى السلطة الفرنسية، ولكن بعد الاستقلال تغير هذا التوجه، فبعد أن كانت وظائفها مقتصرة فقط على التعليم تعدت إلى مرحلة التعليم والتكوين والبحث ناشف 2011)

3-3-2- مرحلة 1962 - 1969

لقد ترك انسحاب المستعمر الفرنسي من الجزائر أثار على الدولة الجزائرية الفتية، فتأثرت أغلبية القطاعات الحيوية بعد الاستقلال مباشرة، لذلك فان قطاع التعليم العالي لم يكن بمنأى عن هذه الوضعية العامة، لهذه الأسباب اعتمدت الدولة الجزائرية أولى النصوص

التنظيمية التي عالجت إشكالية تسير مرفق قطاع التعليم العالي، من خلال هيكل إداري مكلف بتسيير مؤسسات التعليم عامة والتعليم العالي خاصة، ويعد المرسوم رقم 63 -121 المؤرخ في 18 ابريل 1963 المتضمن تنظيم وزارة التربية الوطنية، وبموجب هذا المرسوم احدثت وزارة التربية الوطنية من بين مديرياتها، مديرية التعليم العالي التي تعد النواة الإدارية الأولى لمرفق التعليم العالي والبحث العلمي . و امتدت هذه المرحلة من الاستقلال إلى تأسيس أول وزارة متخصصة في التعليم العالي والبحث العلمي، حيث نسجل ان الطلب الاجتماعي والاقتصادي على التربية والتعليم أصبح متزايدا، وبرزت الحاجة إلى تكوين إطارات سامية بشكل مستعجل، وابتداء من سبتمبر 1962 أدخلت تعديلات على تسير الجامعة حتى تتكيف منظومة التعليم العالي مع متطلبات الاستقلال، كما تميزت هذه الفترة بإنشاء جامعات المدن الجزائرية الرئيسة، بعد أن كانت جامعة واحدة بالجزائر العاصمة، حيث افتتحت جامعة وهران سنة 1966، ثم تلتها جامعة قسنطينة سنة 1967، ثم جامعة العلوم والتكنولوجيا هواري بومدين بالجزائر وجامعة العلوم والتكنولوجيا محمد بوضياف بوهران وجامعة عنابة .

نستنتج مما سبق أن الجزائر ورثت بعد الاستقلال وضعا مزريا على جميع النواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والدينية، وسارت الجامعة الجزائرية بنفس الأسلوب الذي خلفه الاستعمار، أي فرنسية في برامج التعليم وفي هيئة التدريس وحتى في أساليب وأنظمة الامتحانات والشهادات، وقد بدا هذا جليا في اعتراف الدولة الفرنسية إلى غاية نهاية فترة الستينات بمعظم الشهادات التي كانت تمنحها الجامعة الجزائرية .

وقد أكد بوخاوة (2014) في هذا المجال أن نظام التعليم العالي في الجزائر ارتبط بمرحلة الاستعمار الفرنسي، فقد أنشأت بالجزائر في عام **1879** مدارس للحقوق والعلوم والأدب والطب وسميت بجامعة الجزائر عام **1909** والتي تعتبر أول جامعة في الوطن العربي، وكانت تمثل امتداد للجامعة الفرنسية، ونشير في هذا السياق أن الجزائر لم تعرف نظاما خاصا بالطلبة الجزائريين إلا بعد الاستقلال وأهم ما ميز هذه المرحلة إنشاء أول وزارة متخصصة في مجال التعليم العالي والبحث العلمي .

3-3-3- مرحلة 1970 -1979:

أهم ما ميز هذه المرحلة قيام الدولة الجزائر بمجموعة من الإصلاحات هدفت إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، من خلال المخطط الرباعي الأول (1970 -1973) والذي اهتم بمجال تكوين وتخريج اكبر عدد من الإطارات الوطنية وتوجيهيها نحو التخصصات التي تلبي حاجات التنمية المحلية، أما بالنسبة للمخطط الرباعي الثاني (1974 - 1977) فقد أعطى أولوية لتحديد الأهداف ومدى ملائمتها مع المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية، خاصة إعادة النظر في مضمون نظام التعليم العالي من خلال مشروع إصلاح قطاع التعليم العالي الذي تم الإعلان عنه خلال شهر جويلية 1971 .

وحسب ميزاب (2004) فان عامل زيادة عدد الطلبة وضعف هياكل الاستقبال ساهم في التعجيل في الإصلاحات ، وعدم التطابق بين بعض الشهادات ومتطلبات سوق العمل، وعدم مواكبة الطرق البيداغوجية للتغيرات السوسيوثقافية، وعدم وجود استمرارية بين التعليم الثانوي والتعليم العالم، في هذا السياق تمحور الإصلاح حول مجموعة من الخيارات أهمها ديمقراطية التعليم التي شجعتها الدولة من خلال مجانية التعليم العالي، والاستفادة من الخدمات الجامعية، وفتح المجال أمام جميع الشرائح الاجتماعية ومن مختلف المناطق، أما بالنسبة للجزارة فقد تمثلت في تدخل الدولة على مستوى البرامج التعليمية، والتحاق عدد كبير من الجزائريين بالوظيفة التعليمية لضمان استخلاف الأجانب، بالإضافة إلى التعريب الذي انعكس في جهود الدولة الهامة لتدارك النقص في الأساتذة المتحكمين في اللغة العربية، مما تطلب تكوينهم بالاعتماد على التعاون العربي وإعادة رسكلة الأساتذة المفرنسين.

و في هذا المجال تؤكد بوسعدة (2010) إن من بين النتائج السلبية للإصلاح تدني المستوى التعليمي للحاصلين على الشهادات الجامعية وهجرة الكفاءات الأجنبية واعتماد سياسة توظيف عشوائية بسبب الفراغ، ويعزى فشل الإصلاحات حسب هذه الدراسة إلى اعتماد قرارات بخلفيات سياسية بدون إجراء دراسات علمية، وعدم تهيئة

الشروط والظروف لهذا التغير، وعدم توفير الوسائل البيداغوجية التي تساعد على نجاح هذا الإصلاح، ومباشرة إصلاح نظام التعليم العالي دون مرافقته بإصلاح الأطوار التعليمية الأخرى .

أما مجال البحث العلمي في هذه الفترة فقد عرف اهتمام نوعي، حيث أنشئت لأول مرة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1971، وتم إنشاء هيئات وطنية تهتم بالبحث العلمي منها المجلس المؤقت للبحث العلمي سنة 1972، والهيئة الوطنية للبحث العلمي ومراكز البحث التابعة لها في فروع التكنولوجيا النووية والاقتصاد والفلك .

3-3-4- مرحلة 1980 – 1998

اعتمدت الدولة في هده المرحلة على سياسة المخططات الطويلة المد ى ،من خلال تبني المخطط الخماسي الأول (**1980 – 1984**) والمخطط الخماسي الثاني (**1985 – 1989**) وأهم حدث في هذه المرحلة ظهور مشروع الخريطة الجامعية سنة **1984**، التي اعتمدتها الوزارة كمنهج لتسير قطاع التعليم العالي لبلوغ مجموعة من الأهداف أهمها بلوغ عدد الطلبة حدود **150.000** طالب، والتركيز على فتح شعب جديدة في مجال العلوم والتكنولوجيا ، وإنشاء تجهيزات يمكنها أن تتحمل ما بين**6000** و**8000** طالب ولا تتجاوز في جميع الظروف **10.000** طالب، وتكيف التخصصات حسب المنطقة التي تتواجد بها الجامعة وربطها بحاجيات التنمية المحلية وذلك بهدف خلق تكامل بين جامعات الوطن وعدم تعميم نفس التخصصات بكل الجامعات، وأخيرا تحسين جودة أداء التعليم العالي من حيث الإمكانات البشرية والمادية والعمرانية (غياث،2006 :106).

ونشير في هذا السياق أن ما يميز هذه المرحلة ظهور نمط جديد يخص الدراسات في التدرج حيث أصبح ينقسم إلى قسمين التكوين العالي للتدرج الطويل المدى تتراوح مدة الدراسة فيه ما بين أربع سنوات وسبع سنوات، و يهدف هذا التصنيف إلى تكوين تقنيين ساميين لتلبية حاجات سوق العمل ، و من ناحية أخرى تحين البرامج التعليمية ، حتى تكون قادرة على مسايرة متطلبات التنمية المحلية، بالإضافة الى علاج ظاهرة التسرب الدراسي في قطاع التعليم.

ومن جهته يشير سحنون و بلغاشمي (2012) في هذا الصدد أن أهمية هذه الفترة تميزت بصدور مراسيم في سنة **1998** والتي تضمنت إنشاء وتنظيم الوكالة الوطنية لتطوير البحث في مجال الصحة، والوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي والوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث والتطوير، وإصدار القانون التوجيهي سنة **1998** الذي رسم الملامح الجديدة لأفاق البحث العلمي في الجزائر وبالموازاة مع ذلك تم بعث برنامج خماسي للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي .

3-3-5- مرحلة 1998 – 2003 :

عملت الجزائر منذ 1962 على تأطير سير منظومة التعليم العالي بسلسلة من القوانين وكان أبرزها القانون رقم 99 – 05 المتضمن للقانون التوجيهي للتعليم العالي المؤرخ في **18** ذو الحجة الموافق لـ **04** أبريل **1999** محطة مهمة للغاية بالنسبة لمسار تطور منظومة التعليم العالي في الجزائر، باعتباره نظم وأعاد هيكلة منظومة التعليم العالي وسمح بفتح أفاق واعدة ومهمة في مجال إحداث التوازن بين النمو الديمغرافي وتلبية الحاجة إلى التعليم الجامعي.

ويعد القانون التوجيهي عامل أساسي في مسار عمليات إصلاح التعليم العالي وتثمين المكتسبات التي حققتها الجامعة الجزائرية من خلال تحديد أهداف ومبادئ القانون الأساسي للأساتذة والطلبة والتنظيم التربوي والبيداغوجي مثل تصنيف نمط التعليم إلى مرحلة التدرج وما بعد التدرج والتكوين المتواصل وتبرز أهمية هذا القانون في تأكيده من خلال المادة الثالثة على اعتبار التعليم العالي خدمة عمومية باعتباره حلقة مهمة في النظام التربوي الوطني والذي يساهم في تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها تطوير البحث العلمي والتكنولوجي وتطوير المعرفة العلمية ، و تطوير البحث العلمي والتكنولوجي والمعرفة العلمية ، والحرص على الرفع من المستوى العلمي والثقافي والمهني للمواطن من خلال تشجيعه على التفتح على مختلف الثقافات والمعلومات العلمية والتقنية تواتي (2012).

وسعى هذا القانون إلى تحديد الإطار الشرعي لقطاع التعليم العالي، من خلال فتح أفاق جديدة وإفادته بترتيبات تنظيمية، تتكفل بالاستجابة إلى ضرورات انتشاره وتوسيع البنية التحتية ،وتسير الطلب الاجتماعي الذي أصبح يتسم

بمعطيات جديدة على الصعيد الوطني والعالمي، كما انه سعى من خلال مواده إلى ضمان شروط التطور العلمي الحر والمبدع والنقدي، وتكريس موضوعية المعرفة واحترام تنوع الآراء، إضافة إلى ضمان شروط التطور العلمي الحر والمبدع والنقدي، وتكريس موضوعية المعرفة واحترام تنوع الآراء، إضافة إلى ضمان العلاقة بين النشاطات التعليمية ونشاطات البحث العلمي، من خلال إشراك الهيئات الوطنية والدولية للبحث في هذا السياق .

و على اثر ذلك أصبح قطاع التعليم العالي يحصي 17 جامعة و 13 مركزا جامعيا و 06 مدارس عليا للأساتذة و141 معهدا وطنيا للتعليم العالي و12 معهدا ومدرسة متخصصة، هذا ما ساهم في توسع الخريطة الجامعية خلال سنة 2002 وإقامة جامعات ومراكز جامعية أخرى وملاحق جامعات، ومدارس عليا ومعاهد في أربعين ولاية .

وتميزت هذه المرحلة بتنظيم وإعادة تشكيل نظام المعاهد إلى كليات من خلال المرسوم التنفيذي رقم **98-253** المؤرخ في **17** أوت **1998** م المعدل والمتمم للمرسوم رقم **83 -544** المؤرخ في **24** سبتمبر **1983** م المتضمن القانون النموذجي للجامعة و الذي تضمن إنشاء الجامعة بمرسوم تنفيذي بناء على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي، وبذلك أصبحت الجامعة تتكون من كليات.

من جهة أخرى سمح هذا القانون بج عل الجامعة مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي مهني، واعتبارها مؤسسة عمومية ذات طابع إداري وبالتالي أصبح النظام البيداغوجي للتعليم العالي يسعى إلى تحقيق المرونة في تمكين الجامعة من الاندماج في المحيط الخارجي، وتحسين نوعية التعليم والتكوين من خلال تعزيز البحث العلمي والتكنولوجي في مختلف التخصصات، وتوفير وسائل الاتصال ودعم شبكة الانترانت قصد رفع المستوي الثقافي والعلمي والمهني للطلبة والأساتذة، وترسيخ مبدأ الاستقلالية المالية واعتماد الرقابة البعدية لمؤسسات التعليم العالي.

ونشير في هذا السياق أن أهم ما ميز هذه المرحلة تركيزها على لخريطة الجامعية التي اعتمدت على منطق التخطيط لمختلف العمليات في تسير قطاع التعليم العالي إلى أفاق سنة 2000، لهذا الغرض تم تحديد مختلف الاحتياجات لتحقيق التوازن بين عدد الطلبة في التخصصات التي يتطلبها سوق العمل وخاصة في المجال التقني، وبالتالي تجنب

التوجيه إلى تخصصات المشبعة كالحقوق والطب، حيث أصبحت معاهد الطب تتمتع بالطابع الوطني والاستقلالية ، ونتيجة للأوضاع السياسية والاقتصادية التي سادت في فترة التسعينات، لم تحقق مبادرات تحسين أداء التعليم العالي النجاح المتوقع نتيجة نمط التسير البيروقراطي والمركزي للجامعة الجزائرية .

تجدر الإشارة أن مجال البحث العلمي عرف في هذه المرحلة إجراءات هامة، من خلال إصدار نصوص تشريعية هدفت إلى هيكلة وتقنين ممارسة البحث العلمي، من بينها مراسم سنتي **1995** و **1998** التي نصت على إنشاء الوكالة الوطنية لتطوير البحث في مجال الصحة والوكالة الوطنية لتطوير البحث الجامعي والوكالة الوطنية لتثمين نتائج البحث والتطوير وفي هذا الإطار نسجل قيام الدولة برفع ميزانية البحث العلمي من **0.75** من الناتج المحلي الإجمالي سنة **1999** إلى **1%** عام **2002** حسب ما كان مسجل في القانون التوجيهي حرز الله و بدراي (2008).

3-3-6- مرحلة 2004 -2017 :

لقد عجلت العولمة بحتمية إحداث تغيرات جذرية تتماشى مع مختلف التحديات المتسارعة في العالم، حيث عرفت هذه المرحلة تبني إصلاحات عميقة في المنظومة التعليمية الجامعية، وذلك نظرا للاختلالات التي ميزت نظام التعليم الكلاسيكي، حيث باشرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إلى اعتماد إصلاحات عميقة، تمثلت في وضع هيكلة جديدة للتعليم ذات ثلاثة أطوار، (ليسانس، ماستر، دكتورا) وهدفت هذه الإصلاحات إلى تحقيق الموائمة بين المتطلبات البداغوجية للالتحاق بالتعليم العالي والمتطلبات الضرورية لضمان تكوين نوعي، وإشراك مؤسسات التعليم العالي في التنمية المستدامة، وتمكين الجامعة من موقع متميز يؤهلها للعب دورا ثقافي وعلمي على الصعيد الوطني و الدولي، وبالتالي خلق فضاء جامعي إقليمي ودولي (فضاء مغاربي اورومتوسطي) مما يسمح بتسهيل حركية الطلاب والأساتذة والباحثين وتشجيع المبادلات العلمية والتكنولوجية والثقافية .

مع العلم أن الهدف من هذه الإصلاحات تمكين الطلبة من تكوين نوعي، وتوفير احتياجات سوق الشغل من اليد العاملة التي تتمتع بالكفاءة، وزيادة مستوى الارتباط التكاملي والتفاعلي مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي .

3-4- مؤشرات تطور مسار التعليم العالي في الجزائر .

3-4-1- المؤشرات الكمية :

شهدت مؤسسات التعليم العالي في الجزائر تطورات مهمة من حيث المؤشرات الكمية فيما يتعلق بالمرافق البيداغوجية، عدد الطلبة، هيئة التدريس، وحجم النفقات المخصصة للقطاع، غير أن هذه الطفرة لم ترافقها مؤشرات ايجابية ونوعية في جودة مخرجات التعليم العالي تعكس جهود الدولة المبذولة .

3-4-2- مؤشرات تطور تعداد الطلبة :

بلغ عدد الطلبة في الجامعة الجزائرية عام 1963 حوالي 2425 طالب ليرتفع العدد إلى 488617 طالب عام 2000 – 2001، ورغم مشاكل الإرث الاستعماري على المنظومة الجامعية بشكل خاص، وبين ميزاب (2004) أن السياسة الجزائرية خلال الفترة 1962 -1996، عرفت كيف تتجاوز مشاكل نقص التأطير والمرافق، حيث بلغ عدد الطلاب 1.500.000 طالب خلال الموسم الجامعي 2015 - 2016 (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي)، وقد تعود هذه الزيادة إلى الانفتاح الذي عرفته الجزائر بداية من سنة 2000، حيث ارتفع عدد الجامعات بشكل ملحوظ بمجموع 97 مؤسسة تعليم عالي موزعة على 48 ولاية عبر التراب الوطني، تضم 48 جامعة، 10 مراكز جامعية، 20 مدرسة وطنية عليا، 07 مدارس عليا للأساتذة، 12 مدرسة تحضيرية .

3-4-3- مؤشرات تتعلق بعدد أعضاء هيئة التدريس :

اتسمت مرحلة مابعد الاستقلال مباشرة نقص في عدد أعضاء هيئة التدريس، حيث بلغ تعدادهم غداة الاستقلال 1962 -1963 حوالي 292 أستاذ، وحوالي 4041 خلال سنة 1974 -1975، و 10560 أستاذ سنة 1984 -1985، و 17780 أستاذ عام 2000 -2001 ليصل إلى 63 ألف سنة 2018 ، ورغم ارتفاع نسبة التاطير، إلا أنها لم تصل إلى المستوى المطلوب ويعود السبب إلى التدفق الهائل للطلبة والذي لم يرافقه توظيف اكبر للأساتذة، وارتباط سياسة التوظيف في الجامعة بالسياسة المالية للدولة، مما أدى إلى عدم مراعاة احتياجات وزارة التعليم العالي، وهجرة الدامغة بسبب المشاكل التي تعاني منها الجامعة خاصة الظروف المهنية والاجتماعية، من جهته أشار مزيان(2010) أن تطور هيئة التدريس بالجامعة الجزائرية كرس طوال هذه السنين مبدأ الكم على حساب الكيف، بالإضافة إلى ارتفاع عدد الخرجين، الأمر الذي نجم عنه أيضا نقص في التأطير ، إن الجامعة الجزائرية تواجه اليوم صعوبة الطلب المتزايد على التعليم، وهو ما يدعوا إلى إعادة النظر في مشاريع إصلاح التعليم العالي، فهل استجابات إصلاحات النظام الجديد ل.م.د لمختلف التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية ؟

3-4-4- مؤشرات ميزانية قطاع التعليم العالي :

لقد أولت الدولة الجزائرية اهتمام متزايد بالإنفاق على التعليم العالي، نظرا لدوره الكبير في تطور نظام التعليم، وقدرته على استيعاب أعداد الطلبة المتزايد، وسعيها إلي التحسين المستمر لمخرجات التعليم العالي لذلك تميزت سياسة الإنفاق في قطاع التعليم العالي في الجزائر بتطورات مختلفة، وذلك راجع إلى الطلبات الاجتماعية والاقتصادية على الجامعة الجزائرية، في هذا السياق أكد التواتي (2013) أن النسبة المخصصة للتعليم العالي عرفت تزايد خلال الفترة 2000 -2016 حيث انتقلت ميزانية الوزارة سنة 2000 من 38703077000 دج وبنسبة 4.66 % إلى 312145998000 دج سنة 2016 وبنسبة 6.49 %، ويلاحظ أن هذه الزيادة ارتبطت بتوجيهات الدولة نحو إحداث توازنات في مختلف القطاعات، مما جعل نسب تمويل الجامعة لا ترقى إلى مستوى التحديات التي تواجه قطاع التعليم العالي في الجزائر، إلا أن النسبة الأكبر من هذه الميزانية تخصص لتشيد المباني وصرف الأجور .

3-4-5- مؤشر تطور البحث العلمي والتطوير التكنولوجي :

تشكلت السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطور التكنولوجي على أساس القانون التوجيهي المرتبط بالبحث العلمي والتطوير التكنولوجي لسنة **1998**، حيث أن من أهدف القانون رقم **11/98** تعزيز الأسس العلمية والتكنولوجية بالإمكانيات المادية والبشرية وتوفير الوسائل الضرورية للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي ، والعمل على إعادة تأهيل وظيفة البحث في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي .

و نشير في هذا المجال أن مساهمة الدولة في تدعيم أنشطة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي تمثلت في إصدار عدة مراسيم تنفيذية أهمها : المرسوم التنفيذي رقم **137/98** المؤرخ في **03** مايو **1998** المتضمن إنشاء الوكالة الوطنية لتنمية نتائج البحث والتنمية التكنولوجية وتنظيمها وتسيرها، والمرسوم التنفيذي رقم **143/99** المؤرخ في **31** أكتوبر **1999** المحدد لنظام اللجان القطاعية الدائمة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي وتسيرها، بالإضافة إلي المرسوم التنفيذي رقم **244/99** المؤرخ في **31** أكتوبر **1999** المحدد لقواعد إنشاء مخابر البحث تنظيمها وتسيرها، ، والمرسوم التنفيذي رقم **259/99** المؤرخ في **16** نوفمبر **1999** المتضمن كيفيات إنشاء وتنظيم وتسير المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي .

نستنتج مما سبق انه من خلال الإجراءات والقوانين والمراسيم التي رافقت النظام الوطني للبحث العلمي، من أجل تحقيق انسجام وملائمة بين الأهداف المسطرة ومختلف المتطلبات الاجتماعية والاقتصادية قد نجحت في هيكلة الأسرة الجامعية في إطار مراكز بحث، وربط شروط وإجراءات التمويل بالأهداف المحققة، وفي هذا السياق فإن صدور القانون رقم **05/08** المؤرخ في **23** فيفري **2008** الذي يعدل ويتمم القانون **11/98**، حول الأهداف الجديدة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي، بالإضافة إلى تحديد قائمة البرامج الوطنية والدعم المالي في ميدان البحث العلمي واستغلال الموارد البشرية .

3-5- الإختلالات الرئيسية للنظام الكلاسيكي :

لقد بينت دراسة مصطفى بوتفنوشت (Boutefnouchet .2006) أن نظام التعليم العالي عرف إختلالات عديدة على الصعيد الهيكلي والتنظيمي للمؤسسات خاصة في المجال البيداغوجي والعلمي، نتيجة التطور الكمي وما تطور الشبكة الجامعية وتزايد عدد الأساتذة وتعداد الطلبة، إلا مؤشرات دالة على هذا التطور، لذلك أصبح نظام التعليم العالي الكلاسيكي عاجز عن الاستجابة بفعالية للتطورات والتوجهات الحديثة للعلوم والتكنولوجيا، وتلك الناجمة عن عولمة الاقتصاد وعولمة منظومات التعليم العالي، و حسب الباحث تمثلت هذه النقائص على وجه الخصوص فيمايلي:

3-5-1- عامل استقبال وتوجيه الطلبة :

تميز الالتحاق بالجامعة بنظام توجيه ممركز، وغير مرن وتضمن قدرا من الإحباط بالنسبة للطلبة لأنه مرتبط بمسالك تكوين غير واضحة المعالم، وتسجيل مردود ضعيف من جراء التسرب، والمدة الطويلة التي يقضيها الطلبة في الجامعة، وتفاقمت بفعل اعتماد نمط انتقال سنوي، وإلزام الطلبة بأحجام ساعية ضاغطة تجبر الطلاب بأوقات حضورية مبالغ فيها في قاعات المحاضرات والأعمال الموجهة، وتجدر الإشارة إلى أن توجيه الطلبة في تخصصات مبكرة وعادة تكون ابتداء من السنة الأولى جامعي نحو فروع متخصصة وبطريقة غير قابلة للطعن، إلا عن طريق الإخفاق أو إعادة اجتياز امتحان البكالوريا، بالإضافة إلى اعتماد نظام تقيم غير عملي متعدد الامتحانات (امتحانات متوسطة، امتحانات شاملة، امتحانات استدراكية) أما فترة الإجراء تمتد عادة بشكل طويل على حساب الزمن البيداغوجي والذي أصلا يعد قصير من حيث المدة مقارنة بالمعايير العالمية براحل (2014).

3-5-2- عامل هيكلة وتسيير التعليم :

امتازت هيكلة نظام التعليم الكلاسيكي بالتعقيد والنفقات المبالغ فيها، وعدم توفر مقروئية واضحة، بالإضافة إلى طور تعليم قصير المدى تميز بجاذبية ضعيفة وعدم استجابته بفعالية لمختلف الأهداف المسطرة، وذلك راجع إلى

الغموض الذي ميز النصوص المنظمة لهذا التكوين، بالإضافة إلى ذلك الحظوظ الضعيفة لخريجي هذا النمط من التكوين، في ظل غياب تشجيع مختلف القطاعات المعنية، وغياب للمعايير الموضوعية التي تمكن الطالب من استيعاب معارف مكتسبة، والاستفادة منها، واتسم نمط تسير التعليم في هذه الفترة بعدم اعتماد الحكامة وإدارة الجودة الشاملة كمنهج للتسير البيداغوجي

3-5-3- التأطير .

أهم ما ميز هذه المرحلة ضعف مردودية التكوين فيما بعد التدرج وذلك نتيجة الاختلال بين مجال البحث العلمي والتربوي والتكوين مما اثر على تطوير هيئة التدريس، بالمقابل استمرت ظاهرة مغادرة الأساتذة الباحثين للجامعة الجزائرية نحو مجالات وأفاق توفر مكانة اجتماعية وظروف عمل مريحة، خاصة في ظل غياب قانون أساسي يحفز على الاستقرار .

3-6- أهداف إصلاح التعليم العالي :

لقد أشار الوافي (2012) أن منظومة التعليم العالي في الجزائر سجلت مجموعة من الاختلالات، فكان من الضروري إصلاح الجامعة الجزائرية من حيث الوسائل البيداغوجية، المادية، البشرية والعلمية والهيكلية التي تسمح بالاستجابة لحاجات المجتمع في مجال الرفع من مستوى التكوين وتحسين أفاق تشغيل المتخرجين، من خلال تعديلات وإصلاحات عميقة وشاملة تسمح بتصحيح الوضع .

و نتيجة لهذه العوامل أصبح إصلاح التعليم العالي إستراتيجية حتمية لضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة للطلب الاجتماعي المتزايد، وتحقيق انسجام فعلي مع ظروف المحيط السوسيو الاقتصادي بهدف تشجيع التكامل بين الجامعة وعالم الشغل، والمساهمة في ترقية الوظيفة الثقافية للجامعة والمتمثلة في ترسيخ القيم الإنسانية العالمية، والتفتح على الثقافات الأجنبية من خلال تشجيع التعاون والتبادل الدولي، وإرساء مبادئ الحكامة الراشدة على

أسس المشاركة والتشاور، ويشير هارون (2009 -2010) أن المتطلبات الحديثة للبعد الدولي للتعليم العالي تمثلت في مجال التفتح والتنافس لنظام التعليم العالي، بالإضافة إلى خلق فضاء إقليمي ودولي يساهم في جعل حركية الطلبة والأساتذة والباحثين بين مختلف الأقطار تتميز بالسهولة، مما يساهم في تشجيع التبادلات التكنولوجية والعلمية والثقافية في مجال البحث العلمي، مما يسمح للجامعة الجزائرية من احتلال مكانة تتميز بالمصداقية على الصعيد الدولي.

3-7- مسار بولونا والنظام الأوروبي الموحد :

يعتبر مسار "بولونا" Bologna Process نظام للتعليم العالي يهدف إلى تجانس الشهادات الأكاديمية على المستوى الأوروبي والعالمي، ويسمح بحركية الأساتذة والباحثين والطلبة ، و يؤكد سلامي (2017) أن تبني أوروبا الموحدة مسار "بولونا" جاء بهدف مواجهة تراجع مكانتها في المجال التكنولوجي، العلمي، والاقتصادي، أمام المنافسة الأمريكية واليابانية، لذلك اعتمدت فلسفة إصلاح مبنية على نظام تنافسي، يراعي متطلبات مشروع توحيد أوروبا، الذي يفرض إحداث إصلاح في نظام التعليم العالي، وبالتالي جعل النموذج الأوروبي واسع الانتشار على المستوى الإقليمي والدولي.

و تعد سنة 1999 البداية الفعلية لمسار النظام الأوروبي الموحد للتعليم العالي، ، بإعلان "بولونا "، الذي التزم من خلاله 29 وزيرا للتعليم العالي في الاتحاد الأوروبي بخلق فضاء أوروبي للتعليم العالي بداية مع أفاق 2010. وتمثلت أهدافه على الخصوص في تطوير أدوات الاعتماد الأكاديمي والمهني للشهادات ، وإرساء دعائم ومكانيزمات ضمان الجودة، وتسهيل عملية الحركية البشرية في الفضاء الأوروبي ومحاولة إدماج المتكونين في سوق العمل ، و تعزيز النظرة المتمركزة حول الطالب، ومساعدته من خلال نظام المرافقة ، وتوحيد المنظومة الجامعية والشهادات، مع التركيز على الشفافية، واعتماد نظام الأرصدة وإسناد ملحق للشهادة يبين نوعية المعارف والمهارات المكتسبة من طرف الطالب ، وأخيرا ترقية البعد الاجتماعي والأوروبي والعالمي للتعليم .

3-8- اعتماد نظام التعليم الجديد ل.م.د :

إن اعتماد هذا النظام الجديد في سياق الإصلاح الشامل حتى يستجيب لأهداف المرحلة، ويسمح بمقروئية أفضل للشهادات ويحقق انسجام بين نظام التعليم العالي الجزائري ومختلف الأنظمة العالمية، حيث أن الجامعة لم تعد فضاء لاكتساب المعرفة وتطويريها ونشرها فقط، بل أصبحت مجال فاعل في تحقيق التنمية والتنافس الاقتصادي، لذلك فنظام ل.م.د يعمل على تعديل الممارسة البيداغوجية واعتماد مقاربة جديدة في بناء برامج التكوين مرتبطة بتلبية بحاجات المجتمع، وتحسين مخرجات البحث العلمي، من خلال إعادة النظر في مهام الجامعة وعلاقتها بالقطاع الاقتصادي والاجتماعي، انه نظام يشجع المبادرة للإبداع والابتكار في إطار سياسة امتلاك التكنولوجيا، من خلال شراكة فاعلة بين الجامعات ومخابر البحث، والمؤسسات العامة والخاصة وقطاع الاستثمار .

و تجدر الإشارة أن غاية الإصلاح في قطاع التعليم العالي تحقيق مقاربة حديثة مبنية على علاقات بيداغوجية وعلمية بين الأساتذة والطلبة والإدارة، واعتبار الطالب الجامعي محور العملية التعليمية، وهيئة التدريس الطرف الفاعل في تنشيط عمليات التكوين والبحث، والمؤسسة الجامعية المسؤولة عن تصور يجسد سياسيتها التعليمية .

3-9- متطلبات تطبيق التنظيم الجديد ل.م.د :

و بهدف توفير شروط نجاح الإصلاح الجديد طبقا للنموذج الأوروبي المشترك الذي يتطلب القيام ب عمليات تقيم مستمرة للمعارف النظرية والتطبيقية ، و مرافقة بيداغوجية لكل طالب من طرف أستاذ مؤطر ، مع اعتماد نظام وحدات بيداغوجية مستقلة غير تكاملية ، والحرص على تطبيق نظام توجيهي يعتمد على تنوع في عدد المسالك والمسارات والمراحل والشعب .

ويرى مباركي (2010) في هذا السياق أن إصلاح التعليم العالي في الجزائر تم اختصاره في الهيكل التنظيمي العام المتمثل في مرحلة الليسانس، الماستر، والدكتوراه، وتم تجاهل التنظيم البيداغوجي الذي يشكل أساس فلسفة الإصلاح،

بالإضافة إلى عدم تجسيد الأهداف الأساسية والمتمثلة في تسهيل عملية حركية الطلبة داخل الوطن وفي الفضاء ألمغاربي والأوروبي، واعتماد مبدأ التنافسية بين المؤسسات الجامعية، لأن نجاح الإصلاح الجامعي مرتبط بتفاعل نظام متكامل الأبعاد.

من جهة أخرى أشار موين (2006) إلى أن أهم النقائص المسجلة في تطبيق إصلاح التعليم العالي بمنطقة المغرب العربي، الاختلاف بين واقعها وواقع الاتحاد الأوروبي ، و اتخاذ القرارات المتسرعة من خلال تشكيل لجان وطنية، دون أدنى اعتبار لتركيبتها من حيث الخبرة العلمية والتجربة والتخصص، مما حول هذه اللجان إلى أدوات إدارية لتنفيذ قرارات الوزارة المعنية، وبدون القيام بدراسات الجدوى التي تعد ضرورية قبل مباشرة مشاريع الإصلاح الجامعي، واعتماد أساليب إدارية غير موضوعية لتمرير الإصلاح، من خلال إسناد مهام التنفيذ البيداغوجي للنظام الجديد إلى المسؤولين الادارين على مستوى الجامعات والأقسام.

و يسجل الباحث في هذا المضمار أن هذا المشروع جرد من بعده البيداغوجي من خلال تحول الاعتماد الأكاديمي والمهني للشهادات إلى إجراء إداري، بينما عمليات إرساء دعائم ومكانيزمات ضمان الجودة أصبحت مجرد شعار، بالإضافة إلى نقص الإمكانيات البشرية لتنفيذ الإصلاح كنقص الأساتذة من حيث الكم والنوع والتحفيز، والطاقم الإداري المسير والمنفذ من حيث التكوين والتحفيز ، وعدم استقلالية الجامعة من حيث القرار العلمي والبيداغوجي، بينما طبيعة النظام الأوروبي مبنية أساسا على مبدأ الاستقلالية ، وأخيرا عدم وجود تواصل بين التعليم العالي ومختلف مراحل التعليم السابقة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) مما جعل الطالب الملتحق بالجامعة غير مهيئ للاندماج في النظام الجديد (حنيش 2010) .

3-10- تعريف نظام ل.م.د :

يعتبر نظام دراسة يهتم بتحقيق حاجات المجتمع الجزائري في مجال التكوين، وتحسين مردودية التعليم العالي، من خلال خلق منافذ مهنية مرتبطة بمتطلبات التنمية المحلية، مع الأخذ بعين الاعتبار البعد المهني والإقليمي، بهدف تطوير مجال الإنتاج والخدمات ، لذلك يعد هذا النظام مستوحى من أنظمة التعليم للدول الأنجلوس ا سكسونية يضم ثلاث شهادات هي: شهادة ليسانس L، شهادة ماستر M، شهادة الدكتورا D، وهو مطبق حاليا في مجموعة من الدول (الولايات المتحدة الأمريكية، كندا، انجلترا، فرنسا، بلجيكا، روسيا، ألمانيا، تركيا، تونس، المغرب، وعدد آخر من الدول الإفريقية.

وتم اعتماد نظام ل.م.د في الجزائر ابتدءا من سنة 2004، وذلك بعد تنظيم استشارة واسعة لأفراد الأسرة الجامعية، وذلك خلال الموسم الجامعي (2002- 2003)، وتمت هذه العملية في إطار الندوات الجهوية الجامعية، بالإضافة إلى تنظيم ملتقيات وأيام دراسية على مستوى جامعات الجزائر، وعقد العديد من الجلسات الوطنية للتعليم العالي والبحث العلمي **الطيب (2012: 127)**.

3-11- أهداف تطبيق نظام ل.م.د :

لقد عجلت مختلف النقائص التي اشرنا إليها سابقا بتجسيد إصلاحات عميقة في نظام التعليم العالي في الجزائر وتوظيف كل الوسائل البيداغوجية، العلمية، البشرية والهيكلية التي تسمح بتجاوز أزمة جودة التعليم العالي، ومن ثم الوصول إلى محاكاة معايير جودة الجامعات العالمية، هذ ه الوضعية عجلت بتبني هذا النظام الجديد و بم باشرة إصلاحات شاملة و عميقة، سعت إلى الحرص على ضمان تكوين عالي الجودة يراعي حاجيات المجتمع ، و خلق تكامل بين المحيط الاجتماعي والنمو الاقتصادي ، والتركيز على ترسيخ قيم إنسانية والمتمثلة خاصة في التسامح الاعتراف بالآخر حتى يرتفع المستوى الأخلاقي للجامعة الجزائرية ، وتشجيع التفتح على الخبرات العالمية في ميدان

العلوم التكنولوجية، والمساهمة في تشجيع التبادل العلمي بين جميع دول العالم ، وتجسيد مبادئ الحكم الراشد في مجال المشاركة والحوار، والتشاور من خلال تسير الشأن الجامعي .

ويؤكد الوافي (2012) أن من غايات تبنى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي هذه الهيكلة ،على مستوى الجامعة إرساء قواعد نظام تعليمي يسمح باستقبال الطلبة الجدد، ووضع الترتيبات الضرورية لمرافقتهم بناءا على مخطط عام ،يسمح بتوجيه تدريجي ومضبوط من خلال تنظيم محكم للتعلم وملامح التكوين في جميع التخصصات ، و تمكين الأعداد المتزايدة للطلبة من الدراسة، من خلال تنظيم أحسن للدراسات وتقليص الحجم الساعي الأسبوعي بالإضافة إلى الانتقال من منطق المسارات إلى منطلق المسارات الفردية الاختيارية بشكل أكثر مرونة مع مراعاة نوعية التكوين والتأهيل.

و من ناحية أخرى جعل التعليم العالي أكثر تنظيم وملائمة مع التعليم العالي العلمي، والعمل على تسهيل حركية وتعاون والاعتراف المتبادل للشهادات ، والتركيز على تمكين الجامعة الجزائرية من الانفتاح على متطلبات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك من خلال تحسين الأداء العلمي والمهني، وجعل التعلم أكثر مرونة وتكيف ، وتعزيز اعتماد تكنولوجيا الإعلام والاتصال في مجال التعليم العالي، بهدف بلوغ تكوين مستمر ومرن ، يساهم في تهيئة الظروف لاستعاب معارف علمية في ميادين حيوية تتوافق مع المحيط المهني والاجتماعي للطالب، واعتماد أساليب تعليمية نشطة في مسار تكوين الطالب من خلال فريق بيداغوجي مؤهل وكفأ . ويرى مباركي (2010) أن لتحقيق هذه الأهداف تم اعتماد هيكلة تتكون من ثلاثة أطوار تعليمية تتمثل في ما يلي:

الليسانس : يتضمن هذا الطور ستة سداسيات، ويشمل مرحلة التكوين القاعدي المتعدد التخصصات، ومرحلة تكوين متخصص، ويسمح هذا الطور من تحقيق غاية ذات طابع مهني تمكن الطالب من الاندماج المباشر في عالم الشغل، وغاية أكاديمية تسمح للطالب من مواصلة الدراسة على مستوى الماستر .

الماستر : يتكون هذا الطور من أربع سداسيات، ويعد حق لكل طالب حاصل على شهادة ليسانس أكاديمية، ويحضر هذا التكوين لمهمة مهنية متميزة باكتساب تخصص دقيق في مجال معرفي دقيق، يسمح للطالب من اكتساب مستويات عالية من المهارة والأداء (ماستر مهني)، من جهة أخرى تحضير (ماستر بحث) يتميز بالتحضير للبحث العلمي في الوسط الاقتصادي والجامعي .

الدكتوراه:يهدف هذا النمط من التكوين الذي تتحدد مدته في ستة سداسيات، في تعميق معارف الطالب في تخصصات دقيقة، وتحسين المستوى العلمي في مجال البحث العلمي ويتوج هذا المسار بشهادة دكتوراه بعد مناقشة أطروحة.

3-12 صعوبات تطبيق نظام ل .م.د :

3-12-1- الجانب الفلسفي للإصلاح :

إن التجربة الجديدة في مجال تبني النظام الجديد ل.م.د توحي أن فلسفة هذا النظام قائم على مبدأ التناغم بين النظام التعليمي والمحيط الاجتماعي والاقتصادي للمجتمع الأوروبي، نتيجة المنافسة والتحديات التي واجهها الاتحاد الأوروبي، خاصة القطب الأمريكي والياباني، مما جعله ينطوي على خلفيات إيديولوجية أوروبية تختلف تماما عن الواقع الاجتماعي والاقتصادي الجزائري، خاصة أن ما يميز النظام الأوروبي هو خلق علاقة بين التكوين وسوق العمل في مجال التشغيل ذي الطابع المهني، بينما الجزائر تمتاز بطابع اقتصادي غير منتج ومغاير، فهي دولة غير مصدرة للثروة، وسياستها الاقتصادية تمتاز بالاعتماد على الاستيراد، ومع انقضاء أكثر من عشرية ونصف على تطبيق هذا النظام، يؤكد الواقع أن الخريج الجامعي الجزائري يعاني من مشكلة البطالة، وبالمقابل فان سوق العمل الجزائري يغلب عليه الطابع الخدماتي.

ومن خلال إحصائيات تطور نسبة البطالة في الجزائر نسجل أن نسبة البطالين خريجو مراكز التكوين المهني تقدر 25.7 %، في حين خريجي التعليم العالي يمثلون 24.9 % حسب إحصائيات الديوان الوطني للإحصائيات لسنة

2018 (wwwecoalgeriacom) وترجع أسباب هذه الوضعية حسب ماحي (2009) إلى صعوبة إيجاد شراكة منتجة بين القطاع الاقتصادي والجامعة، نتيجة عروض التكوين المقدمة التي تعد ذات طابع أكاديمي و غياب التفاعل بين الجامعة ومحيطيها وعدم تشجيع إبرام عقود شراكة مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي، وقلة البحوث والتربصات العلمية التطبيقية، التي تسمح للطالب الحصول على منصب يتوافق مع الشهادة المحصل عليها، وتتميز المسارات الجامعية في ظل هذا النظام بطابع تعليمي بالدرجة الأولى أكثر منه تكويني، لذلك تأثر سلبيا التقارب بين الفاعلين الاقتصادين والجامعة الجزائرية، بالإضافة إلى سوق عمل جزائري لا يساهم في خلق مناصب عمل، بل يكتفي بقطاع الخدمات،

3-12-2- الجانب التنظيمي لإصلاح الجامعة :

يعبر هذا البعد عن الطرق والأساليب والأدوات والعلاقات التفاعلية بين الإفراد داخل الجامعة، ويمثل في نفس الوقت شخصية المؤسسة ويساهم بدرجة كبيرة في تكوين وتحقيق مناخ ايجابي، يتميز بقابلية للعمل بفاعلية، ومن خلال نظرة نقدية للجامعة الجزائرية في ظل مشاريع إصلاح التعليم العالي، وفق نظام ل.م.د يعد إصلاح بيداغوجي، لم يرافقه تغير على المستوى الإداري، حيث أن الهيكل التنظيمي للجامعة لم يعرف تعديل وحافظ على ما جاء به القانون التوجيهي للجامعة سنة 1998، من حيث رئاسة القسم، وتعين العمداء، ورئيس الجامعة، وهذا ما يبين التصور الضيق لمفهوم الاستقلالية، من خلال قرارات تؤثر على وتيرة التسير الإداري البيداغوجي للجامعة، وكذا عملية الاتصالات واتخاذ القرارات وإدارة الصراعات، ويمكننا أن نستنتج بأن القوانين المنظمة لعمل الجامعات الجزائرية تحد من استقلاليتها، وتجعلها تابعة بصفة مباشرة او غير مباشرة للنظم السياسية الحاكمة مثلما يؤكد على ذلك راند (2013) بل إن قضية تولي مناصب المسؤولية والتسير الجامعي الجزائري، يستند على الو لاءات والانتماءات الإيديولوجية والفئوية والجهوية، وتعد هذه الممارسات مناقضة لما جاء في ميثاق أخلاق الجامعة الجزائرية .

وفي هذا السياق توصلت دراسة ربيب الله محمود (2013) والتي هدفت إلى تحديد مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية (وهران، قسنطينة، الجزائرية) أن مستوى المشاركة في صناعة القرار لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية بشكل عام متدني، خاصة في ما يتعلق بعدم مناقشة قرارات اللجنة العلمية، ومجلس الكلية، وذلك راجع إلى مركزية القرار في الجامعة الجزائرية .

3-12-3- الجانب المرتبط بالطلبة :

يعد الطلب المتزايد على التعليم العالي سنويا عائق من حيث هياكل الاستقبال والتأطير والدعم والمرافقة، مما جعل تطبيق هذا النظام في ظل هذه الظروف يتميز بالصعوبة ، وفي مجال تقويم الطلبة يرى مزيان وماحي (2009) أن مضمون القانون المنظم لهذه العملية يؤكد على أن 70 % من التقيم العام أساسه الامتحانات النهائية، و 30 % للمراقبة المستمرة، وهذا يعني أن التقويم النهائي يعتمد على 95 % من الامتحانات المحروسة و 5 % فقط خاصة بأشغال الطلبة في شكل واجبات وامتحانات شفوية أو عروض.

إضافة إلى ذلك فان نمط التقويم يتمثل في أبعاد تربوية مهمة بالنسبة للأستاذ والطالب من خلال تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلم، والملاحظ في هذا السياق أن نظام التكامل الذي يرتبط بتعويض الطالب فشله في مقايس من خلال نجاحه في أخرى ثانوية، أصبح يسمح للطالب في أحيان كثيرة بتعويض مقايس أساسية بأخرى ثانوية، لهذه الأسباب اثر هذا النمط من التقويم بشكل سلبي على نوعية التكوين للطلبة، وقد أشار لباد (Labed(2007 في هذا المضمار حول طريقة النظام التعويض بقوله " إن النظام التعويضي يعد مقبرة البيداغوجيا " حيث توصل إلى أن النظام التعويضي يؤثر سلبا على دافعية التعلم، الذي يسعى للانتقال بطرق سهلة .

3-12-4- الجانب المرتبط بالبحث العلمي:

يشير مزيان (2010) في هذا السياق أن الجامعة الجزائرية اهتمت بمهمة التدريس أكثر من تركيزها على البحث، ولم تسلم حتى المشاريع التي يقوم بها الأساتذة الباحثون الدائمون، وبرغم تسجيل تقدم في المنشورات العلمية حيث

ارتفعت من 4.250 مقال في سنة 1998 إلى لكن الملاحظ أنها لم ترقى إلى بحوث ذات جدوى اقتصادي ة أو اجتماعيةٍ، وتتمثل نشاطات البحث العلمي في ثلاثة أصناف، مشاريع بحث جامعية، والمشاريع التي تجري في مراكز البحث، وأخيرا المشاريع الوطنية التطويرية التي من صلاحية المديرية العامة للبحث العلمي والتطوير التكنولوجي.

أما الصنف الثاني فتعرف بمشاريع البحث العلمي التكويني وتتمثل في مشاريع البحوث الجامعية الخاصة بمخابر ومراكز البحث، أما الهدف الرئيسي لهذه البحوث فإنه يتمثل في التكوين، رغم ذلك فإن أغلبية البحوث لا ترقى للجدية المطلوبة واحترام المنهجية المعمول بها في البحوث بالإضافة إلى عدم استفادة الاقتصاد الوطني منها .على هذا الأساس بات من الضروري التفكير في تصور جديد يجعل من البحث العلمي الجامعي ليس مجرد غاية لتسير المسار المهني للأستاذ الباحث ولكن نشاط يلبي ويساير احتياجات الاقتصاد الوطني .

وعلى إثر ذلك اعتمدت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إستراتيجية وطنية للبحث العلمي، تتمثل في فلسفة براغماتية تسعى إلى إدماج البحث العلمي في القطاعات الاقتصادية والاجتماعية، و لهذا الغرض تم إحداث 9 لجان قطاعية في ميادين حيوية وإستراتيجية تمثلت في ميدان الفلاحة ومصادر المياه، ميدان المواد الأولية والطاقات، ميدان التربية والثقافة والاتصال، ميدان الحقوق والمجتمع والاقتصاد، وميدان السكن وتهيئة الإقليم والبناء والنقل، وميدان العلوم الإنسانية والتاريخ، وأخيرا ميدان التهيئة العمرانية والبيئة والمخاطر(مزيان،2010 :104)

إن مايلفت الانتباه أن هذه المنهجية الجديدة لم تستغني عن المقاربات الأخرى التي كانت معتمدة من طرف الوزارة، بل سعت إلى تفعيل دور مخابر البحث المختلفة والتي يقدر عددها 800 مخبر في جميع التخصصات .

3-12-5- الجانب المرتبط بجودة التسيير الإداري للجامعة :

أصبحت إدارة الجامعة الجزائرية تعاني من جملة من المشاكل والصعوبات، المرتبطة بتراكم عوائق التسير عبر مختلف مراحل الاصلات التي عرفتها الجامعة الجزائرية، فعملية الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى نظام ل.م.د تتطلب

تشخيص موضوعي لنمط التسير الحالي للإدارة الجامعية، الذي يتميز بضعف الاستقلالية المالية للكليات والجامعات ومراكز البحث العلمي، حيث أن القرارت تتخذ على مستوى مركزي، هذه الوضعية تثير التساؤل حول مدى مشاركة الجامعة ومراكز البحث في اختيار المسارات العلمية والتسيرية بشكل شفاف وديمقراطي .

و تجدر الإشارة انه رغم التغيرات التي حصلت على مستوى المحلي والإقليمي والدولي، إلا أن الجامعة لازالت تعاني من ضعف أدائها على مستوى العلاقات الخارجية خاصة مع مختلف الشركاء في المجال الاقتصادي والاجتماعي، كل هذه العوامل أدت إلى عدم قدرة الجامعة على مسايرة مختلف التحولات العالمية الناتجة عن ظاهرة العولمة، وما طريقة اختيار مدير الجامعة عن طريق التعين، والمجالس العلمية عن طرق عملية الانتخاب، أدت إلى تبعية المنتخب للمعين، هذا الوضع اثر سلبيا وأدى إلى الإخلال بمبدأ الاستقلالية الأكاديمية، وخلق صراع بين الهيئات المنتخبة والمعينة، ونتج عن هذه الوضعية غياب المشاركة الفعلية في عملية التسير، رغم أن القوانين تؤكد على الطبيعة التشاركية في تسير الجامعة، هذا المنطق كرس رؤية وممارسات أحادية تجاهلت دور وأهمية الحوكمة والمسائلة في إضفاء الشفافية على تسير مرفق عمومي استراتيجي كالجامعة(عزاق،2008 :78).

.

3-13- الأفاق المستقبلية لنجاح نظام ل.م.د في الجزائر :

لقد تميز تطبيق إصلاحات نظام ل.م,د بظهور مشاكل وعراقيل عديدة، نظرا لطبيعته التي تتطلب ديناميكية بين الجامعة ومحيطيها من ناحية، ومن ناحية أخرى علاقتها بالقطاع الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتعد الجزائر من بين الدول التي واجهت صعوبات في تطبيق هذا الإصلاح، لذلك من الضروري إجراء تعديلات في بعض مجالاته الأساسية المرتبطة بمنظومة التعليم العالي .

3-13-1- مجال تنظيم الهياكل البيداغوجية والبحثية :

من أجل تحسين أساليب التكفل واستقبال الطلبة من الضروري التفكير في وضع هياكل وتجهيزات وخلايا تعمل على توجيه الطلبة، وتنظيم التربصات في الوسط المهني والحرص على متابعتها وتقييمها، مع تشكيل فرق بيداغوجية للتكوين التي تعمل على تأسيس نظام (المرافقة) قصد مساعدة الطلبة طوال مسارهم الدراسي ، ويؤكد الواقع إن تطبيق هذا النظام الجديد في الجامعة الجزائرية تم بمرافق قديمة حيث أن محدودية الهياكل أدى إلى خلق جملة من الصعوبات، هذه الوضعية تفرض على الهيئات المعنية بناء أقطاب جامعية تستجيب لهذا المطلب، لكي تراعي تعداد تدفق الطلبة بشكل دقيق، وتوفير هياكل نوعية مناسبة تساهم في اعتماد وسائل تكنولوجية حديثة تستعمل في عمليات التعليم والتدريس وفقا لمعايير عالمية، والاهتمام بعصرنة ورقمنة المكتبات الجامعية، وتوفير فرص الولوج لمنافذ ومواقع الكترونية تمكن الطالب والأستاذ من القيام بمهام البحث العلمي بجودة عالية (غياث ،2002.)

3-13-2- مجال التأطير والتكوين للموارد البشرية :

إن تفعيل مهام وصاية الأستاذ على الطالب الجامعي، في كل ما يتعلق بالجانب البيداغوجي التقني النفسي والمهني من خلال توفير قاعات مجهزة، والاهتمام بالتكفل بالأستاذ الجامعي والطاقم الإداري المسير من خلال برامج تدريبية

وعقد ملتقيات وأيام دراسية وتكوينية، تساعد الأستاذ على فهم والتعامل بشكل فعال مع هذا النظام، والتمتع بقدرة بيداغوجية وتعليمية لممارسة مهامه، وتفادي رد فعل ومقاومة التغير والإصلاح .

على هذا الأساس فإن إعادة النظر في قانون الأستاذ الباحث الجزائري، يعيد النظر في تجسيد واقعيا ملبدا الاستقلالية الأكاديمية لهيئة التدريس، والحرص على التشجيع والدعم المعنوي والمادي تركزت مختلف الأهداف لتحقيق هذا البعد في وضع مخطط لتكوين المكونين مرتبط بسياسة إعادة تفعيل البحث في مجال التكوين والحرص على تشجيع التكوين المستمر والدائم للأساتذة الباحثين وتسخير الإمكانات الضرورية بهدف الاستجابة لغايات التأطير مليون ونصف مليون طالب في أفاق 2020، وإشراك كفاءات من خارج القطاع قصد المساهمة في تصور عروض تكوين وتنشيط الأعمال الموجهة والتطبيقية وتأطير التربصات المهنية.

في هذا المجال لابد من التركيز على ترقية وتأطير طرق التعليم الحديثة من خلال اعتماد تكنولوجيا الإعلام والاتصال (انترنت، التعليم الالكتروني) وإعلام الأساتذة ومسؤولي ميدان البيداغوجيا بمضامين الإصلاح من خلال برمجة لقاءات تحسيسية على شكل ندوات، لقاءات وتربصات ، كل هذه الإجراءات تهدف إلى تحقيق جودة الأستاذ الجامعي في إطار أهداف هذا النظام الجديد، مما يتطلب تقويم موضوعي، يمكن من مرافقة الأستاذ في مجال البحث والتدريس من خلال إجراءات غير معقدة للترقية تثمن المجهود العلمي(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ،ملف اصلاح التعليم العالي 2004) .

3-13-3- مجال التسير البيداغوجي والتخطيط التربوي :

ترتكز أهم نشاطات هذا المجال من خلال تتمين دور الأعمال التطبيقية وضرورة توفير الوسائل المادية في مخابر البحث العلمي خاصة في مجال التكوين فيما بعد التدرج، وتكيف نظام التقييم و التوجيه البيداغوجي مع العمل على تطوير أنماط التكوين الجديدة باعتمادها على تكنولوجيا الإعلام والاتصال ومراجعة أنظمة الانتقال والتقويم والتوجيه البيداغوجي، من خلال توفير الإمكانيات المادية الضرورية، وإعادة الاعتبار للتربصات المهنية وتطوير

نماذج جديدة للتكوين تعتمد على التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال من بينها التعليم عن بعد، والتعليم عبر شبكة الانترنت.

و توصل زرزور (2005 -2006) أن نجاح نظام ل.م.د مرتبط بعملية إعادة النظر في الخريطة الجامعية التي يجب أن تشمل مفهوم شبكات التكوين مع كل ماينتج عنها، وتحاول التوفيق بين حاجات التكوين وقدرة مختلف المؤسسات الجامعية على التكفل بالطلبة ، لذلك يرتكز العمل في هذا السياق في إعادة توزيع الخريطة الجامعية بشكل يسمح بدمج مفهوم سياسة الموقع والتنظيم الشبكي للمؤسسات الجامعية، وترقية أقطاب الامتياز من أجل ضمان توافق متوازن ما بين الطلب على التكوين وطاقات وإمكانيات المؤسسات الجامعية وربطها بالواقع الاجتماعي والاقتصادي على المستوى المحلي والوطني.

و عليه نستنتج أنه من الضروري الاهتمام بمجال تسيير الجامعات الجزائرية وفقا لإصلاحات نظام (ل.م.د) واعتماد نمط تسيير جديد يرتكز على مبادئ الحكم الراشد الذي يهدف إلى تحسين قدرات مسيري الجامعات، من خلال تدعيم روح الحوار والتشاور وترسيخ قيم وأخلاق ميثاق الأستاذ الباحث ، من خلال تأسيس أجهزة مكلفة بالتقييم وضمان الجودة في قطاع التعليم العالي، والتركيز على تمكين الجامعة من الا ستقلالية في التسيير البيداغوجي.

3-13-4- مجال التعاون الدولي:

في مجال التعاون الدولي فإن قطاع التعليم العالي والبحث العلمي مطالب بتدعيم الشراكة في مجال تكوين المكونين وإعادة تفعيل إستراتجية البحث العلمي من خلال الاندماج في فضاءات إقليمية ودولية في سياق تعاون مغاربي أور ومتوسطي، يرمي إلى ترقية شراكات ثنائية متعددة الأطراف تمك ن حركية الطلبة والأساتذة والباحثين وتش جع التبادلات العلمية والثقافية، بالإضافة إلى ذلك ايلاء عناية خاصة لمدارس الدكتوراه من حيث الإمكانيات المتاحة

لتحسين مرد ودية وأداء واستقطاب الكفاءات الوطنية المقيمة في الخارج فضلا عن جذب التأطير الأجنبي ذو المستوى العالي.

خلاصة

من خلال تطرقنا إلى فصل التعليم العالي في الجزائر، تبين أن هذا القطاع عرف نموا وتحولا كيفيا لا نوعيا، حيث رغم المجهودات التي بذلت من طرف الدولة، إلا أن ميدان البحث العلمي لا يزال يعاني قصورا واضحا في إنتاج المعارف العلمية، وعليه يمكن إرجاع هذه الاختلالات إلى فشل السياسات في قطاع حساس وهام للتعليم العالي، وعدم الاهتمام بالتكوين الجامعي والقاعدي للطلبة، والتحديات الداخلية والخارجية .

الفصل الرابع : أليات ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية

تمهيد :

لقد عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر من خلال مؤسساتها المختلفة تطورات ومسارات متباينة ،رافقت التحولات الاجتماعية والثقافية والسياسية للبلاد، وقد أدت هذه التطورات الداخلية والتحديات الخارجية إلى إحداث تغيرات جذرية في السياسات والأنظمة والأساليب والطرق التي تسير منظومة التعليم العالي . لهذه الأسباب أصبح الاتجاه نحو تبني إصلاحات عميقة على مستوى منظومة التعليم العالي ككل ضرورة ملحة ،و هذا بهدف تحسين المخرجات التعليمية ومواكبة التطورات المحلية والإقليمية والعالمية، وانطلاقا مما سبق ،سوف نتطرق في هذا الفصل إلى تحديد مسارات التعليم العالي في الجزائر ،بالإضافة إلى واقع تطبيق مشروع إدارة الجودة في الجامعة الجزائرية .

4-1- تعريف مفهوم الجودة :

أصبح مصطلح الجودة من المفاهيم الشائعة في الأدبيات المعاصرة، نظرا لتزايد الحاجة إليه كمؤشر محدد لكفاءة وفعالية التنظيم، وكعامل أساسي في تطوير وتحسين البعد الإنتاجي والخدماتي لمختلف المؤسسات، لذا فمن الضروري توضيح أبعاده ودلالاته، ذلك لأن مفهوم الجودة من المفاهيم التي يعتريها بعض الغموض ،حيث يختلف معناها من سياق إلى أخر ،نظرا للعديد من ا لتطورات التي عرفتها منذ بداية القرن العشرين ،و قد تناولها الباحثون من أكثر من زاوية ،مما أدى إلى تنوع وتعدد التعريفات الخاصة بهذا المفهوم .

4-1-1- التعريف اللغوي :

الجودة في أصلها اللغوي مأخوذة كما جاء في معجم لسان العرب لابن منظور من جود"و "الجيد" ونقيض الردئ"و "جاد " الشيء جودة أي صار جيدا "أجاد" أي أتي بالجيد من القول أو الفعل ويقال "أجاد "فلان في عمله وأجود وجاد عمله بجود جودة (رشدي، 2005) .

4-2-1- التعريف الاصطلاحي :

ويدل المعنى الاصطلاحي للجودة على إنتاج الشيء على أفضل وجه وأداء عمل معين بصورة متقنة ،الجودة كنوع من الكمال و الثبات أو هي مطابقة للمواصفات، وقد اعتبرت ملائمة الغرض والذي يمكن أن يعني إما تلبية شروط، أو مواصفات الزبون أو أهداف ومهام العمل أو الوظيفة (عدد، 2006).

ويعرفها العزاوي (2009:31) :"إنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما بصورة تمكن من تلبية احتياجات ومتطلبات محددة أو معروفة ضمانا، أو هي مجموعة من الخصائص والمميزات لكيان ما تعبر عن قدرتها على تحقيق المتطلبات المحددة أو المتوقعة من قبل المستفيد "

و يذهب ماسي (Massy. 2003) أن إلى اعتماد أربعة أبعاد رئيسية تشكل مفهوم الجودة هي:التفوق، تجاوز الواقع، القيمة، و موائمة المواصفات. ولعل أشهر مفهوم للجودة ما جاءت به الجمعية الأمريكية للجودة والتي عرفت الجودة على أنها " الهيئة والخصائص الكلية للمنتج التي تظهر وتعكس قدرة المنتج على إشباع حاجات صريحة وأخرى ضمنية " (العزراوي ،2005 :123).

و يؤكد صبري (2007) أن جودة التعليم منهج وعملية إدارية تهدف إلى تحقيق كفاية التعليم العالي وتهيئة الجو الأكاديمي المناسب للطلبة للحصول على الشهادات الجامعية ،و في ظل غياب أنماط ومعايير محددة لجودة التعليم العالي، فإن المؤسسة الجامعية مطالبة بتحديد رؤيتها وغايتها حتى تتمكن من تقيم أدائها وانجازاتها بناءا على الأهداف والغايات المسطرة ،وعليه يمكن أن نستنتج أن مصطلح الجودة هو أساسا مصطلح اقتصادي ،ارتبط ظهوره بالتنافس في المجال الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية، لذلك تركزت الجودة على مبدأ التفوق والامتياز بمجموعة من الخصائص تميز المنتج.

و انطلاقا مما سبق عرف مفهوم الجودة تطورا مهما فأصبح يعني معيارا للحكم على دقة العمل واتفاقه وقياس رضا الزبون، في هذا السياق تناولت مختلف المداخل الإدارية الحديثة تعريفات عديدة للجودة لمفكرين بارزين من بينها نذكر ما يلي:

يرى ويليامز (wilyamez ،1999 :14) " أن الجودة مجموعة سمات ومواصفات لأي منتج أو خدمة والتي تضمن إرضاء احتياجات معلومة ومحددة للعمل"

بينما يعرفها ديمينغ (Deming1986:124) " أنها ترجمة الاحتياجات المستقبلية للعملاء إلى خصائص قابلة للقياس حيث يتم تصميم المنتج وتقديمه لكسب رضا العمل وبقيمة تناسبه "

و اعتبرها جوران(Joran. 1984 : 87) بأنها " بأنها الملائمة للاستخدام أي ملائمة الخدمة أو المنتوج للعميل وتلبي توقعاته وحاجاته "

أما كروسبي (Crosby1984:59) فيعرف الجودة على أنها "المطابقة مع المتطلبات وخلوها من العيوب، أي أداء العمل الصحيح من أول مرة "

ويعرفها المعهد الأمريكي للمعاير كما يشير الحداد (2009:21) بأنها "جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعله قادرا علي الوفاء باحتياجات معينة .و يرى الحسين (2001:21) أن الجودة هي "مجموعة من الصفات والخصائص والمعاير التي يجب أن تتوفر في المنتج بما يتطابق ويلبي رغبات المستهلك "

ويعرفها تنر دو تورون (Tanner 1992:31) بأنها "إستراتيجية عمل أساسية تساهم في تقديم سلع وخدمات ترضي العملاء في الداخل والخارج وبشكل كبير وذلك من خلال توقعاتهم الضمنية والصريحة "

نستخلص من خلال ما سبق أن الجودة عملية إتقان الفرد لعمله ،أو أدائه بالشكل الصحيح الذي يحقق الأهداف وفق ضوابط ومعايير محددة ،لتحقيق رغبات المستفيدين واحتياجاتهم بالقيمة التي تناسبهم سواء أكان هذا المنتج سلعة أوخدمة.

4-2- تعريف الجودة في التعليم العالي :

يؤكد بدح (2003) أن البحث عن مؤشرات الجودة في التعليم العالي ، بدأ في فترة الثمانينات لذلك ظهرت العديد من هذه المبادرات ، في الولايات المتحدة الأمريكية وأوروبا واستراليا ، وسجلت عدة محاولات لتعريف جودة التعليم العالي، وبشير الخطيب (2001) أن الكثير من الدراسات تؤكد صعوبة تحديد معنى دقيق لأبعاد الجودة في التعليم العالي .

ويرى محجوب (2003:105) "إن إيجاد تعريف موجز وشامل للجودة في التعليم العالي ،يواجه صعوبات حقيقية لتوسيع وانتشار المفاهيم والعمليات المتعلقة بجودة العملية التعليمية ،وعليه فإن تحديد مفهوم جودة التعليم العالي ،من خلال تمكين الطلبة من المعارف والمهارات التي تلبي توقعاتهم ".

من جهته يؤكد البحيري (205:208) على معنى الجودة في التعليم العالي " فيرى أنها تعني الدقة والإتقان وتحس ين الأداء وتطوير معارف الطلاب ومدى النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية "

أما باباكار يؤكد (Baba Kar:2009) أن مفهوم الجودة في التعليم العالي مفهوم غامض ، ذلك لأنه يتضمن دلالات تتعلق في ذات الوقت بالمعايير والتميز .

من جهته توصل كمال (2004:45) إلى أن تحديد معنى أو تعريف جودة التعليم العالي ، لابد أن يتضمن ثلاثة أبعاد للجودة تتمثل فيما يلي :

-البعد الأكاديمي :وهو تمسك الجامعة بالمعاير والمستويات المهنية والبحثية الأكاديمية .

-البعد الاجتماعي:وهو تمسك الجامعة بإرضاء حاجات القطاعات المكونة المجتمع الذي يتواجد فيه .

-البعد الفردي :وهو تمسك الجامعة بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجاتهم المتنوعة .

و تعد بداية الاهتمام بالجودة من قطاع الصناعة و الخدمات، ثم انتقل إلى ميادين أخرى من بينها التربية والتعليم الجامعي، باعتبارها مدخل إداري حديث مهم ، ساهم في تحديد مواصفات عالمية تتوفر في المنتجات والخدمات حتى تحقق إشباع المستفيد ين .

من ناحية أخرى يرى عليمات (2004:18) "أن جودة التعليم عبارة عن مجموعة من السمات ،التي يجب أن تتوفر في جميع عناصر المؤسسة ،و المتمثلة في المدخلات و العمليات و المخرجات لتحقيق حاجيات العاملين ورغباتهم ومتطلباتهم في منظمة العمل والمجتمع المحلي "

وعلى هذا الأساس فإن معنى الجودة يشمل كل مدخلات المؤسسات التعليمية ،من طلاب وأعضاء هيئة التدريس والموارد والمناهج الدراسية والعمليات التعليمية، وطرق التدريس ونظام التقييم ومصادر التعلم ،،وتشمل أيضا مخرجات المؤسسة التعليمية من خريجين ذوي مستويات علمية ومعرفية مختلفة .

ويرى أرماند (Armand ،1997: 527) "أن جودة التعليم تعتبر كعنصر مفتاحي في المنافسة بين الدول ، نظرا لأن جودة المنتجات والخدمات تتخذ بطريقة تفكير، و اتخاذ القرارات المتعلقة بالجودة بالنسبة للمديرين، المعلمين، العاملين، المهندسين والاقتصاديين . "

وإجمالا يمكن النظر إلى جودة التعليم العالي ،كمفهوم إجرائي على أنها عملية تجويد وتحسين مستمر للتفاعل، الحاصل بين مدخلات ومخرجات العملية التعليمية الجامعية، حيث تشمل المدخلات التعليمية كل من الطلبة

والأساتذة والادارين ،و كذا المستلزمات المادية ،و تشمل أيضا مخرجات تتمثل في الخرجين ،البحوث والمنشورات والعلاقات مع المجتمع ،و يتم التفاعل بين المدخلات والمخرجات من خلال العمليات التعليمية والتي تشمل طرائق التدريس ،البحث العلمي ،المناهج والمقررات الدراسية .

وهذا ما جعل مؤسسات التعليم العالي مهتمة بالبحث عن أسباب إدارية تؤهلها لتقديم خدمة تعليمية ذات جودة عالية، وتستجيب لمختلف حاجات الطلاب، الآباء، المجتمع، الهيئة الأكاديمية ، لذلك تعد إدارة الجودة الشاملة من بين أساليب تحسين وتطوير جودة التعليم،على اعتبار أن هذا الموضوع نال اهتمام العديد من المفكرين والباحثين علي المستوى الفكري والتطبيقي لذلك تعددت المفاهيم وتنوعت الأبحاث العلمية والأكاديمية .

4-3- إدارة الجودة الشاملة :

تشكل إدارة الجودة الشاملة مفهوما إداريا حديثا وبارزا بدأ تطبيقه في العديد من المنظمات الإدارية لتحسين وتطوير نوعية خدماتها ،و المساعدة على التكيف مع مختلف المتغيرات ،و كسب رضا المستفيدين ،و يمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة في التعليم على أنها نظام يتم من خلاله تفاعل الأفراد والأساليب والأجهزة لتحقيق مستوى عال من الجودة ،و التركيز على التحسين المستمر لجودة المخرجات، فالمدخلات هي المناهج الدراسية والمستلزمات المادية للأفراد ،سواء كانوا طلبة أو موظفين أو أعضاء هيئة تدريس أو إدارة أما المخرجات فتتمثل في الخرجين والمستفيدين من نظام التعليم ومختلف مؤسسات المجتمع .

و تعتبر إدارة الجودة الشاملة في التعليم عملية إدارية إستراتيجية ترتكز على مجموعة من القيم تستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين ،و استثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر، وبالتالي فهي مشروع متكامل للتطوير المستمر ،و تعد مسؤولية جميع عناصر منظومة الجامعة من إدارة و أساتذة ومصادر معلومات كالمخابر والمكتبات والتجهيزات والمباني التي تشارك للوصول للنجاح التنظيمي وتحقيق أهداف الجامعة لذا فأي تقصير في أي مجال ومن أي طرف سيؤثر على فرص التطوير والقدرة التنافسية للجامعات (محسن 2008).

و عليه أصبح مفهوم إدارة الجودة الشاملة ،يتضمن الكثير من المعاني في هذا السياق يعرف المليجي (1995: 100)أدارة الجودة الشاملة بإعتبارها " نظام متكامل موجه نحو تحقيق احتياجات المستهلكين ،وإعطاء صلاحيات أكبر للموظفين تساعدهم في اتخاذ القرار ، والتأكيد على التحسين المستمر لعملية إنتاج السلع والخدمات "

ويؤكد قنديل (2010) أن الجودة الشاملة هي عبارة عن مجموعة من المعاير والمواصفات والخصائص التي يجب أن تتوفر في عناصر العملية الإدارية (التخطيط، التعليم، التوجيه، الرقابة والتقويم) بهدف تقديم خدمات تمكن من تطوير العملية التعليمية بالإضافة إلى التوظيف الواقعي للإمكانيات والموارد المتوفرة .

على هذا الأساس عرفها لعويسات (2005: 13) " على أنها فلسفة احترام العميل والعمل لإرضائه وإشباع رغباته، من خلال تقديم خدمات ذات نوعية عالية ، في الوقت الملائم بهدف تقليص معدلات شكاوي العملاء والتطوير المستمر في الخدمات "

و خلاصة القول أن إدارة الجودة الشاملة عبارة عن عملية إدارية أساسها مجموعة من القيم، وأسلوب توظيف القدرات الفكرية في تسير التنظيم، بشكل إبداعي يحقق التحسين المستمر للمؤسسة ، لذلك تعد إدارة الجودة الشاملة من بين أساليب تحسين وتطوير جودة التعليم العالي، كموضوع نال اهتمام المفكرين والباحثين.

4-4- مقاربات مفهوم جودة التعليم العالي :

إن اختلاف مؤسسات التعليم العالي عن بقية المؤسسات الاقتصادية التجارية من حيث الوظيفة و الدور، شكل خصوصية المفاهيم المتعلقة بالجودة التي اتخذت معاني مقاربات عديدة، فماهي أبعاد خصائص ميزات هذا المفهوم ؟ حيث ذهب العزيزي (2009:31) إلى تعريف جودة التعليم العالي بأنها "منظور افتراضي وشرط أساسي يأخذ بعين الاعتبار كل العمليات والأبعاد."ويمكن تحديد ثلاثة أبعاد أساسية في ضبط مفهوم الجودة :الاستحقاقية أي مدى مطابقة المعاير المهنية والتعليمية لمؤسسات التعليم العالي ذلك بالرجوع إلى خبرة تقيم الخبراء، بالإضافة إلى البعد

الاجتماعي ويسمى أيضا درجة الإشباع احتياجات مختلفة الأطراف الفاعلة، ثم البعد الفر داني أي مساهمة مؤسسات التعليم الجامعي في تكوين كفاءات خلال العملية التعليمية وفي هذا السياق يؤكد شاكر (2008) أن جودة التعليم العالي تتضمن خمسة مبادئ مختلفة تتمثل فيما يلي :

الجودة بمعني التميز أي أن مؤسسات التعليم العالي تسعى إلى الوصول للتفوق والتميز بهدف تحقيق نتائج مهمة مقارنة بالآخرين بشرط تكوين معاير التميز منطقية ومحددة بدقة .

4-4-1- الجودة بمعنى التميز :

يعتبر هذا المدخل مفهوم تقليدي سائد في قطاع التعليم العالي، على اعتبار أن الجامعة لها مميزات خاصة بها ،و ذات مستوى عالي وخصوصية، وترتكز فكرة التميز في التعليم العالي على مدخلات ومخرجات النظام التعليمي، والتي تتمثل في شروط قبول الطلبة ،صعوبة مقرراتها والامتحانات التي يخضع لها الطلبة .

4-4-2- الجودة بمعنى الموائمة مع الغايات :

ينطلق هذا المبدأ من أهداف وغايات المؤسسة الجامعية ،و يحاول ضمان الجودة من خلال التأثير على العمليات التي تجرى في مؤسسة التعليم العالي بالنظر إلى الموارد المتاحة لجعلها تحقق مردود أفضل، وبذلك يوازي هذا المدخل الجودة بالكفاءة الداخلية، من خلال الأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر المستفيدين من التعليم العالي .

الجودة بمعنى تامين رضى المستفيدين :

وعلى اثر الانتقادات التي وجهت لمدخل الجودة من منظور الكفاءة الداخلية، برز هذا المدخل الذي تميز باعتماد مبدأ مساواة الجودة بقدرة المؤسسة على الاستجابة لتوقعات المستفيدين وسائر أصحاب المصلحة، لذا فهو يهتم أيضا بهم العناصر الداخلية وبرنامج المؤسسة ،و تقيم الغايات والأهداف لقياس مدى ملائمتها مع احتياجات المجتمع،

واستقصاء رأي الطلبة وتوسيع نطاق التقيم ليشمل جودة المخرجات التعليمية ومدى ملائمتها لاحتياجات سوق العمل .

4-4-3- الجودة بمعني التحول :

وتعني أن الطالب المتخرج من الجامعة ،يتمكن من خلال مراحل العملية التعليمية، اكتساب قدرة على فهم المواقف بأسلوب ايجابي وتمتعه بقدر عالي من إدارة الصعوبات ،التي تواجهه والتكيف مع مختلف المتغيرات ، من خلال توظيف المهارات المصادر والمعارف والخبرات المكتسبة من الجامعة .

وتستنتج من خلال عرض مختلف تعار يف الجودة نسجل أن شاكر (2008) اعتمد على نظرة شمولية في تعريف جودة التعليم العالي، من خلال تلك الأبعاد، وذلك يعني أن المقاربة الكيفية شكلت أساس تحديد خصائص هذا المفهوم .

أما موريس (Maurice ،1998) فقد اعتمد على مقاربة كمية لتحديد مفهوم جودة التعليم العالي من خلال معدل التخرج الإجمالي، مستوى أجور الموظفين، معدل الطلبة المعنين بالدراسات العليا، نقاط التفوق في الامتحانات الرسمية، الاستخدام الفعال للموارد، إمكانيات التمدرس متوسط عدد الطلبة في الصف مقارنة بعدد الأساتذة، تطوير مهارات الطلبة من خلال توظيف كفاءات بيداغوجية، تشجيع المبادرات المنتجة ، إتاحة فرص التكوين والتطوير المهني للأساتذة، ترسيخ قيم وثقافة المواطنة، الحرص على توفير بيئة تعلم يسودها مناخ ايجابي بين الطلبة والأساتذة .

وعليه يمكن أن نسجل أن اختلاف المقاربات في تعريف جودة التعليم العالي مرتبط بتعدد الأبعاد، لذلك فإن تعريف الجودة في مؤتمر اليونسكو للتعليم المنعقد بباريس سنة 1998م و الذي توصل إلى أن جودة التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل :المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية، والبحوث

العلمية | ، والطلاب والمباني المرافق والأدوات وتوفير الخدمات للمجتمع، والتعليم الذاتي، وتحديد معاير مقارنة للجودة معترف بها دوليا.

4-5- محاور جودة التعليم العالي :

يمثل تحديد محاور جودة التعليم العالي الخطوة الرئيسية في تحقيقيها ،و رغم تعددها إلا انه يمكن تحديد أهم المحاور التي ركزت عليها معظم الدراسات والأبحاث والهيئات التي تهتم بجودة التعليم العالي، والتي تتمثل في : جودة عضو هيئة التدريس ،جودة الطالب، جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس، جودة المناهج، جودة الأساليب والأنشطة ،جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها، جودة الإدارة التعليمية ،جودة الإنفاق والتمويل، و تتمثل محاور جودة التعليم العالي في المجلات التالية :

جودة الطالب، جودة الأستاذ، جودة المباني، جودة البرامج، جودة المناهج وغيرها، أما الأبعاد فتعكس مواصفات جودة هذه المحاور التي تتمثل في :الكفاءة، المصداقية ، الأمان، الاتصال، الأداء، والمرونة. وتجدر الإشارة في هذا السياق أن دراسة **ماتيبا** (Mautuba ،2007) ، تعد من الدراسات المهمة في تحليل أبعاد جودة التعليم العالي، حيث حاول الباحث إسقاط أبعاد جودة المنتج والبرامج، على قطاع التعليم العالي،و توصل الباحث إلى تصنيف الأبعاد من خلال الجدول الموالي :

الجدول رقم (5) يبين أبعاد جودة التعليم العالي حسب ماتيبا .

الرقم	الأبعاد	التعريف في التعليم العالي
01	الاعتمادية	درجة الصحة، الدقة، حداثة التعليم إلى أي مدى تؤدي مؤسسة التعليم العالي التزاماتها قياس درجة الاتساق في العملية التعليمية (التعليم).
02	الاستجابة	إرادة وميل الطاقم الأكاديمي لمساعدة الطلبة .
03	فهم الزبائن	فهم الزبائن وحاجاتهم .
04	الاقتراب	درجة تواجد الطاقم للتوجه والإرشاد .
05	الكفاءة	المعرفة النظرية والتطبيقية للطاقم والمهارات
06	المجاملة	السلوك الانفعالي والايجابي تجاه الطلبة
07	الاتصال	درجة تواصل هيئة التدريس والطلبة في الصف .
08	المصداقية	درجة اعتماد مؤسسة التعليم العالي
09	الأمان	خصوصية المعلومة
10	الملموسية	حالة، التجهيزات وجودة السلع
11	الأداء	الجانب المعرفي المهاري وكفاءة استخدام وسائل الاتصال ا
12	الانجاز	المعرفة والمهارات الإضافية، استخدام الكمبيوتر
13	المرونة	درجة تطبيق المعرفة المهارات المكتسبة
14	التعويض	كيفية تعامل مؤسسة التعليم العالي مع شكاوي الزبائن

و تمثل الأبعاد في الجدول أعلاه التعريف الوصفي لقياس جودة التعليم العالي، حيث ترتبط أبعاد الاعتمادية، المصداقية الأمان، والتعويض بمؤسسات التعليم العالي في حد ذاتها، أما بعد الاتصال فيتعلق بالمنهج التعليمي، و ويرتبط بعد

الملموسة بالتحفيز، أما أبعاد الأداء، الانجاز، المرونة فهي ترتبط بمستوي الطلبة، وتمثل الأبعاد الأخرى (الاستجابة، فهم الزبائن، الاقتراب، الكفاءة، المجاملة، التعامل مع الهيئة الأكاديمية الإدارية.

نستنتج مما سبق أن تعدد التوجهات والمنطلقات الفكرية حول تطبيق هذه لمحاور في مؤسسات التعليم العالي، سببه اختلاف تصنيف الباحثين لمحاور الجودة مع مختلف تصنيفات الهيئات الوطنية الدولية، مع العلم أن اختلاف التصنيفات يراعي خصوصية ثقافة مختلف المجتمعات، للمنطلقات الفلسفية الاجتماعية التي تعد أسس و قواعد هذه التصنيفات ،و توصل الحسيني (2008) إلى تصنيف أبعاد جودة التعليم العالي إلى ما يلي :

4-5-1- جودة عضو هيئة التدريس :

يحتل الأستاذ المركز الأول من حيث الأهمية في نجاح العملية التعليمية ،فمهما بلغت البرامج في جودتها فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء ،مؤهلون ،و لتحقيق ذلك يجب توفر عدد من السمات لدى الأستاذ خاصة السمات الشخصية، الكفاءات المهنية ،الكفاءات العلمية ،الكفاءة التربوية ،الكفاءة الاتصالية ،كما تتحدد ادوار الأستاذ في التدريس والتقويم، الإرشاد والتوجيه ،البحث العلمي ،خدمة المجتمع والتطوير المهني .

4-5-2- جودة الطالب :

يعد الطالب حجر الزاوية في العملية التعليمية التي من اجله أنشأت ،و يقصد بها مدى تأهيله في مراحل ماقبل المؤسسة التعليمية علميا وصحيا وثقافيا ونفسيا حتى يتمكن من استيعاب كل أشكال المعرفة ،و تكتمل متطلبات تأهيله ،و بذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من صفوة الخريجين القادرين على الإبداع ،باعتبار الطالب محور عمليات الجودة .

4-5-3- جودة البرامج التعليمية :

تعد العملية التعليمية نظاما إنتاجيا يعتمد على مجموعة من المتطلبات، تأتي في مقدمتها البرامج التعليمية التي تعتبر خطة تعليمية ضرورية تعتمدها مؤسسة التعليم العالي للحصول على المخرجات التعليمية المؤهلة ،و تعرف جودة البرامج التعليمية على أنها تتميز بشمولها وعمقها واستيعابها لمختلف التحديات العلمية والمعرفية ،الأمر الذي من شانه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة للأفكار وعقول الطلبة من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها .

4-5-4- جودة المباني والتجهيزات:

يعتبر المبنى التعليمي من بين أهم محاور العملية التعليمية حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره كما انه يؤثر على جودة التعليم ومخرجاته ،و تتمثل جودة المباني والتجهيزات في مدى مطابقتها لمعاير العمران التقنية، حيث تشمل المدرجات، القاعات، المكتبات، الإقامات الجامعية، النوادي، الحدائق، التجهيزات المكتبية التهوية، الإضاءة، الصوت، لأنها تساهم على تحسين شروط وظروف العمل للهيئة التدريسية والإدارية بهدف تقديم خدمة تمتاز بجودة عالية .

4-5-5- جودة الكتاب التعليمي :

و يقصد به جودة محتويات الكتاب وتحديثه المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية المستمرة، بحيث لابد أن تتوفر فيه مجموعة من المواصفات تساهم في إشباع حاجات المتعلمين، ،و المعاير العلمية المنهجية بالتالي فإن مراعاة جودة الكتاب التعليمي يساهم إيجابا في عمليات التحصيل المعرفي البحث العلمي .

4-5-6- جودة الإدارة الجامعة :

ترتبط جودة إدارة مؤسسات التعليم العالي بالتخطيط الذي يجب أن يراعي احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية، بالإضافة لعامل التنظيم الذي يحدد المسؤوليات ويوزع المهام بين الموظفين، والقيادة التي تعد محور العملية التعليمية ،من خلال عمليات الرقابة وقياس الأداء وتقيم العمل بشكل موضوعي .

4-5-7- جودة تقيم الأداء :

يهتم التعليم العالي بتحديد فعالية كافة عناصر الجودة التي تتكون منها العملية التعليمية، فهو يهتم بالطالب الجامعي وأعضاء هيئة التدريس البرامج التعليمية وطرق تدريسيها وتمويل إدارة الجامعة، ويحتاج تقيم هذه العناصر إلى معاير واضحة ومحددة تكون قابلة للقياس .

4-6- مسار الجامعة الجزائرية في مجال ضمان الجودة:

لقد أدركت الجزائر أهمية وضرورة تبني مشروع ضمان الجودة في التعليم العالي بشكل متأخر، رغم ذلك تمثلت الرغبة السياسية في إجراء إصلاح يهدف إلى ترقية التعليم العالي نحو مستوى أفضل منذ سنة 2008 من خلال القانون التوجيهي للتعليم العالي والذي وإن لم يشير صراحة وبشكل مباشر لخطوات تطبيق نظام ضمان الجودة إلا أنه سمح وأتاح لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي، والتأكيد على ضرورة تقييمها ومراقبتها وذلك من خلال إنشاء المجلس الوطني للتقييم (قانون رقم 08-05 ،انشاء المجلس الوطني للتقيم ،2008)

في هذا السياق تم تنظيم عدة ملتقيات وطنية ودولية لمناقشة إشكاليات ضمان جودة التكوين الجامعي في الجزائر، في هذا الإطار نظم الملتقى الدولي من طرف وزارة التعليم العالي بمساهمة البنك الدولي يومي 1، 2 جوان 2008 بالجزائر العاصمة وأعقبه بعد ذلك اجتماع مسؤولي الوزارة يومي 03- 04 جوان 2008 وخبراء دوليين في ميدان ضمان الجودة بهدف الخروج بتصور وطريقة تحدد إستراتجية تطبيق نظام ضمان الجودة.

ونشير في هذا الصدد إلى أن هذا الملتقى توصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات تخص إجراءات تطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، وتجدر الإشارة إلى أنه من بين أولويات هذه الإجراءات سن نصوص تشريعية وتنظيمية تؤطر وتقنن مختلف مكونات ونشاطات ومهام المؤسسات التعليمية لقطاع التعليم العالي، بهدف إجراء تقيم داخلي وخارجي يتضمن وصفا دقيقا ومعانية للواقع .

و توجت هذه الخطوة بإنشاء هيئات وطنية لضمان الجودة ،مثل اللجنة الوطنية لتطوير نظام ضمان الجودة في التعليم العالي (CAIQES) ،والتي كلفت بمهام بناء وتطوير ومراقبة نظام ضمان الجودة، والمجلس الوطني للتقويم (CNE) والذي تمثلت مهامه في إدارة وتقييم وضمان الجودة (القرار الوزاري المتضمن تشكيل اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي ،2010).

ولعل من بين الصعوبات التي واجهت مشروع ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي في الجزائر، غياب ثقافة التقييم والجودة، هذه العوامل أثرت سلبا على تجسيد هذا المشروع ، وتسجيل مقاومة التغير وعدم تحكم الفاعلين في مهارات التدريب ، التي يتطلبها تطبيق هذا المشروع، بالإضافة إلى عدم توفير الإمكانيات الضرورية المادية والتنظيمية، ونستنتج مما سبق أن مسار إصلاح التعليم العالي في الجزائر ، والمتمثل في مشروع الجودة لم يكن هدف استراتيجي أساسي في سياسة إصلاح الجامعة يهتم بقياس نجاعة وأداء ومردودية المؤسسات الجامعية . (**بروش وبركان، 2012**) .

4-7- مراحل تطبيق نظام جودة التعليم العالي في الجزائر:

تشهد الجامعة الجزائرية في الوقت الراهن العديد من التغيرات الغير مسبوقة ،في كافة جوانبها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية ،هذه الوضعية تتطلب ضرورة رصد هذه التغيرات، وتحديد البدائل اللازمة للتعامل معها من خلال برنامج عمل متكامل لمعالجة الاختلالات، بأسلوب مرن وقدرة على مواجهة مختلف التحديات التي تحيط بالجامعة لذلك تم تبني منهج ضمان الجودة من خلال مشروع استراتيجي في الجامعة الجزائرية .

أما بخصوص أجهزة التقيم وضمان جودة التعليم بالجزائر ،فقد تم تأسيس اللجنة الوطنية لتقويم مؤسسات التعليم العالي وتمثلت مهامها في تقيم أنشطة وأعمال مؤسسات التعليم والتكوين العالي بصفة منتظمة، وإعداد نظام مرجعي وتحليل أعمال المؤسسات بغرض مضاعفة فاعليتها داخليا وخارجيا ،و بعث الحركية في التقيم الذاتي للمؤسسات ،و تعزيز العلاقة مع تنظيمات التقيم والجودة عبر مختلف جامعات العالم .

حيث كلف المجلس الوطني لتقويم البحث العلمي والتطور التكنولوجي، بتقيم الاستراتيجيات والوسائل الموضوعة في إطار السياسة الوطنية للبحث العلمي والتطور التكنولوجي ،وتقدير الاحتياجات المتعلقة بالكفاءات مع إعداد حوصلة عن أنشطة (مطبوعة التعليم العالي ،2012 :69).

في نفس الاطار تم تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي (CIAQES) سنة 2010 مكونة من خبراء، وأعضاء هيئة تدريس وإطارات عليا في الوزارة ،و قد أعطي للتقيم الذاتي الأولوية باعتباره الركيزة الأساسية لتحسين وتطوير جودة التعليم العالي ومفتاح الانتقال إلى ضمان الجودة الخارجي ،كما تم تكوين مسؤولي وخبراء التقيم ،فبعد استكمال تكوين أعضاء اللجنة الوطنية من خلال برنامج تكويني على يد خبراء دوليين والذي توج بزيارات ميدانية لبعض الدول الأوروبية، تم الشروع في تدريب مسؤولي الجودة الذين تم تعينهم ،و أعدت اللجنة نظام للمعايير مستوحى من مشروع TEMPUS و AQI-UMED ويضم مجال التكوين ،مجال البحث ،مجال الحوكمة ،و مجال حياة الطلبة في مؤسسة التعليم العالي، ويتضمن كل مجال جملة من المحاور الفرعية (يحياوي،2013).

4-8- وظائف المرجع الوطني لضمان الجودة في الجامعة الجزائرية :

لقد أدركت السلطات الجزائرية حتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي ،لذلك عملت على القيام بإصلاحات عدة هدفت إلى ترقية مستوى وأداء التعليم ،إلى مستويات أفضل ولعل من أهم الإجراءات المتخذة ،إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي ،طبقا للقرار الوزاري رقم 167 المؤرخ

في 31 مايو 2010 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي، مكونة من خبراء وأساتذة جامعين ،تهدف إلى تطوير ممارسات ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي ،و متابعة وتفعيل ممارسات ضمان الجودة بالاعتماد على إجراء التقيم الذاتي، لتحسين الجودة في المؤسسة التعليمية ،حيث بدأت اللجنة خطواتها الأولى باعتماد أدوات ووسائل على مستوى كل المؤسسات الجامعية تمثلت في هيكلة خلايا لضمان الجودة وتعين مسؤولين لهذه الخلايا وتكوينهم من اجل إعداد مرجع للجودة (بروش وبركان ،2012 :239).

و على اثر دلك تم إنشاء الدليل المرجعي الوطني متضمنا المقاييس والمعاير المتعلقة بضمان الجودة ،و تم انجازه بمساعدة مسؤولي خلايا ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية سنة 2014، وضم الدليل سبعة مجالات كل واحد منها يتفرع إلى حقول، يتراوح عددها بين ثلاثة وسبعة وتمثل المجالات والحقول النشاطات الموجودة عادة في المؤسسات الجامعية، ومن خلال قراءة محتويات المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الواردة في الجدول (06)، يتضح أن الدليل يضم عددا من المراجع، على شكل معاير تمثل حالة سير المؤسسة المتوقعة ،والتي تشكل في مجملها مدخلات لعملية التقيم الذاتي بهدف تحسين الأداء ،وضمان جودة عملياتها ومخرجاتها ،من خلال وضع دلائل أو إثباتات تعد بمثابة مؤشرات أداء تستخدم لقياس مستوى انجاز كل معيار (بوخلوة و بن خيرة ،2016).

ويبدوا جليا من خلال مضمون الدليل، أن الوزارة الوصية أولت أهمية كبرى لمجال الحياة الجامعية ،لضمان مشاركة مختلف الإطراف في اتخاذ القرارات الخاصة بالمؤسسة لضمان الجودة ،و تجلى ذلك في أربعة حقول تعبر عن متطلبات المؤسسة الجامعية كما أعطيت أهمية خاصة للتقيم الذاتي باعتباره أساس عملية ضمان الجودة والجدول الموالي يبين توزيع الحقول والمراجع على مختلف المجالات .

جدول (6) يمثل تركيبة الدليل الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي

الميادين	الحقول	المراجع	المعايير	الإثباتات
التكوين	7	23	49	107
البحث العلمي	3	17	32	55
الحكامة	5	27	53	180
الحياة الجامعية	4	14	24	70
الهياكل القاعدية	5	17	19	38
التعاون مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	3	11	19	40
العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي	4	14	22	70
المجموع	31	123	219	564

ومن خلال قراءة متأنية لمضمون المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي، نستنتج أن الوزارة الوصية أولت عناية وأهمية لميدان الحكامة ،لضمان مشاركة مختلف الأطراف في اتخاذ القرارات المتعلقة بتسيير الجامعة ،وفي نفس الوقت مراعاة تلبية حاجاتهم ،كما أن أهمية التقييم الذاتي أصبحت تعد أولوية أساسية باعتباره القاعدة الأولى لضمان الجودة.

4-9- مهام خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

يعتبر الدور الأساسي لخلايا الجودة المساهمة في تطبيق إجراءات نظام الجودة ،و تندرج هذه المهمة في مجموعة من الأدوار (تنفيذ ،متابعة ،تقيم ،تكوين ،إعلام، واتصال) المرتبطة بإجراءات وعمليات وأهداف هذا النظام على مستوى المؤسسة والتي تتمثل في اعتبار خلية ضمان الجودة الواجهة بين المؤسسة الجامعية والهيئات الوطنية للتقييم، وتسهر على متابعة برنامج العمل الوطني في ضوء التحسين المستمر لجودة برامج التكوين ،البحث، والعمل المؤسساتي، وتحرص على تنظيم عمليات الإعلام حول مهامها والنتائج المنتظرة من تطبيق نظام وعمليات التحسيس بضمان الجودة، كما أنها تحرص على تنفيذ إجراءات التقيم الداخلي لمجالات الحوكمة، التكوين ،البحث، والحياة الجامعية ،و تسعى إلى دعم وتطوير أفضل الممارسات في هذه المجالات .

و في هذا الصدد تحرص خلية ضمان الجودة على تحضير وتنفيذ ومتابعة عمليات التقييم الداخلي على مستوى المؤسسات الجامعية، ومتابعة عمليات التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة، وتقوم بضمان الاتصال الداخلي والخارجي وتعمل على المشاركة في مختلف التظاهرات في مجال ضمان الجودة، وأخيرا تشرف على نشر تقارير عملها السنوي على موقع الجامعة الالكتروني، وحسب الخطيب (2010) يمكن تلخيص ادوار خلايا ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر في وظيفة التقيم الداخلي لمجالات الحوكمة ،التكوين ،البحث ،و الحياة الجامعية في ضوء مرجع ضمان الجودة الذي تم إعداده من طرف CIAQES، بالإضافة إلى ذلك تسهر خلايا ضمان الجودة على القيام بوظيفة الإعلام والتي تتمثل في التعريف بمهامها وأهداف نظام ضمان الجودة ونشر التقارير المختلفة خاصة تقرير التقيم الداخلي، كما تشرف أيضا على وظيفة التكوين المستمر لأعضائها في مجال ضمان الجودة، وأخيرا تحرص على تفعيل الاتصال على المستوى الداخلي والخارجي .

في هذا السياق أشارت دراسة بن حسين (2015) حول تقيم فعالية خلايا ضمان الجودة في التعليم العلي في الجزائر ،إلى أن خلايا ضمان الجودة تهتم بدرجة متوسطة بتكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة ،و أن درجة فعالية هذه الخلايا في المساهمة في بناء وتطوير نظام الجودة تعد منخفضة، ولم ترقى إلى المستوى المطلوب منها لأداء الأدوار والمهمات الموكلة إليها، وهذا مايفسر جانب مهم من جوانب التأخر المسجل في السير الفعلي نحو تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية على ارض الواقع مقارنة بالتحديات والرهانات الداخلية والتحولات التي تشهدها أنظمة التعليم العالي في العالم، من ناحية أخرى توصل بن الدين (2018) في دراسة حول تقيم جودة التعليم العالي وفق المرجع الوطني لضمان الجودة بجامعة أدرار ، إلى أن خلايا ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية تبقى مطالبة بالرفع من درجة الفعالية المطلوبة في إعلام الفاعلين حول نشر ثقافة الجودة، وضرورة وجود تنظيم هيكلي لخلايا الجودة ومنح

استقلالية أكثر للخلية للقيام بعمليات التقييم والتدقيق والرقابة ،و العمل على توفير المتطلبات والشروط التي تساعد على عمل الخلية سواء اللوجيستية أو التحفيزات المالية لضمان عمل الخلية بفعالية اكبر .

4-10- مراحل تطبيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية

إن نجاح تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، مرهون بقدرة الإدارة الجامعية على التدرج في عملية التطبيق، واستيعاب رهانات كل مراحل العملية التعليمية و توفير المتطلبات والإمكانيات المادية والبشرية لكل مرحلة، ويشكل ضعف الإدارة الجامعية في الجزائر في فهم خصوصيات المرحلة بكل أبعادها ومؤشراتها، عائق أساسي في تحقيق الجودة الجامعية .

لذلك يكتسي دور الإدارة في فهم نقاط القوة والضعف، في مراحل تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة أهمية بالغة ،وتعد منهجية التدرج أساس نجاح عمليات التطبيق، ويرى التميمي (2008) أن مراحل تطبيق ضمان جودة التعليم في الجامعة تتكون مما يلي :

4-10-1- مرحلة التمهيد : وتعد من المراحل المهمة والأساسية، لأنها تشكل عملية تهيئة الموظفين والعاملين بالمؤسسة الجامعية لتقبل والاستعداد لمختلف التغيرات الجديدة ،من خلال حملات التحسيس والتوعية والشرح لمشروع الجودة، وأهمية العمل في فريق جماعي وبأساليب فعالة، لذلك تحرص إدارة الجامعة على توضيح مفهوم وأسس ومقومات مشروع الجودة لجميع الشركاء والموظفين، و السعي إلى تشجيع هيئة التدريس على المشاركة في إثراء أبعاد المشروع، وتشكيل لجنة تقوم بتحديد معاير الجودة التي ينبغي الوصول إليها في كل نشاط أو مجال، بالإضافة إلى عملية تحديد المهام والمسؤوليات الضرورية لتنفيذ النشاطات المختلفة، والحرص على توفير الموارد البشرية والمادية والمالية اللازمة لتنفيذ مشروع الجودة . ويؤكد الحداد (2009) أن هذه المرحلة تتطلب ثقافة تنظيمية ايجابية ،تتمثل في اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس ،والإدارة الجامعية في تقبل التغيرات الجديدة، ويشكل هذا عامل مشجع في التغلب على الخلفيات الفكرية السلبية.

4-10-2- مرحلة التخطيط : تتم في هذه المرحلة نشر ثقافة الجودة في المؤسسات الجامعية وتشكيل هيئات ومجالس الجودة وإنشاء فرق لمتابعة العملية ،و توفير الموارد وتنسيق البرامج التدريبية وتقديم تغذية راجعة ،من خلال دراسة مقترحات مختلف الهيئات في كيفيات التحسين المستمر وإعداد الخطط الاسترتيجية لمواجهة العقبات والصعوبات التي تظهر . وهذا يتطلب من إدارة الجامعة تحديد الأهداف بشكل دقيق وواقعي مع الأخذ بعين الاعتبار إمكانيات المؤسسة ورسم إستراتيجية تكون كفيلة بنجاح وتطبيق إدارة الجودة الشاملة .

4-10-3- مرحلة التنفيذ : تتم في هذه المرحلة ترجمة الغايات والأهداف إلى واقع عملي وميداني، ويتم ذلك بإشراك الهيئة الإدارية والتدريسية والطلبة والموظفين إلى تطبيق المتطلبات الأساسية للجودة الشاملة، من خلال توزيع المهام والمسؤوليات على كل الأطراف مع مراعاة قدراتهم وإمكانياتهم ، والحرص على التدريب المستمر بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والاداريين بهدف تحسين المهارات والكفاءات اللازمة للتنفيذ , وتتطلب هذه المرحلة متابعة ميدانية، وذلك لإيجاد الحلول لمختلف الصعوبات والعوائق التي تواجه عملية التنفيذ، والحرص على تفعيل شبكات التواصل وفرق الجودة وتمكينيها من الاستقلالية في العمل(رقاد 2014) .

4-10-4- مرحلة التقويم : تهدف هذه المرحلة قياس النتائج المرغوبة للأنشطة التعليمية، المالية ،الإدارية ،التدريسية، والفنية، بغرض اتخاذ قرارات تتمثل في توصيات ملزمة للتنفيذ، وتتضمن هذه المرحلة أهمية المراقبة المستمرة للأداء من بداية العملية حتى نهاية مرحلة التنفيذ، ومقارنة الأداء بمعاير الجودة التي يتم تحديدها في مرحلة التمهيد، والقيام بالمراجعة المستمرة لعناصر الجودة البشرية والمادية بهدف التحقق من كفاءة نظام إدارة الجودة الشاملة، عن طريق التقويم الذاتي الذي يعتبر عملية داخلية يشخص نقاط القوة والضعف لدى المؤسسات الجامعية، وإجراء مقارنة بمعاير الجودة الشاملة، وإصلاح الاختلالات المسجلة على مستوى نمط التسيير للموارد المالية والبشرية، من جهة أخرى تتخذ الجامعات من التقويم الخارجي أسلوب يكن خبراء من تقديم توجيهات ونصائح تقنية تسمح بحصول المؤسسات الجامعية على الاعتماد من هيئات مختصة بعد استيفائها الشروط المطلوبة (بن حسين 2015).

و تشير التوجهات الحديثة أن عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية وفقا لمختلف المراحل والمتطلبات تتطلب دراسات تهتم بتجويد منظومة التعليم العالي ،على أساس فهم دقيق للظروف والشروط المتوفرة المادية والبشرية ،بهدف بناء منظومة متكاملة، وصياغة رؤية موضوعية لمختلف المتغيرات، خاصة تأثير عامل العولمة على مخرجات منظومة التعليم العالي .

4-11- تأسيس نظام ضمان الجودة في التعليم العالي بالجزائر:

يعد الاعتماد احد آليات ضمان جودة التعليم العالي وقد تم اعتماده حديثا ضمن مختلف أنظمة التعليم العالي، وهو يلعب دورا أساسيا وحيويا في تطبيق نظام الجودة ،لذلك لقد تم إنشاء هيئة ضمان الجودة والاعتماد على مستوى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتشكلت من وحدة القياس والتقييم التي تهتم بضبط شبكة التقييم الذاتي ووضع مخطط للتقييم الذاتي، وتقوم بتحديد معاير تقيم جودة الأداء الجامعي، كما أنها تسهر على استغلال تقارير التقييم

الذاتي لتحديد نقاط القوة والضعف في مؤسسات التعليم العالي ، أما وحدة ضبط معايير ضمان الجودة وتطويرها فهي تشرف على ضبط معايير ضمان جودة أداء مؤسسة التعليم العالي.

من جهة ثانية فهي تعمل على تحسين معايير ضمان جودة البرنامج الأكاديمي ، وتحرص على مسايرة معايير ضمان جودة التعليم العالي للتحولات العالمية، من جهة أخرى تساهم وحدة التدريب والتوعية في الإشراف على تنظيم ملتقيات ومؤتمرات وطنية ودولية لمناقشة مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية وعرض ما تم تقديمه في هذا المجال، في هذا السياق تقوم الوحدة بتكليف أعضاء هيئة التدريس بالقيام بزيارات إلى الدول الأوروبية والعربية للتعرف على تجارب ونظم الجودة والاعتماد في هذه الدول ، وبهدف الاستفادة من تجارب دولية في هذا المجال تحرص الوحدة على الاستعانة بخبراء أجانب مختصين في مجال الجودة بتدريب أعضاء هيئة التدريس من كل جامعة على مهارة إعداد تقارير التقييم الذاتي ، وأخيرا تسهر هيئة ضمان الجودة والاعتماد على إعداد دليل وأشرطة فيديو بهدف نشر ثقافة ضمان جودة التعليم العالي بشكل مستمر بالإضافة إلى إنشاء موقع على شبكة الإنترنت للتعريف بمختلف النشاطات(بوعلاق ،2012).

4-12- اللجنة الوطنية لضمان الجودة في التعليم العالي :

لقد ساهمت توصيات المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي المنعقد بتاريخ 19 و20 مايو 2008 ،و نتائج أشغال الندوة الوطنية حول ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي بتاريخ 01 و02 جوان 2008 م ،في ترسيم عمل الفرقة بقرار وزاري رقم 167 المؤرخ في 31 مايو 2010 ،المتضمن إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي والتي أسندت لها مهام إعداد دليل وطني للمعايير والمؤشرات لضمان الجودة مع الأخذ بعين الاعتبار المعايير الدولية ،من خلال تحديد معاير اختيار مؤسسات التعليم العالي النموذجية واختيار المسؤولين عن خلايا ضمان الجودة في الجامعات، والقيام بإعداد برنامج إعلامي موجه للمؤسسات المعنية ،و مخطط تكوين الأعضاء المكلفين بضمان الجودة، وأخيرا إعداد برنامج خاص بتطبيق مشروع الجودة في الجامعات المعنية

والسهر على متابعته، حيث أشرف فريق من الخبراء الدوليين على عملية تكوين أعضاء اللجنة الوطنية للقيام بمهام التقييم للمؤسسات الجامعية من خلال زيارات ميدانية، وتوجت هذه المرحلة بإشراف اللجنة على إعداد نظام للمعايير يكون له بعد الوطني، من خلال أنظمة التجارب العالية للوصول إلى بناء نظام وطني يراعي خصوصيا ت منظومة التعليم العالي .

13-4- تقيم جهود مؤسسات التعليم العالي الجزائرية في تحسين الجودة :

تسعى جميع مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيق الجودة، لهذا الغرض حددت الوزارة الوصية إستراتيجية خاصة لبلوغ هذا الهدف ،على مستوى أقسام وكليات الجامعات بصفة عامة وقطاع التعليم العالي بصفة خاصة، وتمثلت هذه الجهود في تبني نظام ل. م. د كاستجابة للتوجهات العالمية في التعليم العالي ،في إطار الإصلاحات الشاملة ،حيث يعتبر أساس نهج ضمان الجودة مما أدى إلى إنشاء اللجنة الوطنية لتقيميه تدعيما للجامعات الجزائرية بإستراتيجية وطنية لتلبية احتياجات المجتمع الاجتماعية والاقتصادية في مجال التكوين والتأهيل .

على هذا الأساس تم إنشاء خلايا ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية ،حيث تسهر كل خلية على إرساء نظام لضمان الجودة على مستوى الكلية والجامعة على حد سواء ،للقيام بالتقيم الذاتي تناسبا مع مبدأ التحسين المستمر، ثم تم الشروع في اعتماد معاير ضمان الجودة وطنيا، بعد ذلك تم إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي ،بعد هذه الخطوة باشرت وزارة التعليم العالي تنظيم ملتقيات وطنية ودولية وأيام دراسية تعنى بمواضيع جودة التعليم العالي، وذلك على مستوى مختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ،بهدف معرفة وتبني أراء واتجاهات مختلف الشركاء ،أهمها الملتقى الدولي التحليل المقارن لمناهج التحسين المستمر للجودة في التعليم العالي، أيام 25 إلى 27 فيفري 2014 بتلمسان ،و الملتقى الدولي الحكم الراشد واعتماد ضمان الجودة في التعليم العالي المقام بتبسة أيام 17 إلى 18 نوفمبر 2014 والمنظمان من طرف اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي .

ولعل المتتبع لمساعي وزارة التعليم العالي والبحث العلمي نحو تحقيق الجودة وتحسين الأداء ،يلاحظ عليها التأخر لأنها لازالت في خطوات التطبيق الأولي ، ونسجل أن عمليات تقيم قابلية هذه المؤسسات لتطبيق برامج الجودة ومعرفة توفر الإمكانيات المادية والبشرية وتوافقها مع المتطلبات الضرورية، وغياب تقيم الأداء من الناحية الأكاديمية والإدارية والاجتماعية لمعرفة مستواه حتى تتم عملية التحسين المستمر إضافة لذلك نسجل ضخامة الأنظمة والتعليمات وتناقضها في نظام ل.م.د ،كذلك نجد أن أغلبية الجهود تركز على آليات الضمان الداخلي للجودة لذلك لابد من عدم إهمال آليات الضمان الخارجي للجودة، وأخيرا فان إهمال التغير الثقافي خاصة أن سياسة التعليم العالي في الجزائر موجهة نحو الكم من خلال تسير التدفق الطلابي(بروش ،2012).

4-14- أفاق مشروع جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية :

إن الإختلالات التي سجلت في مسار مشروع الجودة ،أكدت ضرورة التوجه نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ،باعتباره منهج علمي يقوم على مجموعة من المبادئ ،التي تساهم في علاج النقائص ،حتى تصبح الجودة في هذه المؤسسات عبارة عن نظام متكامل ،يركز على تحقيق تطلعات مختلف الأطراف (الطلبة ،هيئة التدريس ،الهيئة الإدارية)، من خلال التزام وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتوفير متطلبات إدارة الجودة الشاملة ،و السعي إلى جعل الجودة مسؤولية جماعية تشارك كل الأطراف في تحقيقيها، بشكل مستمر ودائم يراعي تصحيح الأخطاء بهدف تحقيق التميز، من خلال تكوين فرق العمل في كل المستويات (القسم ،الكلية، الجامعة ،الندوات الجهوية، اللجنة الوطنية لضمان الجودة) بهدف توزيع المهام، على أساس خطط إستراتيجية تعتمد كمنهج علمي في تحديد الرسالة والغايات والمؤشرات وكل ما يرتبط ببرامج الجودة ،تشكل ثقافة الجودة عامل من شأنه تمكين جميع الأفراد في مؤسسات التعليم العالي من المساهمة في اتخاذ القرارات كخطوة نحو تحقيق اللامركزية ،و الاهتمام بتفعيل عمليات الاتصال مع جميع الأطراف للتعريف بأهمية مشروع الجودة ،و العمل على تشجيع وتحفيز الانجازات

الفردية أو الجماعية في مجال أشغال الجودة، وتعد هذه الخطوات ضرورة وحتمية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي .

4-15- معوقات تطبيق إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يؤكد الواقع أن تبني وتطبيق مشروع الجودة في الجامعة الجزائرية ليس أمرا سهلا أو يسيرا ،و إنما واجهته الكثير من المعوقات والمشكلات ،في هذا السياق توصلت دراسة رقاد ولعكيكزة (2016) التي هدفت إلى معرفة معوقات تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية ،إلى موافقة مسؤولي ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بدرجة عالية على أغلبية المعوقات التنظيمية، التي تعد من أكثر المعوقات، وعدم حرص الإدارة العليا للمؤسسة على إدماج خلية ضمان الجودة في الهيكل التنظيمي للمؤسسة الجامعية ، وعموما سوف نتطرق إلى أهم العوامل التي شكلت عائق أمام تجسيد هذا النظام في الجامعة الجزائرية، من خلال نتائج دراسة دهيمي (2017)حول أهم معوقات ضمان جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية وفق المجالات الآتية :

معوقات مرتبطة بدرجة وعي الأساتذة والطلاب والموظفين بمفاهيم الجودة :و تتمثل في اعتقاد الكثيرين أن موضوع الجودة موضع اختياري وليست هناك ضرورة للأخذ به، وتسجيل انخفاض مستوى وعي أعضاء هيئة التدريس والموظفين بثقافة الجودة ،و يتضح ذلك من خلال غياب عمليات إثراء موضوع الجودة في النشاطات التي تنظمها الجامعات، وأشارت دراسة الزويني (2014) التي هدفت إلى تحديد صعوبات تطبيق معاير الجودة في جامعة بابل من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية ،و توصلت إلى ا ن أهم المعوقات تتمثل في ضعف الدعم المادي وعدم إشراك الهيئة التدريسية في دورات تدريبية لتطوير الكفاءة العملية .

معوقات متعلقة بالجانب التنظيمي والإداري الخاص بالجامعة :رغم أن الجانب التشريعي يعد من الوسائل الضرورية لتنظيم وضبط المهام والصلاحيات التي تعد من أهم شروط ومقومات الجودة ،إلا أن الواقع يؤكد أن على

مستوى الأقسام والكليات للجامعات غياب لدور الهيئات المكلفة بهذه الدور ،بالإضافة إلى أن القوانين المسيرة لخلايا الجودة لا تمن حرية المبادرة والاستقلالية لإحداث التغيرات المطلوبة لتحسين أداء ومخرجات التعليم العالي ،و غياب نظام على مستوى الكليات يمتاز بالدقة والوضوح في مجال تقويم المناهج والبرامج التعليمية، ونشير إلى تدني قناعة الإدارة الجامعية بأهمية الجودة ودورها في تحسين العملية التعليمية، وتوصل العضاضي (2012) من خلال دراسة هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة الملك خالد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ،إلى أن اهم المعوقات تتضمن ضعف الوعي بمفهوم التعلم مدى الحياة ،و ضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية وإمكانيات المكتبات .

معوقات مرتبطة بأعضاء هيئة التدريس :يعد عضو هيئة التدريس من أهم الركائز الأساسية لنجاح فلسفة الجودة، إلا أن الواقع يشير أن أغلبية أعضاء هيئة التدريس لا يحرصون على مسايرة المتغيرات المتسارعة في مجال طرق التدريس وتطور المعرف العلمية، وتحسين أدائهم على المستوى الأكاديمي، وضعف مهارة أعضاء هيئة التدريس في توظيف وسائل تقنية حديثة في عمليات التعليم ،و نسجل في هذا السياق تدني مستوى اهتمام أعضاء هيئة التدريس بأنشطة خدمة المجتمع وتنمية البيئة ،حيث يتم التركيز على الإنتاج الكمي للبحوث العلمية لخدمة متطلبات الترقية والتربصات، وغياب نظام الحوافز المادية الذي من شانه أن ترفع المعنويات وتساعد على تحقيق جودة التعليم ،في هذا السياق رصدت دراسة الدهشاق (2009) معوقات تطبيق مدخل الجودة الشاملة في كلية التربية بجامعة المنوفية ،في مقاومة أعضاء هيئة التدريس لتطبيق الجودة، وقصور القوانين والتشريعات التي تحكم العمل الجامعي .

معوقات مرتبطة بأساليب التقويم وأنظمة التدريس :تتسم هذه الجوانب بأهمية بالغة في نجاح نظام الجودة، بالمقابل نسجل غياب آليات تربوية دقيقة ومحددة في عملية تقويم التدريس، وبينت دراسة الغامدي (2014) أن معوقات عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات الجامعية للمتطلبات التي تتفق ومدخل إدارة الجودة الشاملة تعد ابرز المعوقات التي تواجه تطبيق مدخل الجودة الشاملة في الجامعات العربية .

خلاصة

بناءا على ما سبق، يمكن القول بأن منظومة التعليم العالي في الجزائر قطعت أشواطا كبيرة في مجال إصلاحات الجامعة الجزائرية، إلا أنها لا تزال تعاني من مشكلات عديدة والتي أثرت حتما على جودة العملية التعليمية، لذلك تعد كل هذه المجهودات الخطوة الأولى في مجال تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة .

الفصل الخامس: فصل الإجراءات المنهجية

تمهيد :

بعدما تطرقنا في الجزء الأول إلى مختلف الجوانب النظرية، والتي تم فيها توضيح معالم جودة التعليم العالي، سنتطرق الآن إلى الجزء الثاني من البحث المتمثل في الجانب الميداني، والذي يضم في فصله الأول أهم الخطوات المنهجية وطريقة العمل التي اتبعت في إعداد أدوات البحث ،و اختيار العينة، وجمع المعلومات وتحديد الوسائل الإحصائية المطبقة في تحليل البيانات والمعطيات والنتائج، وغير ذلك من الإجراءات العملية الضرورية لانجاز الدراسة الميدانية .

الدراسة الاستطلاعية

5-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية: قام الطالب الباحث بالدراسة الاستطلاعية باعتبارها خطوة أساسية في البحث، وذلك من اجل تحقيق مجموعة من الأهداف وهي كالأتي :

- التأكد من مصداقية وملائمة أداة الدراسة من خلال الصدق والثبات.

- تجريب الطرق الإحصائية للتأكد من صلاحية استخدامها.

- التعرف على الاستجابات الأولية للعينة وهذا يسمح برصد أهم الصعوبات المتوقعة، وتقدير الزمن الافتراضي للإجابة عن أداة الدراسة وبالتالي التعرف على الزمن الكلي للدراسة الميدانية .

- إجراء التعديلات الممكنة على أدوات الدراسة .

- التعرف على الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الباحث وكيفية التغلب عليها وإيجاد الحلول لها.

- استطلاع كافة الظروف التي تحيط بمشكلة البحث والاطلاع عليها.

5-1-1- مرحلة استطلاع الميدان:

تعد هذه المرحلة محور أساسي في العمل الميداني، ذلك لأنها تمكن الباحث من الحصول على أكبر قدر من المعلومات عن موضوع الدراسة وعن أفراد المجتمع المعني بها، كما تسمح بتقدير مدى صلاحية الأدوات المعتمدة في البحث، وبالتالي تعديل وتصحيح ما يتطلب ذلك، ولأجل ذلك قام الباحث بالخطوات التالية:

- التقرب من أفراد المجتمع الأصلي للبحث، وهم الهيئة التدريسية والإدارية بجامعة معسكر، مع العلم أن الباحث يعد أستاذ دائم منذ مدة 10 سنوات بجامعة معسكر لهذا الغرض أجريت مقابلات مع عدد من الأساتذة من الجنسين ومن مختلف الكليات (أكتوبر 2017)، الهدف منها: معرفة وجمع أراء الأساتذة حول مستوى التعليم في الجامعة، وهل تطبق معاير جودة التعليم في الممارسات البيداغوجية والتنظيمية والإدارية ؟

وهل تتوفر الجامعة على مناخ وجو ايجابي يساعد ويحفز الأساتذة على العمل في ظروف مريحة ومشجعة ؟ هل إدارة الجامعة تعتمد أساليب وإجراءات دورية لتحسين بشكل مستمر أداء العاملين والموظفين ؟ هل توفر إدارة الجامعة للأساتذة شروط وحوافز تشجع على البحث العلمي ؟وأخيرا كيف يتصور الأستاذ الجامعي الحلول لتحسين مردود وأداء المخرجات التعليمية وبالتالي تحسين جودة الجامعة الجزائرية ؟.

هذه المرحلة سمحت للباحث بجمع معطيات هامة أفادتنا في بناء أدوات الدراسة .

5-2- نبذة عن جامعة أبو بكر بالقايد تلمسان :

تم إنشاء جامعة أبو بكر بلقايد بموجب المرسوم رقم 89 -138 كما تم تعديله بموجب المرسوم التنفيذي رقم 95 - 205 المؤرخ في 05 أوت 1995 والمعدل بالمرسوم التنفيذي رقم 98 - 391 المؤرخ في 02 ديسمبر 1998 وبذلك تأسست جامعة أبو بكر بلقايد .

خلال الفترة الممتدة ما بين 1974.1980 كان المركز الجامعي يقدم إمكانية مواصلة التعليم العالي في الجذوع المشتركة للعلوم الدقيقة والبيولوجيا فقط، ثم تطور مسار التعليم بعد ذلك ليصبح أكبر تشعبا، وأصبح يغطي مع مرور السنوات مختلف الاختصاصات ،وقد توسع هذا التعليم تدريجيا ليشمل قطاعات جديدة، بحيث توسع من سنة إلى سنة لمجالات تكوينية ولذلك تخرجت أول دفعة في العلوم الاجتماعية والإنسانية باللغة الوطنية إبتداء من جوان 1984.

في نفس السنة تم وضع الخريطة الجامعية الجديدة ،وبذلك تأسست المعاهد الوطنية للتعليم العالي ،وتميزت هده المرحلة بإضافة التعليم من المستوى الخامس (شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية وجعل الدراسة في مستوى ما بعد التدرج في كل الشعب للمرة الأولى ،على مستوى جامعة تلمسان حاليا تضم جامعة أبوبكر بلقايد بتلمسان ثماني كليات موزعة على خمسة أقطاب هي كالأتي:

قطب إمامة، قطب شتوان، قطب الكيفان، قطب الطريق الجانبي الذي يعرف أيضا بالقطب الجديد وقطب ثكنة ميلود، بالإضافة إلى ملحقة مغنية.

عدد مخابر البحث80

عروض التكوين:

- ليسانس: 55 تخصص
- ماستر: 112 تخصص
- دكتورا(ل.م.د): 45 تخصص
- ماجستير: 07تخصصات
- دكتوراه علوم: 21 شعبة

- عدد الطلبة المسجلين في الليسانس والماستر 25/89

- عدد الطلبة المسجلين في الدكتوراه 1156

- الأساتذة الدائمون: 1529

- موظفي الإدارة: 2450 عون

5-3- نبذة عن جامعة مصطفى اسطنبولي معسكر : :

خلال الدخول الجامعي 1987/1986 تدعمت ولاية معسكر بمعهد وطني للتعليم العالي في الفلاحة أنشأ بموجب المرسوم رقم 86-173 المؤرخ في 1986/08/05، وبعد فتح فروع جديدة في ميادين التكنولوجيا والعلوم الاقتصادية ارتقى المعهد سنة 1992 إلى مركز جامعي وفقا للمرسوم رقم 92-302 المؤرخ في 1992/07/07، لقد شهد المركز الجامعي توسع ملحوظ بسبب فتح فروع جديدة في الحقوق سنة 1996 ،والآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية سنة 2000و في سنة 2009 ارتقى المركز الجامعي إلى مصاف الجامعات بموجب المرسوم رقم 12/09 المؤرخ في 2009/01/04.

القطب الجامعي بالمامونية: يمثل هذا القطب الجامعي النواة الأولى لإنشاء جامعة مصطفى اسطنبولي ، حيث أنشأ سنة 1986 كمعهد وطني للفلاحة ليتحول إلى قطب جامعي مهم ،يتربع على مساحة 34 هكتار ويضم كليتين بقدرة استيعاب إجمالية تقدر ب 7600 مقعد بيداغوجي ،وفتح أبوابه خلال الدخول الجامعي 2018-2019 للطلبة الجدد الراغبين في التسجيل في الميادين التالية:

- ميدان التكنولوجيا في كلية العلوم والتكنولوجيا.

- ميدان علوم المادة وميدان الرياضيات والإعلام الآلي في كلية العلوم الدقيقة.

القطب الجامعي بسيدي سعيد: يضم ثلاثة كليات بطاقة استيعاب تقدر ب 9000 مقعد بيداغوجي، فتح أبوابه خلال الدخول الجامعي 2018-2019 للطلبة الجدد الراغبين في التسجيل في الميادين التالية :

- ميدان الحقوق والعلوم السياسية في كلية الحقوق والعلوم السياسية.

- ميدان العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

- ميدان علوم الطبيعة والحياة وميدان الجيولوجيا في كلية علوم الطبيعة والحياة.

القطب الجامعي الجديد بسيدي سعيد: لقد إستغل هذا القطب الجامعي الجديد بصفة كلية خلال الدخول الجامعي 2017-2018، حيث يتربع على مساحة 14 هكتار ويضم كليتين بطاقة إستيعاب تقدر ب 8000 مقعد بيداغوجي ، وفتح أبوابه خلال الدخول الجامعي 2018-2019 للطلبة الجدد الراغبين في التسجيل في الميادين التالية :

- ميدان اللغة والأدب العربي (اللغة والأدب العربي + الفنون) وميدان اللغات الأجنبية (اللغة الفرنسية + اللغة الإنجليزية) في كلية الآداب واللغات.

- ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

1- التكوين:

خلال الدخول الجامعي 2018/2017 شهدت جامعة مصطفى اسطنبولي تسجيل 19136 طالب موزعين كالآتي:

- 14533 مسجل في طور الليسانس ل.م.د.

- 4076 مسجل في طور الماستر ل.م.د.

- 339 مسجل في طور الدكتوراه ل.م.د.

- 188 مسجل في طور الدكتوراه علوم.

جدول (7) يبين توزيع الطلبة المسجلين خلال الموسم الجامعي 2018/2017 بجامعة معسكر

الكلية	المسجلين في طور الليسانس	المسجلين في طور الماستر	المسجلين في طور الدكتوراه	المسجلين في طور الدكتوراه علوم
علوم الطبيعة والحياة	1816	411	58	93
العلوم والتكنولوجيا	2687	802	51	20
العلوم الدقيقة	983	308	53	64
الآداب واللغات	3736	698	42	05
العلوم الانسانية والاجتماعية	1692	447	24	06
الحقوق والعلوم السياسية	1488	550	08	00
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	2131	860	103	00
المجموع	**14533**	**4082**	**339**	**188**

تبين بيانات الجدول أعلاه أن فئة الذكور لرتبة أستاذ مساعد (أ) شكلت أكبر نسبة 36.74 %، تليها رتبة أستاذ محاضر (ب) بنسبة بلغت 24.05 %،أما رتبة أستاذ محاضر (أ) بلغت النسبة 20.45 %،و في المرتبة الرابعة سجلت رتبة أستاذ مساعد (ب) حيث بلغت 10.41 %و أخيرا رتبة أستاذ التعليم العالي حيث قدرت النسبة 8.14 %.

أما بالنسبة لفئة الإناث سجلت رتبة أستاذ مساعد (أ) النسبة الأكبر حيث قدرت 47,04 %يليها رتبة أستاذ محاضر (ب) حيث بلغت النسبة 24,93 %،أما المرتبة الثالثة فسجلت عند رتبة أستاذ مساعد (ب) وقدرت ب 14,13 %،بينما حلت رتبة أستاذ محاضر (أ) في المرتبة الرابعة وبلغت 12.85% ،و أخيرا رتبة أستاذ التعليم العالي فقد بلغت النسبة 1.02 %و هي تمثل أقل نسبة، وعموما فإن نسبة الأساتذة الذكور هي الأكبر حيث قدرت ب 57.57% ،مقارنة بفئة الأساتذة الإناث التي بلغت 42.42% .

من بين الطلبة المسجلين خلال السنة الجامعية 2018/2017 شهدت جامعة مصطفى اسطنبولي تخرج 5715 طالب موزعين كالآتي:

- 3622 حامل لشهادة الليسانس ل.م.د.
- 1878 حامل لشهادة الماستر ل.م.د.
- 123 حامل لشهادة الدكتوراه ل.م.د.
- 92 حامل لشهادة الدكتوراه علوم.

جدول (8) يبين توزيع الأساتذة الدائمين للموسم الجامعي 2018/2017 جامعة معسكر

الرتبة	أستاذ	أستاذ محاضر أ	أستاذ محاضر ب	أستاذ مساعد أ	أستاذ مساعد ب	أستاذ التعليم الثانوي	المجموع
ذكور	43	108	127	194	55	01	**528**
إناث	04	50	97	183	55	00	**389**
المجموع	**47**	**158**	**224**	**377**	**110**	**01**	**917**

يتبين من الجدول أعلاه أن أعلى نسبة سجلت بالنسبة للطلبة المسجلين في طور الليسانس كلية الآداب واللغات 25.70 %،بالمقابل سجلت أدنى نسبة 6.76% في كلية العلوم الدقيقة ،بينما في طور الماستر سجلت أعلى نسبة 21,06 %بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية ،و أدناها في العلوم الدقيقة حيث بلغت 7.54 %،أما بالنسبة للطلبة المسجلين في الدكتوراه (ل.م.د) فقد سجلت أعلى نسبة 30.38 %بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية، وأدناها في كلية الحقوق والعلوم السياسية حيث بلغت النسبة 2.35%، وأخيرا بلغت أعلى نسبة للطلبة المسجلين في الدكتوراه علوم 49.46% بكلية علوم الطبيعة والحياة، و أدناها في كلية الآداب واللغات حيث بلغت النسبة 2.65% .

5-4- مكان إجراء الدراسة:

تقربنا من جامعة مصطفى اسطنبولي بمعسكر، باعتبار الباحث أستاذ دائم بنفس الجامعة، ودلك بتاريخ 10 أكتوبر2017، حيث قمنا بالاتصال بإدارة الجامعة ،من أجل الحصول على الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية ،وتمت الموافقة على ذلك من نائب مدير الجامعة مكلف بالتكوين العالي والتكوين المتواصل والشهادات.

5-5- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة الأساتذة الجامعين الدائمين، المعينين بصفة نهائية بمختلف درجاتهم العلمية، من جامعة أبوبكر بلقايد بتلمسان، وجامعة مصطفى اسطنبولي بمعسكر، حيث بلغ عدد أساتذة جامعة معسكر 913 أستاذ وأستاذة، بينما بلغ عدد أساتذة جامعة تلمسان 1529 أستاذ وأستاذة وبالتالي فإن مجموع أساتذة كلا الجامعتين بلغ 2442 أستاذ وأستاذة خلال الموسم الجامعي 2017 2018 .

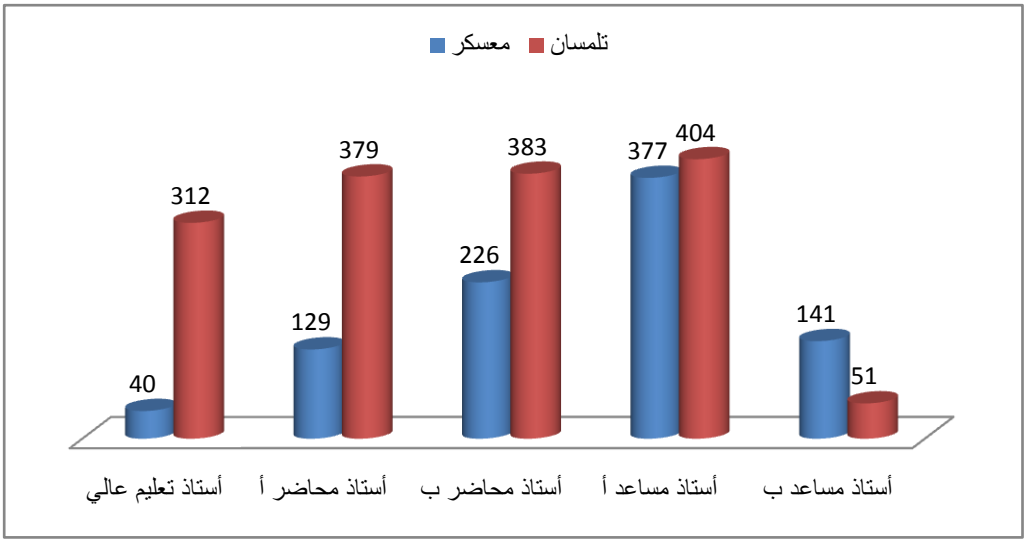
أما فيما يخص الهيئة الإدارية المتمثلة في الأساتذة أعضاء الهيئة الإدارية الأكاديمية المكلفين بمسؤوليات إدارية والمتمثلة في (عميد، نائب عميد، رئيس قسم، نائب رئيس قسم)فقد بلغت بجامعة معسكر (118) عضو وبجامعة تلمسان (124) عضو وبالتالي فان إجمالي عدد الهيئة الإدارية بجامعة معسكر وتلمسان 242 عضو.

جدول (9) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة للهيئة التدريسية حسب الرتبة العلمية .

الجامعة	الرتبة العلمية					المجموع
	أستاذ التعليم العالي	أستاذ محاضر(أ)	أستاذ محاضر(ب)	أستاذ مساعد(أ)	أستاذ مساعد(ب)	
معسكر	40	129	226	377	141	913
النسبة %	4.38	14.12	24.75	41.29	15.44	
تلمسان	312	379	383	404	51	1529
النسبة %	20.40	24.78	25.04	26.42	3.33	
المجموع	352	508	609	781	192	2442
النسبة %	14.41	20.80	24.93	31.98	7.86	

تبين بيانات الجدول أعلاه أن رتبة الأساتذة المساعدين (أ) شكلت النسبة الأكبر ب (31.98%)من مجموع مجتمع الدراسة مقارنة بباقي الرتب، وفي المرتبة الثانية فإن رتبة أستاذ محاضر (ب)شكلت نسبة تقدر ب (24.93%)، أما

المرتبة الثالثة رتبة أستاذ محاضر (أ) شكلت نسبة تقدر ب (20,80%) أما المرتبة الرابعة رتبة أستاذ التعليم العالي (14.41%)وأخيرا رتبة أستاذ مساعد (ب) بنسبة تقدر ب (7.86%).

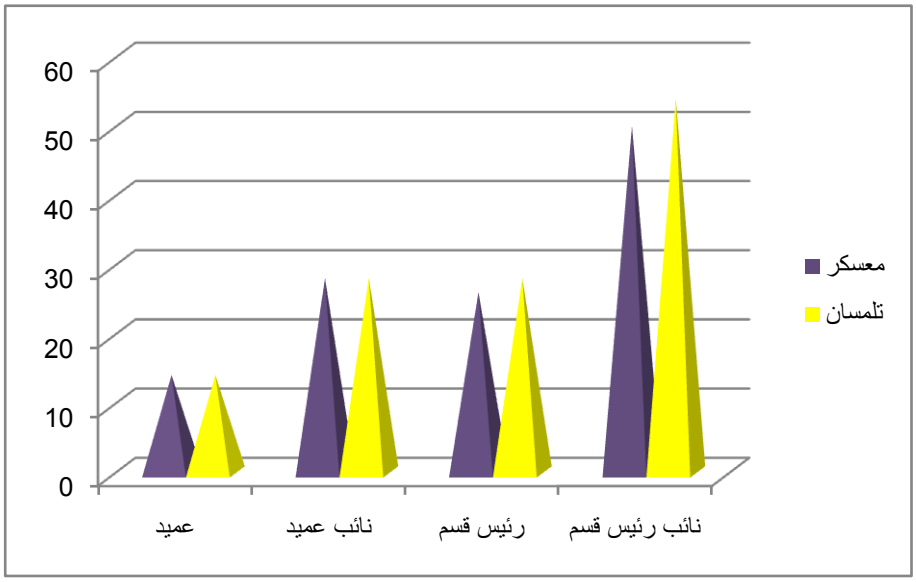


الشكل رقم (1): يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة للهيئة التدريسية حسب الرتبة العلمية.

الجدول (10) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة للهيئة الإدارية في جامعة معسكر وتلمسان.

الجامعة	الهيئة الإدارية الأكاديمية				التكرارات
	عميد	نائب عميد	رئيس قسم	نائب رئيس قسم	
معسكر	14	28	26	50	118
النسبة %	11.86	23.72	22.03	42.37	
تلمسان	14	28	28	54	124
النسبة %	11.29	22.58	22.58	43.54	
المجموع	28	56	54	104	242
النسبة %	11.57	23.14	22.31	46.42	

تبين بيانات الجدول أعلاه أن مسؤولية نائب رئيس قسم شكلت النسبة الأكبر ب (46.42%) من مجموع مجتمع الدراسة، وفي المرتبة الثانية نائب عميد كلية بنسبة تقدر 23.14%، أما المرتبة الثالثة فإن رئيس قسم شكل نسبة تقدر ب 22.31%بينما المرتبة الرابعة عميد كلية شكل نسبة 11.57%.



الشكل رقم (2): يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة لأعضاء الهيئة الإدارية الأكاديمية بجامعة معسكر وتلمسان.

5-6- عينة وزمان الدراسة الاستطلاعية:

5-7- المجال الزمني للدراسة الإستطلاعية :

دامت مدة الدراسة الاستطلاعية حوالي شهر من 05 -11 _ 2017 إلى 06 -12 -2017 ، ويلاحظ أن المبحوثين لديهم خبرة في التدريس في الجامعة ، تتراوح ما بين سنتين وواحد وعشرون سنة وهو ما يصلح لاختبار أداة الدراسة، المتمثلة في استبيان لقياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية ،نحو تطبيق جودة التعليم العالي من إعداد الباحث.

طريقة المعاينة ومواصفات العينة الاستطلاعية :

5-8-1- طريقة المعاينة :

أجريت هذه الدراسة على عينة من أساتذة جامعة مصطفى اسطنبولي بمعسكر، حيث اختيرت بطريقة قصدية، وتكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 134 أستاذ (58 أستاذ، 76 أستاذة) من مجموع 913 أستاذ يعملون بصفة دائمة في جامعة معسكر ، وعند القيام بترميز الاستبيانات قصد تفريغها في برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) ،تبين أن هناك خمسة عشر منها لم يتم ملؤها بالشكل المطلوب وبالتالي تم استبعادها وفي الأخير شملت عينة الدراسة الاستطلاعية على 134 أستاذ وأستاذة.

عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها :

5-8-3- متغير النوع الاجتماعي :

بلغ عدد عينة الدراسة الاستطلاعية 134 أستاذ وأستاذة.

جدول (11) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	58	43.3
إناث	76	56.7
المجموع	134	100

يوضح الجدول أعلاه توزيع العينة الاستطلاعية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي، ويلاحظ نسبة الأساتذة الإناث هي الغالبة حيث بلغت (56.7%) بينما قدرت نسبة الأساتذة الذكور (43.3%)، والمتعارف عليه أن مهنة التعليم تشكل اهتمام الإناث أكثر من الذكور.

5-8-4- متغير العمر:

جدول (12) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقا لمتغير العمر

العمر	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 30 سنة	36	26.86
من30 إلى 49 سنة	61	45.52
أكثر من 50 سنة	37	27.61
المجموع	134	100

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه أن الفئة العمرية (30 إلى 49 سنة) تشكل أكبر نسبة وتحتل المرتبة الأولى حيث بلغت نسبتهم (45.52%)، بينما الفئة العمرية (أكثر من 50 سنة) احتلت المرتبة الثانية إذ بلغت نسبة هذه الفئة (72.61%)، أما الفئة العمرية (أقل من 30 سنة) احتلت المرتبة الثالثة وبلغت نسبتها (26.86%) في حين نجد أن المتوسط العمري لأفراد العينة بلغ 36.40 سنة.

5-8-5- متغير الأقدمية المهنية :

جدول (13) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقا لمتغير الاقدمية المهنية

الأقدمية المهنية	التكرارات	النسبة المئوية
من1 إلى 5 سنوات	40	29.85
من6 إلى 14 سنة	39	29.10
من15 إلى 20 سنة	35	26.11
أكثر من 21 سنة	20	14.92
المجموع	134	100

يوضح الجدول أعلاه أن الفئة العمرية (1-5 سنوات) تمثل أكبر نسبة حيث بلغت (29.85%) وهي أكبر نسبة مقارنة بالفئات العمرية الأخرى ثم يليها الفئة العمرية (6- 14 سنة) بنسبة بلغت (29.85%) أما الفئة العمرية (6- 14 سنة) بلغت نسبتها (29.10%) بينما الفئة العمرية (15 إلى 20 سنة) فقد بلغت نسبتها (26.11%) وأخيرا الفئة العمرية (أكثر من 21 سنة) إذ بلغت نسبتهم (14.92%).

5-8-6- متغير الرتبة العلمية:

جدول (14) يبين توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية وفقا لمتغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرارات	النسبة المئوية
أستاذ مساعد صنف (ب)	46	34.32
أستاذ مساعد صنف (أ)	40	29.85
أستاذ محاضر صنف (ب)	21	15.67
أستاذ محاضر صنف (أ)	24	17.91
أستاذ التعليم العالي	03	2.23
المجموع	134	100

تبين بيانات الجدول أعلاه أن رتبة أستاذ مساعد (ب) شكلت أكبر نسبة مقارنة ببقية الرتب الأخرى إذ بلغت نسبة هذه الفئة (34.32%)، ثم يليها رتبة أستاذ مساعد (أ) بنسبة بلغت (29.85%) أما رتبة أستاذ محاضر (ب) فقد بلغت نسبة (15.67%) بينما رتبة أستاذ محاضر (أ) فقد بلغت نسبة هذه الفئة (17.91%) وأخيرا رتبة أستاذ التعليم العالي فقد بلغت نسبة هذه الفئة (2.23%) وتعد أقل نسبة مقارنة ببقية الفئات المهنية الأخرى .

5-9- تصميم أداة الدراسة :

لقد قام الطالب الباحث ببناء استبيان مقياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي ، وفق إتباعه الخطوات التالية :

5-9-1- الخطوة الأولى (الخبرة السابقة للباحث):

في هذا الإطار شملت عملية توظيف الخبرات المكتسبة من الدراسات السابقة ،أجراها الباحث في إطار تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي (جوان 2012) التي كانت بعنوان :" اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو جودة التسيير الإداري " (دراسة ميدانية بمتوسطات مدينة معسكر)، بالإضافة إلى الاطلاع الشخصي الذي قام به الباحث ،و هي خطوة سمحت بجمع عدد مهم من المعطيات، والتي مكنت من تحديد الأرضية للانطلاق واكتساب القدرة على بناء أداة الدراسة .

5-9-2- الخطوة الثانية (الاستفادة من الدراسات السابقة):

وهي الخطوة التي تمت بالتوازي مع الخطوة السابقة ،و فيها تم الاعتماد على أهم الدراسات التي تناولت مواضيع إدارة الجودة الشاملة وجودة التعليم العالي بالإضافة إلى موضوع الاتجاهات، والتي شملت مجموعة من المقاييس ذات الصلة بالموضوع.

5-9-3- الخطوة الثالثة:

تمثلت أهداف بناء هذا الاستبيان في قياس واقع تطبيق جودة التعليم العالي ،من خلال أبعاده والتعرف على تصورات أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان ، والكشف عن طبيعة اتجاهات أساتذة الجامعة نحو تطبيق جودة التعليم العالي.

5-9-4- الخطوة الرابعة :

وهي الخطوة التي تمت بالتوازي مع الخطوة السابقة ،و فيها تم الاعتماد على أهم الدراسات التي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة وجودة التعليم العالي ، بالإضافة إلى موضوع الاتجاهات والتي شملت مجوعة من المقاييس ذات الصلة بالموضوع ومن بين هذه الدراسات :دراسة راضية بوزيان (2010) بعنوان واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الجزائرية، دراسة زين الدين بروش (2014) بعنوان مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر ، دراسة بن فرج زوبيدة (2013) بعنوان نحو إستراتيجية لضمان جودة التعليم العالي في **الجزائر**، دراسة سمير بن حسين (2015) بعنوان نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري ، نادية بخلوة (2016) بعنوان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية بناء على تجارب عالمية وعربية ، دراسة رقاد صليحة (2014) بعنوان تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري.

5-10- تعريف المقياس:

تمثلت أدوات جمع المعطيات المستخدمة في البحث ، في أداة تمت الاستعانة بها في جمع البيانات المتعلقة بمتغيرات البحث، حيث تمثلت في استبيان من إعداد وبناء الباحث ،يقيس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي المعبر عنها بنسبة أبعاد (المناخ التنظيمي، البحث العلمي، الحوكمة، الأوضاع الأكاديمية، علاقة الجامعة بالمجتمع، ثقافة الجودة).

5-10-1- استبيان قياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو جودة التعليم العالي

وصفه: يتكون مقياس الاتجاهات نحو تطبيق جودة التعليم العالي من ستة أبعاد (06) تتوزع على واحد وخمسون فقرة (51)، وفي ما يلي الأبعاد التي تشكل الاستبيان :

5-10-2- بعد المناخ التنظيمي:

يتضمن هذا البعد مساهمة المناخ التنظيمي في تحديد طبيعة تفاعل الأستاذ الجامعي من خلال تكوين مفهوم لذاته ومعرفة قدراته على تكوين علاقات مع الآخرين وقابليته للعمل بفعالية وتتشكل عناصر المناخ التنظيمي في سياق هذه الدراسة من ما يلي: (الاتصال، اتخاذ القرارات، الالتزام الوظيفي، ونظام الحوافز) ويشمل هذا البعد 09 فقرات تتمثل فيما يلي(01، 02، 03، 04، 05، 06، 07، 08، 09).

5-10-3- بعد الحوكمة:

يتضمن هذا البعد إتباع سياسات واقعية في العلاقات الإدارية والعمل من خلال فريق وجماعات لإنجاز الأعمال والابتعاد عن الفردية، والاعتماد على التخطيط الاستراتيجي للعملية التعليمية في الجامعة وتكليف كفاءات تمتاز بالفعالية في أداء عمليات التسيير، ويشمل هذا البعد 09 فقرات تتمثل في ما يلي: (10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18).

5-10-4- بعد ثقافة الجودة:

يتضمن هذا البعد النظام القيمي لمؤسسة التعليم العالي وهو مرتبط ببيئة تدعم فكرة التحسين المستمر والدائم للجودة وتتكون ثقافة الجودة من ما يلي :(معارف الجودة ، التميز، المعتقدات ،أسلوب حل المشكلات، السلوكيات و الممارسات،قيم تنظيمية) يشمل هذا البعد 08 فقرات تتمثل في ما يلي (44، 45، 46، 47، 48، 49، 50، 51،).

5-10-5- بعد علاقة الجامعة بالمجتمع :

يتضمن هذا البعد ربط التعليم الجامعي بحاجات المجتمع التعليمية والثقافية والمهنية والتنموية وجعل البحث العلمي يلبي احتياجات الأفراد وقطاع الإنتاج والخدمات التنموية والاقتصادية والاجتماعية ويشمل هذا البعد 08 فقرات تتمثل في ما يلي: (28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35).

5-10-6- بعد البحث العلمي:

يتضمن هذا البعد الدور المحوري والأساسي في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها العلمية والتكنولوجية ومساهمته في الدفع بعملية التنمية الاقتصادية وإيجاد حلول سريعة وفعالة لمشكل تأخر التنمية الاقتصادية والاجتماعية ويتكون هذا البعد من ما يلي: (التحفيز، التنمية الاجتماعية، النمو الاقتصادي، الخدمات الإنتاجية) ويشمل هذا البعد 09 فقرات تتمثل فيما يلي (19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27).

5-10-7- بعد الأوضاع الأكاديمية:

يتضمن هدا البعد تهيئة الظروف لضمان نشاطات فعالة وتحفيز الهيئة التدريسية والإدارية على الأداء واستخدام الموارد البشرية والمادية بكفاءة عالية مع مراعاة حاجات العاملين والموظفين في الجامعة ويتكون هدا البعد من مايلي: (توفير الظروف المادية، التواصل، أساليب التكنولوجيا، التحفيز .) ويشمل هذا البعد على 08 فقرات تتمثل في ما يلي : (36، 37، 38، 39، 40، 41، 42، 43).

تم إعداد وبناء هذه الأداة من طرف الباحث، وتجدر الاشارة أنها تتشكل من ستة أبعاد (06) و(51) فقرة أعدت بهدف قياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعلم العالي، يضم الاستبيان ستة (06) أبعاد تتمثل فيما يلي:

1- المناخ التنظيمي (09 فقرات) من01 إلى 09.

02- الحوكمة (09 فقرات) من10 إلى 18.

03- البحث العلمي (09 فقرات) من19 إلى 27.

04- علاقة الجامعة بالمجتمع (08 فقرات) من28 إلى 35.

05- الأوضاع الأكاديمية (08 فقرات) من36 إلى 43.

06- ثقافة الجودة (08 فقرات) من44 إلى 51.

أما الخطوة الموالية بعد ذلك قيام الباحث بتحديد تعليمات الاستبيان من خلال الإجابة على أسئلة الاستبيان بوضع علامة (×) من طرف المستجوبين في الخانة التي يراها مناسبة لما يعتقده أو يؤمن به.

وصيغت جميع الفقرات بصورة ايجابية مع استعمال سلم ليكارت المتدرج الخماسي .

أما بالنسبة للجزء المخصص للمعلومات الشخصية فقد تضمنت المعلومات التالية:: الكلية، القسم، الجنس، العمر، الرتبة العلمية، الاقدمية المهنية، المسؤولية الإدارية.

5-11- اختبار صدق المقياس:

5-11-1- صدق المحكمين:

عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة، بهدف تحديد مدى قياس فقرات الاستبيان لكل بعد ومراجعتها من حيث الوضوح والصياغة اللغوية، وبلغت النسبة المئوية لاتفاق المحكمين على المقياس 91، حيث كان المقياس في صورته الأولية يتكون من (06) أبعاد و(61) فقرة الأساسية.

لقدتم قبول جميع الأبعاد (06) بنسبة (100%) وقبول (51 فقرة) من بين (61 فقرة) منها (37 فقرة) قبلت بنسبة 100%، و(14 فقرة) بنسبة 80% كما تم استبعاد 10 فقرات، فأصبح المقياس يتكون من 51 فقرة

والجدول(15) يوضح بعض التعديلات لمقياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي كالتالي:

جدول (15) يوضح التعديلات لبعض فقرات مقياس الاتجاهات نحو جودة التعليم العالي

الرقم	الفقرات قبل التحكيم	الفقرات بعد التحكيم
01	تحرص إدارة الجامعة على توفير مناخ تنظيمي يراعي إنسانية الموظفين ويثق في قدراتهم	تحرص إدارة الجامعة على توفير جو عمل إيجابي يحقق الاستقرار للهيئة التدريسية والإدارية
02	تشجع إدارة الجامعة الهيئة الإدارية والتدريسية على العمل في مناخ تنظيمي يؤمن بالعمل الجماعي وتقبل العير	تشرك إدارة الجامعة الأساتذة في اتخاذ القرارات.
03	تراعي إدارة الجامعة مبدأ الديمقراطية والعدالة في التعامل مع الأساتذة والموظفين	تراعي إدارة الجامعة الظروف الشخصية في التعامل مع الأساتذة
04	تحرص إدارة الجامعة على تهيئة ظروف العمل التي تمكن الأساتذة من أداء مهامهم وتلبي حاجاتهم	تحرص إدارة الجامعة على تهيئة ظروف العمل الجيدة التي تمكن الأساتذة من أداء مهامهم بشكل مريح
05	تراعي إدارة الجامعة في تعيين الأساتذة المكلفين بمهام إدارية من تتوفر فيهم الخبرة الإدارية والمصداقية	تراعي إدارة الجامعة الكفاءة في تعيين الأساتذة المكلفين بمهام إدارية
06	تجري إدارة الجامعة مراجعة شاملة ومستمرة لنمط إدارة التسيير وفق لمبدأ الجودة	تعمل إدارة الجامعة في عملية المراجعة على معاير الجودة الشاملة
07	تشجع إدارة الجامعة العلاقات الإنسانية	تحرص إدارة الجامعة على الحفاظ على العلاقات

	الإيجابية بين الطلبة وهيئة التدريس	الجيدة بين الطلبة وهيئة التدريس
08	تقوم إدارة الجامعة بتحين دوري لبرامج ومناهج التعليم لمسايرة التطور	تقوم إدارة الجامعة بتحين دوري لبرامج ومناهج التعليم لمسايرة حاجات التنمية
09	تحرص إدارة الجامعة على اعتماد أسلوب المراسلات الالكترونية في مجال الاتصال مع الهيئة التدريسية والإدارية	تعمل إدارة الجامعة على رقمنة الاتصالات لتسهيل العمل
10	تخصص إدارة الجامعة ميزانية معتبرة لدعم وتشجيع البحث العلمي	تخصص إدارة الجامعة ميزانية معتبرة في متناول الأساتذة لدعم وتشجيع البحث العلمي
11	تقوم إدارة الجامعة بتشجيع ومكافأة البحوث العلمية المميزة لإحصاء هيئة التدريس	تكافئ إدارة الجامعة البحوث العلمية المميزة لأعضاء هيئة التدريس بمكافأة قيمة
12	تسهر إدارة الجامعة على تقديم الحوافز المادية لتشجيع الأساتذة على الإنتاج العلمي	تسهر إدارة الجامعة على إيجاد آليات لتحفيز الأساتذة على البحث والإنتاج العلمي
13	تهتم إدارة الجامعة بمعرفة ملاحظات واقتراحات القطاع الاقتصادي والاجتماعي المتعلقة بجودة مخرجاته التعليمية	تتواصل إدارة الجامعة مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي لمعرفة الاقتراحات المتعلقة بجودة مخرجاته التعليمية
14	تعتمد إدارة الجامعة على معايير موضوعية في تقويم أداء الهيئة الإدارية والتدريسية	تقيم إدارة الجامعة الهيئة التدريسية وفق معايير موضوعية
15	تشجيع إدارة الجامعة على المراجعة الدورية للبرامج والمناهج التعليمية بهدف تطويرها	تعمل إدارة الجامعة على التوثيق الرقمي لجميع المشاركات العلمية والبيداغوجية للهيئة في قاعدة بيانات خاصة بالبحث العلمي لسهولة الاطلاع عليها

صدق الاتساق الداخلي لفقرات مقياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية :

جدول (16) يوضح صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد ثقافة الجودة

الرقم	فقرات بعد ثقافة الجودة	الدلالة الإحصائية
01	تشجيع إدارة الجامعة الهيئة الإدارية والتدريسية على المشاركة في الملتقيات الوطنية والدولية	**0.66**
02	تحرص إدارة الجامعة على نشر ثقافة الجودة من خلال منشورات ومطويات إشهارية	**0.49**
03	تعمل إدارة الجامعة على تنفيذ برامج تأهيلية خاصة بالأساتذة المكلفين بمهام إدارية	**0.40**
04	تسعى إدارة الجامعة على إشراك أعضاء هيئة التدريس في دورات تعلم اللغة الحية	**0.31**
05	تحرص إدارة الجامعة على ترسيخ ثقافة العمل الجماعي على كل المستويات	**0.41**
06	تراعي إدارة الجامعة مبدأ العدل والإنصاف في إسناد المقياس على أعضاء الهيئة التدريسية	**0.41**
07	تعقد إدارة الجامعة اجتماعات للوقوف على مقترحات الهيئة التدريسية والإدارية لتطوير الجامعة	**0.66**

يتضح من خلال النتائج المعروضة في الجدول (16) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة في تقدير العلاقات ما بين فقرات بعد ثقافة الجودة بالدرجة الكلية للبعد، فقد تراوحت ما بين (0.31 و 0.66) لذلك فهي قيم دالة على وجود علاقة جوهرية تثبت وجود الاتساق الداخلي ما بين فقرات بعد ثقافة الجودة.

جدول (17) يوضح صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد الأوضاع الأكاديمية

الرقم	فقرات بعد الأوضاع الأكاديمية	الدلالة الإحصائية
01	تشجع إدارة الجامعة الهيئة التدريسية على المشاركة في برامج البحث الدولية	**0.55**
02	تقوم إدارة الجامعة الهيئة الدراسية وفق معايير موضوعية	**0.49**
03	تعمل إدارة الجامعة على التوثيق الرقمي لجميع المشاركات العلمية والبيداغوجية للهيئة التدريسية في قاعدة بيانات خاصة بالبحث العلمي لسهولة الاطلاع عليها	**0.29**
04	تحرص إدارة الجامعة على تشجيع الأساتذة على تحديد معارفهم عن طريق البحث	**0.39**
05	تسهر إدارة الجامعة على استخدام الهيئة التدريسية والإدارية تكنولوجيا الإعلام والاتصال	**0.28**
06	تحرص إدارة الجامعة على المراجعة الدورية للبرامج والمناهج التعليمية بهدف تطويريها	**0.26**
07	تقوم إدارة الجامعة بإجراء تقييم دوري لعمليات التعليم والتعلم لتشخيص النقائص وعلاجها	**0.49**
08	تحرص إدارة الجامعة على تحقيق التوازن بين عدد الطلبة وهيئة التدريس	**0.55**

يتضح من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (17) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة في تحديد العلاقات ما بين فقرات بعد الأوضاع الأكاديمية بالدرجة الكلية للبحث، فتراوحت ما بين (0.26 و 0.55) لذلك فهي دالة على وجود علاقة جوهرية تثبت وجود الاتساق الداخلي ما بين فقرات بعد الأوضاع الأكاديمية.

جدول (18) يوضح الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد علاقة الجامعة بالمجتمع

الرقم	فقرات بعد علاقة الجامعة بالمجتمع	الدلالة الإحصائية
01	تهتم إدارة الجامعة بجودة مستوى خريجها لتمكينهم من القدرة على المنافسة في مجال الشغل	**0.62**
02	تنظم إدارة الجامعة ندوات لإيجاد حلول لمشكلات البيئة المحلية	**0.41**
03	تتواصل إدارة الجامعة مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي لمعرفة الاقتراحات المتعلقة بجودة مخرجاته التعليمية	**0.27**
04	تهتم إدارة الجامعة بالتسويق الفعال للخدمات والأنشطة العلمية التي تنظمها الكلية	**0.23**
05	تتوافق مشاريع البحث العلمية التي تتبناها الكلية مع الحاجات الحيوية للمجتمع	**0.42**
06	تدعو إدارة الجامعة مؤسسات المجتمع إلى المشاركة في ندواتها ونشاطاتها العلمية	**0.28**
07	تهتم الكلية بتنظيم لقاءات بين الباحثين وجمعيات المجتمع المدني	**0.44**
08	تعزز إدارة الجامعة قيم الثقافة الوطنية وتعويد الانتماء بين أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية	**0.62**

يتضح من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (18) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة في تعديد العلاقات ما بين فقرات بعد علاقة الجامعة بالمجتمع بالدرجة الكلية للبعد، قد تراوحت ما بين (0.27 و0.62) لذلك فهي قيم دالة على وجود علاقة جوهرية تثبت وجود الاتساق الداخلي ما بين فقرات بعد علاقة الجامعة بالمجتمع.

جدول (19) يوضح الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد البحث العلمي

الرقم	فقرات بعد البحث العلمي	الدلالة الإحصائية
01	تحرص إدارة الجامعة على تفعيل العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي في مجال التعاون العلمي المشترك	0.24
02	تعمل إدارة الجامعة على توفير الكتب والمجلات والدوريات العلمية في جميع التخصصات	0.52
03	تهتم إدارة الجامعة بتثمين أعمال فرق البحث ولمخابر وتعميم إنتاجها المعرفي	0.54
04	تسهر إدارة الجامعة على استغلال نتائج الدراسات والبحوث والإنتاج العلمي	0.26
05	تعمل إدارة الجامعة على استغلال نتائج الدراسات والبحوث العلمية بفهم التحولات الاجتماعية والسياسية	0.24
06	تخصص إدارة الجامعة ميزانية معتبرة في متناول الأساتذة لدعم وتشجيع البحث العلمي	0.35
07	تحرص إدارة الجامعة على تدعيم المخابر والورشات بأدوات ومعدات لضمان أداء فعال وناجح	0.46
08	توفر إدارة الجامعة الشروط والظروف (المادية والمعنوية) لإجراء البحوث العلمية	0.32
09	تكافئ إدارة الجامعة البحوث العلمية المميزة لأعضاء لعينة التدريس	0.24

يتضح من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (19) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة في تقدير العلاقات ما بين فقرات بعد البحث العلمي بالدرجة الكلية للبعد، قد تراوحت ما بين (0.24 و 0.54) لذلك فهي قيم دالة على وجود علاقة جوهرية تثبت وجود إسناد داخلي ما بين فقرات بعد البحث العلمي

جدول (20) يوضح الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد التحسين المستمر

الرقم	فقرات بعد الحوكمة	الدلالة الإحصائية
01	تنظيم إدارة الجامعة محاضرات وملتقيات تتناول أهمية جودة التعليم العالي في تحسين المستوى التعليمي	**0.62**
02	تعرض إدارة الجامعة على التحسين الدائم للموقع الالكتروني للكلية ليكون يعبر عن تميز أداء الكلية	**0.28**
03	تشجع إدارة الجامعة الهيئة التدريسية على التحسين المستمر لأساليب التدريس	**0.27**
04	تقوم إدارة الجامعة بعقد دورات تكوين تنمي مهارات الهيئة التدريس والإدارية في مجال الاتصال	**0.34**
05	تشجع إدارة الجامعة أعضاء هيئة التدريس الأخطاء والمتميزين	**0.45**
06	تعمل إدارة الجامعة على رقمنة الاتصالات لتسلسل العمل	**0.34**
07	تقوم إدارة الجامعة بتعيين دوري برامج ومناهج التعليم لمسايرة حاجيات التنمية المحلية	**0.36**
08	توفر الكلية قاعات مناسبة للتدريس لأعداد الطلبة تساهم في عملية الاستيعاب الجيد	**0.41**
09	تحرص إدارة الجامعة على اتخاذ الإجراءات المناسبة للتعامل مع المشكلات البيداغوجية والمهنية بشكل سريع	**0.62**

يتضح من خلال النتائج المعروضة في الجدول (20) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة في تقديري العلاقات ما بين فقرات بعد التحسين المستمر بالدرجة الكلية للبعد قد تراوحت ما بين (0.27 و0.62) لذلك فهي قيم دالة على وجود علاقة جوهرية تثبت وجود اتساق داخلي ما بين فقرات بعد التحسين المستمر.

جدول (21) يوضح الاتساق الداخلي لفقرات الأداة والدرجة الكلية لبعد المناخ التنظيمي

الرقم	فقرات بعد المناخ التنظيمي	الدلالة المعنوية
01	تشجع إدارة الجامعة التعاون بين الهيئة الإدارية وهيئة التدريس	**0.65**
02	تحرص إدارة الجامعة على توفير جو عمل إيجابي يحقق الاستقرار للهيئة التدريسية والإدارية	**0.66**
03	تشرك إدارة الجامعة الأستاذة في اتخاذ القرارات	**0.26**
04	تراعي إدارة الجامعة الظروف الشخصية في التعامل مع الأساتذة	**0.43**
05	تحرص إدارة الجامعة على تهيئة ظروف العمل الجيدة التي تمكن الأساتذة من أداء مهامهم بشكل مريح	**0.44**
06	تحرص إدارة الجامعة على تهيئة ظروف العمل الجيدة التي تمكن الأساتذة من أداء مهامهم بشكل مريح	**0.46**
07	تعمل إدارة الجامعة على تحقيق حاجات الهيئة التدريسية	**0.43**
08	تعتمد إدارة الجامعة في عملية المراجعة على معايير الجودة الشاملة	**0.41**
09	تراعي إدارة الجامعة الكفاءة في تعيين الأساتذة المكلفين لمهام إدارية	**0.25**

يتضح من خلال النتائج المعروضة في الجدول رقم (21) أن قيم معاملات الارتباط المحسوبة في تقدير العلاقات ما بين فقرات بعد المناخ التنظيمي بالدرجة الكلية للبعد، قد تراوحت ما بين (0.25و 0.66) لذلك فهي قيم دالة على وجود علاقة جوهرية تثبت وجود اتساق داخلي ما بين فقرات بعد المناخ التنظيمي.

حساب الثبات:

5-11-2- ثبات المقياس:

جدول (22) يمثل معاملات الثبات لألفا كرونباخ لأبعاد الأداة مع الفقرات

رقم	البعد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
01	المناخ التنظيمي	**09**	**0.87**
02	الحوكمة	**09**	**0.83**
03	البحث العلمي	**09**	**0.85**
04	علاقة الجامعة بالمجتمع	**08**	**0.82**
05	الأوضاع الأكاديمية	**08**	**0.79**
06	ثقافة الجودة	**08**	**0.74**

يتبين من الجدول (22) أن معدلات الثبات حسب ألفا كرونباخ ،فبلغت القيم بالنسبة لبعد المناخ التنظيمي: (0.87) وبعد التحسين المستمر: (0.83) وبعد ابحث العلمي (0.85) وبعد علاقة الجامعة بالمجتمع: (0.82) وبعد الأوضاع الأكاديمية (0.79) وأخيرا بعد ثقافة الجودة: (0.84) مما يعني أن المقياس يتميز بمستوى عالي من الثبات ويمكن استخدامه في الدراسة الأساسية.

5-11-3- طريقة إعطاء التقديرات الكمية لأداة الدراسة:

وزعت درجات الإجابة لأداة قياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان، على سلم ليكارت الخماسي ذو الاتجاه الموجب كما هو موضح في الجدول () ا.

جدول (23) يوضح التقديرات الكمية حسب سلم ليكارت لأداة الدراسة

فقرات الاستبيان	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
التقدير	5	4	3	2	1

ولتحديد سلم الاستجابة في الدراسة فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (5-1=4)ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4-5=0، 80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما موضح في الجدول التالي:

جدول (24) يبين سلم *الاستجابة المعتمد في الدراسة*

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة التطبيق
من1-1.80	من 20%_39%	ضعيفة جدا
من1.81_2.99	من40%_52%	ضعيفة
من3-3.50	من53%-68%	متوسطة
من3.51- 4	من69%-100%	كبيرة

5-12- الدراسة الأساسية:

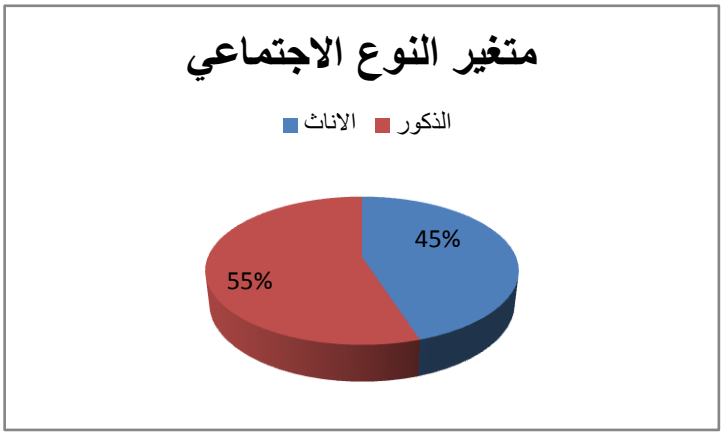
العينة:

بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة ،المتمثلة في استبيان قياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو جودة التعليم العالي، من حيث الصدق والثبات، حيث تم توزيع 228 استبيان على أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بجامعة معسكر، أي 25%من مجموع الأساتذة الدائمين، بينما تم توزيع 228استبيان على أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بجامعة تلمسان، أي 15% من مجموع الأساتذة، وبالتالي فإن مجموع الاستبيانات الموزعة في جامعتي معسكر وتلمسان بلغ 457استبيان، ودلك في الفترة الممتدة من 10 يناير 2018 إلى غاية 15 جوان 2018 وقد تم استرجاع 375 إلا أنه أستبعد منها 15 لعدم ملئها من طرف المستجوبين وفقا للتعليمات المقدمة، أما فيما يخص عملية الاختيار فقد اعتمدنا على العينة االعرضية لأنها تتماشى وأهداف الدراسة ومناسبة من حيث توفر الخصائص اللازمة لإجراء البحث وعليه أصبح عدد الاستبيانات القابلة للاستغلال 360 وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة الأساسية:

5-13- مواصفات عينة الدراسة الأساسية:

5-13-2- متغير النوع الاجتماعي :

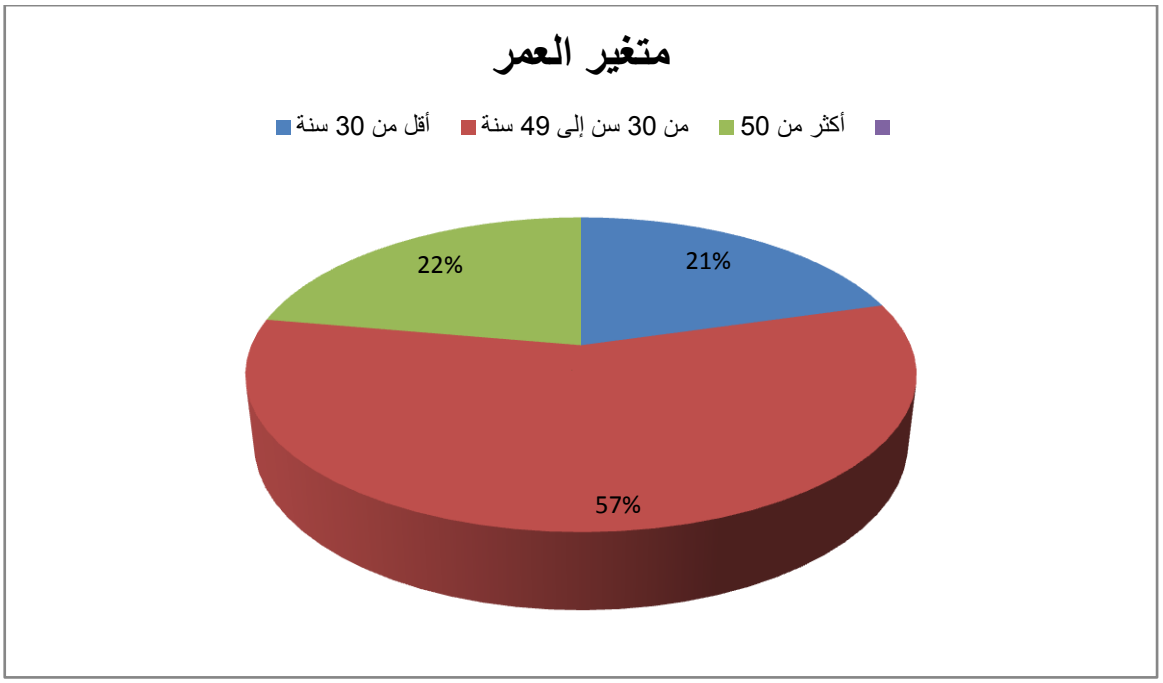
بلغ عدد المشاركين في الدراسة الأساسية من الهيئة التدريسية والإدارية 360 ممثلين ب 198 أستاذ وأستاذة وبنسبة قدرت 55%، أما الإناث فقد بلغ عددهم 162 أستاذة بنسبة قدرت 45%.



الشكل رقم (3): يبين توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير النوع الاجتماعي

5-13-3- متغير العمر

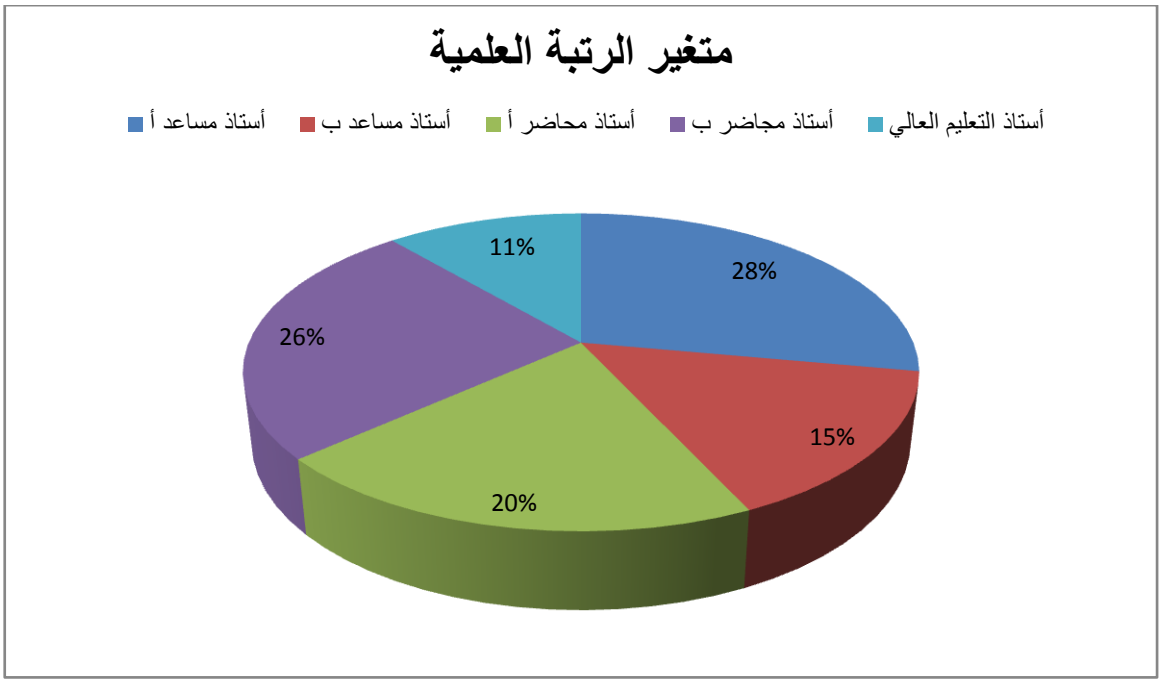
يتضح من خلال معطيات الشكل اسفله أن الفئة العمرية 30-49 سنة تشكل أكبر نسبة وتحتل المرتبة الأولى حيث بلغت نسبتها 57.22 %، بينما الفئة العمرية أكثر من 50 سنة احتلت المرتبة الثانية إذ بلغت نسبة هذه الفئة 22.22 % ، أما الفئة العمرية أقل من 30 سنة جاءت في المرتبة الثالثة وبلغت نسبتها 20.55 %في حين بلغ متوسط عمر العينة الأساسية 29.56 وسجل الحد الأدنى والحد الأقصى للعمر مابين 26 و67 سنة .



الشكل رقم (4): يبين توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير العمر

5-13-4- متغير الرتبة العلمية

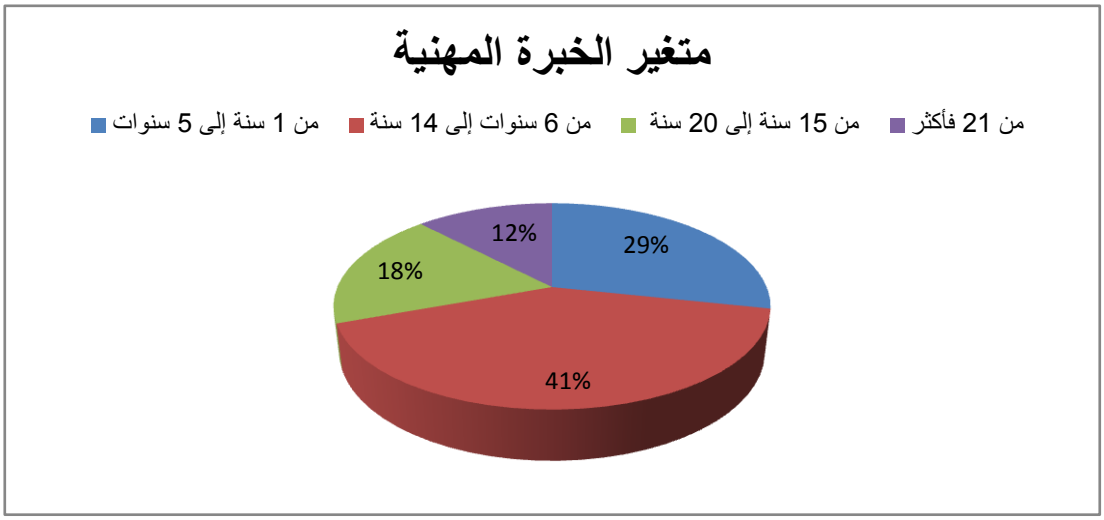
يتضح من خلال معطيات الشكل أ سفله أن فئة أستاذ مساعد (أ) تشكل أكبر نسبة واحتلت المرتبة الأولى ،حيث بلغت نسبتها 27.5 % بينما سجلت فئة أستاذ محاضر (ب) نسبة 25 % وجاءت في المرتبة الثانية ،أما فئة أستاذ محاضر (أ) سجلت المرتبة الثالثة وبلغت نسبتها 20% ،بينما فئة أستاذ مساعد (ب) بلغت نسبتها 15 % ، وأخيرا احتلت فئة أستاذ التعليم العالي المرتبة الأخيرة بنسبة بلغت 11.11 % .



الشكل رقم (5): يبين توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير الرتبة العلمية

5-13-5- متغير الخبرة المهنية:

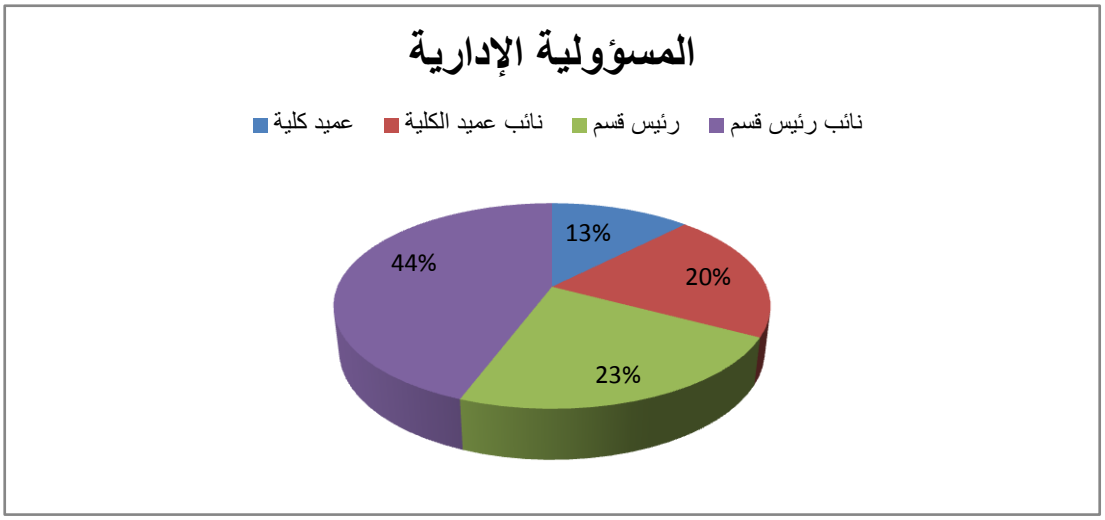
نستنتج من خلال نتائج الشكل أسفله أن فئة الخبرة المهنية من 6سنوات إلى 14 سنة تشكل أكبر نسبة حيث بلغت 41.11 %، بينما فئة من 1 سنة إلى 5 سنوات إذ بلغت نسبة هذه الفئة 28.33 %، أما فئة 15 سنة إلى 20 سنة فقد بلغت نسبتها18.33 %، وأخيرا فئة أكثر من 21 سنة فقد بلغت نسبتها 12.22 . وبلغ متوسط الخبرة المهنية لعينة الدراسة الأساسية تقريبا 13 شهرا والحد الأدنى والأقصى مابين شهرين و20 سنة.



الشكل رقم (6): يبين توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير الخبرة المهنية

5-14- متغير المسؤولية الإدارية :

يلاحظ من خلال بيانات الشكل أسفله أن فئة نائب رئيس قسم تشكل أكبر نسبة حيث بلغت نسبتها 43.37 %، بينما فئة نائب عميد كلية فقد بلغت نسبتها 22.03 % ،و أخيرا بلغت نسبة فئة عميد كلية 11.86%

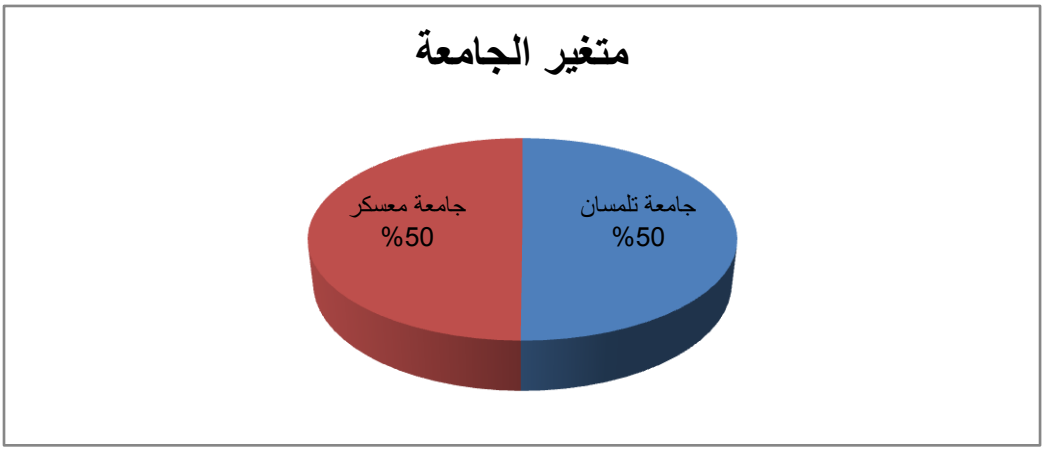


الشكل رقم (7): يبين توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير المسؤولية الإدارية

متغير الجامعة:

توزعت عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجامعة التي تنتمي إليها الهيئة التدريسية والإدارية كما يلي:

- جامعة تلمسان 170 أستاذ وأستاذة بنسبة 15%
- أما جامعة معسكر 190 أستاذ وأستاذة بنسبة 25%.



الشكل رقم (8): يبين توزيع أفراد الدراسة الأساسية حسب متغير الجامعة

منهج البحث:

اعتمدنا على المنهج الوصفي والذي يفحص العلاقة بين مفاهيم الدراسة الخاصة باتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو جودة التعليم العالي في ضوء بعض المتغيرات الشخصية (النوع الاجتماعي ،العمر، الرتبة العلمية ،الخبرة المهنية ،المسؤولية الإدارية ،الجامعة) .

5-15- الأساليب الإحصائية للتحليل :

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الدراسة وهي كالأتي:

الإحصاء الوصفي والمتمثل في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية .

تحليل التباين المتعدد.

معامل الاختلاف.

الفصل السادس: عرض نتائج الدّراسة

تمهيد :

سيتعرض الباحث في هذا الفصل لنتائج الدراسة الأساسية عن طريق المعالجات الوصفية والتحليلية وفقا لمتغيرات البحث (المتغير المستقل الذي يتمثل في، والمتغير التابع الذي يتمثل في، لدى أفراد العينة .

عرض نتائج الفرضيات :

6-1- عرض نتائج الفرضية الأولى :

نص الفرضية : "توجد اتجاهات إيجابية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده لدى الهيئة التدريسية والإدارية بجامعتي معسكر وتلمسان."

جدول (25) يبين معامل الاختلاف ومتوسط الاتجاه بالنسبة لابعاد تطبيق جودة التعليم العالي لدى عينة الدراسة

الأبعاد	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط الاتجاه	معامل الاختلاف النسبة المئوية	الترتيب
المناخ التنظيمي	27.40	8.62	3.17	%36.77	1
ثقافة الجودة	27.29	8.13	3.16	%31.45	4
البحث العلمي	23.13	7.44	3.35	%29.27	6
علاقة الجامعة بالمجتمع	20.89	7.90	2.64	%33.41	3
الأوضاع الأكاديمية	22.01	7.74	2.84	%36.69	2

الحوكمة	20.68	8.42	2.45	%29.09	7
تطبيق جودة التعليم العالي	142.04	42.52	3.34	%29.56	5

حسب الجدول (25) نسجل أن هناك اختلافات في اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل أيضا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمناخ التنظيمي 27.40 وهو أعلى متوسط وبانحراف معياري 8.62 ومتوسط اتجاه 3.17 ،أما معامل الاختلاف فسجل 36.77 % يعد اتجاه ايجابي نحو هذا البعد ،**و بلغ** المتوسط الحسابي لبعد ثقافة الجودة 27.29 وبانحراف معياري 8.13 ومتوسط اتجاه 3.16 وبلغ معامل الاختلاف 31.45 ويعد اتجاه ايجابي . أما بعد البحث العلمي فقدر المتوسط الحسابي 23.13 وبانحراف معياري 7.44 ومتوسط اتجاه 3.35 أما معامل الاختلاف فسجل 29.27 % ويعد اتجاه ايجابي ،بالنسبة لمتوسط بعد علاقة الجامعة بالمجتمع فقدر المتوسط الحسابي 22.01 وانحراف معياري 7.90 ومتوسط اتجاه 2.64 بينما معامل الاختلاف قدر ب 33.41% ويعد اتجاه سلبي . بالنسبة لبعد الأوضاع الأكاديمية فقدر متوسطه الحسابي 22.01 وبانحراف معياري 7.74 ومتوسط اتجاه 2.84 بينما سجل معامل الاختلاف 36.69 ويعد اتجاه سلبي .أما بعد الحوكمة فسجل متوسط حسابي 20.68 وانحراف معياري 8.42 وبمتوسط اتجاه 2.45 بينما قدر معامل الاختلاف 29.09 ويعد بذلك اتجاه سلبي .و أخيرا سجل تطبيق جودة التعليم العالي ككل متوسط حسابي 142.04 وانحراف معياري 42.52 وبمتوسط اتجاه 3.34 أما معامل الاختلاف سجل 29.56 %و يعد بذلك ايجابي .

6-2- عرض نتائج الفرضية الثانية:

نص الفرضية :" يختلف أثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده باختلاف المتغيرات الشخصية (النوع الاجتماعي، العمر، الرتبة العلمية، الخبرة المهنية، الجامعة، المسؤولية الإدارية) لدى العينة."

وللإجابة على هذه الفرضية قمنا باستخدام تحليل التباين التعدد وأسلوب إحصائي يفحص العلاقة بين عدة متغيرات مستقلة وتابعة .

وفي دراستنا هذه اقتصرنا على معيار وليكس لمبدا (Wilks Lambda) والذي يقيس المعنوية الكلية لتحليل التباين المتعدد .

6-2-1- عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى

نص الفرضية الفرعية الأولى ":يختلف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير النوع الاجتماعي لدى عينة الدراسة ."

جدول (26) يلخص نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة ومتغير النوع الاجتماعي، (ن = 360)

المتغير	Lambda wilks	ف	درجة الحرية	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
النوع الاجتماعي	0.94	3.32	6	326.00	0.01

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (26) نلاحظ أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير النوع الاجتماعي حيث بلغت قيمة ف = 3.32 مع p =0.01 وقيمة لمدا ويلكس = 0.94 ودرجة الحرية 6، مما يعني انه يمكن أن يكون له تأثير، و لتحديد أي الأبعاد يتأثر بمتغير النوع الاجتماعي ،نلجأ للجدول الموالي .

جدول (27) يوضح تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ن = 360).

الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المناخ التنظيمي	5.07	1	5.07	0.06	0.79
الحوكمة	14.84	1	14.84	0.21	0.64
البحث العلمي	73.99	1	73.99	1.29	0.25
علاقة الجامعة بالمجتمع	366.46	1	366.46	5.86	**0.01**
الأوضاع الأكاديمية	344.88	1	344.88	5.75	**0.01**
ثقافة الجودة	639.41	1	639.41	8.88	**0.01**
الدرجة الكلية لجودة التعليم العالي	3107.683	2	1553.842	0.93	0.37

نلاحظ من الجدول (27) على أن اختبار (ف) يشير إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغير النوع الاجتماعي بالنسبة لبعض الأبعاد على اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي: (علاقة الجامعة بالمجتمع: ف =

5.86،**0.01** = P، الأوضاع الأكاديمية: ف = 5.75، 0.01 = P، ثقافة الجودة: ف = 8.88، **0.01**= P).

بينما لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير النوع الاجتماعي بالنسبة لبعض أبعاد اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي: المناخ التنظيمي: (ف = 0.06،0.79 = P، الحوكمة: ف = 0.21، 0.64 = P، البحث العلمي: ف = 1.29، 0.25= P، الدرجة الكلية لجودة التعليم العالي: ف = 0.93، 0.37= P).

وعند الرجوع إلى الجدول التالي رقم (28) الذي يوضح الفروق بين المتوسطات فيما يخص اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي ،حيث سجلت فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير النوع الاجتماعي والمتمثل في فئة الذكور والإناث بالنسبة للأبعاد التالية :

بعد علاقة الجامعة بالمجتمع توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث بمتوسط بلغ 22.03 .

بعد الأوضاع الأكاديمية توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث بمتوسط بلغ 23.21 .

بعد ثقافة الجودة توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث بمتوسط حسابي 22.27 .

جدول (28) يبين متوسط اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم وأبعاده وفقا لمتغير النوع الاجتماعي لدى العينة (ن=360)

الأبعاد	الجنس	المتوسط	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95%	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
المناخ التنظيمي	الذكور	27.29	0.65	26.00	28.58
	الإناث	27.54	0.69	26.18	28.90
الحوكمة	الذكور	27.60	0.63	26.35	28.84
	الإناث	27.17	0.66	25.86	28.48
البحث العلمي	الذكور	22.89	0.57	21.76	24.01
	الإناث	23.83	0.60	22.65	25.01
علاقة الجامعة بالمجتمع	الذكور	19.93	0.59	18.76	21.11
	الإناث	**22.03**	0.62	20.80	23.27
الأوضاع الأكاديمية	الذكور	21.17	0.58	20.02	22.32
	الإناث	**23.21**	0.61	22.00	24.42
ثقافة الجودة	الذكور	19.49	0.64	18.23	20.75
	الإناث	**22.27**	0.67	20.94	23.60
	الذكور	140.35	3.01	134.425	146.292
	الإناث	148.58	3.33	142.02	155.140

6-2-2- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية الفرعية الثانية : "يختلف أثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير الخبرة المهنية لدى عينة الدراسة ".

جدول (29) يلخص نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة ومتغير الاقدمية المهنية، (ن = 360)

المتغير	Lambda wilks	ف	درجة الحرية	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الاقدمية المهنية	0.83	3.25	18	916.86	0.01

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (29) نلاحظ أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الأقدمية المهنية حيث بلغت قيمة ف = 3.25 مع P =0.01 وقيمة لمدا ويلكس = 0.83 ودرجة الحرية 12.مما يعني انه يمكن أن يكون له تأثير، و لتحديد أي الأبعاد يتأثر بمتغير الأقدمية المهنية ،نلجأ للجدول الموالي .

جدول (30) يوضح تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير الاقدمية المهنية (ن = 360).

الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المناخ التنظيمي	221.74	3	73.91	0.98	0.40
الحوكمة	273.01	3	91.00	1.31	0.27
البحث العلمي	105.89	3	35.29	0.61	0.60
علاقة الجامعة بالمجتمع	1079.61	3	359.87	5.92	**0.01**
الأوضاع الأكاديمية	1240.10	3	413.36	7.17	**0.01**
ثقافة الجودة	1867	3	622.36	9.06	**0.01**
الدرجة الكلية لجودة التعليم العالي	3107.683	2	1553.842	0.93	0.37

يلاحظ من الجدول (30) أن اختبار (ف) يشير إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة المهنية، بالنسبة لبعض أبعاد اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي، (علاقة الجامعة بالمجتمع: ف = 5.92، **0.01** = p، الأوضاع الأكاديمية: ف = 7.17، **0.01** = P، ثقافة الجودة: ف 9.06=،

0.01 = P). بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة المهنية على الأبعاد الأخرى المناخ التنظيمي: (ف = 0.98، 0.40= P)، الحوكمة: (ف = 1.31، 0.27 = P)، البحث العلمي: (ف = 0.61، 0.60 = p)،، ،، الدرجة الكلية لجودة التعليم العالي: (ف = ،0.93 0.37 = p).

وعند الرجوع إلى الجدول التالي رقم (31) الذي يوضح الفروق بين المتوسطات فيما يخص اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي ،حيث سجلت فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الاقدمية المهنية من 1سنة إلى 5سنوات ،ومن 6سنوات إلى 14 سنة ،و من 15 سنة إلى 20 سنة ،وأكثر من 21 سنة ،بالنسبة للأبعاد التالية :بعد علاقة الجامعة بالمجتمع توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة من 15 سنة إلى 20 سنة بمتوسط بلغ 22.87 .

بعد الأوضاع الأكاديمية توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة من 6 سنوات إلى 14 سنة بمتوسط بلغ 22.25 .

بعد ثقافة الجودة توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة من 6 سنوات إلى 14 سنة بمتوسط بلغ 23.50.

جدول (31) يبين الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد جودة التعليم العالي وفقا لمتغير الأقدمية المهنية

الأبعاد	رتبة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95 %	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
المناخ التنظيمي	من 1سنة إلى 5سنوات	26.97	0.96	25.06	28.88
	من6 سنوات إلى 14 سنة	28.31	0.17	26.90	29.72
	من15 سنة إلى 20 سنة	26.42	1.09	24.28	28.57
	أكثر من21 سنة	26.63	1.30	24.06	29.02
الحوكمة	من 1سنة إلى 5سنوات	27.35	0.93	25.51	29.18
	من6 سنوات إلى 14 سنة	28.25	0.69	26.89	29.61
	من15 سنة إلى 20 سنة	26.71	1.05	24.64	28.78
	أكثر من21 سنة	25.63	1.25	23.16	28.10
البحث العلمي	من 1سنة إلى 5سنوات	22.65	0.84	20.98	24.31
	من6 سنوات إلى 14 سنة	23.91	0.62	22.68	25.15
	من15 سنة إلى 20 سنة	23.33	0.95	21.45	25.21
	أكثر من21 سنة	22.68	1.14	20.43	24.93
الأوضاع الأكاديمية	من 1سنة إلى 5سنوات	17.86	0.87	16.14	19.57
	من6 سنوات إلى 14 سنة	**22.25**	0.64	20.98	23.52
	من15 سنة إلى 20 سنة	21.96	0.98	20.03	23.00
	أكثر من21 سنة	20.65	1.17	18.34	22.97
ثقافة الجودة	من 1سنة إلى 5سنوات	18.86	0.84	17.19	20.53
	من6 سنوات إلى 14 سنة	**23.50**	0.62	22.27	24.74

من15 سنة إلى 20 سنة	23.41	0.95	21.53	25.29
أكثر من21 سنة	21.77	1.14	19.52	24.02
علاقة الجامعة بالمجتمع من 1سنة إلى 5سنوات	16.98	0.92	15.16	18.81
من6 سنوات إلى 14 سنة	22.39	0.68	21.04	23.73
من15 سنة إلى 20 سنة	**22.87**	1.04	20.82	24.92
أكثر من21 سنة	19.59	1.24	17.13	22.04

6-2-3- عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية الفرعية الثالثة : "يختلف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير المسؤولية الإدارية لدى عينة الدراسة ."

جدول (32) يلخص نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة ومتغير المسؤولية الإدارية، (ن = 360)

المتغير	Lambda wilks	ف	درجة الحرية	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
المسؤولية الإدارية	0.83	2.55	24.00	1128.02	**0.01**

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (32) نلاحظ أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير المسؤولية الإدارية حيث بلغت قيمة ف= 2.55مع **0.01**= P وقيمة لمدا ويلكس = 0.83 ودرجة الحرية2.55.مما يعني انه يمكن أن يكون له تأثير، و لتحديد أي الأبعاد يتأثر بمتغير المسؤولية الإدارية ،نلجأ للجدول الموالي .

جدول (33) يوضح تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير المسؤولية الإدارية (ن = 360).

الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المناخ التنظيمي	1778.75	4	444.69	6.30	**0.01**
الحوكمة	1404.87	4	351.21	5.30	**0.01**
البحث العلمي	832.05	4	208.01	3.75	0.10
علاقة الجامعة بالمجتمع	697.04	4	174.26	2.80	**0.02**
الأوضاع الأكاديمية	383.65	4	95.91	1.58	0.17
ثقافة الجودة	816.43	4	204.10	2.83	**0.02**
الدرجة الكلية لج ودة التعليم العالي	28576.093	3	9525.34	6.10	**0.02**

نلاحظ من الجدول (33) على أن اختبار (ف) يشير إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغير المسؤولية الإدارية، بالنسبة لأبعاد اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي: (المناخ التنظيمي: ف = 6.30، **0.01**= P، الحوكمة: ف = 5.30، **0.01** = P،، علاقة الجامعة بالمجتمع: ف = 2.80،**0.02** = P،، ثقافة

الجودة: ف = 2.83، **0.02**= P، الدرجة الكلية لجودة التعليم العالي ف = 6.10، **0.02** = P) .بينما لا يوجد اثر دال إحصائيا لمتغير المسؤولية الإدارية للأبعاد التالية : (البحث العلمي: ف = 3.75،0.10= Pلأوضاع الأكاديمية: ف = 1.58، 0.17= P).

وعند الرجوع إلى الجدول التالي رقم (34) الذي يوضح الفروق بين المتوسطات فيما يخص اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي ،حيث سجلت فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير المسؤولية الإدارية عميد كلية ،نائب عميد كلية ،رئيس قسم ،نائب رئيس قسم ،بالنسبة للأبعاد التالية :

بعد المناخ التنظيمي توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة عميد كلية بمتوسط بلغ 31.66،بعد الحوكمة توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح عميد كلية بمتوسط بلغ 31.58 ،بعد علاقة الجامعة بالمجتمع توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة عميد كلية بمتوسط بلغ 25.25 ،بعد ثقافة الجودة توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة عميد كلية بمتوسط بلغ 26.25 .

جدول (34) يبين الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد جودة التعليم الغالي وفقا لمتغير المسؤولية الإدارية

الأبعاد	المسؤولية	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95 %	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
المناخ التنظيمي	عميد	**31.66**	2.42	26.89	36.43
	نائب عميد	23.45	1.71	20.08	26.63
	رئيس قسم	21.04	1.71	17.66	24.41
	نائب رئيس قسم	26.64	1.58	23.52	29.76
الحوكمة	عميد	**31.58**	2.43	26.96	36.20
	نائب عميد	24.41	1.66	21.14	27.68
	رئيس قسم	22.25	1.56	18.98	25.51
	نائب رئيس قسم	25.00	1.53	21.79	28.02
البحث العلمي	عميد	27.25	2.15	23.02	31.47
	نائب عميد	20.04	1.52	17.05	23.03
	رئيس قسم	20.00	1.52	17.01	22.09
	نائب رئيس قسم	22.21	1.40	19.44	24.98
علاقة الجامعة بالمجتمع	عميد	**25.25**	2.27	19.58	28.41

	نائب عميد	17.75	1.60	18.50	24.74
	رئيس قسم	18.37	1.60	15.71	21.95
	نائب رئيس قسم	20.03	1.48	18.18	23.96
الأوضاع الأكاديمية	عميد	24.00	2.24	19.58	28.41
	نائب عميد	21.62	1.58	18.50	24.74
	رئيس قسم	18.83	1.58	15.71	21.75
	نائب رئيس قسم	21.07	1.46	18.18	23.96
ثقافة الجودة	عميد	**26.25**	2.45	21.42	31.07
	نائب عميد	21.62	1.73	18.21	25.03
	رئيس قسم	17.67	1.73	14.46	21.28
	نائب رئيس قسم	18.00	1.60	14.84	21.15

6-2-4- عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة :

نص الفرضية الفرعية الرابعة : "يختلف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير العمر لدى عينة الدراسة ."

جدول (35) يلخص نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة ومتغير العمر، (ن = 360).

المتغير	Lambda wilks	ف	درجة الحرية	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
العمر	0.85	4.48	12	650.00	**0.01**

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (35) نلاحظ أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير العمر حيث بلغت قيمة ف= 4.48 مع**0.01** = P وقيمة لمدا ويلكس = 0.85 ودرجة الحرية12مما يعني انه يمكن أن يكون له تأثير، ولتحديد أي الأبعاد يتأثر بمتغير العمر نلجأ للجدول الموالي .

جدول (36) يوضح تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير العمر (ن = 360).

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المناخ التنظيمي	296.39	2	184.197	1.98	0.13
الحوكمة	362.85	2	181.29	2.62	0.07
البحث العلمي	122.46	2	61.23	1.06	0.34
علاقة الجامعة بالمجتمع	758.86	2	379.43	6.16	**0.01**
الأوضاع الأكاديمية	1049.80	2	524.90	9.05	**0.01**
ثقافة الجودة	1275.82	2	637.91	9.08	**0.01**
الدرجة الكلية لج ودة التعليم العالي	11717.74	2	5858.882	3.27	**0.03**

نلاحظ من الجدول (36) على أن اختبار (ف) يشير إلى وجود أثر دال إحصائيا حسب متغير العمر لبعض أبعاد اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي (علاقة الجامعة بالمجتمع: ف = 6.16، **0.01**= P، الأوضاع الأكاديمية: ف = 9.05، **0.01**= P، ثقافة الجودة: (ف = 9.08، **0.01**=P، الدرجة الكلية لجودة التعليم العالي: ف = 3.27، 0.03 = P، بينما لا يوجد أثر دال إحصائيا حسب متغير العمر للأبعاد التالية: المناخ التنظيمي (ف = 1.81، 0.13= P)، الحوكمة (ف = 2.62، 0.07 = P)، البحث العلمي (ف = 1.06، 0.42 = P).

وعند الرجوع إلى الجدول التالي رقم (37) الذي يوضح الفروق بين المتوسطات فيما يخص اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي ،حيث سجلت فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير العمر والمتمثل في فئة اقل من 30 سنة ،فئة من 30 إلى 49 سنة، و فئة أكثر من 50 سنة بالنسبة للأبعاد التالية :بعد علاقة الجامعة توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالمجتمع لصالح فئة 30 إلى 49 سنة بمتوسط بلغ 21.92 .بعد الأوضاع الأكاديمية توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة 30 إلى 49 سنة بمتوسط بلغ 23.31 .بعد ثقافة الجودة توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح فئة 30 إلى 49 سنة بمتوسط بلغ 22.12 .

جدول (37) يبين الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد جودة التعليم الغالي وفقا لمتغير العمر

الأبعاد	العمر	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95 %	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
المناخ التنظيمي	أقل من 30 سنة	27.74	1.06	25.61	29.83
	من30 إلى 49 سنة	28.00	0.62	26.76	29.23
	أكثر من50 سنة	25.71	0.97	23.79	27.64
الحوكمة	أقل من 30 سنة	28.00	1.02	25.98	30.01
	من30 إلى 49 سنة	27.96	0.60	26.78	29.15
	أكثر من50 سنة	25.51	0.94	23.66	27.36
البحث العلمي	أقل من 30 سنة	23.25	0.93	21.42	25.09
	من30 إلى 49 سنة	23.79	0.55	22.71	24.87
	أكثر من50 سنة	22.30	0.85	20.62	23.99
علاقة الجامعة بالمجتمع	أقل من 30 سنة	17.98	0.96	16.08	19.88
	من30 إلى 49 سنة	**21.92**	0.57	20.79	23.04
	أكثر من50 سنة	21.03	0.88	19.29	22.78
الأوضاع الأكاديمية	أقل من 30 سنة	18.68	0.93	16.83	20.52
	من30 إلى 49 سنة	**23.31**	0.55	22.22	24.40
	أكثر من50 سنة	22.24	0.86	20.54	23.94
ثقافة الجودة	أقل من 30 سنة	17.05	1.03	14.98	19.04
	من30 إلى 49 سنة	**22.12**	0.61	20.92	23.32
	أكثر من50 سنة	20.85	0.94	18.99	22.72

6-2-5- عرض نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

نص الفرضية الفرعية الخامسة : "يختلف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير الرتبة العلمية لدى عينة الدراسة .

جدول (38) يلخص نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة ومتغير الرتبة العلمية، (ن = 360)

المتغير	Lambda wilks	ف	درجة الحرية	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الرتبة العلمية	0.86	2.07	24	1128.02	0.01

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (38) نلاحظ أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الرتبة العلمية حيث بلغت قيمة ف= 2.07مع P =0.01 وقيمة لمدا ويلكس = 0.86ودرجة الحرية 24 مما يعني انه يمكن أن يكون له تأثير، و لتحديد أي الأبعاد يتأثر بمتغير الرتبة العلمية نلجأ للجدول الموالي .

جدول (39) يوضح تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير الرتبة العلمية (ن = 360).

الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المناخ التنظيمي	998.45	4	249.61	3.42	**0.01**
الحوكمة	538.26	4	134.56	1.95	0.10
البحث العلمي	646.70	4	161.67	2.88	**0.02**
علاقة الجامعة بالمجتمع	487.31	4	121.82	1.94	0.10
الأوضاع الأكاديمية	600.14	4	150.03	2.51	**0.04**
ثقافة الجودة	679.55	4	169.88	2.34	**0.03**
الدرجة الكلية	634.813	2	317.407	0.20	0.81

نلاحظ من الجدول (39) أن اختبار (ف) يشير إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الرتبة العلمية بالنسبة لبعض أبعاد اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي (المناخ التنظيمي: ف = 3.42، **0.01** = P، الأوضاع الأكاديمية: ف = 2.51، **0.04** = P، ثقافة الجودة: ف = 2.34، **0.03** = P، البحث العلمي: ف 2.88= **0.02** = p) ،بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا لمتغير الرتبة العلمية بالنسبة للأبعاد التالية (الحوكمة : ف = 1.95،

0.10 = P، علاقة الجامعة بالمجتمع: ف = 1.94، 0.10= p،الدرجة الكلية لجودة التعليم العالي ف = 0.203، 0.81 = p.

وعند الرجوع إلى الجدول التالي رقم ( ) الذي يوضح الفروق بين المتوسطات فيما يخص اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي ،حيث سجلت فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير الرتبة العلمية بين رتبة أستاذ مساعد (أ)،وأستاذ مساعد (ب)،وأستاذ محاضر (ب) ،و أستاذ محاضر (أ)،و أستاذ التعليم العالي بالنسبة للأبعاد التالية :

بعد المناخ التنظيمي توجد فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح أستاذ مساعد(أ) بمتوسط بلغ (29.94).

بعد البحث العلمي توجد فروق ذات دلالة إحصائية، لصالح أستاذ مساعد (أ) بمتوسط بلغ 25.43 .

بعد الأوضاع الأكاديمية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أستاذ مساعد (أ) بمتوسط بلغ 23.21 .

بعد ثقافة الجودة توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أستاذ محاضر(أ) بمتوسط 21.98 .

جدول (40) يبين الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد جودة التعليم الغالي وفقا لمتغير الرتبة العلمية

الأبعاد	الرتبة	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95%	
				الحد الأدنى	الحد الأعلى
المناخ التنظيمي	أستاذ مساعد (ب)	24.96	1.19	22.60	27.31
	أستاذ مساعد (أ)	**29.94**	0.93	28.09	31.78
	أستاذ محاضر (ب)	27.43	0.91	25.64	29.22
	أستاذ محاضر (أ)	25.94	1.01	23.95	27.93
	أستاذ التعليم العالي	**27.87**	1.35	25.21	30.53
الحوكمة	أستاذ مساعد (ب)	26.11	1.16	23.83	28.40
	أستاذ مساعد (أ)	28.91	0.91	27.12	30.70
	أستاذ محاضر (ب)	28.33	0.88	26.58	30.07
	أستاذ محاضر (أ)	25.95	0.98	24.02	27.89
	أستاذ التعليم العالي	26.40	1.31	23.81	28.98
البحث العلمي	أستاذ مساعد (ب)	21.09	1.04	19.03	23.16
	أستاذ مساعد (أ)	**25.43**	0.82	23.81	27.05
	أستاذ محاضر (ب)	23.08	0.79	21.51	24.64
	أستاذ محاضر (أ)	22.80	0.88	21.05	24.55
	أستاذ التعليم العالي	23.37	1.18	21.04	25.70

علاقة الجامعة بالمجتمع أستاذ مساعد (ب)	18.15	1.10	15.97	20.33
أستاذ مساعد (أ)	21.65	0.86	19.94	23.36
أستاذ محاضر (ب)	21.26	0.84	19.60	22.92
أستاذ محاضر (أ)	21.12	0.94	19.27	22.97
أستاذ التعليم العالي	21.92	1.25	19.46	24.38
الأوضاع الأكاديمية أستاذ مساعد (ب)	19.11	1.08	16.98	21.24
أستاذ مساعد (أ)	**23.21**	0.84	21.54	24.88
أستاذ محاضر (ب)	22.17	0.82	20.55	23.79
أستاذ محاضر (أ)	22.62	0.91	20.81	24.42
أستاذ التعليم العالي	22.87	1.22	20.47	25.27
ثقافة الجودة أستاذ مساعد (ب)	17.54	1.19	15.20	19.89
أستاذ مساعد (أ)	21.37	0.93	19.53	23.21
أستاذ محاضر (ب)	21.18	0.90	19.39	22.96
أستاذ محاضر (أ)	**21.98**	1.01	19.99	23.97
أستاذ التعليم العالي	20.92	1.34	18027	23.57

6-2-6- عرض نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

نص الفرضية الفرعية السادسة :" يختلف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير الجامعة لدى عينة الدراسة ."

جدول (41) يلخص نتيجة تحليل التباين المتعدد لاختبار أثر تطبيق جودة التعليم العالي على اتجاهات أفراد العينة وفقا لمتغير الجامعة، (ن = 360)

المتغير	Lambda wilks	ف	درجة الحرية	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الجامعة	0.96	2.13	6	326.0	**0.02**

من خلال النتائج الموضحة في الجدول (41) نلاحظ أنه يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الجامعة حيث بلغت قيمة ف =13 .2. مع P = 0.02 وقيمة لمدا ويلكس = 0.96ودرجة الحرية 6مما يعني انه يمكن أن يكون له تأثير، و لتحديد أي الأبعاد يتأثر بمتغير الجامعة نلجأ للجدول الموالي .

جدول (42) يوضح تحليل التباين المتعدد لاتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي وفقا لمتغير الجامعة (ن = 360).

الأبعاد	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المناخ التنظيمي	23.87	1	23.87	0.31	0.57
الحوكمة	8.07	1	8.07	0.11	0.73
البحث العلمي	0.69	1	0.69	0.01	0.91
علاقة الجامعة بالمجتمع	195.97	1	195	3.10	**0.02**
الأوضاع الأكاديمية	178.59	1	178.59	2.95	**0.04**
ثقافة الجودة	338.22	1	338.22	4.64	**0.03**
الدرجة الكلية لجودة التعليم	745.41	1	745.41	15.38	**0.01**

نلاحظ من الجدول (42) أن اختبار (ف) يشير إلى وجود أثر دال إحصائيا لمتغير الجامعة على بعض أبعاد اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي والجودة ككل : بالنسبة لبعد علاقة الجامعة بالمجتمع :(ف = 3.10، p =**0.02**. بعد الأوضاع الأكاديمية : ف = 2.95، p =**0.04**، بعد ثقافة الجودة : ف = 4.64، p = **0.03** ، بعد الدرجة الكلية لجودة التعليم العالي : ف = 15.38، p=**0.01** .

بينما لا يوجد اثر دال إحصائيا حسب متغير الجامعة لبعد المناخ التنظيمي : (ف = 0.31، p=0.57 ، بعد الحوكمة : ف = 0.11، p=0.73 ،بعد البحث العلمي : ف = 0.01، p=0.91) .وعند الرجوع إلى الجدول التالي رقم ( ) الذي يوضح الفروق بين المتوسطات وفقا لمتغير الجامعة فيما يخص اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي ،حيث سجلت فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للأبعاد التالية :

بعد علاقة الجامعة بالمجتمع بين جامعة معسكر بمتوسط بلغ (21.66) ،بعد الأوضاع الأكاديمية بين جامعة معسكر وتلمسان لصالح جامعة معسكر بمتوسط بلغ (22.84)، وبعد ثقافة الجودة بين جامعة معسكر وتلمسان لصالح جامعة معسكر بمتوسط بلغ (21.77) .

جدول (43) يبين الفروق بين المتوسطات الحسابية لأبعاد تطبيق جودة التعليم الغالي وفقا لمتغير الجامعة.

الأبعاد	إقامة(1)	إقامة (2)	متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مجال الثقة 95%	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
المناخ التنظيمي	جامعة معسكر	جامعة تلمسان	27.16	0.65	25.87	28.45
	جامعة تلمسان	جامعة معسكر	27.69	0.69	26.33	29.05
الحوكمة	جامعة معسكر	جامعة تلمسان	27.25	0.63	26.00	28.49
	جامعة تلمسان	جامعة معسكر	27.56	0.66	26.25	28.87
البحث العلمي	جامعة معسكر	جامعة تلمسان	23.38	0.57	22.25	24.51
	جامعة تلمسان	جامعة معسكر	23.29	0.60	22.10	24.47
علاقة الجامعة بالمجتمع	جامعة معسكر	جامعة تلمسان	21.66	0.60	20.48	22.84
	جامعة تلمسان	جامعة معسكر	20.12	0.63	18.88	21.36
الأوضاع الأكاديمية	جامعة معسكر	جامعة تلمسان	22.84	0.58	21.68	23.99
	جامعة تلمسان	جامعة معسكر	21.37	0.61	20.15	22.59
ثقافة الجودة	جامعة معسكر	جامعة تلمسان	21.77	0.64	20.50	23.04
	جامعة تلمسان	جامعة معسكر	19.75	0.67	18.41	21.08

الفصل السابع: مناقشة نتائج الدراسة

الفصل السابع : مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

استهدفت الدراسة الحالية معرفة اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان، وبناءا على التحليل الإحصائي أي للنتائج التي أسفرت عنها الدراسة الأساسية، واعتمادا على ما تم عرضه من مادة علمية، وبعض الدراسات السابقة، قام الطالب الباحث بمناقشة نتائج فرضيات البحث كما هو وارد في هذا الفصل .

7-1- مناقشة نتائج فرضية الدراسة الأولى:

نص الفرضية توجد اتجاهات ايجابية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده لدى الهيئة التدريسية والإدارية بجامعتي معسكر وتلمسان .

من خلال عرض النتائج تبين تحقق الفرضية الأولى بوجود اتجاهات ايجابية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده لدى الهيئة التدريسية والإدارية بجامعة تلمسان .و يتضح من الجدول ( ) أن قيم متوسطات الاتجاهات ومعامل الاختلاف لإجابات أفراد عينة الدراسة قد تراوحت ما بين (2.45، 3,35) بالنسبة لمتوسط الاتجاهات، و(29.09، 36.77) بالنسبة لمعاملات الاختلاف، وجاءت اتجاهات أفراد العينة ايجابية نحو معظم أبعاد اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعة تلمسان ماعدا بعد الحوكمة وعلاقة الجامعة بالمجتمع، وعلى نحو عام فقد بلغت قيمة متوسط اتجاهات تطبيق جودة التعليم العالي ككل (3.34)، وبمعامل اختلاف (29.56) وهي قيمة ايجابية .

ووفق النتائج المتحصل عليها والمرتبطة بالاتجاه الايجابي نحو بعد المناخ التنظيمي يمكننا أن نبرز أهميته من خلال تأثيره على الجوانب النفسية والاجتماعية للعاملين داخل الجامعة، كما أشارت إلى ذلك دراسة موران (Moran 1985

(التي أكدت على أن المناخ التنظيمي يساهم في تعزيز الحالات النفسية الجيدة وكذا حل المشاكل الاجتماعي للموظفين، الأمر الذي يرفع من درجة ولاء الأفراد نحو التنظيم، كم تتجلى أهمية درجة المناخ التنظيمي الايجابي، من خلال معرفة اتجاهات الموظفين السلبية أو الايجابية، مما يساعد في تنمية فعالية وكفاءة المنظمات، على اعتبار أن معرفة توجهات الأساتذة هي بداية لعملية التطوير والتغير .لذلك فان خصوصية المناخ في مؤسسات التعليم العالي، تتطلب فهم وتحديد نوعية المناخ السائد والعمل على تحسينه بما يضمن تحقيق جودة التعليم العالي، وذلك من خلال العمل على تحليل وتشخيص واقع المناخ التنظيمي .

وفي ضوء هذه النتيجة يمكننا فهم توجهات أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية بجامعة تلمسان في ظل مناخ تنظيمي يتسم بتعزيز العلاقات الإنسانية ويساهم في توفير ظروف العمل الملائمة التي تعزز من دور عضو هيئة التدريس، الطالب، والإداري على حد سواء، كما يتفق العديد من الباحثين من بينهم اللوزي (2010) على أن توفير المناخ التنظيمي الملائم والمريح هو مفتاح نجاح إدارة الجامعة ، لذلك تعد أراء الأساتذة مهمة لأنها تساهم في تحسين وتطوير بشكل ايجابي ومستمر مخرجات التعليم العالي، واتفقت نتائج دراستنا مع دراسة مزياني (2016) التي هدفت إلى معرفة أبعاد المناخ التنظيمي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة كليات العلوم الاجتماعية والإنسانية في جامعة ورقلة، على عينة من الأساتذة قدرت ب 30 من خلال أبعاد الاتصال، اتخاذ القرارت، الالتزام الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن آراء الهيئة التدريسية نحو توفر مناخ ايجابي في الجامعة كانت عالية .

في نفس السياق توصلت دراسة بكوش (2016) حول واقع المناخ التنظيمي بالجامعة الجزائرية بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية، علوم التسير بجامعة سطيف 1، من خلال أراء الأساتذة لعناصر المناخ التنظيمي المتمثلة في الممارسات القيادية والإدارية، ظروف العمل، الاتصال، حوافز العمل، التدريب، اعتماد عينة مكونة من 50 أستاذ، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الأساتذة بشكل عام ايجابية نحو درجة توفر خصائص مناخ تنظيمي ايجابي يساهم في جودة التعليم العالي، واختلفت نتائج دراستنا مع نتيجة دراسة موران Moran 2010 التي هدفت إلى التعرف

على علاقة المناخ التنظيمي بجودة التعليم العالي في مؤسسات التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية على عينة من 120 أساتذة ورؤساء أقسام الجامعات ، وتوصلت إلى أن اتجاهات أفراد العينة سلبية نحو أداء الجامعات التي لا تتبنى مشاريع إدارة الجودة وعليه اختلفت نتائج دراستنا مع نتيجة هذه الدراسة .

بالمقابل جاءت دراسة القريوتي 2004 مختلفة النتائج مع دراستنا حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور المناخ التنظيمي في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعات الأردنية شملت عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس من بعض الكليات، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الأساتذة نحو جودة المناخ التنظيمي السائد في الجامعة سلبي في مجمله .

و يعد الاتجاه الايجابي نحو بعد ثقافة الجودة في دراستنا مؤشر يدل على تبني الجامعة مشروع التعديل والتغير في جميع المجالات التي تؤثر على الأداء وبالتالي ينعكس ذلك في مختلف التحسينات والالتزام بقواعد الجودة، وقد تعني هذه النتيجة أن الأستاذ الأكاديمي والأستاذ الذي يمارس مسؤولية إدارية، يتواجدون ضمن نفس المناخ التنظيمي في جامعة تلمسان لذلك فان تأثرهم وتأثيرهم أمر طبيعي، رغم اختلاف المهام الموكلة لهم والأدوار المتوقعة، رغم أن طبيعتهم البشرية وما يميزها من اختلاف في أنماط الشخصية وأشار اهلرز Ehlers 2010 أن ثقافة الجودة تعد جزء من المناخ التنظيمي السائد في الجامعة، أما بيري Berry 2010، فقد ركز على عامل التسير الإداري في المؤسسات الجامعية من خلال اتخاذ قرارات تساهم في تفعيل العمل الجماعي .لكن بوجود مناخ تنظيمي ايجابي وقيم ترسخ ثقافة الجودة، تجعل الجميع منسجم مع مشاريع التغير والإصلاح في الجامعة، وتشير هذه النتيجة إلى انه كلما كانت القناعة راسخة لدى مختلف الفاعلين في مؤسسة التعليم العالي على ضرورة تبني مدخل الجودة الشاملة كما انعكس ذلك على أدائهم ويعد تحسن ترتيب جامعة أبو بكر بالقايد بتلمسان على مستوى التصنيفات الدولية للجامعات مؤشر يدعم هذا الطرح، وتعكس تصورات مشتركة للهيئة التدريسية والإدارية نحو ثقافة الجودة التي ترتكز أساسا على عناصر الاستماع والتواصل الجيد بين أعضاء الجامعة هذه النتيجة .

و هي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة المساعدة (2011) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء بالأردن نحو تطبيق متطلبات إدارة الجودة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اتجاه ايجابي لدى أعضاء هيئة التدريس ونشر ثقافة الجودة، واتفقت دراستنا مع نتيجة دراسة زرقين 2017 التي هدفت إلى معرفة أهمية المناخ التنظيمي في إرساء ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي، على عينة من الهيئة التدريسية والإدارية بجامعة أم البواقي وخلصت الدراسة إلى أن المناخ التنظيمي له دور فعال في ترسيخ ثقافة الجودة من خلال وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية بجامعة أم البواقي .

بينما اختلفت نتائج دراستنا مع نتيجة دراسة بن بيه 2016 التي هدفت إلى تسليط الضوء على درجة نشر الإدارة الجامعية لثقافة الجودة لدى عينة من 52 أستاذ ينتمون إلى قسم علم النفس والعلوم الاقتصادية بجامعة باتنة وتوصلت الدراسة إلى أن درجة نشر إدارة الجامعة لثقافة الجودة ايجابية واقترحت أهمية اعتماد عقد دورات تدريبية ونشرات توعية وملتقيات للأساتذة. ويمكن تفسير الاتجاه الايجابي نحو بعد البحث العلمي بجامعة تلمسان نظرا لتوفر طاقات هائلة تضم أزيد من 40 ألف طالب جامعي في مختلف الأطوار، وقرابة 1800 أستاذ باحث ومرافق للبحث العلمي بلغت 75 مخبر بحث، وتسعى جامعة تلمسان من خلال برنامج خلية ضمان الجودة على المدى المتوسط تحقيق مرئية جيدة للبحوث المنجزة وآليات تحسينها، خاصة وأن إنتاج ذات قيمة علمية هامة للأساتذة الباحثين يبقى مخفيا وغير مرئي على الصعيد المحلي والوطني والدولي، وفي هذا السياق باشرت إدارة الجامعة أبي بكر بلقايد إجراءات تسمح للمجلات العلمية والأكاديمية من تبوأ مراتب تنافسية تتيح لها التصنيف الجيد، بالإضافة إلى تشجيع المؤسسات الناشئة والمقاولات المنبثقة عن الوسط الطلابي لدمجهم بشكل تدريجي في العالم المهني والاقتصادي والحرص على انخراط الجامعة في المشروع التنموي لولاية تلمسان من حيث متطلباتها التنموية والاجتماعية والرعاية الصحية والبيئية .

ونشير في هذا المجال إبرام جامعة تلمسان اتفاقية شراكة وتعاون مع جامعة باريس بهدف مساعدة الخرجين على الحصول على فرص تدريب وتوظيف من خلال برنامج Averroès يساعد الخرجين على التعرف لمختلف

المؤسسات المحلية، من جانب أخر عقدت الجامعة اتفاقية مع جامعة زاقرب الكرواتية تخص مشروع توأمة تمكن الجامعين من تبادل الخبرات والبعثات الطلابية في إطار علمي، وما يؤكد تفسير هذه النتيجة أن الجزائر سجلت حضورها من خلال جامعة تلمسان في ترتيب تايمز هاير ايديوكيشن في ترتيبها العالمي لأفضل 1000 جامعة في العالم لسنة 2018، ويستند هذا التصنيف في ترتيب الجامعات إلى 13 معيار تتمثل أساسا في جودة التعليم والبحث العلمي ونقل المعرفة والانفتاح على المستوى الدولي، وسجل تصنيف المعهد العالمي للدراسات العليا World University Rankings احتلال جامعة أبي بكر بالقياد المرتبة 801 من بين 980 جامعة لأفضل الجامعات في العالم لسنة 2016 2017 ويعتمد هذا التصنيف على معاير التدريس البحث العلمي وجودة التدريس .

و يمكن تفسير الاتجاهات السلبية للهيئة التدريسية والإدارية نحو بعد علاقة الجامعة بالمجتمع من خلال غياب دور الجامعة في توفير مناخ ايجابي يتيح ممارسة الديمقراطية وتنمية لدى مختلف الشركاء القدرة على المشاركة والمساهمة في بناء المجتمع وحل مشكلاته والأهم ربط البحث العلمي بحاجيات قطاعات الإنتاج والخدمات، لذلك فالمجتمع بحاجة لنمط من الجامعات تقدم له المبادرات وتساهم في تلبية حاجات أفراده من هنا تبدوا حاجة الجامعة الجزائرية إلى إعادة النظر في علاقتها مع المجتمع على أساس معرفة همومه ورصد تطلعاته بهدف إدراك واقعه ومحاولة لعب دور في تغيره نحو الأحسن ماعدا ذلك فان الجامعة الجزائرية سيبقى دورها منحصر في التعليم واتفقت نتيجة دراستنا مع نتائج دراسة منصوري 2017 التي هدفت إلى تحديد علاقة الجودة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي في جامعة ادرار، باعتبار أن ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي أصبح يعتمد عليه كمقياس لمدى انفتاح وتواصل الجامعة من خلال المرجع الجديد لجودة التعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى أن نتيجة ميدان العلاقة مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي تعد ضعيفة بالإضافة إلى حقل المشاركة في تنمية الجماعات المحلية الذي تحصل على تقيم سلبي، واختلفت نتائج دراستنا مع دراسة حلاوة 2016 التي هدفت إلى معرفة أراء وتصورات أعضاء الهيئة التدريسة في جامعة القدس

بفلسطين نحو مستوى العلاقة بين الجامعة والمجتمع وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية والبالغ عددهم 150 عضو وتوصلت الدراسة إلى أن أراء أفراد العينة ايجابية نحو علاقة الجامعة بالمجتمع خاصة في مجال التنمية .

يمكن تفسير اتجاهات الهيئة الإدارية والتدريسية السلبية نحو بعد الحوكمة إلى تراجع العديد من القيم في المحيط الجامعي سواء على مستوى العلاقات البيداغوجية أو على المستوى العلمي والبحثي، خاصة أن المناخ الثقافي والعلمي أصبح يتميز بغياب المبادئ الخاصة بالشفافية والمساءلة وعدم مشاركة أصحاب المصالح في صنع القرار، نتيجة الثقافة السلبية المكتسبة من المجتمع، وعدم الثقة في إمكانية التغير، ونفس الأسلوب يميز علاقة الأستاذ مع المستويات الإدارية العليا مما جعل الجامعة مؤسسة بيروقراطية، ويتجلى ذلك من خلال مواجهة الجامعة صعوبة واضحة في التفتح على محيطيها، ويتجلى ذلك خاصة في غياب سياسة رسمية تحدد وتقنن علاقة الجامعة بمحيطيها وعدم تفاعل القطاع الخاص مع الجامعة، إضافة إلى عدم إدراك المجتمع لأهمية الدور الذي يمكن أن تلعبه الجامعة الجزائرية في تحقيق التنمية الشاملة .

7-2- مناقشة نتائج فرضية الدراسة الثانية :

نص الفرضية : "**يختلف أثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده باختلاف المتغيرات الشخصية (النوع الاجتماعي، العمر، الرتبة العلمية، الخبرة المهنية، الجامعة، المسؤولية الإدارية) لدى عينة الدراسة .**"

فيما يلي يتم مناقشة نتائج الفرضية العامة وذلك من خلال فرضياتها الفرعية، كما يلي :

7-2-1- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الأولى :

نص الفرضية الفرعية الأولى **":يختلف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير النوع الاجتماعي لدى عينة الدراسة ."**

بينت نتائج الدراسة على وجود اثر اختلاف اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي على بعض أبعاده باختلاف متغير النوع الاجتماعي لدى عينة الدراسة حيث اشتركت العينة في بعض الأبعاد وهي بعد علاقة الجامعة بالمجتمع، بعد الأوضاع الأكاديمية، وأخيرا بعد ثقافة الجودة وبالرجوع إلى الجدول ( ) الذي يوضح الفروق بين المتوسطات نسجل أن النتيجة كانت لصالح الإناث بالنسبة لبعد علاقة الجامعة بالمجتمع (الإناث، م =22.03، الذكور، م = 19.93)، بعد الأوضاع الأكاديمية (الإناث، م = 22, 03، الذكور، م = 19, 93) بعد الأوضاع الأكاديمية (الإناث، م = 23.21، الذكور، م = 21. 17)، بعد ثقافة الجودة (الإناث، م = 22.27، الذكور، م =19,49) إلا انه لايوجد فرق دال إحصائيا على مستوى الدرجة الكلية لتطبيق جودة التعليم العالي ككل (ف= 0.05 0.37 = p) .

وتوافقت دراستنا مع دراسة الشليخي 2004 التي هدفت إلى الوقوف على دور الجامعة في المجتمع بصورة عامة والمجتمعات النامية بصورة خاصة وتوصلت الدراسة إلى أن دور الجامعة في المجتمعات النامية مرتبط بحقيقتين الأولى أن التعليم العالي والنظم الجامعية غير مرتبطة بمتطلبات المجتمع، وان نظام الامتحانات ليست له القدرة على رفع مستوى كفاءة الطلاب من الجانب التطبيقي والتكنولوجي، بالمقابل اختلفت دراستنا مع دراسة علوان 2011 التي بينت عدم وجود فروق بدلالات النوع الاجتماعي التي تناولت دور الجامعات في خدمة التنمية المحلية، حيث حاولت هذه الدراسة تحديد الاستراتيجيات لتطوير البحث العلمي في مؤسسات المجتمع بهدف خدمة التنمية المحلية، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ووثيقة بين الجامعات ومراكز البحث وضعف التنسيق بين المؤسسات العلمية والبحثية .

و يمكن تفسير وجود فروق بدلالات النوع الاجتماعي لصالح الإناث، كون الإناث تؤمن انه من خلال مكانتها العلمية تستطيع أن تؤثر في مسار التحولات الاجتماعية بإيمانيها بقدرتها على التحدي ورفض ثقافة الأمر الواقع، مع العلم أن أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث يعملون في نفس الظروف، ويشتركون في نفس التمثلات خاصة في تركيز دور الجامعة على التعليم وعدم إعطاء وظيفة خدمة المجتمع القدر الكافي من الاهتمام على الرغم من أهمية وتكامل ووظائف الجامعة .

أما في ما يتعلق ببعد ثقافة الجودة فقد اتفقت دراستنا مع دراسة المساعدة 2011 التي بينت وجود فروق بدلالات متغير النوع الاجتماعي، والتي تناولت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء الأردن نحو تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة، حيث توصلت الدراسة أن هناك اتجاه ايجابي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء نحو بعد نشر ثقافة الجودة، وبما أن الأساتذة الإناث والذكور يتواجدون في نفس البيئة والمناخ التنظيمي، فإن تأثرهم وتأثيرهم أمر طبيعي ولكن بمستويات مختلفة، وبأشكال متعددة، وذلك نظرا لاختلاف طبيعة المهام الموكلة والأدوار المتوقعة من الأساتذة الذكور والإناث، كما أن الطبيعة البشرية وما يميزها من اختلاف في أنماط الشخصية، اللغة، الاتجاهات، والقيم، وهذا ما يدفعنا إلى القول بان أهمية ثقافة ا لجودة والأوضاع الأكاديمية الايجابية في الجامعة، تساهم بنسبة كبيرة في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وذلك لكون أثرها يتعدى العديد من الأصعدة التدريب، البحث العلمي، الادراة .

ونشير في نفس السياق أن نفس النتيجة التي توصل إليها راضي 2012 من خلال دراسة هدفت إلى التعرف على نظام إدارة الجودة في الجامعة الفلسطينية وعلاقته بثقافة الجودة، وتوضح أهميته في الارتقاء بالمؤسسات الجامعية في ظل منافسة عالمية، والمساهمة في نشر ثقافة الجودة وتوضيح مزاياها ورصد العوامل التي تعيق نشر ثقافة الجودة في الجامعة الفلسطينية دير البلح ومن خلال نتائج الدراسة اتضح أن هناك ضعفا واضحا في تبني الجامعة عملية نشر ثقافة الجودة، وعدم توفر خطط إستراتيجية واضحة في مجال تطبيق معاير جودة التعليم العالي، بينما تتوافق دراستنا مع

دراسة قليوان 2012 والتي هدفت إلى دراسة مدى انتشار ثقافة الجودة بين الأساتذة في جامعة مصراتة بليبيا، وتوصلت الدراسة إلى ارتباط مفهوم الجودة بالتحسين المستمر وعدم توفير الشروط الضرورية.

7-2-2- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

نص الفرضية الفرعية الرابعة : "يختلف أثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير الخبرة المهنية لدى عينة الدراسة ".

أظهرت النتائج على وجود اختلاف في اثر اتجاهات الهيئة التدريسية و الإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي على بعض أبعاده باختلاف متغير الخبرة المهنية لدى عينة الدراسة حيث اشتركت العينة في بعض الأبعاد وهي بعد علاقة الجامعة بالمجتمع، بعد الأوضاع الأكاديمية، وبعد ثقافة الجودة .

و بالرجوع إلى الجدول ( ) الذي يبين الفروق بين المتوسطات نسجل أن النتيجة كانت لصالح فئة من 1 سنة إلى 5 سنوات، ومن 6 سنوات إلى 14 سنة ومن فئة 15 سنة إلى 20 سنة وفئة أكثر من 21 سنة، بالنسبة لبعد علاقة الجامعة بالمجتمع سجل الفرق لصالح فئة من 15 سنة إلى 20 سنة، م =22.87، بعد الأوضاع الأكاديمية سجل الفرق لصالح فئة من 6 سنوات إلى 14 سنة، م = 22.25، بعد ثقافة الجودة سجل الفرق لصالح فئة 6 سنوات إلى 14 سنة، م = 23.50 .

و تفسر هذه النتيجة من منطلق أن الممارسة المهنية منذ السنوات الأولى تعرف على أنها مرحلة مهمة في حياة الأستاذ الجامعي، والذي يكون كما أشار برنود Perrnod مقسم بين هويتين هوية الإنسان وهوية الأستاذ المسؤول عن قراراته، لذلك تتميز السنوات الأولى لممارسة مهنة التعليم الجامعي بتغيرات مهمة على المستوى المعرفي والعاطفي من خلال بناء هوية مهنية ايجابية مارتينو Martiau 2005، وتوافقت دراستنا مع نتائج دراسة الرواشدة 2011 من حيث وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير الخبرة المهنية والتي هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس

الجدد في جامعة الرياض بالسعودية نحو تطبيق معاير الجودة حيث أظهرت نتائج الدراسة أن هناك عدم تطابق بين توقعات أعضاء هيئة التدريس الجدد وواقع العمل، والمتمثل أساسا في عدم مشاركتهم في صنع القرار الذي يصدر دون مشاورة معهم .

و يمكننا أن نفسر الفروق لصالح فئة 6 سنوات إلى 14 سنة إلى عامل الخبرة يلعب دورا كبير في تحصين الأستاذ الجامعي سلوكيا ومعرفيا وأخلاقيا مما ينعكس في اتجاهاته نحو مختلف المواقف، حيث بالممارسة تصبح أكثر وعي من حيث تعامله وأكثر تدبير من حيث منهجية العمل والتدريس ومرنا في طريقة التعامل مع مختلف الأطراف، في هذا السياق أشارت أميرة 2010 إلى أن اكتساب الخبرة يعني التمتع بفرصة جديدة، للتعلم من الأخطاء السابقة، كما حضي عامل اقدمية الأستاذ في الجامعة بأهمية بالغة في تفسير اختلاف الاتجاهات نحو القضايا الحيوية، ومن خلال نتائج ميدانية تم التوصل إلى أن الشهور الأولى لممارسة المهنة تكون كافية لإحداث تغير في عمليات التعلم وهذه النظرة مثلها (Ashford et Saks 1996 Tomased Anderson 2002)بينما ذهب Fisher (1986 Jones 1986 Baner et al 1998)إلى أن المناخ التنظيمي السائد في الجامعة يساهم في إمكانية تعلم الأساتذة وفهم لمحيط العمل الجديد من حيث المهام وقيم الجماعة وثقافة المؤسسة، وأهمية وجود برامج تساعد على الاندماج .

لذلك فالأساتذة الجدد يحتاجون إلى سنوات طويلة من اجل استيعاب واكتساب قيم وأهداف وثقافة المؤسسة الجامعية، وفي دراسة االجراها الرواشدة 2011 في جامعة البلقاء السعودية على عينة من الأساتذة يمثلون اختصاصات مختلفة من اجل دراسة علاقة الخبرة بالاتجاهات الايجابية والسلبية، في السنوات الأولى للتعليم حيث توصلت النتائج إلى أن عامل الخبرة لم يكن دال إحصائيا مما يعني أن نتيجة دراستنا لم تتوافق مع هذه الدراسة .

من جهة أخرى يمكننا أن نفسر الفروق الدالة إحصائيا فيما يخص بعد علاقة الجامعة بالمجتمع وفقا لمتغير الخبرة ولصالح فئة 6سنوات إلى 14 سنة إن الممارسة والتجربة تساهم في تطور اتجاهات الأساتذة خاصة من حيث أهداف

الجامعة التي لم تعد مسؤولة عن إعداد الخرجين أو انتاح المعرفة فقط ، ولكن الجامعة الجزائرية أصبحت مطالبة اليوم بمسايرة سوق العمل من خلال تطوير مناهجها وعملياتها التعليمية بشكل مستمر بما يتناسب وحاجات التنمية المحلية التي تمتاز بالتغير المستمر، على هذا الأساس فان الجامعة الجزائرية بتوثيق العلاقة مع المجتمع المحلي بغاية مواكبة التحديات الداخلية والخارجية .

7-2-3- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

نص الفرضية الفرعية السادسة : "يختلف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير المسؤولية الإدارية لدى عينة الدراسة ."

أظهرت نتائج الدراسة على وجود اختلاف في اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي على بعض أبعاده والدرجة الكلية أيضا باختلاف متغير المسمى الوظيفي لدى عينة الدراسة حيث اشتركت العينة في بعض الأبعاد وهي بعد المناخ التنظيمي، الحوكمة، علاقة الجامعة بالمجتمع، ثقافة الجودة، والدرجة الكلية لجودة التعليم العالي .

و بالرجوع إلى الجدول ( ) الذي يوضح الفروق بين المتوسطات نجد أن النتيجة كانت لصالح عميد كلية، بالنسبة لبعد المناخ التنظيمي م = 31.66، بعد الحوكمة، م = 31.58، بعد علاقة الجامعة بالمجتمع، م = 25.25، بعد ثقافة الجودة، م = 26.25، وتفسر هذه النتيجة إلى كون عمداء الكليات يدركون أهمية مشروع الجودة في الجامعة بشكل أكثر دقة، ويقدرون أهميتها مقارنة برؤساء الأقسام وذلك مرتبط بطبيعة مهام عميد الكلية التي يحددها المرسوم التنفيذي رقم 03-280 مؤرخ في 24 جمادي الثانية عام 1424 الموافق 23 غشت سنة 2003 يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيميها وتسييرها، وإشرافه على المجلس العلمي والمجلس الإداري للكلية الذي يناقش القضايا الخاصة بالجانب العلمي والبيداغوجي والمالي والإداري لتسير الكلية، بالإضافة إلى عضويته في خلية ضمان

الجودة للجامعة وكذا خلية الكلية، التي يحدد مهامها القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 31 ماي 2010 والمتضمن إنشاء لجنة ووطنية لنظام ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي .

و يفسر الباحث هذه النتيجة باعتبار ممارسة الأستاذ الباحث مسؤولية إدارية بصفته رئيس قسم أو نائب عميد تعد في كثير من الأحيان مناصب مؤقتة وهذا ما يبرر عدم الاهتمام بالجودة كمشروع استراتيجي غائب من سلم الأولويات، في حين يتمتع عميد الكلية بخصائص لا تتوفر في بقية الأطراف المسؤولة عن سير إدارة الكلية، بالإضافة إلى الخبرة الإدارية والعلمية والدعم من رئيس الجامعة يمكن عميد الكلية من انجاز الكثير من المهام، ويمارس عميد الكلية لمهامه من خلال تحكمه بكفايات إدارية تتمثل في القدرة على ممارسة العمليات الادارية كالتخطيط والتنظيم والرقابة والإشراف والاتصال والتواصل واستخدام نماذج حديثة في القيادة كالإدارة بالأهداف والإدارة بالنتائج .

بالمقابل فان عمليات تكوين الأستاذ الجامعي في الجزائر ومن خلال مضمون القرار الوزاري رقم 932 المؤرخ في 28 جويلية 2016 الذي حدد مضمون واهداف هذه الاستراتيجية قد ركز على الجانب البيداغوجي والمنهجي فقط بينما تجاهل مواضيع ترتبط باهمية اساليب وطرق تحسين مشروع ادارة الجودة الشاملة في الجامعة، ونسجل في هذا السياق تقصير الالتزام العملي القانوني لدفع الأستاذ الجامعي الجزائري لتنمية مستواه علميا ومهنيا وتنظيميا وإداريا بناءا على المرسوم التنفيذي رقم 08 -130 والمؤرخ في 27 ربيع الثاني عام 1429 الموافق ل 03 مايو 2008 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بالأستاذ الباحث خاصة المادة 22 والتي تتضمن انه يتعين على الإدارة أن تنظم بصفة دائمة تكوينا متواصلا للأساتذة الباحثين يهدف إلى تحسين مستواهم وتطوير مؤهلاتهم المهنية وفق الشروط المنصوص عليها في التنظيم المعمول به، حيث يلاحظ ضبابية محتوى المادة وعدم ضبطها لمدة هذا التكوين أو مجاله في التدريس أو البحث العلمي أو مجال التسيير الإداري

7-2-4- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الرابعة :

نص الفرضية الفرعية الثانية : "يختلف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير العمر لدى عينة الدراسة ."

أظهرت نتائج الدراسة على عدم وجود اثر دال إحصائيا في اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي على أبعاده ككل والدرجة الكلية وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة علاونة 2004 والتي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية ومعرفة اثر متغيرات النوع الاجتماعي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والعمر تكونت عينة الدراسة من 64 عضو هيئة تدريس وأظهرت النتائج أن تطبيق مبادئ الجودة من وجهة نظر الهيئة التدريسية متوسط، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير العمر .

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى كون الظروف التي تسود الجامعة الجزائرية مشتركة ومتشابهة وتتميز بثقافة هرمية والتي تعرف بالثقافة البيروقراطية حسب نتائج الدراسة التي توصلت إليها عجال 2010 وهذا راجع إلى انتهاج نمط تسير سلطوي منافي لمبادئ استقلالية التعليم مما جعل مؤسسات التعليم العالي يسوده مناخ عمل سلبي اثر عليه غياب الحكم الراشد، بالإضافة إلى عدم توفر القيم والمعتقدات التي تتصف بها الثقافة التنظيمية في الجامعة الجزائرية، والتي لا تمتاز بالديناميكية بل تحكمها الإجراءات الروتينية العقيمة في ظروف العمل والتسير البداغوجى والتنظيمي والإداري وهذا ما يؤكد أن أفراد العينة يعيشون في البيئة ويتقاسمون نفس ظروف العمل، ولديهم نفس الخلفيات الثقافية .

وقد تكون هذه النتيجة مرتبطة بتقديرات أفراد عينة الدراسة المتشابهة بغض النظر عن اختلاف أعمارهم، بالإضافة إلى بداية الاهتمام بتطبيق مشروع الجودة في الجامعة الجزائرية حديث نسبيا كون أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية تعاملوا مع مراحل تطبيق ادارة الجودة في التعليم العالي في نفس الفترة الزمنية، مما أدى بتشابه الخلفية الثقافية في مجال

ثقافة الجودة كون الجامعة لا تشرف على عقد دورات تدريبية وإعلامية في مجال التعريف بأبعاد الإستراتيجية لمشروع جودة التعليم العالي، مما أدى إلى تقارب أرائهم .

و يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أسباب وعوامل متنوعة بعضها ناتج عن الفرد ذاته، وبعضها الأخر ناشئ عن الجماعة التي يعمل معها، وهناك عوامل مصدرها مؤسسة العمل في حد ذاتها، وقد تتداخل أسباب مشتركة كالحاجات والرغبات والأهداف، فالأستاذ عضو في فريق العمل ولذلك تتقارب وتتباعد الاتجاهات تبعا للتنشئة وفق قيم الجماعة، في هذا السياق يؤكد بربوري ومولينار Barbery J Moliner P 2010 على أهمية التميز بين ثلاثة عوامل لتفسير اتجاه الفرد في المنظمة تتفاعل مع بعضها البعض لينشا عنها الاتجاه العام للفرد نحو الحكم على المواقف من خلال عوامل منطقية تعتمد على التحليل العقلاني والعلم والمعرفة وعوامل نفسية تعتمد على العواطف والمشاعر والاتجاهات وأخيرا عوامل اجتماعية تعتمد على مصالح وقيم الجماعة وبالتالي فان تفسير عدم وجود فروق بدلالة العمر في دراستنا تؤشر لثقافة مشتركة في مؤسسات التعليم العالي تتضمن مجموعة من القواعد السلوكية والقيم والمعتقدات التي يشترك فيها أعضاء المؤسسات الجامعية، بينما اختلفت نتائج دراستنا مع نتيجة دراسة أبو الهيجاء 2013 التي حاولت معرفة مدى تطبيق الجودة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية، من خلال عينة من 70 عضو هيئة تدريس و52 عضو هيئة إدارية، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر .

7-2-5- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية الخامسة:

نص الفرضية الفرعية الثالثة : "يختلف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير الرتبة العلمية لدى عينة الدراسة .

أظهرت نتائج الدراسة على وجود اثر دال إحصائيا في اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي على بعض أبعاده باختلاف متغير الرتبة العلمية لدى عينة الدراسة حيث اشتركت العينة في بعض الأبعاد وهي بعد الحوكمة وبعد البحث العلمي ".

ومن خلال معطيات الجدول ( ) الذي يوضح الفروق بين المتوسطات يلاحظ أن النتيجة كانت لصالح أستاذ التعليم العالي وأستاذ محاضر(أ)، بالنسبة لبعد الحوكمة الفرق لصالح أستاذ التعليم العالي م = 25.43، بعد البحث العلمي الفرق لصالح أستاذ محاضر (أ) 23,21، ويرى الباحث انه كلما ارتفعت الرتبة العلمية للأستاذ زاد اهتمامه أكثر بأهمية الحوكمة في تحسين جودة التعليم العالي، حيث أن الترقية في الدرجة الأكاديمية تستوجب شروط من بينيها استيفاء مدة زمنية محددة حسب كل رتبة وهو ما يمكن أن يفسر هذه النتيجة من خلال تراكم معارف ومهارات تولدت على شكل خبرات بالنسبة لأستاذ التعليم العالي وأستاذ محاضر (أ) وأن هذه الخبرات شكلت نوع من الوعي والاهتمام بأهمية بعد الحوكمة في الجامعة الجزائرية والذي يرتكز على التكوين أساسا وإنتاج المعرفة والقدرة على البحث وخدمة المجتمع وحسن استعمال الوسائل وترسيخ مبدأ التقييم والمساءلة لكن بالمقابل هناك بعض المعوقات التي تحول دون تطبيق الحوكمة في الجامعة من خلال القوانين والتشريعات المسيرة للحياة الجامعية وثقافة المجتمع ونظرته للجامعة، المناخ الاقتصادي والسياسي، وكذلك غياب أعضاء هيئة التدريس عن صنع القرار وعدم تفعيل بشكل ايجابي المجالس واللجان ا العلمية والإدارية واقتصارها على الإجراءات الروتينية، لذلك قد تفسر هذه النتيجة على أساس العلاقة بين ضمان جودة التعليم العالي باختلاف الرتبة العلمية وبالتالي وعي هذه الفئة من الأساتذة بأهمية فعالية السياسات والإجراءات والخطط والطرق لتسير الجامعة من خلال تطبيق مبادئ الحوكمة لضمان مخرجات تتماشى مع متطلبات المجتمع وتكون في مستوى التحديات التي تواجه الجامعة الجزائرية، وهي نفس النتيجة التي توصل إليها قرواتي 2013 من خلال دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة أساليب الحوكمة في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الهيئة الإدارية والتدريسية على عينة تكونت من 130 أستاذ وأستاذة و 36 رئيس قسم في جامعات الضفة الغربية،

وتوصلت الدراسة إلى وجود ممارسة للحوكمة في الجامعات الفلسطينية بدرجة مرتفعة على بعد الشفافية، المساءلة، والتمكين، ووجود فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الدرجة العلمية .بالمقابل لم تتوافق دراستنا مع نتائج دراسة دوما Duma التي هدفت إلى دراسة وجهة نظر أساتذة جامعة جنوب إفريقيا في مشاركتهم في تسير الجامعات حيث بلغ عدد أفراد العينة 20 أستاذ وأستاذة وتوصلت الدراسة انه لابد من توفير التدريب للأساتذة لرفع جودة التدريس ولم تسجل فروق بدلالة الرتبة العلمية،

وتفسر هذه النتيجة أيضا من خلال إدراك أساتذة الجامعة أن اعتماد نمط التسيير الذي يستمد من نظام الحوكمة في الجامعة الجزائرية يساهم بشكل ايجابي في نجاح الإصلاحات التي تعرفها الجامعة على أساس مشاركة جميع الفاعلين في اتخاذ القرارات المرتبطة بالمنظومة التعليمية الجامعية .

أما بالنسبة للفروق المسجلة في بعد البحث العلمي والتي جاءت لصالح أستاذ محاضر (أ) فهذا يعني انه كلما ارتقت الرتبة العلمية للأستاذ انعكس ذلك ايجابيا على درجة الوعي الموجبة نحو أهمية وفعالية دور البحث العلمي ومساهمته في تقدم وتطور كل الميادين من خلال معالجة المشكلات في جميع الميادين عن طريق تقديم الحلول الملائمة، وتدل هذه النتيجة أيضا حاجة الأستاذ من هذه الفئة إلى الترقية العلمية التي تعتمد على الأعمال البحثية المنجزة والمشاركات المختلفة في الملتقيات الوطنية والدولية، وإمكانية الحصول على منح التربصات في الخارج، عكس فئة الأساتذة المساعدين الذين يشكل انشغالهم الرئيسي انجاز وإتمام أطروحة الدكتوراه التي تحتاج إلى وقت وجهد كبير ومتواصل .

7-2-6- مناقشة نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

نص الفرضية الفرعية الخامسة :" يختلف اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده ككل باختلاف متغير الجامعة لدى عينة الدراسة ."

أظهرت نتائج الدراسة على وجود اثر دال إحصائيا في اثر اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي على بعض أبعاده والدرجة الكلية أيضا باختلاف متغير الجامعة لدى عينة الدراسة حيث اشتركت العينة في بعض الأبعاد وهي بعد علاقة الجامعة بالمجتمع، بعد ثقافة المجتمع، والدرجة الكلية لتطبيق جودة العليم العالي .

وبالرجوع إلى الجدول ( ) الذي يوضح الفروق بين المتوسطات نجد أن النتيجة كانت لصالح جامعة تلمسان م =22.84 وبعد ثقافة الجودة م = 21.77 .و هي نفس النتيجة التي توصل إليها كل من شبيطية وعويد (2016) التي هدفت إلى معرفة درجة توفر ثقافة الجودة لدى أساتذة جامعة عين الشمس بمصر والتي أجريت على عينة من 76 أستاذ وأستاذة وقد أظهرت النتائج أن ثقافة الجودة لدى الأساتذة بلغت درجة 3.85.

كما اتفقت دراستنا مع نتائج دراسة هلال (2014) التي بينت وجود فروق بدلالة متغير الجامعة، حيث سعت دراسته إلى التعرف على مفاهيم الجودة وثقافة الجودة والاعتماد لدى هيئة التدريس بكل من جامعة أسوان والقاهرة وتوصلت الدراسة إلى أن المستوى العالم لثقافة الجودة في جامعة القاهرة يفوق نظيره في جامعة أسوان، أما الدراسة التي قام بها العضاضي (2012) وأظهرت النتائج عدم وجود اثر لمتغير الجامعة، فقد هدفت إلى معرفة معوقات تطبيق ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم العالي السعودية بين جامعة الملك عبد العزيز بالرياض وجامعة الملك خالد بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من 204 أستاذ وتوصلت إلى أن أهم المعوقات التي تواجه ثقافة الجودة في الجامعة هي ضعف إدراك مفهوم التعلم، وضعف الدعم المالي للأبحاث العلمية وزيادة العبء التدريسي في هذا السياق يرى العجيمي ( ) انه لا توجد وصفة جاهزة لتطبيق ثقافة الجودة الشاملة على جميع المؤسسات الجامعية نظرا لتعدد وتنوع مداخل التطبيق، بينما ذهب ( ) إلى أن نشر ثقافة الجودة في الجامعة يتطلب تشكيل فريق إدارة وتهيئة المؤسسة على خلق مناخ ايجابي ملائم وتدريب كافة الأعضاء العاملين والموظفين والطلاب .

وهي نفس النتيجة التي توصلت إليها دراسة **عامر** (2012) التي هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء اتجاهات الهيئة التدريسية بجامعة صفاقص بتونس حيث تكونت عينة الدراسة من 54 عضو

من أعضاء هيئة التدريس وفقا لمتغير الجامعة، الرتبة العلمية، والجنس، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة وضع تصور للنهوض بدور الجامعة في خدمة المجتمع يقوم على تقيم الأسس العلمية للتصدي للمشكلات التي تواجه المجتمع، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة جابر ومهدي (2011) التي هدفت إلى دراسة دور الجامعات في تعزيز علاقة الجامعة بالمجتمع من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية دراسة مقارنة بين جامعتي حلوان بمصر وجامعة الأزهر بغزة بفلسطين من خلال الكشف عن اثر متغيرات الجنس المستوى والجامعة وتكونت عينة الدراسة من 320 أستاذ وأستاذة، وتوصلت الدراسة إلى أن الدور الذي تقوم به جامعة الأزهر وحلوان في مجال علاقتها بالمجتمع وهو دور متميز وفاعل إلا انه غير متكامل، من جهة أخرى لم تتفق دراستنا مع دراسة الحسيني (2012) التي هدفت إلى دراسة واقع الدور الذي تمارسه الجامعات العراقية في تقيم التنمية المعرفية، من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغيرات الجنس، التخصص، والموقع الجغرافي والجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور الجامعات العراقية اقل قوة في مجالات تنمية مجتمع التنمية .

و يفسر الطالب الباحث هذه النتيجة التي تؤكد تسجيل فروق لصالح جامعة أبو بكر بالقايد بتلمسان من خلال علاقة اقدمية الجامعة في تفسير الفروق في اثر أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي، حيث أن جامعة تلمسان تأسست سنة 1974 كمركز جامعي في البداية وبموجب المرسوم التنفيذي رقم 98 - 391 المؤرخ في ديسمبر 1998 تأسست جامعة تلمسان، ويمتد تاريخ مدينة تلمسان إلى 201 ق م حيث كانت عاصمة الدولة اليفرنية في العهد الإسلامي، وأصبحت المدينة عاصمة للمغرب الأوسط في زمن الدولة الزيانية لأكثر من ثلاثة قرون، هذه الظروف أهلت تلمسان أن تكون مدينة متفوقة راقية وكانت تسمى غرناطة إفريقيا، هذه العوامل التاريخية والحضارية ساهمت في جعل جامعة تلمسان ان تكون فضاء متميز في مجال المعرفة والعلوم، لذلك فان عراقة واقدمية الجامعة أهلتها لاكتساب تقاليد وميزات في مجال العلوم والمعارف، فتراكم خبرات السنين الطويلة، جعلتها تكتسب تقاليد وخبرات من خلال الممارسة والتجربة، وتميزها بأساتذة يتمتعون بمكانة وطنية ودولية، بالإضافة إلى عدد مخابر البحث

العلمي والتي قدر مجموعها 83 مخبرا في جميع التخصصات، بالإضافة إلى مشاريع الوكالة الوطنية لتنمية البحث العلمي 13 مشروع في مختلف الاختصاصات المرتبطة بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية، أما جامعة معسكر فبموجب مرسوم تنفيذي رقم 92 -302 المؤرخ في 07 07 1992تاسس المركز الجامعي معسكر وتحول إلى جامعة طبقا لمرسوم تنفيذي رقم 12 364 المؤرخ في 08 أكتوبر 2012 وعليه نستنتج أن الاقدمية ومسار التعليم العالي لجامعة تلمسان يبدوا جليا من خلال تواجد يقدر ب 45 سنة أما جامعة معسكر 27 سنة .

وتفسر هذه النتيجة أيضا من خلال علاقة مكانة جامعة تلمسان بالتصنيفات الدولية للجامعات، حيث تؤكد الإحصائيات لسنة 2017 -2016 أن جامعة تلمسان احتلت المرتبة 801 من بين 980 جامعة حسب تصنيف المعهد العالمي للدراسات العليا، World University Rankings ويعتمد هذا التصنيف على معاير التدريس والبحث العلمي وتعد المرة الأولى التي تصنف جامعة جزائرية عالميا، أما تصنيف ويبو متركس Webometricsلسنة 2017 فجاءت جامعة تلمسان في الرتبة 2331 عالميا، و 44 عربيا، 43 إفريقيا، والرتبة 4 وطنيا، وتعكس نتائج ترتيب جامعة تلمسان في التصنيفات العالمية مكانة ومستوى الجودة .

الخاتمة :

من خلال هذه المساهمة العلمية، حاولنا أن نتعرف على طبيعة اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان ،و مقترحين بذلك توصيات تساهم في تحسين جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية .

لقد كشفت نتائج دراستنا، إن مؤسسة التعليم العالي الجزائرية لم تسعى إلى تطوير نماذج تتماشى وثقافتها في تكريس إدارة الجودة وتبني قيمها الداعمة ،و هناك وعي وإدراك من قبل الهيئة التدريسية والإدارية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بخصوص ضرورة وحتمية تحسين الأداء على مختلف المستويات، الأداء الأكاديمي والإداري والمجتمعي نو أن المناخ التنظيمي يتأثر بجملة من العوامل والتي يمكن استغلالها من طرف الإدارة بهدف التأثير فيه وتحسينيه، و خلصت الدراسة كذلك، إلى أن تحقيق جودة التعليم العالي مفهوم يرتبط بالتحسين والتجديد والتطوير والرقابة والمساهمة الفاعلة والمشتركة بين مختلف الفاعلين في المحيط الجامعي ،فهو بذلك مفهوم يتعدى الجوانب الإحصائية الكمية والإصلاحات الجزئية الظرفية ،ليصبح مفهوم اكثر شمولية ،يشمل جميع مناحي مؤسسات التعليم العالي ،ليصبح إستراتيجية تحاول من خلالها مؤسسات التعليم العالي ترسيخ الجودة لتصبح ثقافة سائدة عند الإدارة الجامعية، وأعضاء هيئة التدريس والطلبة على سواء .

التوصيات:

بعد الانتهاء من مناقشة النتائج في ضوء بعض الدراسات السابقة قام الطالب الباحث بتقديم بعض التوصيات التي من شانها أن تساهم في تحسين شروط و ظروف تحقيق جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية و منها ما يلي :

-تشكيل مديرية فرعية تابعة للإدارة المركزية مثلها مثل المد يريات الأخرى و التي تعنى بقضايا ضمان الجودة و تحسين الأداء ،و تعطى الأولوية لقراراتها مقارنة بقرارات المديريات الفرعية الأخرى .

-تنظيم ملتقيات دولية ووطنية، وأيام دراسية و محاضرات على مستوى جميع الكليات و برعاية الإدارة المركزية للتحسيس بأهمية إدارة الجودة ونشر ثقافتها .

-جعل عضوية خلايا الجودة على مستوى الجامعات و الكليات من الطابع الاختياري إلى الطابع الإلزامي ،و ذلك باعتماد مناصب نوعية لأعضائها تفرض عليهم الالتزام بأوقات دوام منتظمة في أداء مهامهم المتعلقة بالجودة ،و تمكنهم من الحصول على تحفيزات المادية مقابل ذلك .

-نقل تجارب الجامعات الرائدة في مجال الجودة من خلال تكوين مسؤولي أعضاء خلايا الجودة كبعثات مهنية في هذه الجامعات ،الرائدة في مجال الجودة من خلال تكوين مسؤولي و أعضاء خلايا الجودة من اجل إحداث مقارنات مرجعية .

-تنصيب لجان وطنية بدل واحدة ترجع لها مهام وضع برامج إلزامية للجامعات بخصوص ضمان الجودة ،و المراقبة المنتظمة لمختلف الجامعات لضمان التزامهم بمعاير الجودة و تحديد معاير نيل جائزة الجودة الوطنية .

-الاهتمام بالبحث العلمي و إعطائه أولوية كبرى مقارنة مع باقي الأنشطة خصوصا من ناحية التحفيزات لانه يعتبر كعامل مفتاحي لنجاح الجامعات الجزائرية و تطوير أدائها على مختلف المستويات .

-إنشاء خلايا خاصة على مستوى الجامعات تقوم بالمتابعة المنتظمة لتصنيف الجامعات الجزائرية من قبل الهيئات الدولية و تحديد أسباب التخلف او التقدم في هذا التصنيف و العمل ووضع آليات و اطر إلزامية لتحسين مراتب هذه الجامعات .

-استحداث لجنة وطنية تضطلع بمهمة تطوير مؤشرات لتقيم أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية معتمدة في ذلك على مختلف الأطر (مؤشرات هيئات التصنيف الدولي ، مؤشرات الهيئات الإقليمية و الدولية ،و مؤشرات الباحثين والمختصين) بالنسبة لمختلف إبعاد الأداء و تكون هذه المؤشرات كقواعد عمل لتحسين أداء مختلف الجامعات .

-إطلاق منصة تعنى بالتقييم الذاتي لجودة مؤسسات التعليم العالي ،بحيث يشارك فيها مختلف الفاعلين الجامعين بهدف الإصلاح الدائم و المستمر لأنشطة التحول نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي .

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

قائمة المراجع باللغة العربية :

1. إبراهيم سمية، (2006)، إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر قراءة تحليلية.رسالة ماجيستر في علم الاجتماع التنمية غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.
2. إبن منظور محمد، (2003)، لسان العرب المحيط. ج2، التحدي للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
3. أبو خلف نادر (2004)، التعريف بتصنيف الجامعات و ارتباطه بالنوعية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين.
4. أبوحميد هدى بنت صالح، (2012)، الجودة الشاملة في إدارة المعلومات . معهد الإدارة العامة، الرياض، المملكة العربية السعودية.
5. أشرف أسعد أحمد محمد، (2007)، الجودة الشاملة والمؤشرات في الجامعة المصرية. دار الجامعية الجديدة، الإسكندرية، ، 142.
6. أمحوج حنان، عداد وسام، (2018)، أنماط الاتصال الإداري و علاقته بالمناخ التنظيمي من وجهة نظر هيئة التدريس دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية.أم البواقي، الجزائر.
7. أمر رقم 99 – 05 المتضمن للقانون التوجيهي للتعليم العالي المؤرخ في 18 ذو الحجة الموافق لـ 04 أبريل **1999**, المرسوم التنفيذي رقم **244/99** المؤرخ في **31** أكتوبر 1999 المحدد لقواعد إنشاء مخابر البحث تنظيمها وتسيرها..
8. البحيري خلف محمد، (2005)، إدارة الاعتماد المهني لإعداد المعلم بالجامعات العربية.المؤتمر السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، وتطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معاير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، القاهرة.

9. البحيري خلف محمد ، (2006)، إدارة الاعتماد لضمان جودة التعليم. المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم، وتطور أداء الجامعات العربية في ضوء معاير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد، القاهرة.

10. بدح أحمد محمد، (2004)، إدارة الجودة الشاملة مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة أطروحة دكتوراه غير منشورة في الإدارة التربوية ، كلية الدراسات العليا، ، جامعة عمان للدارسات العليا، الأردن.

11. براجل علي، (2014)، مدى فعالية نظام ل.م,د في مؤسسات التعليم العالي في ضوء تقيم أراء الأساتذة والطلبة.الجزائر، مركز الانثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية،.

12. بركة مشنان، (2015)، تطبيق متطلبات إدارة الجودة من وجهة نظر عض وهيئة التدريس في كلية الاقتصاد جامعة باتنة.مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية العدد 13.

13. بروش زين الدين و بركان يوسف، (2015)، مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والأفاق.المؤتمر العربي الثاني الدولي لضمان جودة التعليم العالي.

14. بروش زين الدين، (2012)، مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر الواقع والأفاق. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم، ، الجامعة الخليجية البحرين.

15. بكنام كريم عبد العزيز، (2015)، تأثير النشر الدولي على ترتيب الجامعات في التصنيفات الدولية.جامعة القاهرة، مجلة ستبرنياص، العدد37.

16. بكوش لامية، (2016) واقع المناخ التنظيمي بالجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسير بجامعة سطيف 1.مجلة الحقوق و العلوم الإنسانية، عدد 33

17. بن أعراب عبد الكريم، (2000 – 2004)، دراسة مقارنة و نقدية للبرنامج الخماسي للبحث العلمي في الجزائر.المؤتمر العالمي الرابع للبحث العلمي.

18. بن الدين أحمد، (2018)، تقيم جودة التعليم العالي وفق المرجع الوطني لضمان الجودة في جامعة أدرار، مجلة معهد العلوم الاقتصادية، المجلد 21، العدد 18.

19. بن حسني سمير، (2015)، تقيم فعالية حزب ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر.مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد، 18، 212.

20. بن دريدي فوزي، (2009)، المناخ المدرسي دراسة ميدانية.الدار العربية للعلوم و النشر و التوزيع، الجزائر

21. بن عيسى ليلى، (2006)، أهمية التسيير العمومي الجديد في قطاع التعليم العالي : دراسة حالة جامعة محمد خيضر بسكرة. رسالة ماجستير في علوم التسير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.

22. بوساحة نجاة، (2015)، إشكالية إنتاج المعرفة في الجامعة الجزائرية .مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، الجزائر، العدد08.

23. بوسعدية سعيدة، (2010)، متطلبات الاستفادة من إدارة الجودة الشاملة في تفعيل أداء مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.الملتقى الوطني حول إدارة الجودة الشاملة وتنمية أداء المؤسسة، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، الجزائر.

24. بوطبة نور الهدى، (2013)، موقع الجامعات العربية من التصنيفات العالمية. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة الأردنية.

25. بوعتروس دلال، (2017)، ترتيب الجامعات الجزائرية ضمن التصنيفات العالمية أين يكمن الخلل ؟و ماهو الحل.مجلة الدراسات للعلوم التربوية، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي.

26. بوعشة محمد، (2000)، أزمة التعليم العالي في الجزائر والعالم العربي. الطبعة 1 دار الجيل للنشر والتوزيع، بيروت.

27. بوعلاق مبارك، (2012)، مؤشر قياس مستوى الخدمة المقدمة للطلاب.دراسة مقارنة في الملتقى الدولي الثاني حول ضمان الجودة في التعليم العالي، جامعة 20 أوت سكيكدة، الجزائر.

28. بوفلجة غياث، (2006)، التربية و التعليم في الجزائر.الطبعة 02، دار النشر و التوزيع، وهران، الجزائر.

29. الترتوري محمد عوض، (2009) إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومراكز المعلومات. الطبعة 1، دارا لمسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

30. تركي رابح، (1981)، ابن باديس رائد الإصلاح والتربية في الجزائر. الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.

31. تركي رابح، (1990)، أصول التربية والتعليم لطلبة لجامعات والمعلمين والمفتشين. الطبعة 2، ديوان المطبوعات الجامعية والمؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر.

32. التقرير العالمي لرصد التعليم العالي لليونسكو، (2017)، 1 نوفمبر.

33. التميمي فواز، (2008)، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيز 9001. الطبعة 1، عالم الكتاب الحديث، ، عمان، الأردن.

34. تواتي عبد القادر، (2013)، تحديات و عقبات تواجه إصلاح التعليم العالي و نظام (ل م د) في الجزائر.أعمال اليوم الدراسي، ، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة البويرة، الجزائر.

35. الجلبي سوسن شاكر مجيد، (2011)، ضمان جودة واعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية . أبحاث مؤتمر رابطة جامعات لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني لبرنامج تميوس الأوروبي، بيروت، لبنان.

36. الجوزي ذهبية، (2013)، الحكم الراشد ومؤسسات التعليم العالي في الجزائر . أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر 3، الجزائر.

37. الحداد عواطف إبراهيم، (2009)، إدارة الجودة الشاملة. الطبعة 1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ,الأردن.

38. حرز الله عبد الكريم و بداري كمال، (2008)، نظام (ل م د) واقع و أفاق.ديوان المطبوعات الجامعية.

39. حرنان نجوى ، (2017)، معاير جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية من وجهة أعضاء هيئة التدريس.، مقال منشور في مجلة البحوث الاقتصادية والمالية، العدد2، المجلد الرابع.

40. الحريري رافد، (2010)، القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي.دار الثقافة، عمان، الأردن.

41. الحريري رافده، (2011)، الجودة الشاملة في التعليم.الطبعة 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

42. حطرم ناصر علي محمد، (2017)، واقع تطبيق ضمان الجودة في كلية إدارة الأعمال جامعة الملك سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.المجلد 10، العدد، 29.

43. حمدات محمد حسن ، (2010)، السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المنظمات التربوية. الطبعة 1، دار حامد، ، عمان، الأردن.

44. الحمداني زيدان مانع، (2015)، مستوى تطبيق مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات العراقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

45. حميض شار (2011)، التصنيفات العالمية دقيقة و عادلة، مجلة أفاق المستقبل، العدد09.

46. الخطيب أحمد، (1999)، إدارة الجودة الشاملة . نموذج مفتوح لتحسين نوعية الإدارة التربوية القرن 21، ورقة عمل مقدمة لكلية التربية، جامعة اليرموك، عمان.

47. الخطيب أحمد، (2003)، البحث العلمي والتعليم العالي. الطبعة 1، دار المسيرة، 1، الأردن.

48. الخطيب أحمد، (2008)، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للأيز 9001. الطبعة 1، عالم الكتاب الحديث، ، عمان، الأردن.

49. الخطيب أحمد، (2010)، الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية.عالم الكتب الحديث، الأردن.

50. خواجة محمود، (2015) التصنيفات العالمية للجامعات و إمكانية افاتدة الجامعات العربية منها.دراسة تحليلية نقدية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

51. خينش دليلة، (2010)، إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

52. الدليل العلمي لتطبيق ومتابعة ل.م.د.(2011)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

53. الدهشان جمال علي، (2009)، مشكلات و معوقات تحقيق الجودة في كلية التربية بجامعة المنوفية.الندوة العلمية لقسم التربية المقارنة و الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

54. دودين أحمد يوسف، (2014)، إدارة الجودة الشاملة.الأكاديميون للنشر والتوزيع، الأردن.

55. ديري زاهد محمد، (2011)، السلوك التنظيمي.الطبعة الأولى، دار المسيرة، عمان، الأردن.

56. رقاد صليحة، (2015)، تطبيق نظام ضمان الجودة في المؤسسات التعليم العالي الجزائر أفاقه ومعوقاته.دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة سطيف، الجزائر.

57. رقاد صليحة، لعكيكزة ياسين، (2016)، مبررات توجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نحو تطبيق نظام الجودة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها.مجلة الباحث الاقتصادي، مجلد 5 عدد 01

58. الزاحي سمية، (2014)، مكانة المكتبة الجامعية في سياسات التعليم العالي في الجزائر.دراسة ميدانية بجامعات قسنطينة، عنابة، وسكيكدة.

59. زرقان ليلى، (2013)، إصلاح التعليم العالي الراهن و مشكلات الجامعة الجزائرية.مجلة الآداب و العلوم الاجتماعية، العدد 16.

60. سحنون جمال الدين و بلغانشي نبيلة، (2012)، التعليم العالي في الجزائر 50 سنة في خدمة التنمية من 1962 إلى 2012، مجلة حوليات جامعة بشار في العلوم الاقتصادية، العدد 15، ص134.

61. سلامي أحمد، (2017)، مخرجات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وانعكاساتها التنموية في الجزائر بين الفعالية والركود.المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، العدد07.

62. سوسن شاكر مجيد الجلبي، (2011)، ضمان الجودة و اعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية.أبحاث مؤتمر رابطة جامعات لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني لبرنامج تيموس الأوروبي، بيروت، لبنان.

63. شاكر سوسن مجيد، (2015)، إدارة الجودة الشاملة. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

64. شاكر مجيد سوسن، (2014)، الجودة في المؤسسات والبرامج الجامعية.دار صفاء للنشر، عمان، الأردن.

65. شباكي سعدان، (2011)، الأثار الاقتصادية و الاجتماعية لنظام التعليم العالي (ل م د).مجلة البحوث و الدراسات العلمية.

66. شلاش فارس جعباز، (2007)، تقيم جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر الطلبة وأساتذتهم، مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية.العراق، المجلد 9، العدد 3.

67. الشناوي أحمد محمد سيد أحمد، (2010)، تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم ما قبل الجامعي بمصر.دراسات تربوية و نفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق.مصر.

68. الشناوي خالد أحمد، (2010)، إدارة الجودة الشاملة تطبيقات على قطاع التعليم العالي.مكتبة الملك فهد، الرياض.

69. شياكي سعدان، (2010)، لماذا اختارت الجزائر نظام التعليم ل.م.د . مجلة البحوث والدراسات العلمية، العدد4.

70. الشيلي هيثم محمود، (2012)، اتجاهات عمداء الكليات و مدراء الوحدات و الدوائر الإدارية نحو تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية تبعا لمتغير صفة المستجيب.المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي الجامعي، العدد 06.

71. الصديقي سعيد، (2014)، الجامعات العربية و تحدي التصنيف العالمي.مجلة رؤى إستراتيجية.

72. صعيمة رشيدي أحمد، (2008)، الجودة الشاملة في التعليم .الطبعة 02، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

73. الصليبي محمود عبد المسلم، (2008)، الجودة الشاملة وأنماط القيادة التربوية .الطبعة 01، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

74. طواهرية فتيحة، (2016)، علاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.مجلة الإنسان و المجتمع، تصدر عن معهد العلوم الإنسانية و الاجتماعية، المركز الجامعي نور البشير بالبيض، عدد 03.

75. الطويل هاني عبد الرحمان صالح، (2014)، الإدارة التعليمية مفاهيم وأفاق . الطبعة 01، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

76. الطيب الوافي، (2012)، تطبيق النظام التعليمي الجديد ل.م.د كأساس لتحقيق الجودة في الجامعة الجزائرية، المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، الجلفة، الجزائر.

77. عبادو أمال، (2015)، معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية. مجلة علوم الإنسان و المجتمع جامعة بسكرة، الجزائر، عدد 15.

78. عبد الحي أسماء، (2014)، عوامل تدني مراكز الجامعات العربية في التصنيفات العالمية للجامعات و سبل الارتقاء بها. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر تطوير منظومة الأداء في الجامعات العربية في ضوء المتغيرات العالمية المعاصرة، جامعة عين الشمس، مصر.

79. عبد الستار محمد علي، (2007)، تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة. ورقة عمل قدمت في المؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري في العالم العربي، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

80. عبد الله سعيد ، (2007)، جودة الكتاب الجامعي وأفاق تطويره. أبحاث الندوة الوطنية لتطور المناهج والاختصاصات التي تنظمها وزارة التعليم العلى، جامعة حلب، سوريا.

81. عبد المعطي شريف، (2009)، تطوير الأداء في مؤسسات التعليم العالي في ضوء مدخل التعليم التنظيمي.مقال منشور في المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 03.

82. العريني منال، (2016)، واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.المجلة الدولية التربوية المتخصصة.

83. عزاق رقية، (2008)، رؤية حول نوعية التعليم العالي في الجامعة الجزائرية من خلال تطبيق نظام ل. م. د . الملتقي الوطني الرابع للبيداغوجيا، جامعة بسكرة، الجزائر.

84. العزاوري محمد عبد الوهاب، (2005)، إدارة الجودة الشاملة. دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

85. العضاضي أحمد محمد، (2012)، إدارة الجودة الشاملة مقترح للتطوير الإداري وإمكانية تطبيقه في الجامعات الأردنية العامة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان للدراسات العليا، الاردن.

86. عطا بدي، (2011)، معاير الجودة والأداء والتقييم في مؤسسات التعليم العالي في ضوء التجارب المعاصرة للجامعات الرصينة في العالم، الطبعة 01، دار البداية، عمان، الأردن.

87. علوان قاسم، (2007)، إدارة الجامعات في ضوء معاير الجودة الشاملة.مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الرابع، عمان، الأردن.

88. علي براجل، (2014)، دراسة تقيمية لمدى فعالية نظام ل.م.د في مؤسسات التعليم العالي في ضوء أراء الأساتذة والطلبة.مركز الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية الجزائر.

89. عليمات صالح ناصر، (2013)، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التطبيق ومقترحات التطوير . الطبعة 01، ، عمان دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

90. عمراني أحمد، (2008)، واقع وأفاق مساهمة البحث العلمي في التنمية بالجزائر في ظل السياسة الوطنية الجديدة للبحث العلمي في الدول العربية. جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران، المملكة العربية السعودية.

91. عيواج مختار وزهية بودبار، (2014)، التكامل بين مخرجات نظام ل م د ومتطلبات سوق العمل في الجزائر.ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الثالث حول تكامل مخرجات التعليم مع سوق العمل في القطاع العام والخاص، عمان الأردن.

92. الغرباوي محمد عبد العزيز، (2007)، الاتجاهات النفسية.الأردن.مكتبة المجتمع العربي للنشر و التوزيع.بيداء بنية حسن، (2011)، اتجاه رؤساء الانقسام في جامعة المستنصرة، بغداد.

93. غلام الله محمد، (2005)، بناء الجامعة الجزائرية ثلاث عقود من الانزلاقات الكمية.دار النشر المعز، الجزائر.

94. غياث بوثلجة، (2002)، التربية و التكوين في الجزائر.ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

95. غياث بوفلجة، (2006)، التربية والتعليم بالجزائر.دار الغرب للنشر، الجزائر.

96. الفيصل بسيمان، (2015)، التصنيفات الدولية للجامعات و موقف الجامعات العربية.المجلة السعودية للتعليم العالي، العدد 05، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، العدد 05.

97. فيصل عبد الله الحاج وآخرون ، (2008)، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية.الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، مجلس ضمان الجودة والاعتماد، عمان. الأردن.

98. القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 31 ماي و 2010 المتضمن تشكيل اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي في الجزائر (CIAQES)

99. قنديل علاء محمد سيد ، (2010)، معاير الجودة الشاملة .الطبعة 01، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ، القاهرة، مصر.

100. كاظم عارف فرج، (2013)، أثر المناخ التنظيمي في تحقيق جودة التعليم العالي. مقال منشور في المؤتمر الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزيتونة، عمان، الأردن.

101. الكشكي عمرو أحمد، (2014)، رؤية مستقبلية لتطوير التعليم العالي من خلال نماذج إدارة الجودة الشاملة.بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي السادس، سلطنة عمان.

102. لعويسات جمال الدين، (2005)، إدارة الجودة الشاملة.الطبعة01، دار هومة، ، الجزائر.

103. ليمام سالمة، (2011)، إمكانات تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي.دراسة حالة الجزائر، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الأردن.

104. مانع فاطمة، (2011)، هجرة الكفاءات العلمية و أثرها على التنمية الاقتصادية في البلدان النامية، ورقة عمل مقدمة الى الملتقى الدولي حول رأس المال الفكري في منظمات الأعمال العربية، جامعة الشلف الجزائر.

105. مباركي بوحفص، (2010)، إصلاح التعليم العالي في المغرب العربي طبقا لمسار بولونا.المؤتمر الدولي للتعليم العالي، لبنان.

106. محجوب بسمان فيصل، (2006)، الدور القيادي لعمداء الكليات في الجامعات العربية . المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

107. المرسوم التنفيذي رقم 98-253، الجريدة الرسمية، العدد 60، الصادرة في 19 أوت 1998، ص 4 -5.

108. المرسوم التنفيذي رقم 03.279 المؤرخ في 23 غشت سنة 2003، الذي يحدد مهام الجامعة والقواعد الخاصة بتنظيميها وسيرها.

109. المرسوم التنفيذي رقم 08-130 المؤرخ في 05 مايو سنة 2008 م الذي يتضمن القانون الخاص بالأستاذ الباحث.

110. المرسوم التنفيذي رقم 95 -205 المؤرخ في 05 أوت 1995 والمعدل بالمرسوم التنفيذي رقم 98 -391 المؤرخ في 02 ديسمبر 1998 المتضمن تأسيس جامعة أبو بكر بلقايد.

111. المرسوم التنفيذي رقم **99**/259 المؤرخ في **16** نوفمبر **1999** المتضمن كيفيات إنشاء وتنظيم وتسير المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي.

112. مزهود نور الهدى و قرارة اسمهان، (2017)، أثر أنماط القيادة على ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية بكلية العلوم الاقتصادية و التجارية و علوم التسيير، جامعة قاصدي مرباح.المجلة الجزائرية للتنمية الاقتصادية، عدد06

113. مزيان محمد وماحي إبراهيم، (2009)، نحو فضاء عربي للتعليم العالي التحديات العالمية والمسؤوليات المجتمعية، أعمال المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، القاهرة.

114. مزيان محمد، (2010)، ملامح إستراتيجية تطوير التعليم العالي بالجزائر.ورقة مشاركة في المؤتمر الدولي للتعليم العالي، بيروت، لبنان.

115. مزياني الوناس، (2016)، أبعاد المناخ التنظيمي في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أساتذة كلية مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية.عدد 23

116. مساعدة ماجد عبد المهدي، (2011)، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزرقاء نحو تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة.جامعة الزرقاء، الأردن.

117. المطاغي علي ، (2005)، درجة تطبيق معاير الإدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

118. المليجي إبراهيم رضا، (2011)، جودة و اعتماد المؤسسات التعليمية، الطبعة 01، طيبة للشروق و التوزيع، القاهرة، مصر.

119. منشورات اليونسكو، (2005)، ملخص التقرير العالمي لرصيد التعليم للجميع. باريس.

120. منصوري هواري، (2018)، جودة البحث العلمي لدى هيئة التدريس بالجامعات الجزائرية وفقا للدليل الوطني الجديد للجودة الداخلية في التعليم العالي.مجلة الباحث العدد السابع، جامعة ورقلة ، الجزائر.

121. الموسوي نعمان، (2003)، تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في البحرين . المجلة التربوية العدد67.

122. موين زهير، (2006)، نظام ل.م.د الرهانات والتراكمات.كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة تونس.

123. ميزاب ناصر، (2004).إشكالية التكوين الجامعي بين الإداري والبيداغوجي، إشكالية التكوين والتعليم في إفريقيا والعالم العربي، سلسلة إصدار مخبر وتنمية الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس، سطيف العدد 01.

124. ميمون الطاهر (2015)، إستراتيجية الجامعات الجزائرية في تحسين ترتيبيها العالمي.ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة.

125. ناشف أحمد، (2011)، تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح الإيديولوجي والطرح المعرفي.الجزائر، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.

126. النجار فريد، (2000)، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة.اريتريك للنشر والتوزيع، مصر.

127. هارون أسماء، (2010)، دور التكون الجامعة في ترقية المعرفة العلمية، تحليل نقدي لسياسة التعلم العالي في الجزائر نظام (L M D). رسالة ماجيستر في علم الاجتماع غير منشورة، .، جامعة قسنطينة غير منشورة، الجزائر،

128. هلال عبد العزيز، (2005)، مفاهيم ثقافة الجودة و الإعتماد بجامعة أسوان و القاهرة. دار عالم الكتب، القاهرة.

129. هلال كريم أحمد، (2015)، واقع الجامعات العربية و الإسلامية من التصنيفات العالمية.رؤية مهنية لتصميم ووضع معاير أكاديمية موحدة لتصنيف الجامعات العربية الإسلامية، ورقة عمل قدمت لأشغال المؤتمر الدولي الأول حول تطوير التعليم العالي في العالم العربي في عصر العولمة و المعرفة، جامعة النهضة، تونس.

130. الوافي الطيب، (2012)، تطبيق النظام التعليمي الجديد ل.م.د كأساس لتحقيق الجودة في الجامعة الجزائرية. المؤتمر السنوي الرابع للمنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، آليات التوافق والمعايير المشتركة لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في التعليم، ورقلة، الجزائر.

131. وزارة التعليم العالي و البحث العلمي(2012)، تقرير حول التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر. 50 سنة في خدمة التنمية 1962 -2012، الجزائر.

132. ولد خليفة محمد العربي، (1989)، المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية. ديوان المطبوعات الجامعية.

133. ويح محمد، (2013)، التصنيفات العالمية للجامعات و موقع الجامعات العربية منها (رؤية نقدية). مجلة الدراسات العربية في التربية و علم النفس، العدد 42.

134. يحياوي إلهام، (2012)، اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نح ومدى تطبيق متطلبات ضمان الجودة في جامعة باتنة.المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم، جامعة الزرقاء، الأردن.

135. يحياوي الهام، (2016)، دور التخطيط الاستراتيجي في ضمان جودة التعليم العالي بالجامعات الجزائرية. دراسة حالة جامعة باتنة، ورقة مقدمة في المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي، عمان، الأردن.

136. يعقوبي خليفة، (2012)، إشكالية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بالجزائر.المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، ، الجامعة الخليجية، البحرين.

قائمة المراجع باللغة الاجنبية :

137. Aissa.Kadari(2008).LMD.approfondit les dysfonctionnements de Luniversité .EL Watan.25-08 -2014 .

138. Babcar Niasse (2009) Lenseignement superieure a Lheure de la mondialisation :etat des lieux stratégie et qualité dans les établisment privés de l enseignement supérieur 2 édition liason paris.

139. Baddari Kamel ,Herzallah Abdelkrim (2014),Référetiel LMD,Office des Publications universitaires ,algerie.

140. Berrouche Zineddine et Youcef Berkane(2007) la mise en place du système lmd en Algerie Entre la Necessité Dune Réforme et les Difficultés du terrain Revue des sciences Economiques et de Gestion Université Sétif n 07

141. Boubacar niasse,(2009) l'enseignement supérieur à l heure de la mondialisation, état des lieux, stratégies et qualité dans les

établissement privés de l'enseignement supérieur : 2 emeédition,liason, paris

142. Boubacar niasse,(2009) l'enseignement supérieur à l heure de la mondialisation, état des lieux, stratégies et qualité dans les établissement privés de l'enseignement supérieur : 2 emeédition,liason, paris
143. Daniel Maurice Pillet, qualité en production, édition d'organisation, paris
144. David .Autissier,(2007)Méthode De Conduite du Changment :Diagnostic,Accampanemet,paris ,pilotage.
145. Haraoubia.Rachid(2007) .Le système LMD entre implémentation et projection acte du colloge international. Université d'Oran :30 .31 Mais office de Publications Universitaire Alger .
146. Man tuba ng Oma p.m,2007 les indiciaires de la performance de la crise à l'université, les articles de l'ouvrage: université dans le dévenir de l afrique ,sous la direction de:l Sidobre n Djamel e.nziemle harmattan sans édite ,paris
147. Man tuba ng Oma p.m,2007 les indiciaires de la performance de la crise à l'université, les articles de l'ouvrage: université dans le dévenir

de l afrique ,sous la direction de:l Sidobre n Djamel e.nziemle harmattan sans édite ,paris

148. Pillipe Détrie , Condure une démarche qualité édition,édition dorganisation,paris ,pilotage .

الملاحق

ملحق رقم 01

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

طلب تحكيم استبيان

الموضوع: تحكيم استبيان

يقوم الباحث بإعداد أطروحة لنيل شهادة دكتورا علوم في تخصص علم النفس التربوي موسومة ب: **اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي–دراسة ميدانية بجامعتي معسكر وتلمسان** ، وهذه الدراسة تحتاج إلى إعداد استبيان لقياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان، ونظرا لخبرتكم في هذا المجال ،كونكم من المهتمين بالبحث العلمي وأساتذة في قطاع التعليم العالي ،يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يشكل أداة الدراسة الميدانية في صورتها الأولية ،بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانيا .

لذلك نرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على فقرات وأبعاد هذا الاستبيان ،وإبداء رأيكم فيه للتأكد من دقة صياغتها ووضوحها وسهولة الإجابة عليه ،ومعرفة مدى ملائمته لموضوع الدراسة ،ومدى انتماء أبعاد الدراسة الستة التي وردت فيه، وذلك بوضع (×) أمام الاختيار المناسب، وان كانت لكم أية اقتراحات نرجو ذكرها في المكان المخصص لذلك، علما أن الاستبيان مكون من جزئيين ،يتكون الجزء الأول من بيانات أساسية، ويتكون الجزء الثاني من (61) فقرة موجهة لقياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان .

شاكر لكم حسن تعاونكم

الباحث

صدار لحسن .

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

يقوم الباحث بدراسة بعنوان **: اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي، دراسة ميدانية بجامعتي معسكر وتلمسان .**

وهو بصدد تطبيق استبيان للحصول على البيانات اللازمة لذلك ، الاستبيان مكون من جزئيين، يتكون الجزء الأول من بيانات أساسية ، ويتكون الجزء الثاني من ستة أبعاد وهي: **(المناخ التنظيمي، البحث العلمي، التحسين المستمر، الأوضاع الأكاديمية، علاقة الجامعة بالمجتمع، ثقافة الجودة)** ويتضمن كل بعد مجموعة من الفقرات الموجهة لقياس ا اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان) .

وقد تم وضع سلم خماسي مدرج على نمط لبكرت أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان والمرجو وضع إشارة (×) أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان التي تعبر عن رأيك ، علما ان البيانات التي سيتم جمعها سوف تعامل بسرية وتستخدم إلا للأغراض البحث العلمي

مع صادق الشكر والتقدير والامتنان

استبيان

بيانات اساسية:

جامعة معسكر □،جامعة تلمسان □،

الكلية: .....**القسم:** .....

الجنس:

ذكر□، أنثى□ .

العمر:

أقل من 30 سنة□،30 إلى 49□سنة، أكثر من 50□،

الرتبة العلمية

أستاذ مساعد (ب) □،أستاذ مساعد (أ)□، أستاذ محاضر (ب)□، أستاذ محاضر (أ)□، أستاذ التعليم العالي □،

الخبرة:

من (1–5) □سنوات، من (6–14)□سنة، من (15 –20)□سنة، أكثر من (21)سنة □،

المسؤولية الادارية في الجامعة

عميد كلية□،نائب عميد كلية □، رئيس قسم□، نائب رئيس قسم□،

الرقم	العبارات	الانتماء		المناسبة	
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
البعد الاول : المناخ التنظيمي					
01	تشجع إدارة الكلية التعاون بين الهيئة الإدارية وهيئة التدريس				
02	تحرص إدارة الكلية على توفيرجو عمل ايجابيي يحقق الاستقرار للهيئة التدريسية والادارية				
03	تعمل إدارة الكلية على جعل الاساتذة يشعرون بأهميتهم من حيث المشاركة في القرارات المرتبطة بالجانب المهني				
04	تراعي إدارة الكلية الظروف الشخصية في التعامل مع الاساتذة				
05	تحرص إدارة الكلية على تهيئة الشروط الجيدة للعمل التي تمكن الاساتذة من أداء مهامهم بشكل مريح				
06	تعمل إدارة الكلية على ربط موقع الكلية الالكتروني بمواقع التواصل الاجتماعي على مستوى الاقسام				
07	تشجع إدارة الكلية العلاقات الانسانية الايجابية بين الطلبة وهيئة التدريس				
08	تقوم إدارة الكلية بإحداث تغيرات دورية في اسناد المسؤوليات البيداغوجية والادارية للأساتذة على أساس الكفاءة				
09	تحرص إدارة الكلية على تحقيق مبدأ تساوي الفرص والانصاف بين الجميع				
10	تعمل إدارة الكلية على تحين برامج التكوين حتى تتلائم مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي				
11	تهتم إدارة الكلية بمعرفة حاجات الهيئة التدريسية والادارية وتعمل تحقيقها				
12	تجري إدارة الكلية مراجعة دورية لطرق التسيير باعتماد إدارة الجودة الشاملة				
13	تراعي إدارة الكلية الكفاءة في تعين الاساتذة المكلفين بمهام إدارية				
البعد الثاني: التحسين المستمر					
01	تنظم إدارة الكلية محاضرات وملتقيات تتناول أهمية جودة التعليم العالي في تحسين المستوى التعليمي				
02	تحرص إدارة الكلية على التحسين الدائم للموقع الالكتروني للكلية ليكون معبر عن تميز أداء الكلية				
03	تشجع إدارة الكلية الهيئة التدريسية على التحسين المستمر لأساليب التدريس				
04	تقوم إدارة الكلية بعقد دورات تكوين تنمي مهارات الهيئة التدريسية والإدارية في مجال الاتصال				
05	تشجع إدارة الكلية أعضاء هيئة التدريس الأكفاء والمتميزين				
06	تحرص إدارة الكلية على اعتماد أسلوب المراسلات الالكترونية في مجال الاتصال مع الهيئة التدريسية والإدارية				
07	تقوم إدارة الكلية بتحين دوري لبرامج ومناهج التعليم لمسايرة حاجيات التنمية المحلية				
08	توفر الكلية قاعات تدريس مناسبة لإعداد الطلبة تساهم في عملية الاستيعاب الجيد				
09	تحرص إدارة الكلية على اتخاذ الإجراءات المناسبة للتعامل مع المشكلات بشكل سريع				

الرقم	العبارات	الانتماء		المناسبة	
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
البعد الاول : المناخ التنظيمي					
01	تحرص إدارة الكلية على تفعيل العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعيفي مجال التعاون العلمي المشترك				
02	تعمل إدارة الكلية على توفير الكتب والمجلاتوالدوريات العلمية				
03	تهتم إدارة على تثمين أعمال فرق البحث والمخابر وتعميم إنتاجها المعرفي				
04	تسهر إدارة الكلية على ايجاد أليات تحفيز للأساتذة لحثهم على البحث والانتاج العلمي				
05	تعمل إدارة الكلية على استغلال نتائج الدراسات والبحوث العلمية لفهم التحولات الاجتماعية والسياسية				
06	تخصص إدارة الجامعة ميزانية معتبرة لدعم وتشجيع البحث العلمي				
07	تحرص إدارة الكلية على قياس مردود البحوث العلمية للهيئة التدريسية على مؤسسات المجتمع الانتاجية والخدماتية				
08	تحرص إدارة الكلية على تدعيم المخابر والورشات بأدوات ومعدات لضمان أداء فعال وناجح				
09	توفر إدارة الكلية الشروط والظروف الموضوعية لاجراء البحوث العلمية				
10	تشجع إدارة الكلية البحوث العلمية المميزة لأعضاء هيئة التدريس بمكافأة قيمة				
البعد الرابع: علاقة الجامعة بالمجتمع					
01	تهتم ادارةالكلية بجودة خرجيها لتمكينهم من القدرة على المنافسة في مجال التوظيف				
02	تشجع إدارة الكليةأعضاء الهيئة التدريسية والإدارية على المشاركة في جمعيات المجتمع المدني				
03	تنظم إدارة الكلية ندوات لإيجاد حلول لمشكلات البيئة المحلية				
04	تعملإدارة الكليةعلى التواصل مع الخرجين بشكل دائم				
05	تهتم إدارة الكلية بمعرفة اقتراحات القطاع الاقتصادي والاجتماعي المتعلقة بجودة مخر جاته التعليمية				
06	تهتم إدارة الكلية بالتسويق الفعال للخدمات والانشطة العلمية التي تنظمها الكلية				
07	تتوافق مشاريع البحث العلمية التي تتبناها الكلية مع الحاجات الحيويةللمجتمع.				
08	تدعو الكلية مؤسسات المجتمع إلى المشاركة في ندواتها وملتقياتها ونشاطاتها العلمية.				
09	تهتم الكليةبتنظيم لقاءات بين أعضاء هيئة التدريس وجمعيات المجتمع المدني				
10	تعزز الكلية قيمالثقافة الوطنية وهوية الانتماء بين أعضاء الهيئة التدريسية والادارية.				

الرقم	العبارات	الانتماء		المناسبة	
		منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة
البعد الخامس :الاوضاع الاكاديمية					
01	تشجعإدارة الكلية الهيئة التدريسية على ا لمشاركة في برامج البحث الدولية				
02	تعتمد إدارةالكلية في تقويم الهيئة التدريسية على معاير موضوعية				
03	تعمل إدارة الكلية على توثيق جميع مشاركات الهيئة التدريسية في قاعدة بيانات خاصة بالبحث العلمي لسهولة الاطلاع عليها				
04	تحرص إدارةالكلية على تشجيع الاساتذة على تجديد معارفهم عن طريق البحث وال				
05	تحرص إدارةالكليةعلى توفير قاعات تدريس مناسبة ومطابقة للمعاير التربوية				
06	تسهر إدارة الكلية على توظيف أجهزة الحاسوب في عمليات التعليم والتعلم				
07	تحرص إدارة الكليةعلى فعالية وعصرنة أساليب التواصل باعتماد تكنولوجيات حديثة				
08	تعمل إدارةالكلية على توفير أجهزة الحاسوب وشبكة الانترنت للهيئة التدريسية والإدارية				
09	تقوم إدارةالكلية بإجراء تقيم دوري لعمليات التعليم والتعلم لتشخيص النقائص وعلاجها				
10	تحرص إدارة الكلية لتحقيق التوازن بين عدد الطلبة وهيئة التدريس				
البعد السادس:ثقافة الجودة					
01	تشجع إدارةالكلية الهيئة الادارية والتدريسية على المشاركة في الملتقيات الوطنية والدولية				
02	تعتمد إدارة الكلية مبدأ تكافؤ الفرص للتداول على المناصب المسؤولية الادارية للأساتذة				
03	جودةتحرص إدارة الكلية على نشر ثقافة الجودة من خلال منشورات ومطويات إشهارية				
04	تحرص إدارة الكلية على تنفيذ برامج تأهيليةخاصة بالأساتذة المكلفين بمهام إدارية				
05	تعمل إدارة الجامعة على إشراك أعضاء هيئة التدريس في دورات تعلم اللغات الحية				
06	تحرص إدارة الكلية على ترسيخثقافة العمل الجماعي على كل المستويات				
07	تراعي إدارةالكليةمبدأ العدل والانصاف في إسناد المقاييس على أعضاء الهيئة التدريسية				
08	تعقد إدارة الكلية لقاءات للوقوف على مقترحات الهيئة التدريسية والادارية لتطويرالجامعة وتتبناها بصفة فعلية				
09	تسهر إدارةالكلية على إشراك الاساتذة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالجانب التعليمي والمهني				

ملحق رقم 02

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

طلب تحكيم استبيان

الموضوع: تحكيم استبيان

يقوم الباحث بإعداد أطروحة لنيل شهادة دكتورا علوم في تخصص علم النفس التربوي موسومة ب: **اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي–دراسة ميدانية بجامعتي معسكر وتلمسان**، وهذه الدراسة تحتاج إلىإعداد استبيان لقياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان، ونظرا لخبرتكم في هذا المجال ،كونكم من المهتمين بالبحث العلمي وأساتذة في قطاع التعليم العالي ،يشرفني أن أضع بين أيديكم هذا الاستبيان الذي يشكل أداة الدراسة الميدانية في صورتها الأولية ،بهدف تحكيمها قبل تطبيقها ميدانيا .

لذلك نرجو من سيادتكم التكرم بالاطلاع على فقرات وأبعاد هذا الاستبيان ،وإبداء رأيكم فيه للتأكد من دقة صياغتها ووضوحها وسهولة الإجابة عليه ،ومعرفة مدى ملائمته لموضوع الدراسة ،ومدى انتماء أبعاد الدراسة الستة التي وردت فيه، وذلك بوضع (×) أمام الاختيار المناسب، وان كانت لكم أية اقتراحات نرجو ذكرها في المكان المخصص لذلك، علما أن الاستبيان مكون من جزئيين ،يتكون الجزء الأول من بيانات أساسية، ويتكون الجزء الثاني من (61) فقرة موجهة لقياس اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان .

شاكر لكم حسن تعاونكم

الباحث

صدار لحسن .

جامعة وهران 2

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

يقوم الباحث بدراسة بعنوان **: اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي، دراسة ميدانية بجامعتي معسكر وتلمسان .**

وهو بصدد تطبيق استبيان للحصول على البيانات اللازمة لذلك ، الاستبيان مكون من جزئيين، يتكون الجزء الأول من بيانات أساسية ، ويتكون الجزء الثاني من ستة أبعاد وهي: **(المناخ التنظيمي، البحث العلمي، التحسين المستمر، الأوضاعالأكاديمية، علاقة الجامعة بالمجتمع، ثقافة الجودة)**ويتضمن كل بعد مجموعة من الفقرات الموجهة لقياس ا اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بجامعتي معسكر وتلمسان) .

وقد تم وضع سلم خماسي مدرج على نمط لبكرت أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان والمرجو وضع إشارة (×) أمام كل فقرة من فقرات الاستبيان التي تعبر عن رأيك ، علما ان البيانات التي سيتم جمعها سوف تعامل بسرية وتستخدم إلاللأغراض البحث العلمي

مع صادق الشكر والتقدير والامتنان

استبيان

بيانات اساسية:

جامعة معسكر □،جامعة تلمسان□،

الكلية: .....**القسم:** .....

الجنس:

ذكر□، أنثى□ .

العمر:

أقل من 30 سنة□،30 إلى 49□سنة، أكثر من 50□،

الرتبة العلمية

أستاذ مساعد (ب) □،أستاذ مساعد (أ)□، أستاذ محاضر (ب)□، أستاذ محاضر (أ)□، أستاذ التعليم العالي □،

الأقدمية:

من (1–5) □سنوات، من (6–14)□سنة، من (15 –20)□سنة، أكثر من (21)سنة □،

المسؤولية الادارية

عميد كلية□،نائب عميد كلية □، رئيس قسم□، نائب رئيس قسم□،

الرقم	العبارات	المستويات				
		أوافق بشدة	اوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
البعد الاول : المناخ التنظيمي						
01	تشجع إدارة الكلية التعاون بين الهيئة الإدارية وهيئة التدريس					
02	تحرص إدارة الكلية على توفير جو عمل ايجابيي يحقق الاستقرار للهيئة التدريسية والادارية					
03	تشرك إدارة الكلية الاساتذة في اتخاذ القرارات					
04	تراعي إدارة الكلية الظروف الشخصية في التعامل مع الاساتذة					
05	تحرص إدارة الكلية على تهيئة ظروف العمل الجيدة التي تمكن الاساتذة من أداء مهامهم بشكل مريح					
06	تحرص إدارة الكلية على تحقيق مبدأ تساوي الفرص والانصاف بين الجميع					
07	تعمل ادارة الكلية على تحقيق حاجات الهيئة التدريسية					
08	تعتمد إدارة الكلية في عملية المراجعة على معايير الجودة الشاملة					
09	تراعي إدارة الكلية الكفاءة في تعين الاساتذة المكلفين بمهام إدارية					
البعد الثاني: الحوكمة						
01	تنظم إدارة الكلية محاضرات وملتقيات تتناول أهمية جودة التعليم العالي في تحسين المستوى التعليمي					
02	تحرص إدارة الكلية على التحسين الدائم للموقع الالكتروني للكلية ليكون معبر عن تميز أداء الكلية					
03	تشجع إدارة الكلية الهيئة التدريسية على التحسين المستمر لأساليب التدريس					
04	تقوم إدارة الكلية بعقد دورات تكوين تنمي مهارات الهيئة التدريسية والإدارية في مجال الاتصال					
05	تشجع إدارة الكلية أعضاء هيئة التدريس الأكفاء والمتميزين					
06	تعمل ادارة الكلية على رقمنة الاتصالات لتسهيل العمل					
07	تقوم إدارة الكلية بتحين دوري لبرامج ومناهج التعليم لمسايرة حاجيات التنمية المحلية					
08	توفر الكلية قاعات مناسبة للتدريس لإعداد الطلبة تساهم في عملية الاستيعاب الجيد					
09	تحرص إدارة الكلية على اتخاذ الإجراءات المناسبة للتعامل مع المشكلات البيداغوجية والمهنية بشكل سريع					
البعد الاول : البحث العلمي						
01	تحرص إدارة الكلية على تفعيل العلاقة مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي في مجال التعاون العلمي المشترك					
02	تعمل إدارة الكلية على توفير الكتب والمجلات والدوريات العلمية في جميع التخصصات					
03	تهتم الإدارة على تثمين أعمال فرق البحث والمخابر وتعميم إنتاجها المعرفي					
04	تسهر إدارة الكلية على ايجاد أليات لتحفيز الأساتذة على البحث والانتاج العلمي					
05	تعمل إدارة الكلية على استغلال نتائج الدراسات والبحوث العلمية لفهم التحولات الاجتماعية والسياسية					
06	تخصص إدارة الجامعة ميزانية معتبرة في متناول الأساتذة لدعم وتشجيع البحث العلمي					
07	تحرص إدارة الكلية على تدعيم المخابر والورشات بأدوات ومعدات لضمان أداء فعال وناجح					
08	توفر إدارة الكلية الشروط والظروف (المادية أو المعنوية) لاجراء					

	البحوث العلمية					
09	تكافئ إدارة الكلية البحوث العلمية المميزة لأعضاء هيئة التدريس					
البعد الرابع: علاقة الجامعة بالمجتمع						
01	تهتم ادارةالكلية بجودة مستوى خرجيها لتمكينهم من القدرة على المنافسة في مجال الشغل					
02	تنظم إدارة الكلية ندوات لإيجاد حلول لمشكلات البيئة المحلية					
03	تتواصل إدارة الكلية مع القطاع الاقتصادي والاجتماعي لمعرفة الاقتراحات المتعلقة بجودة مخرجاته التعليمية					
04	تهتم إدارة الكلية بالتسويق الفعال للخدمات والانشطة العلمية التي تنظمها الكلية					
05	تتوافق مشاريع البحث العلمية التي تتبناها الكلية مع الحاجات الحيويةللمجتمع.					
06	تدعو الكلية مؤسسات المجتمع إلى المشاركة في ندواتها وملتقياتها ونشاطاتها العلمية.					
07	تهتم الكليةبتنظيم لقاءات بين الباحثين وجمعيات المجتمع المدني					
08	تعزز الكلية قيمالثقافة الوطنية وهوية الانتماء بين أعضاء الهيئة التدريسية والادارية.					
البعد الخامس :الاوضاع الاكاديمية						
01	تشجعإدارة الكلية الهيئة التدريسية على المشاركة في برامج البحث الدولية					
02	تقيم إدارة الكلية الهيئة التدريسية وفق معايير موضوعية					
03	تعمل إدارة الكلية على التوثيق الرقمي لجميع المشاركات العلمية والبيداغوجية للهيئة التدريسية في قاعدة بيانات خاصة بالبحث العلمي لسهولة الاطلاع عليها					
04	تحرص إدارة الكلية على تشجيع الاساتذة على تجديد معارفهم عن طريق البحث وال					
05	تسهر إدارة الكلية على توظيف أجهزة الحاسوب في عمليات التعليم والتعلم					
06	تعمل إدارة الكلية على توفير أجهزة الحاسوب وشبكة الانترنت للهيئة التدريسية والإدارية					
07	تقوم إدارة الكلية بإجراء تقيم دوري لعمليات التعليم والتعلم لتشخيص النقائص وعلاجها					
08	تحرص إدارة الكلية لتحقيق التوازن بين عدد الطلبة وهيئة التدريس					
البعد السادس: ثقافة الجودة						
01	تعتمد إدارة الكلية مبدأ تكافؤ الفرص للتداول على المناصب المسؤولية الادارية للأساتذة					
02	تحرص إدارة الكلية على نشر ثقافة الجودة من خلال منشورات ومطويات إشهارية					
03	تحرص إدارة الكلية على تنفيذ برامج تأهيلية خاصة بالأساتذة المكلفين بمهام إدارية					
04	تعمل إدارة الجامعة على إشراك أعضاء هيئة التدريس في دورات تعلم اللغات الحية					
05	تحرص إدارة الكلية على ترسيخ ثقافة العمل الجماعي على كل المستويات					
06	تراعي إدارة الكلية مبدأ العدل والانصاف في إسناد المقاييس على أعضاء الهيئة التدريسية					
07	تعقد إدارة الكلية اجتماعات للوقوف على مقترحات الهيئة التدريسية والادارية لتطوير الجامعة					

08	تسهر إدارة الكلية على إشراك الاساتذة في اتخاذ القرارات المرتبطة بالجانب التعليمي والمهني					

Attitudes des professeurs d'université envers l'application de la qualité de l'enseignement supérieur dans l'université algérienne
- Etude de terrain aux universités de Tlemcen et Mascara -

Résumé :

Le but de cette étude était d'identifier les attitudes du personnel enseignant et administratif à l'égard de l'application de la qualité et des dimensions de l'enseignement supérieur à un échantillon de (360) professeurs et membres du personnel administratif travaillant dans les universités de Mascara et de Tlemcen. Le chercheur a utilisé la méthode descriptive , et pour tester les hypothèses de l'étude, un outil a été adopté pour mesurer les attitudes de l'échantillon envers l'application de la qualité de l'enseignement supérieur, conçu par le chercheur, pour y remédier, le programme statistique SPSS20 a été utilisé. à la lumière des résultats de la recherche, des suggestions ont été présentées dans le but d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur à l'université algérienne.

Mots-clés: tendance – professeur- Qualité de l'enseignement supérieur- université.

Attitudes of university professors toward the application of the quality of higher education in the Algerian university
- Field study at the Universities of Tlemcen and Mascara-

Abstract :

The aim of this study was to identify the attitudes of teaching and administrative staff towards the application of the quality and dimensions of higher education to a sample of (360) professors and administrative staff working in the field of higher education universities of Mascara and Tlemcen. The researcher used the descriptive method, and to test the hypotheses of the study, a tool was adopted to measure the attitudes of the sample towards the application of the quality of higher education, conceived by the researcher, to remedy this, the SPSS20 statistical program was used. in the light of the results of the research, suggestions were presented with the aim of improving the quality of higher education at the Algerian university.

key words: trends – professor - Quality of higher education - university

اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية
-دراسة ميدانية بجامعتي معسكر وتلمسان-

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن اتجاهات الهيئة التدريسية والإدارية نحو تطبيق جودة التعليم العالي وأبعاده لدى عينة تشمل (360) من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية يعملون بجامعتي معسكر وتلمسان، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، ولاختبار فرضيات الدراسة تم اعتماد أداة لقياس اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيق جودة التعليم العالي، صممت من طرف الطالب الباحث، ولمعالجتها تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية spss20 وعلى ضوء نتائج البحث قدمت اقتراحات تخدم التوجه نحو تحسين جودة التعليم العالي في الجامعة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات - أساتذة - جودة التعليم العالي - جامعة-