الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

قسم : العلوم الاجتماعية .

فرع: علم النفس .

تخصص:علم النفس المدرسي.

العنوان :

اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس بالجامعة في ضوء انتهاج مدخل ضمان الجودة .

جامعة البويرة ـ أنموذجاً ـ

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في علم النفس المدرسي.

من إعداد الطالبتين :

ـ مخلوف شهرزاد .

ـ دمدوم سعيدة.

تحت إشراف :

ـ الأستاذ علي لرقط .

السنة الجامعية :

2015 / 2014

فهرس المحتويات.

العنوان **الصفحة**

كلمة شكر.....

فهرس الجداول. .....

فهرس الأشكال. .....

فهرس الملاحق .....

مقدمة .....

الجانب النظري .

الفصل الأول : الإطار العام للدراسة .

1 - إشكاليــة الدراسـة. 04

2 - أسباب اختيار الموضوع. 09

3 - أهميـة الـدراسـة. 10

4 - أهـداف الـدراســة. 11

5 - مصطلحات الدراسة. 12

6 - الدراســات السابقـة. 15

7 - فرضيــات الدراسـة. 20

الفصل الثاني : الاتجاهات.

تمهيد 23

1 - تعريف الاتجاه 24

2 - بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الاتجاه.....26

3 - نشأة الاتجاهات و نموها.....27

4 - أهمية الاتجاهات 28

5 - مكونات الاتجاه 30

6 - مراحل تكوين الاتجاهات 31

7 - خصائص الاتجاهات 33

8 - أنواع الاتجاهات 35

9 - النظريات المفسرة للاتجاهات 37

10 - وظائف الاتجاهات 40

11 - طرق قياس الاتجاهات 41

12 - تغيير الاتجاهات 45

خلاصة الفصل 47

الفصل الثالث : التدريس.

تمهيد.....50

1- مفهوم التدريس.....51

1 –1 تعريف التدريس.....51

1 -2 الفرق بين التدريس والتعليم.....52

1-3 بعض المصطلحات المتعلقة بعملية التدريس.....52

1 -4 مكونات وعناصر عملية التدريس.....54

1 -5 مراحل عملية التدريس.....56

1 -6 نظريات التدريس.....59

2 - مفهوم التدريس الفعال.....61

2 – 1 تعريف الفعالية.....61

2 – 2 تعريف التدريس الفعال.....62

2 - 3 معايير المدرس الفعال.....62
2 -4 خصائص العملية التدريسية الفعالة.....63
2 -5 الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال.....64
2 -6 مكونات نظام التدريس الفعال.....66
3 - مفهوم التدريس الجامعي.....69
3 -1 تعريف التدريس الجامعي.....69
3 –2 عناصر التدريس الجامعي حسب نظام LMD.....70
3 – 3 مراحل التدريس الجامعي حسب نظام LMD.....71
3-4 أهمية التدريس الجامعي.....72
3 -5 بعض مؤشرات جودة التدريس الجامعي.....73
3-6 علاقة التدريس الجامعي الفعال بإصلاح منظومة التعليم العالي.....75
خلاصة الفصل 77

الفصل الرابع : ضمان الجودة.

تمهيد 80
1 - ضمان الجودة 81
1 -1 الجودة في مؤسسات التعليم العالي.....82
1 -2 ضمان الجودة في التعليم العالي 83
1 – 3 بعض المفاهيم ذات العلاقة بضمان الجودة 88
2 - أشكال ضمان الجودة 90
3 - تعدد الهيئات المعنية بجودة التعليم العالي و تنوعها 93
4 - لماذا الجودة في مجال التعليم العالي ؟.....95
5 - الجهود المبذولة في هذا الاطار 98
6 - معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي 99

7 - المبادئ التي ترتكز عليها عملية تطبيق الجودة و الاعتماد.....108

8 - مقومات نجاح تطبيق الجودة والاعتماد في الجامعات العربية.....,.....109

9 - النتائج المتوقعة من تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي 109

10- ضمان الجودة من منظور الجامعات العربية 110

خلاصة الفصل.....112

الجانب التطبيقي.

الفصل الخامس : منهجية البحث و الإجراءات المنهجية .

تمهيد.....116

1 - الدراسة الاستطلاعية 117

2 - المنهج المتبع 119

3 - عينة الدراسة.....119

4 - حدود الدراسة.....123

5- أداة الدراسة .....,,.....123

5 - 1 صدق الاستبيان 125

5 -2 ثبات الاستبيان 127

6 - الأساليب الاحصائية المتبعة في الدراسة .....,.....128

خلاصة الفصل 131

الفصل السادس: عرض و مناقشة النتائج .

تمهيد 133

1 – عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الأولى 134

2 - عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثانية 139

3 - عرض و مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة 143

4 - عرض و مناقشة الفرضية العامة 148

5 – الاستنتاج العام.....150

ـ الاقتراحات.....151

خاتمة .

قائمة المراجع .

الملاحق .

مقدمة :

لقد عرف القرن الواحد والعشرين تطورات كبيرة وسريعة شملت جميع مجالات الحياة، الاجتماعية السياسية، العلمية و الثقافية... ، ومن بين أكثر المجالات التي تشهد حركية التغيير مجال التربية والتعليم فهو في تطور وتجدّد مستمرّين، خاصة في مستوى التعليم العالي الذي يمثل أحد أهم دعائم تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها، و ذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر الفنية والعلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وأهم وسيلته في ذلك هو التدريس. حيث يعتبر هذا الأخير أحد العمليات المهمّة التي ينبغي التركيز عليها من قبل المؤسسات الجامعية.

و من البديهي أن التدريس الجامعي لا يمكن أن يحقق أهدافه إذا كانت الأوضاع التي يقدّم فيها غير مستقرة و محتواه غير قادر على تلبية احتياجات سوق العمل، لذلك فإن الاهتمام بجودة التدريس الجامعي بعناصره كافة يمثّل أهمية كبيرة ينبغي على الإدارات الجامعية أن تعيرها جل اهتمامها.

ومن هذا المنطلق لم تبق وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر جامدة أمام ما يجري من حركية في المنظومات العالمية، فهي تحاول دائما التكيف المستمر مع المستجدات الدولية حتى لا تتجاوزها الأحداث.

ومن بين أهم الوسائل والأساليب التي تعمل على تحسين نوعية التدريس والارتقاء بمستوى مخرجاته في العصر الحالي هي مدخل الجودة، حيث يطلق بعض المفكرين على هذا العصر"عصر الجودة " فلم تعد هذه الأخيرة امتيازاً تصبو إليه المؤسسات أو بديلا يؤخذ به أو تتركه الأنظمة، بقدر ما أصبح ضرورة ملّحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، فالجودة في التعليم العالي هي استجابة ضرورية لمتطلبات المجتمع. هذا ما أجبر المؤسسات الجامعية على انتهاج سبل الجودة ومعاييرها وذلك استنادا إلى طرق نظامية ترتبط بما يعرف بمدخل

ضمان الجودة، هذا الأخير يشمل جميع وظائف التعليم و أنشطته، والتي من بينها التدريس الذي يندرج ضمنه: هيئة التدريس، المحتوى الدراسي، الوسائل، المباني، المرافق و الطلبة.

ويعتبر الطالب محور عملية التدريس و المستفيد الأول من تطبيق ضمان الجودة، ذلك أنها تنطلق من نظرتها إلى الطالب بأنه المستهدف من خلال تلبية احتياجاته الآنية و المستقبلية. ومن هنا يظهر الهدف الأساسي للبحث وهو إبراز اتجاهات الطلبة نحو عملية التدريس في ضوء انتهاج الجامعة لمدخل ضمان الجودة.

و للإحاطة بجوانب الموضوع قسمنا البحث إلى جانبين أساسيين: جانب نظري و جانب تطبيقي.

الجانب النظري و يشمل الفصول الأربعة الأولى و هي كالآتي:

- الفصل الأول: من خلاله تم طرح إشكالية الدراسة، وذكر أسباب اختيار الموضوع وأهميته وأهداف البحث بالإضافة إلى التحديد الإجرائي للمفاهيم وذكر الدراسات السابقة وصولا إلى صياغة الفرضيات.

- الفصل الثاني الاتجاهات: تعريفها وبعض المفاهيم المرتبطة بها، أهميتها، وظائفها، النظريات المفسرة لها وطرق قياسها.

- الفصل الثالث: ويتناول موضوع التدريس ويتضمن:

أولا التدريس: تعريفه، مكوناته، نظرياته، وعلاقته بمفاهيم أخرى.

ثانيا التدريس الفعال: تعريفه، خصائصه، معايير المدرّس الفعّال، مكوناته، والأسس التي يقوم عليها.

ثالثا التدريس الجامعي الفعال: تعريفه، عناصره ومراحله حسب نظام LMD، وعلاقته بإصلاح منظومة التعليم العالي بالجزائر.

- الفصل الرابع ضمان الجودة: مفهومها، أشكالها، لماذا الجودة في مجال التعليم العالي ومعايير ضمانها،والنتائج المتوقعة من تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي.

الجانب التطبيقي و يشمل فصلين:

- الفصل الخامس: ويتطرق إلى منهجية البحث، نعرض من خلاله المنهج المتبع في دراستنا، وكيفية اختيارنا لأفراد العينة، إضافة إلى الأدوات و التقنيات المتبعة.

- الفصل السادس: تم فيه عرض ومناقشة النتائج، حيث نعرض من خلاله ما توصلنا إليه من نتائج الدراسة الميدانية، إضافة إلى تحليلها وتفسيرها على ضوء الدراسات السابقة، في الأخير قمنا بعرض الاستنتاج العام مع تقديم مجموعة من الاقتراحات.

في الأخير عرضنا خاتمة البحث و ذكرنا قائمة المراجع والملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

1- اشكـالية الدراسة:

إن التحديات العالمية المعاصرة تحتّم على كل القائمين على مختلف المجالات التي تخدم الفرد والمجتمع على انتهاج أسلوب علمي واعي لمواجهة هذه التحديات، والاستثمار الأمثل للطاقات الإنسانية بكل مرونة وكفاءة وفعالية. ومن أكثر المجالات الفعّالة في المجتمع مجال التربية والتعليم، فبقدر ما يحتاج المجتمع إلى موارد مادية لبناء كيانه الاقتصادي بقدر ما يحتاج أيضا إلى موارد بشرية لبناء كيانه العلمي والثقافي. ومن أجل ذلك أصبحت هناك ضرورة للاهتمام والنظر في أساليب ومناهج المؤسسات التعليمية بجميع مستوياتها وخاصة المستويات العليا منها، حيث تعد الجامعة مصدرا للموارد المعرفية والفكرية، فهي مؤسسة أنشئت لخدمة المجتمع من خلال العلم و المعرفة والبحث العلمي، ووسيلتها في ذلك كله هو التدريس.

والتدريس هو عملية تعليم وتعلّم يحدث في بيئة دراسية، ويهدف إلى مساعدة المتعلم على تكوين شخصيته وتنمية قدراته ومواهبه. ونظرا لأهمية هذه العملية فقد حظيت بالعديد من التطورات، شملت التطور في الأساليب و الطرق والوسائل لمواءمة تطلعات الطلبة، وقد كان سبب ظهور هذه التطورات استجابة لما شهده العالم من تغيرات وثورات علمية أسهمت بشكل كبير في جعل التدريس قادرا على بلوغ الأهداف المنشودة من عملية التعليم والتعلم و تحقيق الفعّالية.

والمقصود بفعاّلية التدريس أو التدريس الفعّال هو ذلك النشاط القائم على تنمية التفكير العلمي والتكوين الذاتي للطالب من خلال إتباع الاستراتيجيات التي تراعي مستوى نموه، وحاجاته وقدراته، ويهدف إلى الوصول إلى نتائج مرضية دون إهدار للوقت أو الطاقة.(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص19).

وبالنّظر إلى الدور المنوط بعملية التدريس والمتمثل في تأهيل وصقل شخصية المتعلمين وتكوينهم علميا وعمليا. كان لابد من الاهتمام بضرورة تجويد هذه العملية والعمل على إنجاحها حتى تكون قادرة على تلبية

حاجات التنمية وتحقيق متطلبات المجتمع وتطويره، والمساهمة في إعداد الإطارات والكوادر البشرية ذات الكفاءة العلمية والمهنية.

ومن هذا المنطلق توصي العديد من الدراسات والأبحاث بضرورة تركيز الاهتمام على مهمة تحسين الأداء التدريسي في المنظومة التعليمية. وتوّجه بالتركيز أكثر على أهمية فعالية التدريس بالجامعة، باعتبار أن هذه الأخيرة تمثّل قمة الهرم التعليمي وتحمل على عاتقها مسؤولية الاستثمار في الطاقات البشرية. " والتدريس الجامعي بوصفه أحد الوظائف الأساسية للجامعات والمعاهد العليا يتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي، المناهج الجامعية، المرافق والخدمات المساندة، وهذه العوامل تتداخل معا لتؤثر على نوعية التدريس الجامعي وجودته سلبا أو إيجابا، وبقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي ".(محمد الحراحشة، 2013، ص57). وبذلك تتحقق جودة المخرجات بمعايير ذات كفاءة و نوعية أفضل.

فدراسة **أوليس** OLES (1974) التي هدفت إلى التعرف على" ثبات تقديرات الطلاب لأعضاء هيئة التدريس ومقرراتهم"، أكدت أن اتجاهات الطلاب كانت سلبية نحو مقرراتهم وأساتذتهم في نهاية الفصل الدراسي عنه في بدايته.(داود عبد الملك الحدابي، خالد عمر خان، 2008، ص65). و هنا تظهر أهمية تحسين مستوى أداء الأساتذة وتجديد محتوى المقررات الدراسية من أجل نيل رضا الطلبة وتحقيق الكفاءة المنشودة.

أما **شيخة عبد الله المسند** (1996) فقد أجرت بجامعة قطر دراسة حول "مقوّمات التدريس الجامعي الفعّال"، وجاءت بترتيب لأهم المقوّمات الي يجب أن يتّصف بها الأستاذ الجامعي وهي كما يلي:

1- الصفات الشخصية.

2- الامتحانات وتقويم الطلاب.

3- التفاعل مع الطلاب.

4- الأداء التدريسي.

5- البحث العلمي.(بالطاهر النوي، 2010، ص30).

وهذا يعني أن الأستاذ الجامعي الكفء هو أساس التدريس الفعّال، والمحرك الأساسي لعملية التعليم بالجامعة، فخصائصه الشخصية و المعرفية والانفعالية لها دور هام في فعالية العملية التعليمية.

وأما **الكندري** (1997) فقد ركّز في دراسته على الأداء التدريسي كأحد الأدوار المطلوبة من الأستاذ الجامعي، وقد أشار إلى الأساليب المختلفة التي يمكن استخدامها في تقويم الأداء التدريسي. وكان التركيز أكثر على تقويمه من طرف الطلاب.(داود عبد الملك الحدابي، خالد عمر خان، 2008، ص6). فعملية تقويم الطلاب للأداء التدريسي تعتبر من الأساليب الهامة التي تساعد المسؤولين على معرفة مستوى الأداء الذي تقدّمه الجامعة والعمل على تحسينه.

ومما لا شك فيه أن الأخذ بمبدأ جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي هو غاية كل مؤسسة جامعية غيورة على تحسين صورتها والحفاظ على سمعتها، وذلك بغية تحقيق رضا المستفدين منها، وهم الطلبة بالدرجة الأولى. و تعتبر اتجاهات الطلبة نحو أداء الخدمات التي تقدّمها الجامعة من المواضيع التي تساعد هذه الأخيرة على التنبؤ بمدى تطبيقها للأهداف المسطرة. وإذا تمّكنت المؤسسة الجامعية من تقديم خدمات موافقة لأهدافها المسطّرة، ولمطالب المجتمع وحاجيات سوق العمل، نقول أنها حققت الجودة.(كمال بداري، حرز الله عبد الكريم، بوباكور فارس، 2013، ص23ـ 37).

وقد أصبحت قضية جودة التعليم في وقتنا الراهن موضع اهتمام المعنيين بالأنظمة التكوينية على الصعيدين الإقليمي والعالمي، حيث إن السبيل لمواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين يتمثل في رفع إنتاجية ونوعية التعليم. وبذلك ظهرت العديد من المقاربات والمداخل لتطوير الأساليب التعليمية، ومن أحدثها مدخل ضمان الجودة.(محسن ابن رجاء بن دخيل الخالدي، 2012 ، ص4).

فمدخل ضمان الجودة يشير إلى مجموعة من الإجراءات المنهجية اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي أو العملية التعليمية المؤداة تفي بمتطلبات الجودة، وأن جميع عمليات التقييم لمكونات وأنشطة المؤسسات التعليمية، وأيضا عمليات تحليل جميع الأعمال والنتائج موافقة لمطالب الجودة ومعاييرها.(سوسن شاكر مجيد الجلبي، 2010، ص13).

ومن الجهود العربية المبذولة في هذا الإطار ما تم عقده من لقاءات ومؤتمرات وأيام دراسية، والتي تم التركيز فيها على أهمية تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم العالي كأنجع الحلول لمواجهة التحديات والرفع من مستوى التعليم المتدني، ومن مجمل التوصيات التي أبرمت من خلالها هو التأكيد على ضرورة إنشاء آليات لضبط الجودة في التعليم العالي.(أحمد إبراهيم أحمد، 2013، ص758).

والجزائر كغيرها من الدول العربية، تسعى دائما إلى تحقيق التطور ومواكبة التغيرات والتطورات العالمية ما دفعها إلى الانخراط في حركة الإصلاح لنظم التعليم العالي على أساس أن الجامعة هي المسؤولة عن تحقيق هذا الهدف.(علي لرقط، 2009، ص65) .

وقد حددت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر إستراتيجية تمتد لعشر سنوات لتطوير قطاع التعليم الجامعي (2004/ 2013). وتتضمن هذه الإستراتيجية في أحد محاورها الأساسية إعداد وتطبيق إصلاح شامل وعميق للتعليم العالي.(دليل الطالب 2، نظام LMD، 2009، ص5). حيث شرعت منذ الدخول الجامعي

(2004-2005) باعتماد نظام LMD (نظام الليسانس، الماستر، الدكتوراه)، والذي تم تعزيزه من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإجراءات هامة من خلال دعمه كنظام تفعيلي للدراسات الجامعية، ويعتبر هذا النظام هو الأساس في منهج ضمان الجودة. ومما يؤكد اهتمام الدولة الجزائرية بهذا المنهج هو تدعيمها لإنشاء لجان وطنية مختصة بهذا الميدان والتي تتمثل في إنشاء خلايا ضمان الجودة AQ من طرف الوزارة الوصية منذ الدخول الجامعي(2008-2009) على مستوى كل الجامعات الجزائرية، وإنشاء اللجنة الوطنية لتنفيذ ضمان الجودة في التعليم العالي CIAQES سنتين بعد ذلك.(الملتقى الدولي الثاني، ضمان الجودة في التعليم العالي جامعة سكيكدة، 2012).

ومن بين الجامعات التي تبنت منهج ضمان الجودة كسبيل لتحقيق النوعية في خدماتها ومخرجاتها جامعة أكلي محند أولحاج ـ البويرة ـ وهو حيز التنفيذ منذ ما يقارب السنتين(منذ الدخول الجامعي 2012-2013).

وبناءا على هذا إرتأت الباحثتان من خلال هذه الدراسة أهمية استقصاء النتائج التي تجسدت على أرض الواقع بعد تبني الجامعة لهذا المنهج، واقتصرت الباحثتان دراستهماعلى رصد اتجاهات الطلبة نحو أهم محور من محاور ضمان الجودة في التعليم وهو التدريس الفعال ولتحديد الموضوع تم تناول ثلاثة جوانب أكثر تأثيرا فيه وهي: أداء الأساتذة، المحتوى الدراسي، ووضعية الهياكل وتجهيزاتها بالجامعة، وحتى يتسنى للباحثتين فهم الموضوع والتحكم في متغيرات الدراسة قبل الخوض في غمار البحث. لجأتا إلى القيام بقراءات استطلاعية عن كل ما سبق تناوله حول الموضوع من دراسات سابقة، وبالاعتماد على نتائج هذه الدراسات والدراسة الاستطلاعية تم وضع وتوجيه فرضيات هذه الدراسة.

وفي الأخير تم تحديد انطلاقة البحث والتي تجسّدت في حصر وتقليص مشكلة الدراسة ككل في الإجابة على التساؤل العام التالي:

- ما هي اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية نحو فعالية التدريس بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة ؟

و يندرج تحت هذا التساؤل ثلاث تساؤلات جزئية وهي:

- ما هي اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو أداء الأساتذة بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة ؟
- ما هي اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو فعالية المحتوى الدراسي في ضوء انتهاج جامعة البويرة لمدخل ضمان الجودة ؟
- ما هي اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو هياكل وتجهيزات جامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة ؟

2- أسباب اختيار الموضوع:

إن لاختيار الباحث دراسة مشكلة ما دون سواها، دوافع وأسباب تقف وراء اختياره لموضوع جدير بالدراسة وتحفزه على البحث والتحري قصد الغوص أكثر في موضوع هذه المشكلة، وسواء كانت هذه الأسباب تنبثق من رغبته الشخصية أو تنبثق من الواقع الذي يعيش فيه. وعليه فمن الأسباب الذاتية والموضوعية التي دفعت بنا إلى اختيار موضوع دراستنا هذه نذكر:

2-1 الأسباب الذاتية:

- إنبهار الطالبتين بالنتائج التي جنيت من جراء تطبيق بعض الجامعات العربية والعالمية لمدخل ضمان الجودة، ورغبتهما في ترقية الجامعة الجزائرية إلى مصاف هذه الجامعات.

- تأثّر الطالبتان بالمستوى المتدني الذي آلت إليه أوضاع الجامعات الجزائرية من نقص في كفاءة خرّيجيها وانخفاض في سمعتها العلمية، مما حرّك فيهما شعور بأن سبب هذا التدني قد يرجع إلى ضعف في فعالية عمليات التدريس.

2-2 الأسباب الموضوعية:

- المكانة التي تحظى بها الجامعة وأهمية دورها في تحقيق التنمية وخدمة المجتمع.

– عدم وضوح إستراتيجية " ضمان الجودة " بين أطراف البيئة الجامعية (طلبة، أساتذة، إداريين) لكونه مفهوم جديد لا يزال غير متداول بشكل كبير.

3– أهمية الدراسة:

3-1 الأهمية النظرية:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوع فعالية التدريس بالجامعة، وهو موضوع يستحق الكثير من الاهتمام نظرا للمكانة التي يحضى بها، حيث انتهجت إدارة الجامعة مجموعة من الإجراءات والوسائل والاستراتيجيات حتى تضمن تحقيقه من بينها مدخل ضمان الجودة. ويمكن التخمين بأن نتائج هذه الدراسة ستساهم في إثراء المكتبة الجامعية، فهي تعتبر -على حسب علم الباحثتين- الدراسة الأولى في ميدان العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة البويرة.

2-3 الأهمية التطبيقية:

من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة المسؤولين في الجامعة من معرفة اتجاهات الطلبة نحو الإجراءات التي تجسّدت على أرضية الواقع من خلال منهج ضمان الجودة لتحقيق الفعالية في التدريس. وهل هي وفق ما برمج لها أم العكس؟ وعليه ربّما ستتخذ الإجراءات اللازمة لتحسين مستوى التدريس.

4 - أهداف الدراسة:

لا بد لأي باحث أن يقوم بتحديد الأهداف التي يسعى للوصول إليها من خلال الدراسة التي هو بصدد البحث فيها. وعليه فهذه الدراسة تطمح إلى بلوغ الأهداف التالية:

- معرفة اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو فعالية التدريس بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة.

- معرفة اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو أداء الأساتذة بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة.

– معرفة اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو فعالية المحتوى الدراسي في ضوء انتهاج جامعة البويرة لمدخل ضان الجودة.

- معرفة اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو هياكل وتجهيزات جامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة.

5 - تحديد مصطلحات الدراسة:

5-1 الاتجاهات:

5-1-1 **التعريف الاصطلاحي**: يعّرف **ثرستون** (Thurstone) الاتجاه بكونه: درجة الشعور الايجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكولوجية.(عبد الرحمان العيسوي، 1984، ص194).

ويؤكد **غنيم** في تعريفه للاتجاه بأنه مفهوم يوجده الانسان ليصف به ترابط الاستجابات المتطورة للفرد إزاء مشكلة ما أو موضوع معين.(مهدي أحمد الطاهر، 1991، ص24).

5-1-2 **التعريف الاجرائي**: هي عبارة عن جملة من الآراء والتصورات التي يضعها طلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية بجامعة البويرة في إجاباتهم على فقرات الاستبيان الذي يتوزّع على ثلاثة محاور: أداء الأستاذة فعالية المحتوى الدراسي، الهياكل والتجهيزات، ومن خلال إجابات الطلبة على بنود الاستبيان نتمكّن من معرفة طبيعة اتجاهاتهم.

5-2 **التعريف الاجرائي للطالب**: هو ذلك العنصر البشري المستفيد من الخدمة التعليمية في الجامعة، والذي يمثل في دراستنا كل طالب يزاول دراسته في كلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة أكلي محند أولحاج ـ البويرة ـ في الطور الماستر (1+2) بالقسمين: قسم العلوم الاجتماعية وقسم العلوم الانسانية، للسنة الجامعية (2014 / 2015) والمقدّر عددهم إجمالا بـ 1113، وتمثّل عينة دراستنا منهم 120 طالب.

5-3 التدريس:

5-3-1 **التعريف الاصطلاحي**: يعرف التدريس بأنّه نشاط مقصود يهدف إلى ترجمة الهدف التعليمي إلى موقف أو خبرة يتفاعل معها الطالب ويكتسب من نتائجها السلوك المنشود.(حسن شحاتة، 2003، ص09).

ويعرف التدريس كذلك بأنه نشاط مهني متخصص وهادف، يحترفه أشخاص مكلفون رسميا –المعلمون– بقصد تحقيق أهداف تعليمية تدريسية معيّنة. (relabs. comwww.Softwa).

5-3-2 **التعريف الاجرائي**: هو عملية تحوي مجموعة الأنشطة والاجراءات التي يقوم بها الأستاذ الجامعي في بيئة دراسية مجهّزة محورها الطالب. وتكون هذه العملية عبارة عن وحدات تعليمية تقدّم على شكل مقاييس

دراسية بطريقتين المحاضرة والأعمال الموجهة وتمتد فترة الحصة التدريسية حسب القوانين المعمول بها بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية إلى ساعة ونصف.

5-4 التدريس الفعال:

5-4-1 التعريف الاصطلاحي: يعرّف **زيد منير سلمان** التدريس الفعال بأنّه ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي فعلا إلى إحداث التغيير المطلوب، أي تحقيق الأهداف المرسومة للمواد سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية ويعمل على بناء شخصية متوازنة.(زيد منير سلمان، 2008، ص14).

التدريس الفعّال هو نشاط تعليمي مخطط وذو أهداف محددة مسبقا وقادر على إحداث التعلم، وتحقيق أهداف التعليم بسهولة و يسر وفاعلية وتفاعل إيجابي بين أطراف العملية التعليمية، فهو يزيد من فاعلية المتعلم في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة ويزيد من قدرة المتعلم على إدارة معرفته وتوظيفها بطريقة فعالة في مواجهة الواقع.(محسن علي عطية، 2009، ص22).

5-4-2 التعريف الإجرائي: التدريس الفعال هو عملية تعليمية مقصودة تحدث في قاعات مخصصة للدراسة (قاعات المحاضرة، قاعات الأعمال الموجهة، قاعات الإعلام الآلي)، تتفاعل فيه عناصر بشرية (أستاذ، طالب) وعناصر مادية (المحتوى الدراسي، الهياكل و التجهيزات).

5-6 ضمان الجودة:

5-6-1 التعريف الاصطلاحي: تُعرف ضمان الجودة بأنها عملية ايجاد آليات وإجراءات تطبّق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية. (الأمين عدنان، 2005، ص17).

أما Robinson فيعرّف ضمان الجودة بأنّها عبارة عن مجموعة الأنشطة التي تتخذها مؤسسة أو منظمة لضمان معايير محدّدة وضعت مسبقا لمنتج ما أو خدمة ما يتم بالفعل الوصول إليها بانتظام وهذه الأنشطة تُجنّب وقوع عيوب في المنتجات أو الخدمات.(محمد جبر دريب، ص09).

5-7 ضمان الجودة في التعليم العالي:

5-7-1 التعريف اصطلاحي: يعرف ضمان الجودة بأنه مسار تقييم مبرمج للتأكد من أن معايير (التكوين و البحث في المؤسسة الجامعية وكذا الهياكل والتكفل بالطلبة الخ...) محترمة وتخضع للمتابعة والتنفيذ، وتقوم المؤسسة بذلك لتحقيق مهامها والضمان للأطراف المشاركة الداخلية والخارجية أنها تقود عمليات تحسين متواصلة لجميع الأنشطة.(كمال بداري، 2013، ص23-24).

كما تعرف ضمان الجودة أيضا بأنها القوة الموجّهة والمرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، و هذا يتطلب أن تندمج آلياتها مع جميع نشاطات المؤسسات التعليمية.(ياسر محمد محجوب، 2013 ص80).

كما تعرف ضمان الجودة بأنها" جميع الأنشطة التي ينبغي القيام بها لضمان الالتزام بالمعايير و الإجراءات التي تؤدي إلى مخرجات و خدمات تحقق متطلبات الأداء".(www.acc4arab.com).

وتعرف أيضا بأنها:" جودة عناصر العملية المكوّنة من الطالب، عضو هيئة التدريس، جودة المواد التعليمية بما فيها من برامج، وكتب جامعية، وطرائق تدريس، وجودة مكان التعلم في الجامعات والمخابر ومراكز الحاسوب والورشات والقاعات التعليمية من سياسات وفلسفات إدارية وما تعتمده من هياكل تنظيمية ووسائل تمويل وأخيرا جودة التقويم التي تلبي احتياجات سوق العمل.(ابراهيم الطاهر، ص146).

5-7-2 التعريف الإجرائي: هي عبارة عن الجهود المبذولة من قبل كل العاملين في الجامعة لرفع مستوى المنتوج التربوي (الطالب)، وذلك عن طريق العمل على تحقيق الأفضل في الخدمة التدريسية سواء من ناحية أداء الأساتذة، المحتوى الدراسي اضافة الى الهياكل والتجهيزات المتوفرة، وذلك بأكفأ الأساليب وبأقل التكاليف وبأعلى جودة ممكنة تترجم خلالها احتياجات ورغبات وتوقعات الدارسين.

5-5 الجودة:

5-5-1 التعريف الاصطلاحي: الجودة هي القيام بالأمور الصحيحة من خلال الأسلوب الصحيح للوصول إلى الهدف المنشود.(علي لرقط، 2009، ص27).

أما الجودة في تعريف المعهد الأمريكي (ANSIL) فهي تعني: جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة.(مؤتمر التقييم و الجودة و الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي، 2015، ص201).

2-5-5 **التعريف الاجرائي:** الجودة تعني أن يكون مستوى ما يتوقعه المستفيد من الخدمة التعليمية موازيا للخدمة التعليمية التي تلقاها فعلا أي هي درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها الطالب أو المستفيد من الخدمة أو تلك المتفق عليها.

6 - الدراسات السابقة:

1-6 الدراسة الاولى : لحمدان مهدي الجبوري ، جنان مرزة، 2014، بعنوان تقويم مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التعليم الفعّال في كلية التربية الأساسية بجامعية بابل بالعراق.(حمدان مهدي الجبوري جنان مرزة،2014،ص525).

إشكالية الدراسة: ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية لمبادئ التعليم الفعّال.

عينة الدراسة: 84 طالب وطالبة (جميع طلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافيا في كلية التربية الأساسية (2008 -2009).

المنهج المستخدم: المنهـج الـوصفي.

نتائــج البحث: إن تقديرات طلبة المرحلة الرابعة قسمي التاريخ والجغرافيا لمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمبادئ التعليم الفعّال كان مقبولا.

تقييـم الدراسة: كانت نتائج هذه الدراسة مهمة كونها درست مبادئ التعليم الفعّال ومدى ممارسته من طرف أعضاء التدريس وتوصّلت في الأخير إلى تقديم مجموعة من توصيات قيّمة تمثّلت في دعوة عمداء كلية التربية الأساسية إلى إدخال مادة التدريس الفعّال كمادة إجبارية ضمن تخصصات المواد التربوية.

أوجه الاستفادة: من خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج مهّمة حيث نجد أنها ركزت على أهمية التشخيص للتعليم الفعّال ومدى استفادة الطلبة في تعلم مهارات التعليم، هذا ما جعلنا نركّز في دراستنا على أهمية عملية التدريس الفعّال وتشخيص واقعه تشخيصا دقيقا، متناولين في دراستنا كل المحاور التي من شأنها أن تفعل هاته العملية.

6- 2 **الدراسة الثانية: لأحمد ابراهيم أحمد،** 2011. بعنوان: دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية من وجهة نظر الطالب بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.(أحمد ابراهيم أحمد، 2012، ص 757).

إشكـالية الدراسة: ماهي أهمية الوسائل والأساليب المعتمدة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي؟

- ما هي السبل الواجب اعتمادها من قبل الجامعات لغرض تحسين مستوى الأداء التدريسي ؟

عينــة الدراسة : تم استطلاع أراء (1440) طالب من كلية الهندسة بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا بقسمي الهندسة الكهربائية والهندسة الالكترونية. (المستويات الثالث وحتى الخامس) علاوة على استطلاع آراء (33) أستاذ تم تقويم موادهم الدراسية بواسطة الطلاب.

نتـائـج الدراسة : إن تقديرات طلبة كلية الهندسة قسمي الهندسة الكهربائية والهندسة الالكترونية بجامعة السودان كانت ضعيفة ومتدنية في كل المحاور المتناولة في الدراسة.

- المحور الأول: رضا الطلاب عن مصادر التعليم والتعلم والمعينات.
- المحور الثاني: رضا الطلاب عن المقررات الدراسية.
- المحور الثالث: آراء الطلاب في الحكم على الأداء وطريقة التدريس.

تطابق آراء الأساتذة في استمارات التقويم الذاتي مع آراء الطلبة حول هاته المحاور مما يؤكد ما ذهب إليه الطلاب من آراء كان واقعيا ومفيدا للتطوير والتحسين.

تقييم الدراسة: تعد هذه الدراسة مهمة على ضوء النتائج التي توصلت إليها والتي تناولت مستوى تقديرات الطلبة لأداء الأستاذ الجامعي والمادة التدريسية، وقد قدمت في الأخير توصيات مهمة تمثلت في الاستمرار في اشراك الطلبة في تقويم الأداء بالإضافة إلى التدريب على تقويم الأداء التدريسي بكل أنواعه وإعطائه الأهمية في الدورات ،وتطوير التدريس لما يحققه من نتائج في تحسين مستوى الأداء وانعكاساته على جودة التعليم.

أوجه الاستفادة: كانت نتائج هاته الدراسة مهمة جدا لبحثنا حيث كانت مصدرا هاما لصياغة الفرضيات بالإضافة إلى كونها مرجع أساسي في بناء محاور استبيان هذه الدراسة.كما انها قد أشارت الى تطابق آراء الأساتذة مع الطلبة ،هذا ماجعلنا نقتصر على تحديد أفراد عينة الدراسة على الطلبة فقط ، والمتمثلون في طلبة كليّة العلوم الانسانية والاجتماعية.

6- 3 **الدراسة الثالثة : ليوسف أبو فارة.**(العربي فرحاتي ،2011، ص170).

بحث بعنوان قياس مدى فعالية إشراك الطلبة في تقييم جودة التعليم العالي. حيث أنه في ضوء الأطر النظرية للجودة الشاملة صاغ الباحث استمارة تقييم الطلبة للجودة وجمع المعلومات للإجابة عن مدى فعالية اشراك الطلبة في تقييم الجودة في التعليم العالي، وشملت تقييم المحاضر الجامعي من حيث قدراته ومهاراته التدريسية في التخطيط والتنظيم والحوار والتقييم والتحفيز وممارسة التغذية الراجعة والمرونة واحترام الفروق الفردية وتثمين آراء الآخرين، وشملت كذلك استقصاء نظم الدعم الاجتماعي كمجال لجودة التعليم العالي والموارد المكتبية وتكنولوجيا المعلومات.

تقييـــم الدراسة: تعدّ هذه الدراسة مهمة على ضوء النتائج التي توصّلت إليها والتي خلصت إلى أهمية إشراك الطالب في تقييم التعليم العالي، و أنها ضرورة لا يمكن تجاهلها.

أوجـــه الاستفادة : من خلال ما توصّلت إليه هذه الدراسة من نتائج مهمة نجد أنها ركزت على أهمية دور الطالب في تقييم جودة التعليم العالي خاصة فيما يخص تقييم الأستاذ المحاضر والموارد المكتبية وتكنولوجيا المعلومات هذا ما جعلنا نركّز في دراستنا هذه على الطلبة كعينة بحث لأن عملية إشراك الطالب في تقييم جودة التعليم العالي ضرورة لا يمكن تجاهلها خاصة في ضوء نظام الجودة حيث أن الطالب هو الزبون الأول الذي يجب تفحص آرائه و كسب رضاه.

6- 4 **الدراسة الرابعة : لسليم ابراهيم الحسينة،** 2009، بعنوان: مدى رضا طلبة الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكيتهم، دراسة مسحية ـ سوريا ـ (سليم ابراهيم ، 2009 ، ص 285).

إشكالية الدراسة: ما درجة رضا طلبة كلية الاقتصاد بجامعة حلب عن الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم؟

عينة الدراسة: 290 طالب موزعين على السنوات الأربع و الدراسات العليا لكلية الاقتصاد بجامعة حلب سوريا.

المنهج المستخدم: المنهج الوصفي.

نتائج البحث: بيّنت نتائج الدراسة ما يلي:

- التقدير العام لرضا الطلبة كان ضعيفا إلا أن النتائج كانت تتفاوت من مجال إلى آخر.
- إن مستوى رضا الطلبة كان يتراوح ما بين الجيد في مجال أداء أعضاء هيئة التدريس ومقبول في مجال البحث العلمي.
- أما رضا الطلبة عن المجالات الباقية فكان ضعيفا (الرسالة والمهام والأهداف / الأداء الإداري، أداء الطلبة والخدمات التي تقدم لهم / العمليات التعليمية / الحياة الجامعية / المباني والمرافق والتجهيزات / خدمات المكتبة / توزيع الموارد والنفقات).

تقييم الدراسة: تعدّ هذه الدراسة مهمة على ضوء النتائج التي توصّلت إليها والتي تناولت مدى رضا الطلبة عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم، وقد قدّمت في الأخير توصيات قيّمة تمثلت في تفهم الإدارات الجامعية بكل مستوياتها أهمية الاستجابة السريعة لحاجات الطلبة وتوقعاتهم، وأخذ آرائهم ومقترحاتهم على محمل الجد وعدهم كشركاء أساسيين في عملية التطوير ورفع مستوى جودة الأداء الإداري والأكاديمي.

أوجه الاستفادة: من خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج مهمة والتي تم ذكرها سابقا نجد أنها تناولت في دراستها جميع المجالات التي تمسّ الجامعة بكل وظائفها المختلفة هذا ما جعلنا نولي اهتمامنا وتركيزنا على المجال الذي يخدمنا ويمسّ عملية التدريس والذي من شأنه أن يفعلها ألا وهو مجال أداء أعضاء هيئة التدريس الهياكل و التجهيزات و خدمات المكتبة.

7- فرضيات الدراسة:

انطلاقا من خلفية البحث ومعطياته النظرية، وبعض نتائج الدراسات السابقة، إضافة إلى الدراسة الاستطلاعية. تم وضع الفرضيات التالية:

- **الفرضية العامة:**

توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو فعالية التدريس بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة.

- **الفرضيات الجزئية:**

✓ توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو أداء الأساتذة بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة.

✓ توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو فعالية المحتوى الدراسي في ضوء انتهاج جامعة البويرة لمدخل ضمان الجودة.

✓ توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو الهياكل والتجهيزات بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة.

الفصل الثاني

تمهيد:

تعتبر الاتجاهات من الموضوعات الهامة في علم النفس الاجتماعي، لأنها تحتل مكانا بارزا في الكثير من دراسات الشخصية وديناميكية الجماعة وفي الكثير من المجالات التطبيقية كالصحة النفسية، الخدمة الاجتماعية، الصناعة والإنتاج والعلاقات العامة، والتربية والتعليم...الخ.

واتجاه الفرد نحو أي موضوع عبارة عن موقف يتخذه حيال هذا الموضوع سواء بالإيجاب أو بالسلب وهذا ما نحن بصدد دراسته محاولين الإحاطة بمختلف جوانب الاتجاهات في هذا الفصل.

1- تعريف الاتجاه:

لقد تعددت تعاريفه بتعدد الكيفيات والأطر المرجعية التي ينطلق منها كل باحث في دراسته لهذا المفهوم، كالاتجاه النفسي، والاتجاه المهني، والاتجاه الصحي وبالرغم من هذا التعدد، فإن هناك بعض الخصائص المشتركة يتفق عليها معظم الباحثين ومن أهم التعاريف المقدمة للاتجاه ما يلي:

1 – 1 **التعريف اللغوي**: ورد في معجم "الوجيز" أن:" الاتجاهات مشتقة من فعل اتّجه، بمعنى حذا حذوه وسار على طريقه "(محمد سليم 2004، ص61).

1 - 2 **التعريف الاصطلاحي**: تناولت مختلف المعاجم والقواميس تعريف الاتجاه خاصة تلك المخصصة في علم النفس وعلم الاجتماع، والذي يعرف بأنه هيئة، موقف، حالة أو وضع وهو أيضا "موقف أو ميل راسخ نسبيا أكان رأيا أو اهتماما أو غرضا يرتبط بتأهب لاستجابة مناسبة "(عبد العزيز السيد، 1984،ص17).

من خلال ما سبق يمكن القول بأن الاتجاه قد يعبر عن حالة الفرد الثابتة نسبيا نحو أي موضوع من الموضوعات التي تعبر عن رأيه أو عن اهتمامه نحوه وحتى لتحديد نوع استجابته.

يعرّف عالم النفس الاجتماعي(**ألبورت** Alport 1935) الاتجاه بأنه:" حالة استعداد عقلي وعصبي تنظم عن طريق الخبرة، وتؤثر تأثيرا موجها أو ديناميا على استجابات الفرد نحو جميع الموضوعات أو المواقف المرتبطة بها "(كامل علوان الربيدي، 2003، ص116).

نلاحظ أنه في التعريف إشارة إلى وجود نوع من الاستعداد العقلي لدى الفرد في التفاعل والتعامل مع جميع الموضوعات التي تواجهه، دون الحاجة إلى التفكير فمن خلال الخبرات السابقة، يسعى لتوجيه سلوكاته ومواقفه التي يمر بها.

وعرّفه **بوجاردس** (Bougardus):" ميل يتجه بالسلوك قريبا من بعض عوامل البيئة أو بعيدا عنها فيضفي عليها معايير موجبة أو سالبة، تبعا للانجذاب نحوها أو النفور منها "(عمر ماهر محمود، 2003 ص168).

من خلال التعريف السابق يتبين أن الاتجاه يملك نزعة داخلية نحو متغيرات البيئة، تدفعه للقيام بسلوك في صورته الآنية أو المؤجلة، فيتحدد بذلك نوع اتجاهه سواء بالانجذاب نحوها وتكوين اتجاه ايجابي، أو النفور منها وتكوين اتجاه سلبي نحوها.

وعرفه **عبد الرحمن المعايطة** بأنه: " تنظيم مكتسب له صفات الاستمرار النسبي للمعتقدات التي يعتقدها الفرد نحو موضوع أو موقف، ويهيئه للاستجابة باستجابة تكون لها الأفضلية عنده ".(خليل عبد الرحمن المعايطة، 2000، ص16).

عرفه **محمد السيد الصدّيقي** بأنه: "مفهوم ثابت نسبيا، يعبر عن درجة استجابة الفرد لموضوع معين إما بالإيجاب أو الرفض، نتيجة لتفاعل مجموعة من العوامل المعرفية والوجدانية والاجتماعية والسلوكية، تشكل في مجملها خبرات الفرد ومعتقداته وسلوكه نحو الأشياء والأشخاص المحيطة به".(صالح حسن الداهري، 1999 ص121).

بالنظر إلى التعريف السابق، يتبين لنا أن الثبات النسبي للاتجاه يقصد به إمكانية تغييره، وتعديله بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، ويتراوح ما بين طرفين متقابلين هما التأييد والرفض لموضوع الاتجاه وذلك انطلاقا من مجموعة من الجوانب:المعرفية، الوجدانية، والسلوكية التي لا تعمل بصورة منفصلة عن بعضها البعض، بل بصورة متفاعلة مع بعضها البعض من جهة، وبين الموضوعات التي ترتبط بها من جهة أخرى.

نستخلص مما سبق أن الاتجاهات ما هي إلا ردود فعل اتجاه موقف أو شيء ما، إذ تعبر عن حالة نفسية وعصبية تنحدر عن الشخصية، والتي تتشكل عبر التنشئة الاجتماعية بما تضم من خبرات سابقة تسمح هذه الأخيرة بتعميم سلوكاته في نفس الظروف والمواقف المشابهة.

وباسقاط هذه التعاريف على موضوع الدراسة فهو يتعلق بردود أفعال الطلبة نحو موضوع التدريس بالجامعة بكل محاوره(أداء الاساتذة، المحتوى الدراسي، الهياكل والتجهيزات)، و التي تتراوح ما بين التأييد و

الرفض، وذلك لا يكون عبثا بل ينطلق من مجموعة من الجوانب المكونة لشخصية الطالب:المعرفية، الوجدانية و السلوكية، والتي تكون بمثابة الخلفية التي يرجع إليها الطالب في الحكم على فعالية التدريس.

2- بعض المفاهيم المتعلقة بمفهوم الاتجاه: (حسين مصطفاوي، 2004، ص30).

2 -1 الفرق بين الاتجاه والرأي العام:

لا يمكن اعتبار الاتجاهات رأيا عاما إلا إذا اتصلت بمشكلة تدور حولها المناقشة والجدل، كما تختلف طرق قياس كل منهما حيث تستعمل أسئلة كثيرة لقياس الاتجاه في حين تقل الأسئلة لمعرفة الرأي العام، كذلك فإن التعبير عن النتائج في قياس الاتجاه يكون بمنح الفرد درجات تمثل شدة اتجاهه في حين تستعمل النسب المئوية في قياس الرأي العام.

2-2 الفرق بين الاتجاه والميل:

الاتجاه أوسع من الميل وكثيرا ما يعرف علماء النفس الاجتماعي الميل على أنه اتجاه ايجابي.

2-3 الفرق بين الاتجاه والغريزة:

الاتجاه ينشأ من محددات ثقافية أما الغريزة فهي قوة تبدي تحت طرق مشابهة لغريزة الأكل والجنس.

2-4 الفرق بين الاتجاه والسلوك:

السلوكات يمكن وصفها في حين أن الاتجاهات يمكن أن تترجم إلى سلوك، كما يمكن أن تبقى في حالة كمون لا نستطيع وصفها.

2-5 الفرق بين الاتجاه والقيم:

القيم تختلف عن الاتجاه كونها أعم وأشمل فهي تقدم مضمون الاتجاهات لذلك ينقصها موضوع محدد تنصب عليه فإذا كان للفرد آلاف الاتجاهات فإن لديه العشرات من القيم فقط.

2-6 الفرق بين الاتجاه والمعتقد:

المعتقد أضيق من الاتجاه ويمثل في كونه مجرد معارف الشخص وتصوراته عن موضوع ما فهو ذو طبيعة معرفية، معلوماتية لا يتصف بالانفعالية فهو يشير إلى مكون واحد من مكونات الاتجاه.

2 -7 الفرق بين الاتجاه والدوافع:

ترتبط الدوافع بالحالات التي ينشط فيها الفرد ويسعى إلى تحقيق أهدافه وأغراضه أما الاتجاهات فتتعلق بالفرد في جميع حالاته فالاتجاهات لها صفة الدوام والاستمرار النسبي وهي كذلك أكثر شمولية عموما من الدوافع.

من خلال سردنا لهذه الفروق نجد أن الاتجاهات تتعلق بالكثير من المفاهيم، لكن خصوصية الاتجاه تظهر من خلال طرق قياس نتائجه، وفي مصادر نشأته، بالإضافة إلى أن بعض المفاهيم تندرج ضمن اطاره كالميل مثلا، و مفاهيم أخرى تكون أعم و أشمل بالنسبة له كالقيم مثلا.

3- نشأة الاتجاهات و نموها:

ثمة مجموعة من العوامل تلعب دورا مهما في تكوين اتجاهات الفرد وتدعيهما منها:

3-1 تأثير الوالدين:

ويعد من أهم العوامل التي تساهم في تكوين الاتجاهات لدى الأطفال الصغار،" إذ أن اتجاهات الوالدين الخاصة وما يقدمانه من تعزيز لبعض أساليب الطفل السلوكية تعد ذات تأثير عميق على نمو اتجاهاته "**(محمد** السيد أبو النيل، 1985، ص461**)**. فالطفل يحرص على تبني اتجاهات والديه أثناء نشأته الاجتماعية، كما أن هذه الاتجاهات تبني فيه تأكيدا لانتماء الطفل إلى أسرته وفي هذا إشباع لحاجات الطفل إلى الحب و الانتماء.

3-2 تأثير الأقران:

يلعب رفاق السن وأقران الطفل دورا هاما وأساسيا في تشكيل اتجاهاته وذلك" في مرحلة مبكرة من حياته(ربما فيما بين السن الرابع والسادسة من عمره) وبالتالي يتناقص دور الوالدين، ففي مثل هذا السن يجد الطفل مجموعة

من الأفراد المقرّبين له من حيث الحاجة النفسية والاجتماعية ومن ثم يتأثر بهم في قيمه وعاداته واتجاهاته ويؤثر فيهم أيضا ".(محمد السيد أبو نبيل، 1985، ص461).

3-3 تأثير التعليم:

يمكن القول بصورة عامة" أنه كلما ازدادت عدد سنوات التعليم الرسمي الذي حصّله الفرد كلما أصبحت اتجاهاته أكثر تحررا وقابلية للتغيير في المواقف والخبرات التي يمر بها ومن ثم يمكن النظر في نشأتها أو تكوينها في ضوء المفاهيم العامة للتعليم ".(جاسم محمد وليد، محمد جاسم محمد، 2004، ص314). ومنه فإن التعليم يعدّ مصدرا هاما يزود الفرد بالمعلومات التي تسهم في نمو اتجاهاته و يعمل على تدعيمها.

3-4 تأثير وسائل الإعلام:

تساعد وسائل الإعلام في تكون الاتجاهات فعلى سبيل المثال" ربما تُقدم بعض برامج التلفزيون معلومات هامة تتصل ببعض الموضوعات السياسية ومع ذلك لا يتحمل أن تسهم هذه المعلومات التي تقدمها وسائل الإعلام في حد ذاتها في تكوين الاتجاهات، وإنما بالأحرى تساعد في تدعيم الاتجاهات التي تأثرت في تكوينها بأحد المصادر الثلاثة الرئيسية السالفة الذك.(جاسم محمد وليد، محمد جاسم محمد، 2004، ص314).

ومنه فإن وسائل الإعلام تعتبر مصدرا ثانويا لنشأة الاتجاه، على عكس المصادر الأساسية التي تلعب دورا مهما في نشأتها والتي تتمثل في كل من تأثير الوالدين، تأثير الأقران، وتأثير التعليم.

4- أهمية الاتجاهات:

تتجلى أهمية دراسة الاتجاهات من خلال ما تقدمه للفرد، فهي تساعد على التكيف الاجتماعي عن طريق قبول الفرد للاتجاهات التي تعتنقها الجماعة فيشاركهم فيها ومن ثم يشعر بتجانس معهم، كما تساعد على التكيّف مع الحياة الواقعية. وتكمن أهمية الاتجاهات فيما يلي:

4-1 استخدام الاتجاهات في مجالات واسعة:

يعتبر" الاتجاه ظاهرة تتحكم فيها عدة متغيرات نفسية واجتماعية وحتى سياسية وثقافية ".(محمد بودربالة، 1999، ص20). هذا ما جعل العديد من المجالات تهتم به و تعمل على توظيف نتائجه منها: علم النفس العمل والتنظيم وعلم الاجتماع.

4-2 الاتجاه يتحكم في سلوك الفرد:

ونرى ذلك في" حالة ما إذا تصرف الفرد تصرفا أو قام بسلوك مخالف لاتجاهاته فإنه يعيش حالة من التوتر واللاتوازن الداخلي، وفي هذه الحالة فإنه لابد أن يعمل على إعادة توازنه الداخلي ".(محمد بودربالة 1999، ص20). ومنه نستنتج أن سلوك الفرد يكون تعبيرا عن اتجاهه على أرض الواقع، فيكون بذلك سلوكه مطابقا للاتجاهات التي يحملها والمعتقدات التي يؤمن بها.

4-3 الاتجاه يسهم في رفع الانتاج:

أعطى المهتمون بالعمل والتنظيم وخاصة في المؤسسات الاقتصادية أهمية كبرى للاتجاه، ليس بمفهوم نظري بل كتطبيق هدفه تحسين الإنتاج، ومن بين هؤلاء **ماكليلاند**(1961) و**دوتش**(1974) وأكدا بأنه إذا كانت الدوافع والقيم والاتجاهات عناصر ثقافية، فإنها هي التي تحدد إلى حد بعيد النمو الاقتصادي ومستوى التطور وتبعا لهذا يقوم الباحث في الدول المصنعة خاصة بدراسة اتجاهات العمال في المؤسسات الاقتصادية نحو ظروف العمل والمسؤولين والأجور باعتبارها محددات أساسية لرفع الإنتاج.(محمد بودربالة، 1999، ص20).

4-4 الاتجاهات مقاومة لتغير النسق الاجتماعي:

تقوم بحماية النسق الاجتماعي من أي تحويل يتعرض له باعتبارها تشكل جزءا كبيرا من الثقافة الموروثة الخاصة بهذه المجتمعات، والتي يصعب زحزحتها بسهولة وبسرعة في أي اتجاه، وهناك في المقابل بعض الاتجاهات السلبية تكون معرقلة للتطور كالاتجاهات العنصرية نحو الأجناس.(محمد بودربالة، 1999، ص 20).

4-5 الاتجاه يسهم في تحسين الميدان المدرسي:

أعطى المهتمون بالعمل الدراسي والتنظيم التربوي خاصة في كل المؤسسات التعليمية أهمية كبيرة للاتجاه ليس كمفهوم نظري بل كتطبيق هدفه تحسين المستوى الدراسي، ومن بين هؤلاء **كارل روجرز** (1930-1940)، **محمد عطية الأبراشي** (1994)، الذين أكدا بان الأخذ بالدوافع والميول والاتجاهات هو أساس النجاح الدراسي في المستقبل(محمد بودربالة، 1999، ص20).

وتفيد معرفة الاتجاهات النفسية الادارة التعليمية في معرفة اتجاهات المتعلمين نحو المراحل الدراسية المختلفة و نحو زملائهم و كتبهم، ومدّرسيهم. ونظم التعليم وأنواعه وطرق التدريس. وهذا ما نحن بصدد تناوله في دراستنا هذه. بغرض معرفة اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس وذلك بغية التحسين والتطوير من خلال تدارك النقائص، وتعزيز نقاط القوة الخاصة بمكونات هذه العملية.

5- مكونات الاتجاه:

كان الاعتقاد السائد ولفترة طويلة أن الاتجاه ذو طبيعة بسيطة وأنه ذو بعد واحد، غير أن هذا الاعتقاد تغير الآن بعد الدراسات الكثيرة التي أجريت حول هذا المفهوم، وقد أكدت نتائجها أن الاتجاه ذو بناء مركب من ثلاثة عناصر أو مكونات متناسقة فيما بينها، لتحقق نوعا من التوازن الشخصي للفرد أو الجماعة على حد سواء وهي كما يلي:

5-1 المكون المعرفي:

يشير هذا المكون إلى الجوانب المعرفية التي تنطوي عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه، وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعية والأفكار والمعتقدات والعمليات الإدراكية التي تتعلق بموضوع الاتجاه فالطالب الذي يُظهر استجابة تقبّلية نحو الدراسات الاجتماعية مثلا قد يملك بعض المعلومات حول طبيعة هذه الدراسات، ودورها في الحياة الاجتماعية وضرورة تطويرها لانجاز حياة اجتماعية أفضل، وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم.(صالح محمد أبوجادو 1998، ص220)

5-2 المكون العاطفي:

إذا كان الاتجاه يعبر عن وجود ميل نحو الشعور والتفكير والسلوك بطريقة معينة إزاء أفراد آخرين أو منظمات أو موضوعات أو رموز أخرى، فهو يحمل بلا شك شحنة أو طاقة انفعالية والتي تحدد استجابة الفرد إما بالتقبل الايجابي أو الرفض للموضوع الذي يواجهه، فهو يشير إلى مشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، فقد يحب الفرد موضوعا ما فيندفع نحوه ويستجيب له على نحو ايجابي، وقد يكره موضوعا آخر فينفر منه ويستجيب له على نحو سلبي.(عبد الستار ابراهيم، 1985، ص225).

5-3 المكون السلوكي:

يشير هذا المكون إلى نزعة الفرد والسلوك وفق أنماط محددة في أوضاع معينة أي الاستجابة العملية نحو موضوع الاتجاه بطريقة ما، فهي تدفع الفرد للعمل وفق الاتجاه الذي تبناه، فالطالب الذي يملك اتجاهات تقبلية نحو العمل المدرسي يساهم في النشاطات المدرسية المختلفة ويثابر على أدائها بشكل جدي وفعال.(محمد السيد أبو نبيل، 1985، ص449).

ومنه نستنتج أن كل اتجاه يكونه الفرد لا بدّ أن يعود لثلاث عناصر لكل منها دور بالغ الأهمية تقوم به، حيث تكوّن هذه العناصر مع بعضها دافعا له لتبني الاتجاه المطلوب من خلال المكون المعرفي والعاطفي وهذا ما يظهر عند الفرد من خلال استجابته العملية نحو موضوع الاتجاه وهذا مايعرف بالمكون السلوكي.

6- مراحل تكوين الاتجاهات:

إن الاتجاه ظـاهرة تتـكوّن وتـنمو في مجـرى حياة الفرد، مرورا بعدد من المراحل فالناس لا يولدون ولديهم اتجاهات معينة نحو الناس والأشياء والموضوعات المختلفة، فهم يكتسبونها تدريجيا من خلال الملاحظة والاشتراط الإجرائي والاستجابي، ومن خلال الأنماط المعرفية للتعلم، وكل هذه المؤثرات تكون متداخلة في الخبرة الواحدة، لذا فإن تكوين الاتجاهات يتم وفق عدة مراحل هي:

6-1 المرحلة الإدراكية المعرفية:

وهي المرحلة التي يدرك فيها الفرد مثيرات المحيط ويتعرف عليها، ويتكون بالتالي لديه رصيد من الخبرة والمعلومات يكون بمثابة الإطار المعرفي لهذه المثيرات ويتضمن حقائق موضعية مثل خصائص الأشياء ومقوماتها، وحقائق ذاتية مثل صورة الذات والتي تعتمد على ذاتية الفرد وأحاسيسه ومشاعره.(عبد الرحمن سعد 1983، ص523).

6-2 المرحلة التقييمية:

وفي هذه المرحلة يقوم الفرد بتقييم تفاعله مع المثيرات والذي يكون مستندا إلى ذلك الإطار المعرفي الذي كوّنه عن هذه المثيرات.(عبد الرحمن سعد، 1983، ص523).

6-3 المرحلة التقريرية:

وهي المرحلة الأخيرة والتي يصدر فيها القرار على نوعية علاقته بهذه العناصر والمثيرات، فإذا كان القرار موجبا يكون الفرد قد كون اتجاها موجبا نحو هذا المثير، والعكس إذا كان القرار سالبا فقد كوّن الفرد اتجاها سالبا. (عبد الرحمن سعد، 1983، ص523).

ومنه نستطيع القول أن مراحل تكوين الاتجاه هي مراحل متكاملة ومتصّلة ببعضها البعض، حيث تكون كل واحدة من هذه المراحل بمثابة قاعدة لبناء المرحلة الموالية، فلا يمكن للفرد أن يصل إلى مرحلة التقرير بخصوص موضوع الاتجاه ما لم يكن له رصيد و خبرة حول هذا الموضوع. هذا ما نلمسه من خلال عينة دراستنا "طلبة الماستر" والذي بحكم تكوينهم فإنهم يمتلكون اطار معرفي و رصيد من المعلومات حول عملية التدريس و فعاليتها، هذا ما يمكنّهم من تقرير اتجاهاتهم نحو هذه العملية.

7- خصائص الاتجاه:

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

7-1 الاتجاهات تكوينات افتراضية:

تعتبر الاتجاهات تكوينات افتراضية يستدل عليها من السلوك الظاهري للفرد ويعتبرها بعض الباحثين متغيرات متوسطة تصل بين موضوع الاتجاه واستجابة الفرد له، فالطالب الذي يملك اتجاها تقبّليا نحو مادة دراسية معينة يستجيب لها بأنماط سلوكية تتنبأ عن اتجاهه، فيخصص المزيد من وقته لدراستها والبحث فيها وهذا يعني أن الاتجاه في ذاته غير موجود، وإنما نضطر لافتراضه من أجل تفسير بعض الأنماط السلوكية التي يمارسها الفرد في أوضاع معينة من أجل التنبؤ بهذه الأنماط في الأوضاع المشابهة.(عبد السلام زهران، 1984 ص138).

7-2 الاتجاهات نتاج التعليم:

يكتسب الفرد اتجاهاته بالتعليم عبر عملية التنشئة الاجتماعية، وقد يتم تعلّم بعض الاتجاهات على نحو لا شعوري أو غير قصدي فالفرد يكتسب اتجاهاته نتيجة الخبرة التي يمر بها، سواء كان ذلك نتيجة الاحتكاك بالأفراد أو الجماعات الذين يشتركون معه في اللغة والثقافة والدين والعرق، أو نتيجة عامل التقليد والمحاكاة وبالمقابل يمكن أن يتعلم الفرد بعض الاتجاهات الأخرى على نحو قصدي أو شعوري فالميل إلى بعض الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار قد يكون نتيجة تفكير أو معرفة لأنها تحقق لصاحبها بعض الأهداف ذات العلاقة بمفهوم الذات لديه. (عبد الحميد نشواتي، 1993، ص475).

نستنتج من خلال ماسبق أن الاتجاهات ماهي إلا نتيجة من نتائج التعليم، سواء ذلك كان بصورة قصدية من خلال التفكير و المعرفة المسبقة بأنه من خلال هذا الاتجاه يحقق أهدافه، أو يكون ذلك بصورة غير قصدية لا شعورية وذلك في اطار التفاعل الاجتماعي بكل ما يتخلله من عمليات.

7-3 الاتجاهات ثابتة ثباتا نسبيا:

من أبرز خصائص الاتجاه أنه حالة عقلية وعصبية ثابتة ثباتا نسبيا، ودائمة نسبيا فالاتجاهات تتباين من حيث قوة ثباتها أو مدى قابليتها للتغيير، ومن المعروف أن بعض الاتجاهات وخاصة تلك الاتجاهات

المتعلمة في مراحل مبكرة من العمر هي أكثر ثباتا وأقل تعرّضا للتغيير أو التعديل من بعض الاتجاهات الأخرى. كما أن الاتجاهات ذات الصبغة العاطفية هي أكثر ثباتا من الاتجاهات ذات الصبغة الأضعف.(عبد الحميد نشواتي 1993، ص475).

وفي جميع الأحوال يمكن للاتجاهات أن تتغير أو تعدل في ظروف معينة، تمكّن الفرد من مواجهة خبرات حياتية جديدة، كتغيير الجماعة التي ينتمي إليها، أو تغيير أوضاعه الخاصة.

7-4 الاتجاهات محددة بموضوعاتها على نحو مباشر:

ينطوي الاتجاه على علاقة بين فرد وموضوع ما، وقد يكون هذا الموضوع شخصا أو فكرة أو حادثا أو وضعا أو شيئا ويحدد الموضوع سلوك الفرد بطريقة مباشرة حيث يسلك بطريقة معينة اتجاه هذا الموضوع (عبد الحميد نشواتي 1993 ، ص 475). ما يعني أن الاتجاه يرتبط بموضوع معين يكون هذا الأخير محددا لسلوك الفرد، ومنه تعتبر الاتجاهات أقل تحديدا وعمومية من المثل والقيم.

7-5 الاتجاهات ذات أهمية شخصية اجتماعية:

يؤثر سلوك الأشخاص حيال الآخرين والمدفوع باتجاه معين في أساليب شعور هؤلاء بأنفسهم فإذا كان لدى الفرد اتجاهات ايجابية نحو أشخاص آخرين واستــجاب لهم ككائنات ودية ومتعاونة، فمــن المحتمل أن يعبّر هؤلاء الأشخاص عن هذه الخصائص بشكل حر ومستقر وأن يكوّنوا اتجاهات ايجابية نحو أنفسهم وعلى العكس إذا كان اتجاه الفرد نحو الآخرين سلبيا واستجاب لهم ككائنات غير ودودة وغير صادقة وغير مخلصة فقد يواجهون مشاعر الإنزال والنبذ ويفقدون القدرة على التعامل والتفاعل الناجح مع الناس وتبادل الأفكار والمشاعر.(عبد الحميد نشواتي، 1993، ص475). لذلك تعتبر الاتجاهات ذات أهمية شخصية اجتماعية تؤثر في علاقة الفرد بالآخرين وبالذات.

7-6 الاتجاهات إقدامية – تجنّبيه:

قد تتسم اتجاهات الفرد بالإقدام أو الايجابية فتجعله يقترب من موضوعاتها وقد تتسم اتجاهات أخرى بالتجنّبيه أو السلبية فتجعله يتجنبها ويرغب عنها. إن الاتجاه الإقدامي نحو الشريعة الإسلامية يدفع صاحبه إلى ممارسة شعائرها والعكس صحيح، وقد يواجه الفرد بعض أنواع الصراع في اتجاهاته كأن يمللك اتجاها ايجابيا نحو ارتداء المرأة للحجاب ويمنع في الوقت ذاته زوجته وابنته من ارتدائه أو كأن يملك اتجاها ايجابيا نحو مساواة المرأة بالرجل ويمنع في الوقت ذاته زوجته وابنته من العمل أو الدراسة.(محمد السيد أبو نبيل، 1985 ص44).

ومنه نستطيع الرجوع إلى ماسبق ذكره والتأكيد على أن الاستدلال الحقيقي للاتجاه يكون من خلال سلوك الفرد.

8- أنواع الاتجاهات:

تعددت أنواع الاتجاهات وتصنيفاتها بتعدد المعايير التي على أساسها يتم التصنيف وقد قسم الباحثون الاتجاهات إلى مجموعة من الأقسام وفقا للأسس التالية:

8-1 على أساس الموضوع: وتصنف إلى صنفين:

أ- **اتجاه عام:** الاتجاه العام ينصب على كلية الموضوع، كالاتجاه المضاد الذي يبديه فرد نحو مؤسسة ما فهو يرفض كل ما يوجد في هذه المؤسسة من عمال إطارات، ووسائل، يتصف هذا النوع من الاتجاه بالعمومية والاستقرار.(حسين مصطفاوي، 2004، ص36).

ب- **اتجاه خاص:** وهو الاتجاه الذي يكون محددا نحو موضوع واحد كاتجاه الفرد نحو موضوع معين، وهو الاتجاه الأقل ثباتا واستقرارا من الاتجاه العام.

8-2 على أساس القوة:

أ- **اتجاه قوي:** وهو الاتجاه الذي يتضح في السلوك القوي الفعلي الذي يعبر عن العزم والتصميم، والاتجاه القوي أكثر ثباتا واستمرارا ويصعب تغييره نسبيا، مثل الاتجاهات الدينية.

ب- **اتجاه ضعيف:** وهو الاتجاه يكمن وراء السلوك المتراخي المتردد والاتجاه الضعيف سهل التغيير والتعديل (حامد عبد السلام زهران، 1984، ص138).

8-3 على أساس الأفراد:

أ- **اتجاه جماعي:** الاتجاه المشترك بين العديد من الناس يسمى جماعيا، إعجاب الناس بالأبطال اتجاه جماعي.

ب- **اتجاه فردي:** هو الذي يميز الفرد عن الآخر مثل إعجاب الفرد بصديقه.(محمد مصطفى زيدان، 1985 ص150).

8-4 على أساس الوضوح:

أ- **اتجاه علني:** اتجاهات علنية هي التي يُعلنها الفرد ويتحدث عنها علانية أمام الآخرين بدون حرج، وهي تتعلق بموضوعات ومواقف تتفق مع معايير المجتمع.

ب- **اتجـاه سـري:** هو الذي يحـاول صاحبه إخفاءه ولا يستـطيع التعبير عنه أمام الآخرين.(محمد مصطفى زيدان، 1985، ص150). فهو يتعلق بمواقف أو موضوعات لا يتقبّلها المجتمع ويحرمها ولأن إظهارها يعرض صاحبها للصراع وسوء التفاهم.

8-5 على أساس الهدف:

أ- **اتجاه موجب:** هو الاتجاه الذي ينحو بالفرد نحو موضوع الاتجاه كالاتجاه الذي يعبر عن الحب والاتجاه الذي يعبر عن التأييد.

ب- **اتجاه السلب:** هو الذي ينحو بالفرد عن موضوع الاتجاه كالاتجاه الذي يعبر عن الكره والاتجاه الذي يعبر عن المعارضة.(بوبكر بوخريسة، 2006، ص30).

8-6 على أساس المرونة:

أ- **اتجاهات جامدة:** تظل ثابتة لدى معتنقيها ويصعب تغيرها مثل الاتجاهات التي تنشأ حول المعتقدات الدينية.

ب- **اتجاهات مرنة:** قابلة للتغيير بسهولة، غالبا ما تكون حول مواضيع هامشية سطحية ولا تُعد جزءا من قيم الفرد، ويمكن أن تتغير تحت تأثير النمو المعرفي أو الخبراتي للفرد.(جوهر صلاح وآخرون 1998، ص249).

9- النظريات المفسرة للاتجاهات:

هناك مجموعة من النظريات الكبرى التي حاولت تفسير الاتجاه، ولكل نظرية من هذه النظريات توجهها ورؤيتها في هذا التفسير من أهمها ما يلي:

9-1 نظرية التحليل النفسي:

تؤكد هذه النظرية أن لاتجاهات الفرد دور حيوي في تكوين "الأنا" والتي تمر بمراحل مختلفة ومتغيرة من النمو منذ الطفولة إلى مرحلة البلوغ، متأثرة بذلك بمحصلة الاتجاهات التي يكونها الفرد نتيجة لخفض أو عدم خفض توتراته، وأن اتجاه الفرد نحو الأشياء يحدده دور تلك الأشياء في خفض التوتر الناشئ عن الصراع الداخلي لمتطلبات الهو الغريزية وبين الأعراف والمعايير والقيم الاجتماعية، إذ يتكون اتجاه ايجابي نحو الأشياء التي خفضت التوتر أو يتكون اتجاه سلبي نحو الأشياء التي أعاقت أو منعت خفض التوتر، ويمكن لاتجاهات الفرد أن تتغير إذا ما تم دراسة ميكانيزمات الدفاع لديه والحلول التي تقدمها وكذلك الأعراض التي من خلالها يخفّض من توتراته، ويتم ذلك عن طريق إخضاع الفرد للتحليل النفسي بتبصيره بأساس توافقاته المصطنعة وما يصاحبها من وجود اتجاهات قبول أو رفض.(أحمد عبد اللطيف، 2001، ص51).

9-2 النظرية السلوكية:

لتفسير الاتجاهات استخدمت وجهة نظر المبادئ المستمدة من نظريات التعلم لاسيّما نظريات التعزيز فالاتجاهات هي عادات متعلمة من البيئة وفق قوانين لارتباط وإشباع الحاجات.

استخلص "**روزونو**" من تجارب اشتراطيه أن الاتجاه استجابة متوسطة متعلمة ويمكن تكوينه وتعديله باستخدام التعزيز اللفظي.

وأن استخدام صور من التعزيز الايجابي اللفظي أو التعزيز السلبي للحجج المؤيدة أو المعارضة للرأي يؤدي إلى تغيير في الرأي نحو الحجة التي كانت قريبة زمنيا من التعزيز الإيجابي وبعيدة عن التعزيز السلبي وافتراض "**روزنو**" أن تغيير الرأي يؤدي إلى تغيير الاتجاه (أحمد عبد اللطيف، 2001، ص51).

كما تقوم هذه النظرية على اقتراض أساسي هو أن الإنسان يتعلم الاتجاهات بنفس الطريقة التي يتعلم بها العادات، فكلما يكتسب الناس المعلومات والحقائق يتعلمون المشاعر والقيم المرتبطة بهذه المعلومات. فالاتجاهات تتكون وتتطور عن طريق ثلاث عمليات هي: الترابط والتعزيز والتقليد، فقد ذهب "**سكينر**" إلى أن الاتجاهات تتطور وتتشكل نتيجة للتعلم المعزز وذلك خلال التفاعل مع الآخرين في حين فسّرها كل من "**دولارد**" و "ميلر" بلغة المثير والاستجابة على أنها "تعميم الاستجابة من موضوع مثير معين إلى موضوع مشابه له".

أما "**ماورر**" فيشير إلى أن الاتجاهات ما هي إلا روابط بين المثير والاستجابة تتشكل عن طريق التعلم.

9-3 النظرية المعرفية:

تندرج في إطار هذا الاتجاه كل التصورات النظرية التي اهتمت أساسا بأثر المعلومات الملائمة للاتجاه على البناء المعرفي للفرد.

فنظرية الاتساق المعرفية "**الروزنبرج**" و"**أسلوت**" تذهب إلى أن الاتجاه حالة وجدانية مع أو ضد موضوع أو فئة من الموضوعات ترتبط عادة بمجموعة من المعارف أو المعتقدات، وأن الاتجاهات ذات نفسية منطقية وأنه إذا ما حدث تغيير في أحد المكونات أو العناصر فإن ذلك سيؤدي بالضرورة إلى تغيير في الآخر، وعليه فإن أي تغيير في المكون الوجداني للاتجاه سيؤدي إلى تغيير في المكون المعرفي والعكس صحيح، لذا لابد من وجود اتساق بين المكونين، وهذا الاتساق في بنية الاتجاه هو الذي يسمح لنا بالتنبؤ بالسلوك.

ويصف "**روزبنرج**" ديناميات اتزان الاتجاه فيقول: "إذا كانت العناصر الوجدانية والمعرفية للاتجاه في حالة اتساق، كان الاتجاه ثابتا ومستقرا، أما إذا كانت هذه العناصر في حالة عدم اتساق بدرجة تفوق حدود احتمال الفرد، فإن الاتجاه يكون في حالة عدم اســتقرار، وفي هذه الحـالة يحدث عادة تنـظيم للاتجاه ينتج عنه إما رفـض للرسائل أو القوى الجديدة التي أوجدت عدم الاتساق بين المكونين الوجداني والمعـرفي وعندها تستعاد حالة الاستقرار للاتجاه القديم،أو أن يحدث تفتيت الاتجاه عن طريق عزل العناصر المعرفية والوجدانية غير المتسقة عن بعضها البعض، أو يحدث تغيير بحيث يؤدي إلى تكوين اتجاه جديد.(زين العابدين درويش، 1993 ص104).

4-9 نظرية التعلم الاجتماعي:

الاقتراض الأساسي لهذه النظرية هو أن الاتجاهات النفسية متعلقة بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم العادات والسلوكات الأخرى ومن ثم فإن المبادئ والقوانين التي تنطبق على تعلم أي شيء تحدد أيضا كيفية اكتساب الاتجاهات، فالفرد يستطيع أن يكتسب المعلومات والمشاعر بواسطة عمليات الترابط والاقتران بين موضوع ما وبين الشحنة الوجدانية المصاحبة.

و" المحدد الرئيسي في تكوين الاتجاهات هي تلك الترابطات التي يعايشها الفرد لموضوع الاتجاه "(أحمد عبد اللطيف وحيد، 2007، ص46).

كذلك يمكن أن يحدث تعلم الاتجاهات عن طريق التدعيم فإن تلقّى الفرد أو التلميذ بعض الدروس في علم النفس واستمتع بها، فإن ذلك سوف يمثل تدعيما له وبالتالي يميل لأن يتلقى دروسا أخرى فيما بعد في هذا العلم، كذلك أن الاتجاهات يمكن تعلّمها من خلال التقليد، فالشخص يقلّد الآخرين وخاصة إذا كانوا أقوياء أو ذوي أهمية بالنسبة له. فالأطفال يقلدون الكبار وخاصة الوالدين، والمراهقون يقلدون أصدقائهم أو من يعتبرونهم نماذج قدوة.(أرنوف وتيج، ص325).

وكخلاصة لهاته النظريات التي فسرت الاتجاه نستطيع القول بأن المحددات الرئيسية في اكتساب وتعلم الاتجاهات تتمثل في الترابط والتدعيم والتقليد، وأن الآخرين هم مصدر هذا التعلم عن طريق تفاعل الفرد معهم وأن اتجاه الفرد في صورته المتكاملة يتضمّن كل الترابطات والمعلومات التي تراوحت عبر كل ما تعرض له من خبرات سابقة.

10- وظائف الاتجاهات:

تخدم الاتجاهات وظائف معينة في حياة الإنسان فهي تيسّر له سبل التعاون مع المواقف المختلفة التي يتعرض لها على نحو منسق، بجمع ما لديه من خبرات متنوعة كما أنها تساعد الفرد على تحقيق أهدافه وعلى أن يدافع على أفكاره أمام هجمات الآخرين وانتقاداتهم، وتلخص وظائف الاتجاهات على النحو التالي:

10-1 الاتجاهات والمعنى:

كثيرا ما يكتسب الإنسان وهو بصدد بحثه عن معاني الظواهر لبعض الاتجاهات المعينة.(أحمد عبد الطيف، 2001، ص41). ومثال ذلك أن الطلبة إذا أحسوا بالنقص في خدمة من الخدمات الجامعية المقدمة لهم، ثم قيل لهم أن جهة قد تسببت في هذا النقص بوسيلة أو بأخرى ولم يقدم لهم من التفسيرات خلاف ذلك، يترتب على هذا أن يتكون عند الطلبة اتجاه ضد هذه الجهة.

10-2 الاتجاهات والأهداف الشخصية:

كثيرا ما يؤدي تعبير الفرد عن اتجاهاته إلى تحقيقه لأهدافه الاجتماعية والاقتصادية، ذلك " أنه حين يعبر عن اتجاه خاص إنما يعلن للناس انصياعه بما يسود مجتمعه من قيم ومعايير ومعتقدات ".(أحمد عبد الطيف، 2001، ص41)، فالفرد الذي ينتمي إلى جماعة معينة لابد أن يكتسب اتجاهات أعضائها حتى يستطيع الاستمرار فيها.

10-3 الاتجاهات والدفاع عن الذات:

كثيرا ما يعكس الاتجاه ناحية عدوانية عند الفرد نشأت على إحباط دوافعه، أو يعكس تبريرا نشأ عن أحاسيس بالفشل والصراع.(أحمد عبد الطيف، 2001، ص41).

ومعنى هذا أن حاجة الإنسان إلى أن يبرر تصرفاته وإلى أن يجد من يلقي عليه اللوم، تؤدي إلى نشأة الاتجاهات المعادية في كثير من الأحيان، فالطالب الذي يهمل أعماله و ينخفض مستواه على سبيل المثال يبرّر ذلك بأن البيئة المدرسية غير ملائمة، أو أنها لا تشجع على الدراسة. وهكذا يكون الطالب اتجه اتجاها معينا ليبرر به تصرفاته أمام نفسه وأمام الآخرين.

11- طرق قياس الاتجاهات:

لقد عمل علماء النفس الاجتماعيين على إخضاع الاتجاهات للقياس نظرا لأهميتها، وحتى تصبح نتائجها علمية ودقيقة، أصبح هناك مقاييس لها بهدف فهم سلوك الأفراد والتنبؤ به، ومن ثم ضبطه وتوجيهه ومن بين هذه المقاييس نذكر:

11-1 مقياس ثيرستون (1929 thurstone) الوحدات المتساوية البعد:

اقترح **ثيرستون لويس**1929، طريقة لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات حيث اهتم ثيرستون بصورة واضحة بتساوى المسافات بين وحدات المقياس، وقد كان اهتمامه مبنيا على التجارب التي أجريت في ميدان علم النفس الفيزيائي والخاصة بإيجاد مقاييس ذات وحدات متساوية لقياس خصائص الأفراد، وقد فكر بنفس الطريقة عند تصميمه لمقياس يقيس اتجاهات الناس نحو موضوع ما، وهي طريقة الفئات المتساوية.

وينطلق **ثيرستون** في تحضير المقياس من جمع عدد كبير من العبارات أو البنود التي يفترض أنها تقيس الاتجاه المطلوب قياسه، ثم يعرضها على مجموعة من المحكمين المدربين، لتصنيفها على مقياس من أحد عشر(11) بعدا حسب محتوى العبارة ومعناها وعلاقتها بالاتجاه الذي من المفروض أنها تقيسه، وترتب حسب الدرجات المقدمة لها، لنحصل على درجة كل عبارة وبالتالي درجة كل فرد في المقياس.(عبد الرحمن سعد، 1983، ص 448).

لقد حقق **ثيرستون** قفرة أخرى في قياس الاتجاهات النفسية، واستطاع الباحثون من خلاله تصميم مقاييس خاصة بالاتجاه نحو الحرب، نحو الكنيسة، وكذلك نحو الجماعات العنصرية...الخ، ويتكون المقياس الواحد عادة من عشرين إلى خمسين (20-50) عبارة. لكن هذا لم يحُل رغم هذه المزايا إلى تعرض هذا المقياس لبعض الانتقادات منها:

- يتطلب هذا المقياس عناء وجهدا كبيرين حتى يصبح صالحا للاستعمال خصوصا عندما يتعلق الأمر بتحديد الأوزان الخاصة بكل عبارة من عبارات المقياس من طرف المحكمين، مع العلم أنه يُبنى لكل موضوع مقياس خاص به على حدى.
- يمكن أن يحصل شخصان على نفس الدرجة من التعصب، رغم أن أحدهما يكون قد أجاب على العبارات الايجابية والآخر على العبارات السلبية، وهنا لابد من العودة إلى ورقة الإجابة لتفسير النتائج.(محمد السيد أبو نبيل، 1985، ص309).

11-2 مقياس ليكرت (likert):

رأى **ليكرت** أن مقياس ثيرستون يتميز بالتعقيد والصعوبة في التصميم، وأنه من الأفضل بناء مقياس موحد لقياس الاتجاهات، يمكن استخدامه بعد ذلك في تقدير اتجاهات الناس نحو أي موضوع من الموضوعات وقد كان له ما أراد حيث استطاع أن يبتكر طريقة لقياس الاتجاهات، فقام بتصميم مقياس عرف باسمه متدرج من خمس إجابات، لا يستهلك لإعداده كل ذلك الوقت الذي يتطلبه بناء مقياس على طريقة **ثيرستون**، وفي نفس الوقت يرتبط ارتباطا موجبا معه، بمعنى أنه يمكن أن نحصل على نفس النتائج تقريبا عند استخدام كلا المقاسين وهي من المميزات التي كانت وراء شيوع مقياس **ليكرت**، وزيادة استخدامه في ميدان قياس الاتجاهات.

وأول ما يميز مقياس **ليكرت** هو التأكيد على أن تكون جميع وحدات المقياس تقيس نفس الاتجاه، كما أن مقياس ليكرت لا يستدعي استخدام مجموعة من الحكام من أجل تصنيف العبارات أو البنود، إذ أن كل عبارات من هذه العبارات متدرجة ذاتية تبدأ من الموافقة الكاملة إلى الرفض المطلق، وذلك على مقياس من

خمس درجات هي:[موافق تماما- موافق -غير متأكد- غير موافق- غير موافق تماما] ويعطي لهذه الدرجات الخمسة أوزانا من [5 -4- 3- 2-1]. وفي حالة التطبيق يطلب من المبحوث أن يضع علامة مميزة على الإجابة التي تعبر عن شدة اتجاهه أحسن تعبير بالنسبة لكل عبارة من عبارات المقياس.

انطلاقا من هذا النموذج العام لمقياس ليكرت يتم إعداد المقاييس الخاصة لتقدير اتجاهات الأفراد نحو أي موضوع من الموضوعات، وهذا بشرط الاختيار الجيد للعبارات والتي تتصف بالاتساق الداخلي، وتحقق معدلا كبيرا في الصدق والثبات.

هكذا حققت طريقة **ليكرت** بما تحتويه من مميزات قفزة أخرى نحو قياس الاتجاهات، إلا أن هذا لم يمنع من ظهور بعض النقائص والعيوب نذكر منها:

- يمكن أن يحصل أكثر من مبحوث في هذا المقياس، على نفس الدرجة الكلية وبطرق مختلفة، ولهذا فإنه يجب تفحص نظام ونتائج الاستجابة لمعرفة مدلول الدرجة الكلية للمبحوث، قبل اعتمادها في تفسير وتحليل النتائج.
- إن الدرجة 3 " ثلاثة"، أي التي تفرض أن المبحوث غير متأكد من إجابته، لا يمكن اعتبارها نقطة محايدة فقط، إذ انه يمكن تفسيرها على أنها إجابة فاترة نحو الموضوع الذي يقيسه المقياس، أو أنه لا يوجد اتجاه فعلي عند المبحوث تجاه هذا الموضوع، أو أنه ليس لدى المبحوث أي سابق خبرة أو معلومة عن الموضوع، ولابد وأن تلفت نظر الأخصائي إلى ثبات وصدق المقياس.(عبد الرحمن سعد، 1983، ص 453).

3-11 المقياس التجمعي المتدرج لـ جتمان Guttman:

حاول **جتمان** (1948- 1950) إنشاء مقياس تجمعي متدرج يحقق فيه شرطا هاما هو أنه إذا وافق فرد على عبارة معينة فيه، فلا بد أن يعني هذا أنه قد وافق على كل العبارات التي هي أدنى منها ولم يوافق على كل

العبارات التي تعلوها، وهكذا لن يشترك شخصان في درجة واحدة على مقياس **جتمان** إلا إذا كانا قد اختار نفس العبارات، لذا يرى الباحث أن تفسير الدرجة التي يحصل عليها المبحوث لا يتحمل إلا معنا واحدا، وهو أن درجة الفرد هي النقطة التي تفصل بين كل العبارات العليا التي وافق عليها والدنيا التي لم يوافق عليها.(كمال عبد الله، 1991، ص51).

ويلاحظ أن هذا المقياس يصلح فقط لقياس الاتجاهات التي يمكن فيها وضع عبارات يمكن تدرجها بحيث يحقق الشرط الأساسي الذي وضعه **جتمان**، وهذا الشرط نفسه جعل استخدام طريقة **جتمان** في قياس الاتجاهات محدوداً.(سمير أحمد كامل، 2001، ص108).

11-4 مقياس بوجاردوس (Bougardu 1925) لقياس البعد الاجتماعي:

يعتبر **بوجادورس** أول من طبق فكرة المقياس على الاتجاهات، في إطار محاولاته للتعرف على طبيعة اتجاهات الأفراد نحو الأجناس العنصرية المختلفة والذي يحتوي على عبارات ترمي إلى قياس اتجاه الفرد نحو درجة تقبله أو نفوره من الجماعات العنصرية المختلفة.

وقد صمّمه بعد إجرائه عدة بحوث تدور حول قياس وتحليل المواقف المتميزة، أي مواقف الحب والكراهية التي يحملها أبناء المجتمع اتجاه الأقليات القومية والعنصرية في المجتمع، واستعمله في دراسته التي أعدّها لقياس اتجاه أفراد المجتمع الأمريكي نحو الزنوج في الولايات المتحدة الأمريكية.(عبد الحفيظ مقدم 1999، ص249).

12- تغيير الاتجاهات:

نعني بتغيير الاتجاه أن يستجيب الفرد استجابة تختلف من حيث تأييدها أو معارضتها لموضوع ما عن استجابته في الماضي، وهذا يعني التخلص من اتجاه قديم وتنمية اتجاه جديد في الوقت ذاته، والاتجاهات

طـبعا لا تتــغير أو تستبدل بنفس السهولة التي تتعلم بها، لأنها تكون مرتبطة بالإطار العام لشخصية الفرد وبحاجاته وبمفهومه عن ذاته ـ لكن هذا لا يمنع من تغييرها تحت ظروف معينة ـ فهناك الكثير من العوامل التي تلعب دورا كبيرا في تغيير اتجاهات الفرد، ومن بين هذه العوامل نذكر ما يلي:

12-1 تغيير الجماعة المرجعية:

الجماعات المرجعية هي الجماعات أو الجماعة التي يرتبط الشخص بقيمها وأهدافها ومعايير الأخلاقية والاجتماعية.(عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص178). فإذا استقل الفرد إلى جماعة جديدة ذات اتجاهات جديدة وانتمى إليها، فإنه بمرور الوقت يميل إلى تعديل وتغيير اتجاهاته القديمة بما يتناسب مع مبادئ وقيم الجماعة الجديدة.

12-2 الاتصال المباشر بموضوع الاتجاهات:

الاتصال المباشر بموضوع الاتجاهات قد يؤدي إلى تغير اتجاهات الفرد نحوه.(عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص178). ولعل السبب في ذلك يرجع إلى عدة أمور منها: أن اتصال الفرد بالموضوع اتصالا مباشرا يسمح له بأن يتعرف بجوانب جديدة للموضوع.

12-3 أثر وسائل الإعلام والاتصال الجمعية:

تقوم وسائل الإعلام المختلفة والاتصال الجمعي كالعادات الشعبية والراديو، والتلفزيون والصحف بتقديم المعلومات والحقائق والأخبار والأفكار والآراء حول موضوع الاتجاهات، وهذا ما يساعد بطريقة مباشرة على تغيير الاتجاهات إما ايجابيا أو سلبيا.(عبد الفتاح محمد دويدار، 1999، ص178). وترجع أهمية وسائل الإعلام في تغيير الاتجاهات إلى أنها أصبحت ذات أهمية كبيرة كمؤثر في عملية التنشئة الاجتماعية والتربية وإلى أنها تصل إلى ملايين الناس في وقت قصير.

12-4 تزويد الأفراد بالمعلومات عن موضوع الاتجاهات:

لتغيير اتجاه الفرد لابد من توفير معلومات عن موضوع الاتجاه، هذا ما أشار إليه **سارنوف** و**كاتز** و**ماكنيتوك** وهو" أن المعلومات أداة هامة في تفسير اتجاهات الفرد".(محمد قشاربن يايوب،2005، ص44).

12-5 تأثير رأي الأغلبية ورأي الخبراء والقادة والمسؤولين:

تتأثر الاتجاهات وتتغير بالإقناع عن طريق رأي الأغلبية، ورأي الخبراء المشهورين والقادة والزعماء، حيث يثق الناس في رأي هؤلاء بدرجة كبيرة. (محمد قشار بن يايوب، 2005، ص44) .

12-6 المناقشة وقرار الجماعة:

تؤثر المناقشات الجماعية في اتجاهات أفراد هذه الجماعة، وغالبا ما يتبنى هؤلاء الأفراد القرارات التي تتوصل إليها الجماعة من خلال المناقشات وبالتالي تتغير اتجاهاتهم.(محمد قشار بن يايوب، 2005، ص44).

خـلاصـــــــة الفـصـــل:

اعتمادا على ما سبق ذكره في هذا الفصل فإن موضوع الاتجاهات لا يزال يحضى باهتمام الباحثين في علم النفس الاجتماعي، وخاصة في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية، باعتبار أن الاتجاهات تؤثر في طريقة

السلوك، وفي حالة ما إذا سلك الفرد سلوكا يخالف اتجاهاته ومعتقداته فإنه يعيش تواتر ولا توازنا نفسيا يفرض عليه العمل على إعادة هذا التوازن.

ومحاولة قياس الاتجاهات نحو مختلف المواضيع في الحياة الاجتماعية عامة والحياة الدراسية خاصة ضرورة تفرضها عمليات التطوير التي تهدف إليها كل المجتمعات.

تمهيد

يعدّ التدريس نظاما فرعيا ينتمي إلى أحد عناصر الخدمات التعليمية التي تقدّمها المؤسسات الجامعية، وتسعى من خلالها إلى تأهيل الكفاءات وإعداد الأفراد لخدمة المجتمع ومسايرة احتياجاته في ظل التطور السريع الذي يشهده العالم اليوم. ولذلك لا بد من تكييف عملية التدريس وجعلها عملية فعالة من أجل تحقيق النجاح والرقي بالمستوى العلمي للجامعة.

1- مفهوم التدريس:

1 –1 تعريف التدريس:

1-1-1 التعريف اللغــوي : تشتق كلمة التدريس من الفعل (درّس). فيقال درس الكتاب ونحوه: أي قام بتدريسه. و تدارس الكتاب ونحوه : أي درسه وتعهده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه. (عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، 2011، ص5).

1-1-2 التعريف الإصطلاحي: هناك تعاريف عديدة ومختلفة لعلماء وباحثين في مفهوم التدريس، وهذا الاختلاف ناتج عن تباين في الآراء واختلاف في وجهات النظر، ومن بين التعاريف المجمع عليها نذكر:

يعرف التدريس بأنه نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث عمليات رئيسية وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم. ويستهدف مساعدة الطلبة على التعلم، وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته، ومن ثم تحسينه. (نايفة قطامي، 2004، ص26).

ويعرف كذلك بأنه عملية تفاعلية أو اتصالية ما بين المعلم والمتعلم يحاول فيها المعلم اكتساب المتعلمين المعارف والمهارات والاتجاهات والخبرات التعليمية المطلوبة مستعينا بأساليب وطرائق ووسائل مختلفة تعينه على إيصال الرسالة مشاركا المتعلم فيما يدور حوله من المواقف التعليمية. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص22).

كما يعرف التدريس أيضا بأنه عبارة عن سلسلة منظمة من الفعاليات التي يدرسها الأستاذ ويسهم فيها الطالب عمليا ونظريا بقصد تحقيق أهداف معينة. (محمد طياب، 2012، ص139).

ومنه نستنتج أن التدريس عملية منظمة تسعى إلى تحقيق التفاعل بين أطرافها وإكساب المتعلمين المعارف والمهارات التي تنمّي قدراتهم.

1 - 2 الفرق بين التدريس و التعليم:

يعرف التعليم بأنه العملية التي تؤدي إلى تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة و المواقف الملائمة من خلال إثارة فاعليته في المواقف التي ينظمها المعلم.(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، 2003 ، ص29).

و يمكن إيجاز الفرق الموجود بين التدريس و التعليم فيما يلي:

- إن التعليم أشمل من التدريس في الاستعمال التربوي.
- إن التدريس عمل مخطط مقصود ، أما التعليم فقد يحدث بقصد أو من دون قصد.
- التدريس يتناول المعارف و القيم دون المهارات بينما التعليم يتناول المعارف والمهارات والقيم. (محسن علي عطية، 2009 ، ص31).

و التعليم أشمل من التدريس من حيث الاستعمال فهو يطلق على كل عملية يقع فيها التعلم سواء أكان التعليم منظما مقصودا أم غير منظم ، فإنك تقول بعد مشاهدتك فيلما: تعلمت من هذا الفلم أشياءا، فيما لا يطلق التدريس إلاّ على التعليم المنظم المقصود. زيادة على أن التعليم يتناول تعليم المعارف، و المهارات، بينما لا يتناول التدريس المهارات لذا يصح القول: علّمته النحو، و آداب السباحة ، و درسته النحو و آداب الحديث ، و لا يصح القول : درسته السباحة .(محسن علي عطية ،2008، ص26) .

من خلال هذا العرض يمكن القول أن حدوث عملية التدريس محصورة في البيئة الدراسية فقط و يمكن أن تؤدي أو لا تؤدي إلى التعلّم بينما التعليم قد يحدث في أي وقت و في أي مكان فهو مرتبط باهتمامات المتعلم و غاياته، و يستدل عليه بتغيّر السلوك و اكتساب الخبرات .

1-3 بعض المصطلحات المتعلقة بعملية التدريس:

هناك مجموعة من المصطلحات والمفاهيم التي لها علاقة مباشرة بعملية التدريس. ومن بعض المصطلحات والمفاهيم الأكثر ارتباطا به نذكر:

1-3-1 المنهاج التربوي:

وهو جميع الخبرات (النشاطات والممارسات) المخططة التي توفّرها المؤسسة التعليمية لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات (العوائد) التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم. (مروان أبو حويج، 2006، ص 76)

1-3-2 البرنامج الدراسي:

وهو جزء من المنهاج التربوي الذي يتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية تقدم للمعلمين لتحقيق أهداف تربوية خاصة، وفي فترة زمنية محددة و يشمل مجموع الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المتعلم تحت إشراف وتوجيه المعلم (الويزة قاسم، 2012، ص 16).

ويختلف البرنامج عن مفهوم المنهاج، فالبرنامج عبارة عن قائمة من المواد الدراسية مصحوبة بإشارة منهجية ومرفقة بتعليمات حول الطريقة التي ينبغي أن تتبع في عملية التدريس في حين أن المنهاج أكثر شمولا من البرنامج فهو يشمل المقررات الدراسية. أو المواد التي تعلم للتلميذ. (سلمى شاشوة ، 2013، ص 68).

1-3-3 المحتوى الدراسي:

ويقصد بالمحتوى الدراسي للمنهاج المعارف والمعلومات المنظمة على نحو معين والتي تنظمها خبرات ونشاطات المنهاج بما فيها الكتاب المدرسي, لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2006، ص 78).

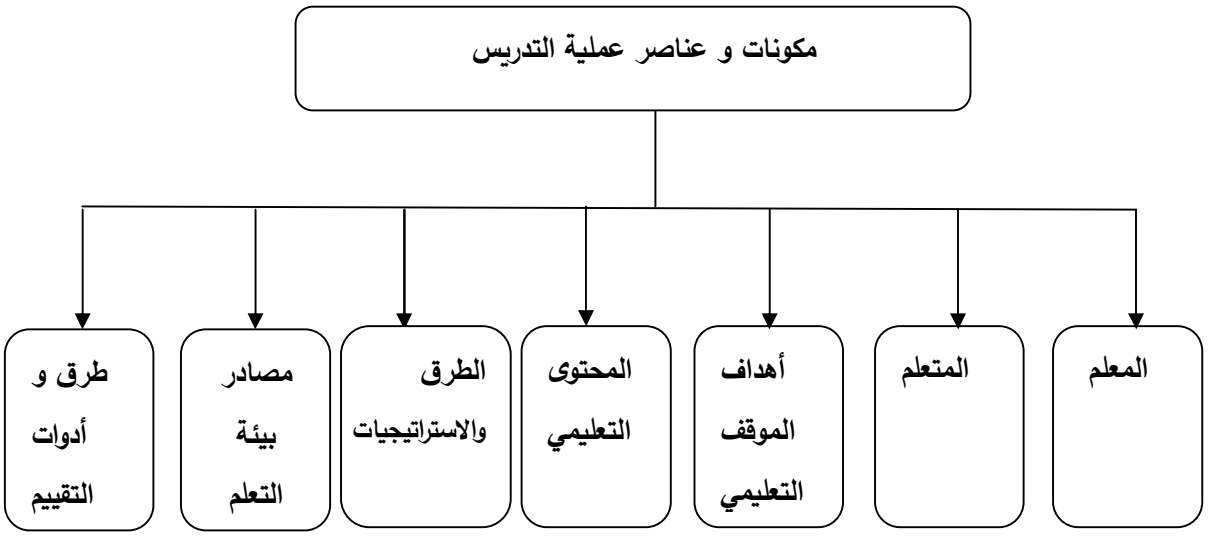
4-3-1 الدرس:

يمثل الدرس مجموعة الأنشطة التعليمية والتدريبية التي تمكن من بلوغ أهداف دقيقة في التكوين وتساهم في تركيبة البرنامج الدراسي ويمكن للدرس أن يتخذ عدة أشكال منها: المحاضرات، الدروس النظرية والتطبيقية والندوات والتربصات والبحث والعمل الشخصي. (دليل الطالب، 2009، ص20-21).

ومن هنا نرى أن كل هذه المصطلحات والمفاهيم محتواة في بعضها البعض والهدف الأساسي من اعتمادها في المنظومة التدريسية هو تفعيل وإنجاح عملية التعليم.

4-1 مكونات وعناصر التدريس:

التدريس عملية تعليم مقصودة ومخططة تتكون من عناصر ديناميكية تتفاعل مع بعضها البعض، بهدف إحداث تعّلم جيد لدى المتعلمين. والشكل التالي يوضّح عناصر عملية التدريس. (عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين،2011، ص 18).



شكل رقم (01): يوضح مكونات و عناصر عملية التدريس.

- **المعلـــم:** تبرز أهمية المعلم فيما يقوم به خلال عملية التدريس، ويظهر دوره في قدرته على فهم خصائص وقدرات المتعلمين وإمكاناتهم الخاصة وكذا في استخدامه لأساليب وأنشطة تتفق والموقف التعليمي، كما يعتبر المسؤول عن إدارة وتنظيم بيئة التعلم.(نايفة قطامي، 2004، ص 446).

- **المتعلـــم:** يمثل المتعلم المحور الرئيسي في العملية التعليمية، وهو الأساس في عملياتها ومتطلباتها, فضلا على أنه الغاية النهائية لها. وأن هذه العملية التعليمية لا تحدث إلا بوجوده ومشاركته الذاتية. وعلى المعلم أن يكون على علم بأنماط التعلم (بصري، سمعي، عملي...) وأيضا بالفروق الفردية بين الطلبة وتتطلب العوامل الذاتية للمعلم (شخصيته، تصرفاته، طريقة أسلوبه...). في أمور التعليم تنظيمه وترتيبه للمحتوى الدراسي، واختياره الطرق والوسائل المناسبة لمستويات التلاميذ، من أجل نجاح عملية التدريس.(عبد السلام مصطفى عبد السلام، 2006، ص 39).

- **المحتوى التعليمي وطرق التدريس:** إن المادة الدراسية ركن أساسي من أركان عملية التدريس، فلا يكون هناك تدريس بدون معرفة معلومات. شريطة أن لا تكون حشوا لأذهان المتعلمين عن طريق الإصغاء، وإنما يجب أن تكون مادة علمية تضفي للمتعلم الخبرات والمعارف الجديدة التي تشبع حاجاته، ويكون ذلك بالاعتماد على مجموعة من الوسائل والاستراتيجيات التي من شأنها أن تسهل عملية التعلم والتعليم.(محمود محمد الخوالدة ،2007 ، ص55).

- **البيئة التعليمية:** ويقصد بها تلك العوامل المؤثرة في عملية التدريس وتسهم في خلق التفاعل بين أركان التدريس. وتوفّر المناخ المناسب لحدوث التعلم (قاعات الدراسة: التهوية، الإضاءة، الإنارة، التدفئة، الوسائل: السبورة، أجهزة الإعلام الآلي...). (محمد محمود الخوالدة، 2007، ص55).

نلاحظ من خلال هذا العنصر أن للتدريس أركان متداخلة فيما بينها حيث تتفاعل في بعضها البعض وكل ركن مكمّل لركن آخر، وإن نجاح عملية التدريس يتوقف على مدى تلاءم وتوافق مختلف مكوناته.

1-5 مراحل عملية التدريس:

لقد أعطت عدة نماذج لتقسيم مراحل عملية التدريس على المستوى العربي وعلى المستوى العالمي، وسنتطرق إلى أخذ نموذج من كل مستوى.

1-5-1 على المستوى العربي:

وهو نموذج تقسيم **جابر، زاهر، الشيخ** (1989): حيث يقسّمون مراحل التدريس إلى ثلاثة مراحل أساسية هي: التخطيط، التنفيذ، و التقويم. و تتضمّن كل مرحلة مجموعة من المهارات التدريسية و هي كما يلي :

- **مرحلة التخطيط** : وتتضّمن المهارات التالية :

- **الأهداف التعليمية:** إن الأهداف التعليمية تصف التعلم الذي يجب أن يتحقق بعد القيام بأنشطة تعليمية معينة في سلوك المتعلم، وفي المعيار الذي يقبل من خلاله أداء المتعلم بعد مروره بما مهد له.

- **تحليل المحتوى وتنظيم التتابع:** ويقصد بها استخلاص أوجه التعلم المختلفة في عملية التحليل للهدف التعليمي مثل دروس المنهج الدراسي، من حيث جانب المهارات الحركية الذي يصف مكوّنات الأداء المهاري، والجانب المعرفي الذي يصف مكوّنات المهارات العقلية، والجانب الوجداني الذي يصف مكوّنات المهارات الانفعالية.

- **تحليل خصائص المتعلم:** ويتضمن ذلك قيام المعلم بتحديد مستوى النمو العقلي للمتعلمين، وكذلك وصف وتحديد الأنماط السلوكية والمهارات والنوعية المتوفرة لديهم، واللازمة للبدء في تعلّم موضوع معين.

تخطيط التدريس: ويتضمن ذلك قدرة المعلم لتخطيط التدريس في المدى القريب الذي يغطي النشاط التعليمي في درس واحد أو وحدة تعليمية قصيرة. والبعيد الذي يغطي مقرّرا دراسيا بأكمله. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2003، ص 72).

- **مرحلة التنفيذ:** و قد أشار هذا النموذج إلى أن مرحلة تنفيذ الدروس تتضمن عددا من المهارات هي:

- **عرض الدرس:** إن عرض الدرس يتضمن العديد من المهارات الفردية مثل: التهيئة للدرس، وتنويع المثيرات، وهذه المهارات تعدّ متطلبات أساسية للمعلم ينبغي أن يكون قادرا على أدائها حتى يتمكّن من عرض درسه بطريقة شيّقة وجذابة.

- **تصنيف الأسئلة:** لكي يتمكن المدرس من استخدام الأسئلة في التدريس بكفاءة ، ينبغي أن يتعلم الأنواع المختلفة من الأسئلة، وما يؤديه كل نوع من وظائف .

- **صياغة الأسئلة وتوجيهها:** إن الأسئلة هي عماد كل طريقة من طرائق التدريس، وشيء أساسي في حدوث التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل قاعة الدراسة، لذا فإن صياغة الأسئلة وتوجيهها يعدّ من المهارات الأساسية التي ينبغي للمعلم أن يتقنها ويبدع فيها.

- **استثارة الدافعية:** هناك عدة أساليب من الممكن أن يستخدمها المعلم بكفاءة لاستثارة دافعية المتعلمين، ومهما تعددت الأساليب فإن هدفها أن تجعل الأنشطة التعليمية ممكنة بالنسبة للمتعلمين.

- **التعزيــز:** تعد المعززات وسائل فعالة في زيادة مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمة المختلفة وهي تؤدي بدورها إلى زيادة التعلم.

- **مهارات الاتصال والتعامل الإنساني:** هناك الكثير من مهارات الاتصال والتعامل تساعد المعلم على أداء دوره في الفصل الدراسي بصورة أكثر فاعلية تشمل كل ما يقوله أو يقرؤه أو يكتبه، وكل ما يقوم به من حركات أو أفعال.(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص73) .

- **التقويم:** يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية حيث يواكبها في جميع مراحلها، إذ أصبح معنيا أكثر من أي وقت مضى، و يقاس بمدى فهم المتعلم للمعارف والتمكّن من المهارات و القدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

ولما كانت المناهج الجديدة تعتبر المتعلم محور الفعل التعليمي وعليه القيام ببناء تعاملاته بنفسه والتمكّن من اكتساب المعارف عامة والكفاءات بصفة خاصة المتمثلة في القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف علمية (محتويات المواد) ومعارف فعلية (فكرية أو نفسية أو حركية) ومعارف سلوكية (اجتماعية، وجدانية) من خلال أنظمة تعليمية ـ تعلمية. (لعزيلي فاتح ، 2013، ص 84).

وعليه فإن عملية تقويم التعليمات لدى المعلم ترتكز على توضيح المعارف التي إذا تحكّم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءاته و تحديد مقياس النجاح الذي يستند إلى أداة قابلة للملاحظة والقياس وإنجازها في وضعيات التعلم.

1-5-2 على المستوى العالمي:

و هو نموذج تقسيم **ارمسترونج و دينتوج وسافاج** (Armstrong & Denton & savage) (1978)، لقد نظروا للتدريس على أنه عملية دائرية يتغير كل مكون فيها بناءا على التغيير في مكون آخر. و أما عن مراحل عملية التدريس حسب هذا النموذج فتتم من خلال من:

- **تحديد الأهداف الأولية:** إن تحديد الأهداف يعد الخطوة الأولى في عملية التدريس فهي التي تحدد مسار عملية التدريس وتوجّه سلوك المعلم والمتعلم.

- **تحليل خصائص المتعلمين:** في هذا النموذج تعدّ عملية تحليل خصائص المتعلمين الخطوة التالية في عملية التدريس قبل الشروع في بلوغ الأهداف التعليمية المخطط لها.

- **اختيار الاستراتيجيات التعليمية:** يجب على المعلم أن يلّم بمختلف استراتيجيات التدريس واختيار ما يتلاءم منها مع المتغيرات الشخصية للمتعلمين ومع أي محتوى من محتويات المادة الدراسية.

- **التعامل مع المتعلمين:** على المعلم أن يخلق مناخا دراسيا مناسبا داخل الفصل الدراسي في ضوء معرفته السابقة لخصائص المتعلمين وبشكل يتيح لهم الحرية والإبداع.

- **تقويم المتعلم:** إن التقويم عملية مستمرة ومهمة ، تبدأ قبل التدريس وتسير جنبا إلى جنب مع مراحل عملية التدريس تخطيطا وتنفيذا أو تقويما، والتقويم يهدف إلى معرفة مدى تحقيق الأهداف لدى المتعلم. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، 2003، ص 73-74).

1-6 نظريات التدريس:

تعدّ نظريات التدريس محورا نظريا تنبثق منه الخلفية التي يعتمد عليها أي إطار مرجعي، أو نموذج ممارسة، أو مخطط تدريسي، فغياب النموذج الذي يتصف بالوضوح، والدقة والبساطة، يحول دون نهوض عمليات التدريس في تقدّمها وتطّورها، وقد ظهرت محاولات عديدة للنظر في الإطار التدريسي. وفيما يلي سنتطرّق إلى أهم النظريات، ويمكن أن نقدّم تعريفا لنظريات التدريس الذي وضعه **جوردن** Gordon بأنها:" مجموعة من العبارات المبنية على أساس البحث العلمي التي تسمح بالتنبؤ بتأثر متغيرات معينة في البيئة الدراسية في تعلم الطلبة." (محسن علي عطية، 2008، ص 36). وفيما يلي نذكر أهم هذه النظريات :

1-6-1- نظرية برونر Bruner: (يوسف قطامي 2008، ص 61-62).

يعدّ **برونر** أول من لفت الانتباه إلى خصائص نظرية التدريس، وكان يهدف إلى جعل عملية التدريس أكثر تقدما من النظريات السابقة و يمكن إيجاز ما قدّمته نظريته للتدريس في ما يلي:

- إنها أشارت إلى الشروط الواجب توفّرها في تدريس المفاهيم وحل المشكلات.

- تضمنت دعوته إلى تطوير المناهج في ضوء وجود العلاقة بين السابق والجديد.

- طرحه فكرة البناء الحلزوني القائم على خطوات إجرائية تتسلسل من تدريس الأفكار البسيطة، ثم التفصيل فيها، والربط بين كل مرحلة أو أخرى من خلال الربط بين التعلم القديم والتعلم الجديد.

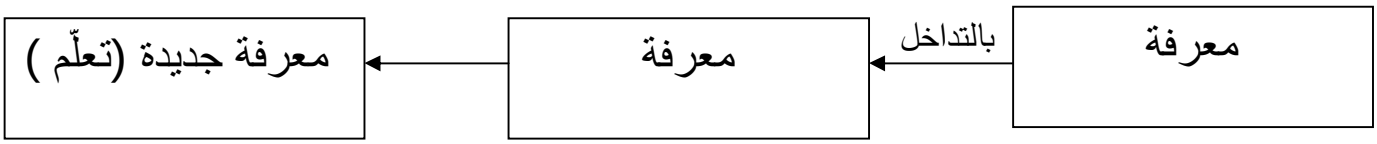
- تشديده على الخبرة في مجال التدريس، وتنظيم المادة التعليمية بما يناسب المتعلمين، واستخدام الثواب والعقاب بطريقة تتسم بالفعالية.

1-6-2- نظرية أوزبيل Ausubel: (محسن علي عطية، 2008، ص37-38).

يعد **أوزبيل** من بين أهم علماء النفس الذين شددوا على التعلم المعرفي في صياغة نظرية التدريس وتصميمه، وكان يرى أن دور المدرسة يتحدد بقدرتها على تحديد المعارف والمعلومات المنّظمة التي تتضمنها العلوم المعنية بالدراسة. وكان يرى أن دور المعلم يتحدد في نقل تلك المعلومات والخبرات إلى المتعلم، وتمكينه من استيعابها، وفهم معناها.

لذلك كان يشدد على التعلم ذي المعنى، فالهدف البعيد عند أوزبيل هو أن يكتسب المتعلم معارف ومعلومات منظّمة، واضحة و مستقرة، وكان يوصي بدراسة المواد المنفصلة وبهذا اختلاف عن الإتجاه الداعي إلى تدريس المواد الدراسية بصورة متكاملة، و يمكن توضيح التعلم ذي المعنى في الشكل الآتي.

الشكل رقم (02) : يوضح مسار التعلم ذي المعنى:



1-6-3 نظرية بياجية peaget: (يحيى محمد نبهان، 2008، ص188).

يعدّ **بياجيه** من بين أبرز علماء النفس الذين علّموا في ميدان الطفولة، ونظريته في التدريس تستند إلى الفلسفة البنائية التي تهتم بالتعليم القائم على القيام والبناء المعرفي.

فقد اهتم بياجيه: بتطور البنية المعرفية عند الأطفال، إذ وجد أن لدى الأطفال بناء معرفي يمكّنهم من التفاعل مع بيئتهم وأن لكل بناء معرفي وظيفة ومحتوى فالإنسان من وجهة نظره لا بد أن يتكيّف معرفيا مع المؤثرات المحيطة به، وأن هذا التكيف لا يمكن أن يكون جيّدا ما لم تنظم المعلومات التي ترد إليه بشكل يمكّنه من دمجها مع المعلومات الموجودة في بنيته المعرفية، فيرى أن التنظيم المعرفي يتوقف على التمثيل الذي يقصد به محاولة الفرد دمج المعلومات الجديدة التي يتعلمها بالمعلومات الموجودة في بنيته المعرفية.

2 - مفهوم التدريس الفعال:

2-1- تعريف الفعالية:

2-1-1 التعريف اللغوي: كلمة الفعالية مشتقة من الفعل: تفاعل، يتفاعل، تفاعلا. وتعني: تبادل الأثر والتأثير. (يوسف شكري فرحات، 2004، ص456).

2-1-2 التعريف الاصطلاحي: تعني الفعّالية القدرة على إنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة ، و الوصول إليها بأقصى حد ممكن. كما تشير إلى القدرة على تحقيق الأهداف فالهدف الذي يكون غرضه نقل

المعلومات من فرد لفرد وحسب يكون غير فعال ، أما الهدف الذي ينشط و يحفز الطلاب لابتكار الحلول و الابداع إزاء مشكلة ما يكون فعّالا. (فاروق عبده فلية ، أحمد عبد الفتاح الزكي، 2004 ، ص191).

2-2 تعريف التدريس الفعال:

تجدر الإشارة في البداية إلى وجود أكثر من مصطلح يحمل نفس معنى مصطلح التدريس الفعّال ومن بين المصطلحات المتداولة : مصطلح التعلّم النشط، و مصطلح التعليم الفعّال. وفيما يلي عرض لأهم التعريفات التي يعرف بها التدريس الفعاّل :

يعرّف **محسن علي عطية** التدريس الفعّال بأنه نشاط تعليمي مخطط وذو أهداف محددة مسبقا وقادر على إحداث التعلم، وتحقيق أهداف التعليم بسهولة ويسر، وتفاعل إيجابي بين أطراف العملية التعليمة، فهو يزيد من قدرة المتعلم على إدارة معرفته وتوظيفها بطريقة فعالة في مواجهة الواقع.(محسن علي عطية ، 2008، ص62).

وأما **نايفة قطامي** فتعّرف فعالية التدريس أو التدريس الفعّال بأنه مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية عن قصد بهدف الوصول إلى نتائج في مجال التدريس، دون إهدار في الوقت أو الطاقة. (نايفة قطامي، 2004 ، ص 485).

وبهذا يمكن القول بأن التدريس الفعّال هو ذلك التدريس الذي يؤدي إلى إحداث التغيير الملحوظ في العملية التعليمية، و يثمّن من دور الطالب و أدائه فيها.

3-2 معايير المدرّس الفعّال:

في ضوء مفهوم التدريس الفعّال حددت معايير تبين صفات المعلم الفعال ويمكن تخليصها فيما يلي:أن يخلق جوا ممتعا في قاعة الدراسة، يشعر فيه الطلبة بالمتعة والراحة.

- أن يحافظ على النظام في قاعة التدريس.
- أن يوفر كل ما يلزم لتمكين المتعلمين من فهم مادة التعلم.
- أن يكون واضحا فيما يعرضه على الطلبة وما يطلبه منهم.
- أن يؤسس علاقة إيجابية بينه وبين الطلبة تقوم على أساس الاحترام المتبادل.
- أن يكون قادرا على إثارة الاهتمام لدى الطلبة، وقادرا على إثارة التساؤلات وتشجيع التفكير.
- أن يكون متحمسا في أداء عمله، وأن يعطي فرصة كافية لطلبته للتعلم. (محسن علي عطية، 2008، ص 64-65).

2-4 خصائص العملية التدريسية الفعّالة:

يجمع المختصون في التربية وفي علم النفس، على أن العملية التدريسية الناجحة تمتاز بمزايا محددة، تميّزها عن التدريس التقليدي، ويمكن تلخيص أهم تلك المميزات في كونها تعمل على :

- **تشجيع التفاعل بين الطلبة وعضو هيئة التدريس:** يشكل التفاعل بين الطلبة وعضو هيئة التدريس حافزا لأولئك الطلبة للاهتمام بالحصة، كما يدفعهم بعمق أكبر الموضوعات التي تتم مناقشتها.

- **تشجيع التعاون والتفاعل بين الطلبة:** يتم تشجيع التعاون والتفاعل بين الطلبة من خلال النقاش الصفي أو من خلال تشكيل فرق لعمل تكليفات محددة، أو من خلال تقسيم الطلبة إلى فرق والطلب منهم مناقشة موضوع معين فيما بينهم، وتقديم النتيجة مكتوبة أو على هيئة تقديم في الصف (عروض)، أو غير ذلك...

- **تقديم تغذية راجعة:** تقوم العملية التدريسية الحديثة على أساس حصول عضو هيئة التدريس على تغذية راجعة باستمرار من خلال عمليات التقويم الصفي الذي يشكل العمود الفقري للعملية التعليمية الحديثة، ويعد جزءا لا يتجزأ منها. وأفضل عمليات التقويم هي التي تشمل جميع جوانب العملية التعليمية وتتم وفق معايير تنطبق على الجميع.

- **تتفق مع النظريات الحديثة في علم النفس الخاصة بالنمو المعرفي:** تبين النظريات الحديثة في علم النفس التربوي أن التحصيل العلمي للطالب لا ينمو من خلال تزويده بمعارف سطحية مجزءة، بل من خلال ربط المعارف الحديثة التي يتلقّاها الطالب بالمعارف القديمة التي يمتلكها. كما أن مستويات الذكاء متعددة وشاملة، وتشمل بالإضافة إلى المعرفة العلمية الجوانب الوجدانية والسلوكية في حياة الطالب.

- **تتطلب وقتا كافيا:** تتطلب العملية التربوية الصحيحة وقتا كافيا نجاحها، ولهذا فإن تعزيز مهارات إدارة الوقت لدى الطلبة وهيئات التدريس، يعد أمرا لا غنى عنه لنجاح العملية التعلمية.

- **توظيف أكثر من حاسة من حواس الطلبة في عملية التعلم:** ترتفع نسبة التذكر لدى الطالب إذا كانت المحاضرة على هيئة عرض باستخدام جهاز الفيديو أو آلة العرض الإلكترونية Datashow إلى 30% أما إذا شارك الطالب في الخبرة التعليمية بنشاطات أخرى كالتحدث والكتابة والنقاش، وغيرها...، فإن التحصيل العلمي للطالب من الخبرة التعليمية يصل إلى 70 %. وترتفع نسبة التذكر إلى 90 % إذا قام الطالب نفسه بتقديم معين (عرض) في الصف أو قام بتطوير نموذج لمحاكاة تلك الخبرة في الواقع وتمثيلها. (نعمان شحادة، 2009، ص 101-102-103).

2-5 الأسس التي يقوم عليها التدريس الفعال: (نعمان شحادة، 2009، ص 108-109).

هناك مجموعة من الأسس تعتبر أساس قيام التدريس الفعال، ويمكن تلخيصها فيما يأتي:

ـ يشترك الطلبة في النشاطات والفعاليات الصفية بصورة مختلفة عن طريق القراءة والكتابة والنقاش وطرح الأسئلة والتعليق عليها.

ـ التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها بدلا من التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها بدلا من التركيز على تطوير مهارات المتعلمين الأساسية والمتقدمة وتنميتها بدلا من التركيز على نقل المعلومات وإيصالها للطلبة.

ـ التركيز على استكشاف القيم والمعتقدات والتوجهات لدى الطلبة.

ـ حصول الطلبة على التغذية الراجعة الفورية من عضو هيئة التدريس.

ـ تفعيل دور الطلبة في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب، والتقييم وحل المشكلات.

ـ يرتبط بحياة الطالب، فالطالب يتعلم بشكل أفضل من خبراته وتجاربه الخاصة.

ـ يراعي تباين قدرات الطلبة في الصف. واختلاف أساليب تعلمهم.

ـ الطالب وليس عضو هيئة التدريس هو محور العملية التعليمية.

ـ تساعد المبادرات الذاتية للطالب على نجاح عملية التعلم، حيث تكون دافعية الطالب للتعلم في أعلى درجاتها.

ـ لا يقتصر التعلّم على قاعة الدراسة بل يشمل النشاطات الأخرى غير الصفية وبهذا يمكن القول أن غاية التدريس الفعال هي مساعدة الطالب على اكتساب مجموعة من المعارف و المهارات والاتجاهات، وتطوير مجموعة من استراتيجيات التعلم التي تمكّنه من تحمل مسؤولية تعلمه بنفسه، واكتساب مهارات التعلم مدى الحياة، ومساعدته على الانطلاق في عملية التعلم خارج حدود الجامعة.

2-6 مكونات نظام التدريس الفعال:

التدريس الفعال نظام وهذا النظام يتكون من مدخلات، وعمليات إجرائية ومخرجات تشكل مجموعها متغيرات التعلم الفعال وهي كما يأتي:

- مدخلات التدريس: وتشمل:

• **المدرس:** وما يتصل به صفات وخصائص مثل: العمر، الجنس الخصائص النفسية والاجتماعية ومستوى تأهيله واندفاعه لمهنته ورغبته فيها، كل هذه الصفات تعد مدخلات مهمة في نظام التدريس ولها آثار لا يمكن إغفالها في عملية التدريس.

• **الطالب** : وما يتصل به من صفات وخصائص مثل: العمر، الجنس والقدرات العقلية والخلفية الاجتماعية، وحالته الاقتصادية، ومستوى دافعيته واستعداداته.وكلها تعد من مدخلات نظام التدريس ولها أثر كبير في نتائج التدريس لا سيما أن المستهدف في العملية التربوية برمتها هو المتعلم.

• **المادة أو الموضوع المراد تدريسه** : من حيث الجوهر ومستوى الصعوبة، ودرجة أهميته، وصلته بحاجات المتعلم والكتاب المدرسي.

• **بيئته التعلم وصفاتها** : مثل: حجم المؤسسة وغرفة الدراسة، وأثارها ومستوى استيعابها، وكثافة الطلبة فيها، وموقعها الجغرافي والعوامل الخارجية المؤثرة في سير التدريس في تلك البيئة، وما تحتوي عليه من ساحات وحدائق ومكتبة ومختصرات وغير ذلك...، كل الأمور تعد عناصر أساسية في مدخلات التدريس.

- **العمليات الإجرائية:**

وتشمل كل ما يفعله المدرس للقيام بالتدريس، مثل: تحديد أهداف التدريس والطرائق والأساليب المستخدمة في التدريس، وما يتصل بها من حماس المعلم، ووضوح العرض، واستخدام الأسئلة، والتعزيز والتغذية الراجعة، واستراتيجيات إدارة الصف وضبطه، والتقويم، وغيرها....

وكلها تعد من المتغيرات الفعالة في التدريس وذلك بتفاعلها مع المدخلات فتؤدي إلى المخرجات التي تم تخطيط التدريس للوصول إليها.

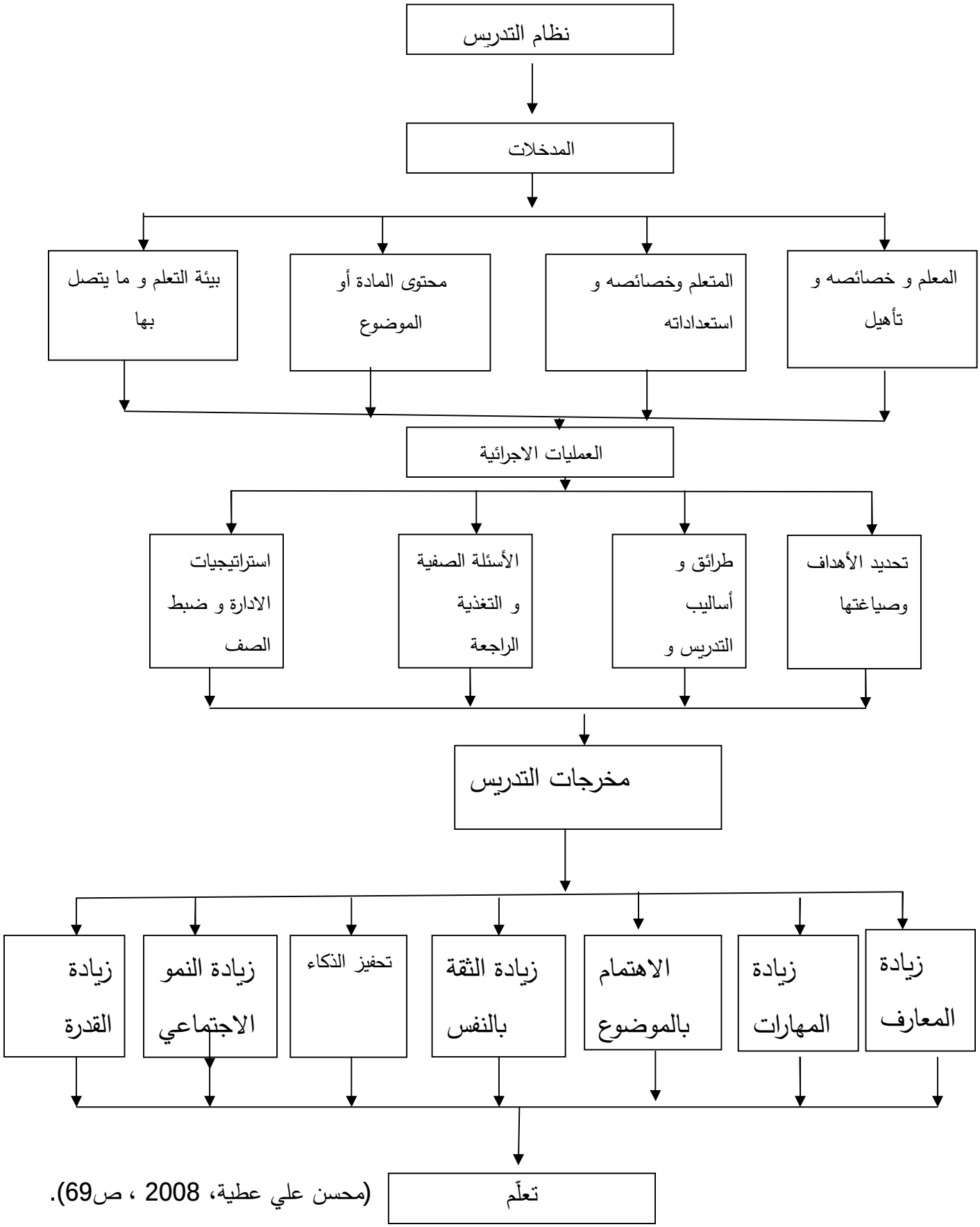
- **مخرجات التدريس:**

وتشمل المتغيرات التي تم التخطيط لإحداثها في نهاية عملية التعلم. أي أنها تشمل نواتج العملية التعليمية التي يسعى المدرس إلى تحقيقها، بما فيها الأهداف قصيرة المدى، ووضحها على طريق خدمة الأهداف بعيدة المدى ومن بين هذه المخرجات:

- زيادة المعرفة لدى المتعلم.
- زيادة المهارات لدى المعلم.
- زيادة الاهتمام بالموضوع.
- تحفيز ذكاء المتعلم.
- زيادة الثقة بالنفس.

زيادة النمو الاجتماعي. (محسن علي عطية، 2008، ص68).- زيادة القدرة على مواجهة مواقف أخرى

الشكل رقم (03) يوضّح : مكونات و عناصر نظام التدريس الفعّال:



(محسن علي عطية، 2008 ، ص69).

3- التدريس الجامعي:

3-1 تعريف التدريس الجامعي:

يعرف التدريس الجامعي بكونه عمل منظم ومخطط من أجل مساعدة الطلبة على اكتساب المعارف ،المهارات، الاتجاهات ،والأفكار، أو تغييرها وفق منهج دراسي معين.(بالطاهر نوي، 2010، ص 25). حيث تسهر نيابة مديرية الدراسات للكلية على تنظيم التسجيلات و التحويلات و السير الحسن للتدريس ، تنظيم الامتحانات ، نشر المعلومات البيداغوجية و تعمل نيابة رئاسة القسم المكلفة بالتدريس و التعليم في التدرج على ضمان السير الحسن للتعليم ، و الامتحانات و عمليات مراقبة المعارف و مختلف المسائل البيداغوجية . (النظام الداخلي للطالب ، 2015، المادة 03).

ويتخذ نظام التدريس بالجامعة ـ الموزع على وحدات ومقاييس دراسية ـ عدة أشكال منها:

- **المحاضرة** Cours:

حيث يضمن الأستاذ المسئول عن المقياس الدرس النظري ويساعده أساتذة آخرون في الدروس الموجهة والتطبيقية المتعلقة بنفس المادة. (دليل الطالب 1، 2008، ص5).

- **الأعمال الموجهة:**

تهدف الأعمال الموجهة إلى مساعدة الطالب على استيعاب وتعميق المعارف المقدمة خلال الدرس بواسطة تمارين تطبيقية أو كل نشاط بيداغوجي. (الجريدة الرسمية ، قرار رقم 711، المادة 12 ،2011) .

- **الأعمال التطبيقية:**

تهدف الأعمال التطبيقية إلى مساعدة الطالب على تطبيق جزء أو كل المعارف المقدمة في الدرس والتي تم تعميقها في الأعمال الموجهة، كما يمكنها أن تكون وسيلة لتوضيح ودعم للدرس النظري.(الجريدة الرسمية ، قرار رقم 711،المادة 13، 2011) .

ويعتبر حضور الطلبة في الدروس النظرية (المحاضرات) غير ضروري أما في دروس الأعمال الموجهة والتطبيقية فحضورهم إجباري، ويجب على الأستاذ أن يراقب الحضور في كل حصة قصد حساب الغيابات التي تؤخذ بعين الاعتبار أثناء عملية التقييم.

وتجدر الإشارة إلى أن نظام التدريس بالجامعة في الجزائر قائم على مبادئ نظام(ل.م.د) الذي شرعت بتطبيقه منذ عام 2004 في إطار مشروعها الإصلاحي الشامل.

3-2 عناصر نظام التدريس الجامعي:

ينتظم التعليم الجامعي حسب نظام(ل.م.د) في شكل سداسيات (السنة الدراسية: سداسيين منفصلين) تتضمن وحدات تعليمية، وتتمثل عناصر التدريس الجامعي في:

- **الوحدات التعليمية:**

تضم مجموعة من المقاييس، وتوجد بثلاث أنواع:

- الوحدة الأساسية: تجمع المواد الأساسية في الشعبة.
- الوحدة الاستكشافية: تجمع مواد مرتبطة بتخصصات أخرى من أجل توسيع الأفق المعرفي للطالب.

الوحدة الأفقية (وحدة المنهجية): تتعلق بثقافة عامة، متخصصة ومنهجية معرفية ولغوية...الخ

- **الأرصدة:** إن التعليم والتكوين في نظام (ل.م.د) لا يقاس بسنوات الدراسة وإنما بأرصدة قياسية والتي تمثل وحدة قياس تسمح بقياس عمل الطالب خلال السداسي (دروس، أعمال موجهة، أعمال تطبيقية، تربص عمل شخصي، بحث...) حيث يطابق وحدة تدريس عددا من الأرصدة ويحتوي كل سداسي على 30 رصيد.(سليمة جلالي،2008،ص141).

- **التقييم:** يتم تقييم الطلبة من خلال إجراء امتحان نهاية كل سداسي ويتحصل الطالب على هذا الأخير إذا كان المعدل المعوض لوحدات التدريس يساوي أو يفوق 10من20.(سليمة جلالي ، 2008 ، ص141). ولكل طالب راسب في دورة عادية الحق في دورة الامتحان الاستدراكي بالنسبة لمواد الوحدات التعليمية غير المحصل عليها، أي تلك التي تحصل فيها على نقطة أقل من 10 من 20.(دليل الطالب، 2009، ص29).

والملاحظ على هذا النظام الجديد (**ل.م.د.**) أنه يعمل على تقليص الحجم الساعي الذي يقضيه الطالب في أوقات الدراسة (كل سداسي يشمل على 13 أسبوع فقط) ويشجع على أهمية التكوين الذاتي للطالب.

3-3 مراحل التدريس الجامعي حسب نظام (ل.م.د):

ل.م.د. هي التسمية المختصرة لنظام الليسانس والماستر والدكتوراه، وتعبّر هذه التسمية عن الشاهدات و المستويات، ويتم الحصول عليها في مسارات دراسية يسمح كل منها باكتساب عدد معين من الأرصدة . وتتمثل مراحل التدريس وفق هذا النظام فيما يلي:

ـ **الليسانس:** يتكون من وحدات تعليمية موزعة على ست سداسيات، وفي خضم 3 سنوات يمكن أن يتحصل الطالب على شهادة الليسانس.

ـ **الماستر**: ويشمل على أربعة سداسيات، وهو طور مفتوح لكل طالب على شهادة الليسانس الأكاديمية، ويستوفي الشروط المطلوبة للالتحاق بهذا الطور.

ـ **الدكتوراه:** تبليغ مدة هذا الطور من التكوين على الأول 3 سنوات ويهدف إلى تعميق المعرف في تخصص محدد، وتحسين المستوى عن طريق البحث، يتوج هذا الطور من التكوين بمنح شهادة الدكتوراه. (إصلاح التعليم العالي، 2007، ص 14-15).

3-4 أهمية التدريس الجامعي:

يمكن تلخيص أهمية التدريس الجامعي للطلاب من حيث أنه:

- له أثر بالغ على التحصيل العلمي والمعرفي والنمو الفكري والاجتماعي لطلبة الجامعة.
- يعمل على إعداد الطالب إعداد مهنيا متخصصا وعاليا حسب ما يتفق مع متطلبات قطاعات الإنتاج المختلفة من القوى العاملة.
- يعمل على تحقيق التفاعل الفكري والمعرفي بين طللبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس داخل أو خارج قاعات الدراسة.
- يساعد التدريس الجامعي الفعال الطلبة على التعبير على الآراء والأفكار بكل جرأة وموضوعية. (ليث حمودي ابراهيم، ص 193).

3-5 بعض مؤشرات جودة التدريس الجامعي الفعال:

3 -5-1 جودة الأستاذ الجامعي:

يقصد بجودة الأستاذ الجامعي الأستاذ الكفء الذي يملك تأهيلا علميا يؤهله إلى إثراء وتحقيق أهداف العملية التعليمية، والتي تظهر في سلوك الطلبة بعد تعرّضهم لعملية التعلم.

وفيما يتعلق بمجلات أنشطة عملية تدريس الأستاذ الجامعي فهي تتعلق بعملية التخطيط لإعداد الدروس، وذلك من حيث:

- تحديد أهداف الدرس.
- تحديد وضعيات الطلبة.
- تحديد مضمون الدرس(مفاهيم، حقائق، معلومات...).
- تحديد الأنشطة (طرائق التدريس، ما يقوم به الأستاذ ، ما يقوم به الطلبة).
- تحديد أساليب التقويم (مدى تحقيق الأهداف).
- التحكم في سلوك الطلبة أثناء إلقاء الدرس.

وتعتمد عملية تحضير الأستاذ للدروس والمحاضرات انطلاقا من الرزنامة الوزارية الخاصة بالمناهج التعليمية، هذه الرزنامة تحدد فيها المحاور الأساسية لكل مقياس، وفي إطار هذه المحاور يستوجب من الأستاذ القيام ببحث من خلال الرجوع إلى المصادر والمراجع المتخصصة. (بالطاهر النوي، 2010، ص 25).

3-5-2 جودة المحتوى الدراسي:

ويقصد بجودة المحتوى جودة المناهج والبرامج التعليمية شمولها وعمقها، ومرونتها واستعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويرها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب.(منصور بن اعمارة،2011،ص12)

وتتم عملية تطوير المناهج الدراسية بناءاً على مجموعة من الخطوات والإجراءات والتي تتمثل في:

- التخطيط ، و ذلك باتخاذ مجموعة من القرارات للوصول إلى أهداف محددة وعلى مراحل معينة، وخلال فترة زمنية معينة مستعينا بالإمكانات المادية والبشرية والمعنوية المتاحة والهدف من ذلك أنها تسهّل عملية التنفيذ والتمويل والتغيير في العملية التعليمية.

- التركيز على التجديد، بحيث يكون المنهاج شاملا لجميع جوانب العملية التعليمية بهدف إحداث التوافق الذي يحتاج إليها النظام، وأيضا يكون مسايرا لجميع التطورات والتغيرات التي تحيط بالبيئة الاجتماعية.

- تحديد الاستراتيجيات والطرق والأساليب التي تتناسب وتتفق مع عملية التعليم (صالح عتوتة،2007 ، ص81).

3-5-3 جودة الهياكل و التجهيزات:

يعتبر المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموعة عناصره. وجودة المباني وتجهيزاتها أداة فعالة لتحقيق الجودة في عملية التعليم، وذلك لما لها من تأثير فعّال على عملية التدريس.

والجدير بالذكر أن المباني التعليمية بمشتمالاتها المادية والمعنوية مثل القاعات الدراسية وتوفّرها على: التهوية، الإضاءة، المقاعد، مكبرات الصوت.. تؤثر بشكل كبير على جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حسنت قاعات التدريس كلما أثر ذلك بدوره إيجابا على قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة. (صالح عتوتة،2007 ، ص 81 .) .

وأيضا يجدر الذكر بأن التجهيزات و الهياكل يدخل فيها جودة الوسائل والأجهزة والخدمات التعليمية التي تسعى إدارة الجامعة على توفرها مثل توفير الوسائل التكنولوجية (أجهزة الإعلام الآلي، وأجهزة عرض البيانات وأيضا مصادر البحث العلمية (توسيع فضاء الانترنت، توفّر المراجع في المكتبة) وهذا كله من شأنه أن يسهم في زيادة التحصيل الدراسي والإثراء العلمي لدى الطالب.

3-6 التدريس الجامعي الفعّال وإصلاح منظومة التعليم العالي بالجزائر:

أدت التحولات المتلاحقة خلال العقود الماضية إلى حدوث تغيير جذري في بنية المجتمعات المعاصرة، الأمر الذي تتطلب إدخال إصلاحات في مختلف النظم الاجتماعية، ومن بينها نظم التعليم. وتعتبر الجزائر من الدول التي مسّها نظام الإصلاح في التعليم العالي، وذلك من خلال اعتمادها على تطبيق أسس نظام (ل.م.د.) والذي تسعى من خلاله إلى ضبط المبادئ الكبرى للتكوين في التعليم العالي، حيث تتمثل النقاط التي يهدف إليها فيما يلي:

- تحسين نوعية التكوين الجامعي.
- اقتراح مسارات تكوينية متنوعة وتكييفها مع الحاجيات الاقتصادية والاجتماعية.
- تسهيل حركية الطلبة وتوجيههم، وكذا حركية الأساتذة والباحثين.

- تثمين المكتسبات وتسهيل تحويلها.

- اتخاذ إجراءات لمرافقة الطلبة في أعمالهم بالإشراف والمرافعة النوعية والهيكلية بهدف تمكينهم من الاندماج في الحياة الجامعية وتسهيل لهم الحصول على المعلومات حول عالم الشغل.

- إرساء مسار تكويني مرن وناجح ذي صفة أكاديمية أو مهنية يوفر للطالب في كل المستويات إمكانية الاندماج في النسيج الاقتصادي والاجتماعي. (دليل الطالب2، 2009، ص 11-12).

ويمكن اعتبار أن الأهداف التي يسعى إليها إصلاح التعليم العالي في ضوء مقومات النظام الجديدة (ل.م.د) أساس لتحقيق فعالية التدريس بالجامعة وذلك باعتبار أن مقومات نظام ل.م.د تتوافق مع مقومات نظام التدريس الجامعي الفعال. والتي يهدف إلى تحسين أفضل مستوى للأداء الجامعي والحصول على أفضل الكفاءات العلمية والمهنية للخرجّين. وهو ما يندرج ضمن أنظمة تحقيق الجودة في التعليم العالي.

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا لهذا الفصل، اتضح لنا مدى الأهمية التي يحتلها موضوع التدريس الفعال بالجامعة، فهو الوسيلة الرئيسية لحدوث عملية تعلم الطلبة والتي هي ضمن الأهداف التي تسعى الجامعة لبلوغها. وباعتبار أن عملية التدريس تتطلب توفر عنصر الفعالية بين أطرافها، كان لا بد من الاهتمام بالعناصر المكونة لأطراف هذه العملية: الطلبة، الأساتذة، المحتوى الدراسي، المباني والتجهيزات. وذلك من أجل تحقيق الجودة في العملية التدريسية.

تمهيد :

في ظل التطورات التي يشهدها العالم في مختلف مجالات الحياة، خاصة المجال الذي يمس عملية التعليم و التعلم في المستويات العليا. فنلاحظ حيث سيطرة مفاهيم جديدة ومداخل وآليات حديثة تعنى برفع جودة هذه الأخيرة كان أهمها مدخل ضمان الجودة.

ويعتبر ضمان الجودة آخر المستجدات التي تشهدها المؤسسات الجامعية وذلك بهدف مواكبتها للتطور العالمي من جهة و من جهة أخرى لتجاوز العثرات ومكامن الخلل والعمل على تحقيق الجودة في مجمل وظائفها.

1 - ضمان الجودة:

يعد ضمان الجودة من المفاهيم الحديثة التي برزت في الثمانينات في مجال رقابة الجودة للسلع المنتجة أو الخدمات المقدمة والضبط المتكامل للإنتاج.

ويركز هذا المفهوم على رضا المستهلك أو العميل، وكسب ولائه وزيادة ثقته في المنتجات المقدمة إليه من المنظمات الصناعية والخدمية على حد سواء حيث يؤكد على تطابق المنتجات مع التصميم أو المواصفات التي تم إقرارها. وأيضا يركز على الجوانب التي تؤكد من أن السلعة المنتجة أو الخدمة التي يتم تقويمها هي صالحة للاستعمال.

وهناك العديد من التعاريف التي تناولت ضمان الجودة إذ تعرف على أنها جميع الأنشطة المخططة والنظامية التي تنفذ ضمن نظام الجودة التي تثبت عند الحاجة توفر الثقة الكافية بأن الكيان قد أوفى بمتطلبات الجودة فالكيان يمكن أن يكون عملية، أو منتوج أو منظمة، وهنا فيما يتعلق بضمان الجودة في التعليم العالي الكيان هو المؤسسة الجامعية.

وعرفت أيضا بأنها تلك" الأفعال المخططة أو المنظمة والضرورية لإعطاء ثقة مناسبة بأن المنتج سوف يحقق متطلبات الجودة ".(ربا جزا جميل المحاميد، 2008، ص35).

إن مفهوم ضمان الجودة يرتكز على عمليات تنفيذية وأنظمة، ويتكون من ثلاثة عناصر رئيسية هي:

- وضع معايير للمنتج أو الخدمة، فالمعيار هو عبارة تصف خاصة مطلوبة في المنتج أو الخدمة، وتستعمل كأساس لقياس مستوى الجودة. ومواصفات المنتج أو الخدمة قد تتضمن عدة معايير يراد الالتزام بها.

- تنفيذ الإنتاج أو تقديم الخدمة بحيث يتم الحصول على منتج أو خدمة وفق المعايير الموضوعية مسبقا وبشكل كمنتظم.

- تكوين ثقة لدى الزبون أو مستعمل المنتجات والخدمات، نتيجة للعنصرين السابقين، في أن ما وعد به سيتحقق دائما" أي كلما نفذ الإنتاج أو قدمت الخدمة ".(الطائي، يوسف الحجيم العبادي، هاشم فوزي العبادي 2008، ص307).

1-1 الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

إن مصطلح الجودة هو بالأساس مفهوم اقتصادي ظهر بناءا على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج وكسب ثقة السوق والمشتري، وبالتالي تتركز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال، ونتيجة لتعاظم أهميتها وفعالية دورها فإنها قد طبقت في شتى الميادين كان أهمها ميدان التربية والتعليم خاصة في المستويات العليا منه.

ولقد استأثرت مسألة جودة التعليم العالي منذ أوائل ثمانينات القرن العشرين باهتمام متزايد وشكلت محور الأعمال ولجان ومناقشات وندوات ومؤتمرات كثيرة في جميع بقاع العالم خاصة خلال السنوات الماضية لما لها من انعكاسات واضحة على برامج تطوير التعليم العالي وعلى الحراك الأكاديمي والمهني والتنافس على الصعيد العالمي.(عدنان الأمين، 2005، ص28).

لقد تناول الباحثون في دراستهم موضوع الجودة وناقشوه وعالجه الكثيرون، هذا ما أدى إلى تنوع التعريفات الخاصة بهذا المفهوم.

1-1-1 التعريف اللغوي: يعود أصل الجودة إلى " الجودة " الجيّدة: نقيض الرديء وجاد الشيء جُودَةُ وجَوْدَه أي صار جيدّا، وقد جاد، جودة، أجاد أتى بالجيد من القول والفعل.(ابن منظور، 2005، ص234).

1-1-2 التعريف الاصطلاحي: لقد تعددت التعاريف الاصطلاحية للجودة نذكر منها:

- تعريف الجمعية الأمريكية للجودة بأنها: « الحالة المتحركة أو الديناميكية المتغيرة والمتعلقة بالخدمات والمنتجات والأفراد والعمليات والبيئة لغرض سد حاجة أو مواجهة متطلبات متوقعة ».(ربا جزا جميل المحاميد،2008 ، ص37).

وتعرف أيضا بأنها مجموعة من الصفات المميزة لمنتج معين تحدد قدراته في تلبية حاجات المستفدين أو المستهلكين، ومتطلباتهم.(العربي فرحاتي، 2011، ص26).

أما الجودة في تعريف المعهد الأمريكي للمعايير (ANSIL) فهي تعني: جملة السمات والخصائص للمنتج أو الخدمة التي تجعلها قادرة على الوفاء باحتياجات معينة.(مجدي صلاح طه المهدي، 2013،ص21).

- ومهما تعددت تعاريفها إلا أنها تتلقى في أربعة عناصر رئيسية وهي:

- الجودة بمعنى التميز.
- بمعنى المواءمة مع الغايات.
- بمعنى تأمين رضا المستفيد وأصحاب الشأن المعنيين.
- بمعنى تأمين معايير الحد الأدنى.(عدنان الأمين، 2005، ص30).

ومنه فإن جودة التعليم العالي هي عبارة عن ترجمة احتياجات الطلبة إلى خصائص محددة تكون أساسا في تعليمهم لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها بما يوافق تطلعات الطلبة المتوقعة. أو هي الوفاء بمتطلبات العمل التربوي وبتوقعات الطلبة وأطراف معنيين آخرين. أي أنها عملية تترجم من خلالها قدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، سوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية ذات العلاقة.

1-2 ضمان الجودة في التعليم العالي:

لقد اكتسب ضمان الجودة اهتماما متزايدا على كافة المستويات الإدارية والتربوية والتعليمية، ووجدت في كثير من الدول مؤسسات ومراكز خاصة بالجودة وتطبيقها في المؤسسات التعليمية، ومتابعة نتائجها في فترات متعاقبة وذلك للتأكد من توفر المقومات الأساسية لأداء دور تلك المؤسسات، ومساعدتها كي ترفع أدائها إلى أقصى الدرجات حتى تقف في مضمار المنافسة العالمية، حيث أصبح موضوع ضمان الجودة من أبرز التحديات التي أضحت تواجه التعليم الجامعي منذ التسعينات من القرن الماضي وحتى الآن، ويرجع ذلك إلى

انخفاض التمويل الحكومي للتعليم نتيجة الأزمات المالية والضغوط الدولية، وزيادة التنافس بين مؤسسات التعليم العالي خاصة مع زيادة الاتجاه نحو خصخصة التعليم.(سوسن شاكر مجيد الجلبي، 2001، ص 423)

ومنه نستطيع القول أن حركة ضمان الجودة جاءت بمثابة رد فعل إيجابي لما أبداه الأكاديميون والمتخصصون والمسئولون والمجتمع بصفة عامة من قلق حول فعالية التعليم العالي، وجودة مخرجاته وهو الذي تأثر كثيرا بالعوامل السابقة الذكر، لذا فإن القائمين على مصلحة المجتمعات والحكومات اهتموا بجودة التعليم العالي، وسعوا لإيجاد أنظمة تحقق هاته الغاية، ومن هنا يمكن القول بأن ضمان الجودة أمر ضروري لتحقيق غايات ومرامي وأهداف التعليم العالي.

كان مفهوم ضمان الجودة قد نشأ وتطور في أمريكا الشمالية في وقت مبكر من القرن العشرين آخذ شكل الاعتماد الأكاديمي، وبدأ كنشاط اختياري غير حكومي بهدف الارتقاء بنوعية التعليم في المدارس والكليات والجامعات.(عماد الدين شعبان علي حسن، ص7).

هذا وقد ظهرت مصطلح ضمان النوعية لأول مرة في إعلان بولونيا (1999/06/19) في بند مستقل وقصير « تعزيز التعاون الأوروبي في ضمان الجودة مع الاهتمام بتطوير محكات ومنهجيات قابلة للمقارنة » (عدنان الأمين، 2005، ص 12).

ولقد انتشر مفهوم ضمان الجودة في الدول النامية مؤخرا، وإن كان تطبيقه فيها يتأثر بما ساء اتجاهات في الدولة المتقدمة.(عماد الدين شعبان علي حسن، ص09).

- **بعض تعريفات ضمان الجودة في التعليم العالي:**

يعرف ضمان الجودة في مجال التعليم العالي بأنه ضمان الجودة التي وعدت مؤسسة جامعية بتقديمها لمن يقصدها وللمجتمع بصفة عامة، فهي مسار تقييم مبرمج للتأكد من أن معايير(التكوين والبحث في المؤسسات الجامعية وكذا الهياكل والتكفل بالطلبة...إلخ) محترمة، وتخضع للمتابعة والتنفيذ. تقوم المؤسسات بذلك أيضا

لتحقيق مهامها والضمان للأطراف للمشاركة الداخلية والخارجية أنها تقود عمليات تحسين متواصل لجميع الأنشطة.(كمال بداري، 2013، ص24).

ومنه فإن ضمان الجودة هو عبارة عن مجموعة من المعايير المتفق عليها والمهنية في مختلف مجالات و يعرّف أيضا ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي حيث تعرف" بأنه القوى الموجهة و المرشدة وراء نجاح أي برنامج أو نظام أو مقرر دراسي، وهذا يتطلب أن تندمج آليتها مع جميع نشاطات المؤسسة التعليمية.(ياسر محمد محجوب، 2013، ص80).ومن خلال هذا التعريف نلمس أن ضمان الجودة هي عملية تمس جميع وظائف المؤسسة التعليمية التعلمية، بحيث تكون بمثابة عامل موجه لنجاح هاته الأخيرة.

وقد عرفت أيضا ضمان الجودة على أنها:

" جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطالب، عضو هيئة التدريس، جودة المادة التعليمية بما فيها من برامج وكتب جامعية وطرائق التدريس وجودة مكان التعلم في الجامعات والمخابر ومراكز الحاسوب و الورشات والقاعات التعليمية ومن سياسات وفلسفات إدارية وما تعده من هياكل تنظيمية ووسائل تمويل و تسويق وأخيرا جودة التقويم الذي يلبي احتياجات سوق العمل ".(براهيم الطاهر، ص146).

يتضح لنا من خلال هذا التعريف بأن نظام ضمان جودة التعليم العالي يهتم بجودة كافة عناصر نظام التعليم الجامعي من توفير الأنظمة، والموارد البشرية والمالية والمادية، واستغلالها بشكل أمثل للمحافظة على معايير الجودة الموضوعية وتحقيق أعلى المستويات في المخرجات مع الاهتمام بعملية التقييم المستمر لتحقيق رضا الطالب وسوق العمل والمجتمع .

إن تطبيق نظام ضمان الجودة في المؤسسات التعليمية يتطلب الاهتمام بمجموعة من المحاور الأساسية وتؤكد أدبيات الإدارة على هذه المحاور، وأهمها :

- تخطيط جودة التعليم.

- الرقابة على جودة التعليم مع التركيز على تقويم الأداء الكلي للجامعة، وتقويم العملية التعليمية وتقويم أداء أعضاء الكادر التدريسي، والتدقيق المستمر لجودة الخدمة التعليمية.

- التنظيم الإداري و الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية .

- الاجراءات والموارد والعمليات اللازم لتحقيق ضمان جودة التعليم.

- تحسين و تطوير جودة التعليم بالتركيز على المنهج الدراسي.

- التوثيق للبيانات والمعلومات.

- ضمان جودة المدخلات وجودة التصميم وجودة المخرجات .

- الاهتمام بتكاليف الجودة.

- التدريب.(ربا جزا جميل المحاميد، 2008، ص47).

من هنا تظهر حاجة الجامعة إلى تطبيق مفهوم ضمان الجودة بشكل كبير ذلك أن:

- أن ضمان الجودة يمثل أحد وسائل نجاح الادارة الجامعية.

- وأن عملية التدريس تتطلب تقييم نظام مستمر للخدمة التعليمية التي يقدمها الأستاذ للطلبة، و تأثير هذه الخدمة عليهم.

إن ضمان الجودة التعليمية هي عملية إدارية وأن التركيز الأساسي لضمان الجودة التعليمية هو تحسين جودة خدمة التعليم المقدمة للطلبة، وجذب رضاهم من خلال برنامج ضمان الجودة التعليمي، والذي يتكون من:

- السياسة، الاجراءات، البروتوكول، حيث إن خطوات الارشاد خطوة بعد خطوة تتطور من دليل مرتكز على الأدب التعليمي إلى ارشاد تعليمي رئيسي للممارسة تبعا للمقاييس التعليمية العالمية و تؤكد المرونة من

خلال عملية المراقبة والتدقيق المستمرة. وإن هذه السياسات والاجرءات البروتوكولية تسهل على رئاسة الجامعة تأمين جودة عالية من الخدمة التعليمية المقدمة للطلبة.

- التوثيق التعليمي: أي أن التوثيق التعليمي هو عنصر هام في الخدمة التعليمية التي تقدمها الجامعات للطلبة، وبما أن نظام ضمان الجودة يؤكد على جودة التوثيق التعليمي من خلال نظام مراقبة والتدقيق المستمر فإن نماذج التوثيق التعليمي متعددة.(خطة التقييم المبدئية وخطة الخدمة التعليمية).وهو جزء من برنامج ضبط الجودة التعليمية.(الطائي وآخرون ،2008 ،ص325)

- تثقيف الطالب والعائلة: حيث أن برنامج تعليم الطلبة والعائلة يؤكد على توفير تعليم الجودة، وأن المرونة مؤكدة ومطلوبة من خلال عملية المراقبة. هذا بالإضافة إلى تقديم خدمات ترتكز على احتياجات الطلبة، وقدرة المثقف على التواصل والاقناع وتوفير الكراسات لتمنح المعرفة والدراية للطبة والعائلات.

- تقييم رضا الطلبة: حيث أن تقييم رضا الطالب هو مفتاح تحسين الجودة المستمر في تقديم الخمة التعليمية.

- مراقبة امتياز الخدمة: فامتياز الخدمة هو مدخل متعدد الأطراف للخدمة التعليمية التي تتضمن القيادة المسؤولية، التخطيط، المهارات التدريبية، وأن هدف امتياز الخدمة هو تقوية وتحسين خدمات الجامعة، حيث من المتوقع من رئاسة الجامعة أن تشرح طريقة تقديم الخدمة التعليمية حيث تقدم خدمة مميزة للطلبة، وأن المرونة في تحقيق امتياز الخدمة التعليمية للطالب مضمونه من خلال عملية التدقيق.

- مراقبة بيئة الجامعة: وهنا من المفترض على الجامعة أن تحافظ على بيئة الطالب حتى تؤمن أقصى درجات الراحة والأمان لكل الطلبة، وتقوم بذلك من خلال(النادي الترفيهي، إنشاء مراكز الانترنيت، الحدائق التجهيزات الأخرى).

- معالجة شكوى الطالب: حيث أن شكاوي الطلبة في برنامج ضبط الجودة فرصا للتحسين، وهذا يتطلب القيام بجولات من رئيس القسم العلمي حتى يكتشف عدم الرضا عن سير العمل وسجل الأداء، وتناقش كل شكاوي الطلبة فور وصولها إلى عمادات الكلية.(الطائي وآخرون، 2008، ص326).

1-3 بعض المفاهيم ذات العلاقة بضمان الجودة:

- **الجودة** Quality: هي مجموعة خصائص يتمتع بها المنتج والتي تؤثر على تلبية الحاجات المعلنة و الضمنية من استخدامه،وتتغير هذه الخصائص حسب الوقت، مما يتطلب مراجعة مستمرة لمتطلبات الجودة، و عادة ما يتم ترجمة الحاجات إلى خصائص ومعايير."وتتضمن هذه الحاجات: صفات الأداء قابلية الاستعمال وسهولته والسلامة والمطابقة مع المتطلبات الاقتصادية".(علي لرقط، 2009، ص171).

- **الجودة الشاملة** Total Quality: ويقصد بها في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات وعمليات، مخرجات، وتغذية راجعة والتفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع.(وافي صلاح الدين حاج ماجد،2015،ص201).

- - **إدارة الجودة الشاملة** Total Quality Management: هي منحى تنظيمي للادارة والمراقبة يقوم على قيادة الادارة العليا للمؤسسة للنشاطات المختلفة المتعلقة بالتحسين المستمر للجودة، كما يقوم على إشراك جميع العاملين في المؤسسة في تلك الأنشطة. .(فيصل عبد الحاج، 2008، ص9ـ12)

- **ضبط الجودة** Quality Control: ويقصد به نظام يحقق مستويات مرغوبة في المنتج عن طريق فحص عينات من المنتج. وتعرفه معاجم أخرى بأنه" الاشراف على العمليات الانتاجية لتحقيق إنتاج سلعة بأقل تكلفة و بالجودة المطلوبة طبقا للمعايير الموضوعة لنوعية الانتاج ". وتعد خطوة أساسية تسبق ضمان الجودة وهي تشمل بالنسبة للعملية التعليمية:

- مراقبة العملية التعليمية في كل مراحلها.

- الحد من أسباب الأداء المتدني وغير المقبول في العملية التعليمية.(فيصل عبد الحاج، 2008، ص9ـ12).

- **ضمان الجودة** Qulity Assurance: هي عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح و المناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق، بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية.

كما عرفت بأنها الوسيلة للتأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة الجهة المعنية قد تم تعريفها و تحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قوميا أو عالميا.(فيصل عبد الحاج، 2008، ص9ـ12).أي أن مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث والمشاركة المجتمعية ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفدين من هذه الجهات.

- **مراجعة الجودة** Qality Audit :هي أحد أدوار الإدارة العليا في القيام بتقييمات اعتيادية منتظمة وملائمة و التأكد من دقة وفعالية وكفاءة وتناسب نظام ادارة الجودة بما يتفق وسياسة الجودة والأهداف التي تستجيب لاحتياجات التغيير وتطلعات الأطراف ذات المصالح، كما تشتمل المراجعة تحديد الحاجة لاتخاذ الاجراءات و يستخدم تقرير التدقيق يبين مصادر المعلومات الأخرى لمراجعة نظام الجودة. .(وافي صلاح الدين حاج ماجد،2015،ص201).

- **الاعتماد** Accredtation: هو نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها. (National Quality Assurance and Accreditation,2004) .أي أنه يعتبر تأكيد وتمكين للجامعات لكي تحصل على صفة متميزة وهوية منفردة وإقرار بأن الخطوات المتخذة لتحسين الجودة خطوات ناجحة.

- **الإعتماد المؤسسي** institutional accreditation: هو اعتماد المؤسسة ككل وفقا لمعايير محددة حول كفاية المرافق والمصادر ويشمل ذلك العاملين بالمؤسسة وتوفير الخدمات الأكاديمية والطلابية المساندة والمناهج و مستويات إنجاز الطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من مكونات المؤسسة التعليمية. وعادة ماتقوم به احدى هيئات الإعتماد استنادا الى معايير محددة ثم تقرر نتيجتها أن تلك المؤسسة قد استوفت الحد الأدنى من المعايير فتصبح بالتالي معتمدة لفترة زمنية محددة.(فيصل عبد الحاج، 2008، ص9ـ12).

اذن فالاعتماد يعتبر شهادة تثبت ضمان الجودة، فهي مهمة ضرورية للمؤسسة في علاقاتها مع الطلبة والأهل والأساتذة والجهة المانحة وسوق العمل والمجتمع المحلي.

- **الإعتماد البرامجي** programming accreditation: وهو الذي يركز على الاهتمام بالبرامج الأكاديمية التخصصية التي تطرحها المؤسسة بشكل منفرد. (Cizas, 1997b).

- **المعيار** standard: المعيار هو مقياس مرجعي بمكن الإسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي في دولة معينة وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشودة. وقد تكون المعايير عبارة عن مستويات تضعها احدى الجهات الخارجية،أو مستويات إنجاز في مؤسسة أخرى يتم اختيارها للمقارنة.(فيصل عبد الحاج، 2008 ص9ـ12). ومنه نستطيع القول أن المعيار هو مجموع المواصفات اللازمة للتعليم الجامعي الجيد الذي يمكن قبوله، وهي الضمان لجودته، وزيادة فعاليته، وقدرته على المنافسة في الساحة التربوية العالمية.

- **الأيزو**ISO: أصل كلمة الإيزو مأخوذ من الكلمة اليونانية ISOS وتعني المساواة، وهي تمثّل الحروف الأولى من International Organization Standarzation، المنظمة الوطنية للمقاييس أو المعايرة.(العربي فرحاتي 2011،ص38).والإيزو 9000 أو المواصفة الدولية للجودة هي سلسلة من خمسة مقاييس(ISO 9000, 9001, 9002, 9003, 9004). وتعرف مقاييس أنظمة إدارة الجودة ISO 9000 "بأنها مجموعة من الصفات و الخصائص الواجب توفرّها في أنظمة الجودة ".(صالح عتوتة، 2007، ص55).

2-أشكال ضمان الجودة :

نفرق عموما بين شكلين من أشكال ضمان الجودة :

- ✓ **ضمان الجودة داخلي**: يرجع إلى وضع وبسط مسار تطوير داخلي معد ومسير من طرف المؤسسة الجامعية.
- ✓ **ضمان جودة خارجي**: ويرجع إلى وضع وبسط مسار تطوير مسيّر من طرف هيئة خارجية مثل وكالة التقييم / الاعتماد.

2-1 ضمان الجودة الداخلية: بهدف بلوغ المؤسسة الجامعية التي تصبو إليها فإنها تقوم بتفعيل مجموعة من الممارسات على مستوى أهم مقاطعها (Sagment): الحوكمة، التكوين، البحث ... الخ. فضمان الجودة الداخلية تهدف بالضبط إلى قياس درجة بلوغ أو تحقيق هذه الممارسات لذلك فعلى المؤسسة المعنية :

- بناء مرجع انطلاقا من الأهداف المسطرة في مخططها للتنمية أو التطوير.
- استحداث خلية الجودة لتحقيق التقييم الداخلي، الذي يدعى كذلك التقييم الذاتي.
- تنصيب مسؤول لضمان الجودة(RAQ) هو الذي يحدد ويقترح ويقود الجودة داخل المؤسسة.
- تحقق تقييما ذاتيا للحصول على فحص لإنجازاتها طبقا لمهامها، إن هذا الفحص يدون في تقرير للتقييم الذاتي.(كمال بداري وآخرون، 2013، ص25).

2-2 ضمان الجودة الخارجية: إنه مسار تقييم مسير كليا من طرف هيئة خارجية، مستقلة عموما.هذا التقييم يمكن أن يكون إراديا كما يمكن أن يكون حتميا. فالممارسة الدولية أثبتت أن التقييم الخارجي هو أولا طوعيا ولكن يمكن أن يصبح حتميا. في حالته الأولى تقوم المؤسسة باستدعاء هيئة خارجية مختصة لإضفاء شفافية و موضوعية على نتائج ممارستها، أما في الحالة الثانية فالوزارة الوصية أو لجنة مستقلة أو وكالة تقييم خارجية تقوم بإنجاز عملية التقييم / الاعتماد في إطار السياسة القطاعية أو من أجل إعادة تكوين أو تأهيل مخبر بحث، أو تقييم مؤسساتي ... في كلتا الحالتين يكون تقرير التقييم ضروريا.

2-2-1 مختلف أشكال ضمان الجودة الخارجية :

ضمان الجودة الخارجي يأخذ التسمية الأكثر مناسبة للعملية المستهدفة. لذلك يأخذ شكل التدقيق، التقييم التفويض والتأهيل، تبعا للانشغال الظاهر.

- **التدقيق**: وهو مسار من التحري الذي يسمح للخبراء و يمكنهم من تحديد درجة تحقيق المهمة المسطرة كبرامج التموين، والموارد البشرية أو حتى هياكل المؤسسة الجامعية، ودرجة تحقق المهام والأهداف. الخبراء الذين يوصفون (بالمدققين) يقومون بعدة زيارات للموقع ويركزون على المعايير والأهداف الخاصة بالمؤسسة، وليس

المعايير الخارجية عن المؤسسة. وعليه يقوم المدققون بالبحث عن نقاط القوى المسجلة من طرف المؤسسة خلال سعيها لتحقيق أهدافها سواء على مستوى التكليف أو على مستوى برامج الدراسات.(كمال بداري وآخرون، 2013 ص26-27).

- **التقييم**: التقييم الخارجي هو فحص دقيق يقوم به مدققون خارجيون حول برامج التكوين، نشاطات البحث، الخدمات المقدمة من طرف المؤسسة والنتائج المحصّل عليها. يمكن أن يشمل التقييم جميع نشاطات المؤسسة (تقييم مؤسساتي) كما يمكن أن يقتصر على برامج التكوين أو البحث. يهدف التقييم إلى مساعدة المؤسسة الجامعية على معرفة نقاط القوى ونقاط الضعف، كما يهدف كذلك إلى الاقتراح على الأطراف المشاركة وعلى المجتمع في مجمله نظرة خارجية محايدة حول نشاطات المؤسسة. التقييم الخارجي غالبا ما يفضي إلى زيارة ميدانية، حيث تقدم المؤسسة تقرير الذاتي مع وثائق أخرى للاثبات في مجال تقييم البرامج أو البحوث وينتهي بعلامات تصنيف المؤسسة.(كمال بداري وآخرون، 2013، ص26-27).

- **التفويض**: هو عملية تركز على مدى تطابق الفرع محل الدراسة، البرامج مثلا لها مرجع تضعه هيئة خارجية ومستقلة، المدققون المعينون لهذه العملية عليهم إصدار حكم وإعداد تقرير التفويض حيث ينتهي التفويض غالبا بجواب" نعم "أو" لا " وهي صالحة لمدة معينة.(كمال بداري وآخرون، 2013، ص26-27).

- **التأهيل**: هو عملية دقيقة يقوم بها مدققون معينون من طرف الوزارة الوصية لتحديد مدى احترام مؤسسة جامعية لمعايير محددة من طرفها، أو من طرف هيئة دولية مختصة في هذا المجال. الهدف هو منح أو عدم منح الاعتماد للمشروع المستهدف، من أمثلة التأهيل: مواصلة أو إعادة فتح تكوين دكتوراه. تشمل العملية عادة زيارات ميدانية تخضع لمراقبة من طرف نظراء. ومن أجل نجاعته فإن التأهيل يمنح لمدة معينة.(كمال بداري وآخرون 2013، ص26-27).

3- تعدد الهيئات المعنية بجودة التعليم العالي و تنوعها:

ما يلاحظ على الصعيد العالمي هو تعدد الهيئات المعنية بجودة التعليم و تنوع هذه الهيئات، ومهما يكن من أمر فإن المهم في هذا السياق أن تنشأ مثل هذه الهيئات معتمدة على القوى الحية والفاعلة في أي مجتمع وأن يتم التنسيق فيما بينها بناءا على سياسة واضحة ومتناسقة لتوزيع الصلاحيات.

3-1 الهيئات العاملة داخل المؤسسة:

وهي تلك الهيئة الداخلية التي تنشأ من طرف مؤسسات التعليم العالي تعنى بضبط الجودة و ضمانها و بخاصة نوعية أنشطة التعليم والتعلم.

3-2 الهيئات الإقليمية داخل البلد الواحد:

تعنى هذه الهيئات إجمالا بالاعتماد الخارجي للمؤسسات والبرامج التعليمية، ويمكن لها أيضا أن تهتم بتقييم المجموعات المتشابهة من البرامج في أكثر من مؤسسة في آن واحد.

3-3 الهيئات الوطنية:

وهي عبارة عن هيئات وطنية تعنى بجودة التعليم العالي، بعضها يعنى بجوانب الجودة كافة، وأغلبها يعنى بمجالات متخصصة من هذه الجودة.

3-4 الهيئات الإقليمية فيما بين الدول:

وهي عبارة عن شبكات إقليمية تربط ما بين الهيئات المعنية بجودة التعليم العالي، وتعنى بالجودة في التعليم العالي أو تشكل الجودة إحدى اهتماماتها الرئيسية، وهذه الشبكة تحترم استقلالية الهيئات التي تنضوي تحت لوائها، كما تحترم تنوعها إن من ناحية علاقاتها مع السلطات الحكومية أو من ناحية رسالتها و مهامها أو طرائق تأليفها أو عملها وما إلى ذلك.(عدنان الأمين، 2005، ص64-67).

3-5 الهيئات الدولية:

لا يمكن القول اليوم بأن هناك حقيقة هيئات دولية تعنى بضمان جودة التعليم العالي بشكل حصري، فلا شك

بأن اليونسكو ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية وغيرهما من المنظمات الدولية تهتم بمسألة الجودة وتضع وثائق معيارية لهذا الشأن، لكنها في الوقت نفسه لا تقوم بمهام مثل تلك نوعية الهيئات التي ذكرت سابقا. (الأمين عدنان، 2005، ص68).

وفيما يلي سنذكر مجموعة من الأمثلة عن هاته الهيئات:

- م . و . ت . : المجتمع الأوروبي للتفويض European Consortium For Accrèditation : ECA يتكون هذا المجمع من عدة بلدان ووكالات أوروبية. هدف المجمع هو إحداث اعتراف متبادل حول التأهيلات و الاختصاصات في مجال التعليم العالي وحركة الطلبة، يمكن أن يسهّل الشراكة الدلية من خلال الشهادات المزدوجة خاصة .

- الهيئة الأوروبية من أجل ضمان الجودة في التعليم العالي: European network F or ;E N Q A Quality Assurance in Higher Education : هي شبكة أوروبية مكلفة بتثمين التجارب، الممارسات الحسنة والتطورات في مجالات ضمان الجودة في مجال التعليم العالي. هذه الهيئة مكلفة من طرف الوزارات الأوروبية للتعليم العالي بتقديم إطار أوروبي للمبادئ والمراجع لضمان الجودة حيث أصدرت لهذا الغرض وثيقة بعنوان : " المقاييس و الموجهات من أجل ضمان جودة التعليم العالي الأوروبي "

إضافة إلى هاتين الهيئتين توجد هيئات أخرى في أوروبا وباقي القارات منها:

- Accreditation board for engineering and technolog; A B E T وهي تشمل عدة هيئات مهنية تعتني بميادين العلوم التطبيقية، الاعلام الآلي، الهندسة والتكنولوجيا.

- A N E C A ; Agnciana national de evaluacion de la calidady acreditaction , Espagne.

- A E R S ;Agence de l0'èvaluation de la recherche et de l'enseignement supèrieur , France.

-E F Q M ; European fondation for quality management

- E Q U I S ;Système d'èvaluation de la quality , d'amèlioration et d'accrèditation des institutions dispensant des formations supèrieure en gestion et en management

- نظام تقييم الجودة، تحسين وتفويض واعتماد المؤسسات التي تمنح تكوينات عالية في مجالات التسيير و إدارة الأعمال.

- I S O :Organisation internationale de normalisation. المنظمة الدولية للمعايير

-J Q I :Joint qality initiative , "intiateurs des "learningontcomes" earopéens.

-N V A O:Nederlands –vlaamse accreditatoin organisation.

هذه الهيئة تمنح التفويض / الاعتماد للتكوين العالي في هولندا ، و فلاندر

-O A Q :Organd'accreditation et d'assurance quality des hautes ecoles suisses , Suisse.

4 . لماذا الجودة في مجال التعليم العالي ؟:

مثّل دخول كثير من الدول في مرحلة التعليم العالي في الثلث الأخير من القرن العشرين تحديا كبيرا لنوعية البرامج التي كانت تقدمها مؤسساته ودعوة صارخة لتطوير برامج تعليم عال متنوعة وذات نوعية عالية تضمن جودة مخرجات هذا التعليم ومواؤمة هذه المخرجات مع حاجات المجتمع واستجاباتها للمستجدات. وقد ازداد التركيز عالميا على الجودة بشكل خاص في قطاع التعليم العالي كما في القطاعات الصناعية والحكومية و احتلت مسألة تقييم النوعية وتعزيزها في التعليم العالي باهتمام متزايد بسبب ادراك العلاقة بين جودة هذا التعليم و النمو الاقتصادي من جهة والتنمية الشاملة والمتكاملة من جهة أخرى، نظرا للدور الطليعي الذي ينتظر أن يؤديه خريجو التعليم العالي في المجتمع وقد ساد القول " بأن مؤسسات التعليم العالي التي تعزل نفسها عن المعايير العالمية للجودة لن تكون قادرة على أن تسهم في تنمية مجتمعاتها وفي وضع بلدانها في عداد الأمم

التي تشارك بصورة ملموسة في عمليات التبادل الاقتصادي التي توسعت إلى حد كبير في أواخر القرن العشرين في ظل التكتلات الاقليمية والدولية ولا تزال تتوسع وتمتد جذورها إلى ميادين النشاط الانساني كافة.(الأمين عدنان، 2005، ص27ـ28).

هذا مادفع بمؤسسات التعليم العالي إلى الخوض في غمار الجودة وضمانه، حيث أصبحت منذ بعض السنوات الشغل الشاغل لمختلف أنماط التعليم العالي وهو ما دفع بمؤسسات التعليم العالي الى مراجعة أدوارها و كذا مناهج عملها، حيث أن أنظمة التعليم العالي تواجه عدة تحديات من بينها:

4-1 تكثيف التعداد في التعليم العالي:

تحسين مستوى العيش في العالم، وخصوصا في البلدان النامية لا سيما في الدول الحديثة جعل السكان يقبلون أكثر فأكثر على مزاولة التعليم العالي. والنتيجة المباشرة لهذا التوجه هو أن كثافة عدد طالبي التعليم العالي في تزايد مستمر مما أحدث عجزا في بعض الأنظمة للتكفل بهذه الطلبات، مما يوجب إعادة النظر في التنظيم في كيفية التعامل وتسيير الحجم المتزايد لطالبي التعليم العالي حتى نضمن مستويات نوعية مقبولة.(كمال بداري وآخرون، 2013، ص30-31).

4-2 تنويع التعليم:

في نفس المنطق لكثافة التعليم العالي، ظهرت بالتوازي ضرورة تنويع التكوينات التقسييم العالمي للشغل و التخصص جعل لعالم الأعمال وعالم الشغل متطلبات إضافية تتعلق بالتكوين والتخصص تفوق بكثير التكوين الكلاسيكي العام.هذا المطلب الجديد جعل مؤسسات التعليم العالي تقترح مجالات بتخصصات متنوعة حتى تلبي حاجيات عالم الشغل.(كمال بداري وآخرون، 2013، ص30-31).

4-3 العولمة، التدويل و فتح التعليم العالي على القطاع الخاص:

مع ظهور العولمة بكافة أبعادها الاقتصادية ,الثقافية...الخ وتطور تقنيات الاعلام الآلي وفتح الأسواق و العولمة المالية ظهر تطابق في كيفية التعامل وعلى عدة أصعدة ,قطاع التعليم العالي هو الأول الذي تأثر بهذه التحولات، حيث تم فتح قطاع التعليم العالي للقطاع الخاص، ورغم وجود مؤسسات خاصة للتعليم العالي تقدم تكوينا ممتازا فإن تنظيم مثل هذه السوق من طرف السلطات العمومية أصبح ضروريا حتى تخضع بعض المؤسسات التي تسعى الى تحقيق أرباح الى متطلبات النوعية ولا تتحول الى "مصانع للشهادات "، فضمان الجودة و التقييم أصبح شرطين أكثر من ضروريين.(كمال بداري وآخرون ، 2013، ص30-31).

4-4 صعوبات التمويل: نقص الميزانية، تنويع مصادر التمويل و الإستقلالية:

على المستوى العالمي نجد أغلبية مؤسسات التعليم تموّل بنفقات عمومية، في اطار العولمة الاقتصادية و منطق السوق اظطرت السلطات العمومية هنا وهناك الى ممارسة سياسات التقشف مع الطلب من مؤسسات التعليم العالي تنويع مصادر تمويلها، والسعي أكثر فأكثر الى تحقيق الاستقلالية. المطلوب من مؤسسات التعليم العالي ايجاد مصادر أخرى للتمويل مع تحسين الأداء، الخبرات ونتائج البحث. بالتوازي مع ذلك ونظرا للتمويل العام المستمر فإن السلطات العمومية تراقب أكثر فأكثر نفقات مؤسسات التعليم العالي.(كمال بداري، 2013 ص30-31).

4-5 بطالة خريجي التعليم العالي:

بطالة خريجي التعليم العالي ظاهرة عالمية حدّتها تختلف من بلد الى آخر غير أن الظاهرة عالمية.هذا الشكل يشهد أولا على صعوبة وضع توافق بين التكوين والتشغيل، غير أن في الواقع المسألة أكثر تعقيدا. فاللجوء الى تحقيق ضمان الجودة يعتبر وسيلة فعالة يمكنها تقليص حدة الظاهرة،لأن العملية ذاتها والأدوات التي تستعملها تمكن من ترشيد مسارات احداث تكوين و تشخيص الحاجيات. كما أنها تحث الى أكثر حوكمة بين مؤسسات التعليم العالي وأهم المستعملين، من ناحية أخرى فإن ضمان الجودة يضع آليات متابعة مستقبل خريجي

الجامعات وتطوير نتائج التعليم العالي والتقييم الاستراتيجي للتكوين سواء كان في اطار التقييم الذاتي المنجزة من طرف المؤسسات نفسها أو من طرف هيئات تقييم خارجية.(كمال بداري، 2013، ص33).

5-الجهود المبذولة في إطار مدخل ضمان الجودة:

نظرا لتعاظم أهمية ضمان الجودة في عالم اليوم فقد بذلت جهود كثيرة في هذا الصدد على المستويين الدولي و الإقليمي ، فعلى المستوى الدولي نظمت اليونيسكو منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة مؤتمرا عالميا حول التعليم العالي عقد في باريس يوم التاسع من أوكتوبر 1998 ،وتم فيه التركيز على ضمان الجودة. ولقد أكدت المادة الحادية عشر من الاعلان الصادر عن هذا المؤتمر على أهمية التقييم النوعي الذي يتناول كافة وظائف و أنشطة التعليم العالي ، واعتبرت المادة المشار اليها الدراسة الذاتية والتقييم الخارجي في مجال التعليم العالي في العالم على تأسيس هيئات وطنية مستقلة، ووضع معايير ومستويات دولية لضمان الجودة، كما أكد الإعلان على أهمية مراعاة السياق المؤسسي و الوطني و الإقليمي عند وضع تلك المعايير والمستويات.

أما على المستوى الإقليمي فقد أشار المؤتمر العالمي الى عدة أنشطة إقليمية، ففي بيروت عل سبيل المثال نظمت اليونيسكو المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، وهذا بدوره أكد على أهمية الجودة في التعليم العالي، ولقد حث هذا المؤتمر الدول العربية على انشاء آلية لتقييم نوعية التعليم العالي على كافة المستويات التنظيمية والمؤسسية والبرامج والعاملون والمخرجات ،وفي الشهر الأخير من عام 2003 أشرفت اليونيسكو بالتعاون مع اتحاد الجامعات العربية على مؤتمر في دمشق و قد أكد ضمن توصياته على ضرورة انشاء آليات ضبط الجودة، ونشر ثقافة التقويم والإعتماد في الجامعات العربية.(عماد الدين شعبان علي حسن، ص5).

أما فيما يخص مشروع تطبيق ضمان الجودة في الجزائر فإن السلطات الجزائرية أدركت ضرورة وحتمية تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي حيث تجسدت الارادة السياسية في القيام باصلاح يهدف الى ترقية التعليم العالي الذي كرس لأول مرة امكانية فتح مؤسسات خاصة للتعليم العالي بضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء ما يسمى بالمجلس الوطني للتقييم(C N E).

و في جوان 2008، قامت وزارة التعليم العالي بتنظيم مؤتمر حول ضمان الجودة والذي كان بمثابة انطلاق دراسة امكانية تطبيق نظام الجودة في المؤسسات الجامعية الجزائرية، فانبثقت فرقة عمل كلفت من طرف الوزارة بالتفكير في المشروع مدعمة في البداية ببعض الخبراء الدوليين، وفي 31 ماي 2010 تم ترسيم الفرقة بقرار انشاء اللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي)C I A Q E S) و التي يتأثر عملها وفق ما أسند لها من مهام:

- إعداد منظومة وطنية للمعايير والمؤتمرات لضمان الجودة مع الأخذ بعين الاعتبار المعايير الدولية.

- تحديد معايير اختيار مؤسسات التعليم العالي النموذجية ومعايير اختيار المسؤولين عن ضمان الجودة في المؤسسات الجامعية.

-إعداد برنامج اعلامي موجه للمؤسسات الجامعية وبرنامج تدريسي للمسؤولين عن ضمان الجودة في كل مؤسسة.

- تحديد برنامج تطبيق ضمان الجودة في المؤسسات المختارة والسهر على متابعة تنفيذه.(زين الدين بروش،2012) .

ومن هنا كانت الانطلاقة حيث أقيم عدد معتبر من المؤتمرات حول الجودة وضمانها في التعليم العالي على مستوى أغلب الجامعات الجزائرية.

6 . معايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

فيم يلي عرض لمعايير ضمان الجودة في التعليم العالي، وأهم الممارسات الجيدة التي يجب الايفاء بها و السعي إلى تحقيقها:

6-1 المعيار الأول: رؤية المؤسسة و رسالتها و أهدافها و التخطيط الاستراتيجي.

يقسم هذا المعيار إلى ثلاثة أبعاد رئيسية:

_ الرؤية و الرسالة.

_ الأهداف.

_ التخطيط الاستراتيجي.

ينبغي على المؤسسة أن تمتلك رسالة واضحة معتمدة ومعلنة تعكس رؤيتها التعليمية، على أن تترجم هذه الرسالة إلى أهداف واضحة قابلة للقياس والتحقيق، فيما يتعلق بدورها و نشاطها في مجالي التعليم والتعلم.

وأهم الممارسات الجيدة التي يجب على المؤسسة أن تتخذها في هذا الخصوص تتمثل في الآتي:

- وجود الرؤية والرسالة والأهداف.

- وجود علاقة واضحة بين الرسالة والأهداف.

- وجود عمليات مناسبة لتطوير الرسالة والأهداف.

-استخدام الرسالة والأهداف في التخطيط للأنشطة والعمليات.

- وجوب استخدام المؤسسة رسالتها كأساس لتخطيط، وتقويم أنشطتها، وعملياتها كافة" التدريس، البحث، خدمة المجتمع".(المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، ص17).

6-2 المعيار الثاني: التنظيم الاداري.

قسم هذا المعيار إلى أربعة أبعاد هي:

- الهيكل التنظيمي والتوصيف الوظيفي.

- العمليات و الإجراءات الادارية.

- كفايات الموظفين.

- إدارة ضمان الجودة وتحسين الاداء.

ينبغي على المؤسسة أن تمتلك تنظيما إداريا يتماشى ومتطلبات التعليم العالي، على أن يكون مناسبا لتحقيق أهدافها، متضمنا الوصفة الوظيفية للوظائف المختلفة، وموضحا لعملياتها المختلفة، إضافة لمهام وواجبات و

صلاحيات ومسؤولية القائمين على تنفيذ الأعمال المختلفة(الأكادمية والإدارية)، ويجب على النظام الإداري أن يعكس رسالة وأهداف المؤسسة، كما يجب أن يضمن قيام جميع الوحدات التنظيمية لواجباتها بما يكفل تحقيق الأهداف المعلنة بشكل مناسب وفعال في إطار من الشفافية والمساءلة.

ومن أهم الممارسات الجيدة التي يجب الإيفاء بها والسعي إلى تحقيقها نذكر مايلي:

- الهياكل التنظيمية: أن تتماشى مع الأطر القانونية.
- الإدارة العليا: أن تكون فعالة ومؤهلة تجيد التعامل المتوازن مع الكوادر البشرية والتصرف بالموارد المالية.
- عملية التخطيط: تكون مبرمجة وواضحة.
- السياسات واللوائح التنظيمية: تكون واضحة وتراعي الاستقلالية.
- بيئة العمل التنظيمية: أن تشجع على التعاون والعمل الجماعي، وتتسم بالشفافية والنزاهة.

3-6 المعيار الثالث: البرنامج التعليمي.

قسم هذا المعيار إلى جزئين الأول: الدراسة الجامعية والثاني: الدراسة العليا. كما قسم كل جزء على ثلاثة أبعاد هي:

- توصيف المناهج.
- النظم واللوائح.
- تقييم أداء البرنامج ومخرجاته.

بما أن الهدف الرئيسي للمؤسسة تقديم خدمات تعليمية مميزة في إطار رسالتها، وانطلاقا من دورها في تكوين الطلاب وبناء شخصيتهم الوطنية، وتزويدهم بالمعارف، والقدرات العلمية والبحثية، لذا عليها أن تولي هذا المحور الاهتمام المناسب فيم يتعلق باتساق مناهجها، وتطبيق طرق التدريس الحديثة إضافة لتوفير البيئة المناسبة.

أهم الممارسات الجيدة التي يجب أن تسعى المؤسسة لإثبات قدرتها على تطبيقها للإيفاء بالمتطلبات تتمثل في الآتي :

- الإعلام بشكل مناسب عن أهداف البرامج التعليمية والسياسات التدريسية وطرق التدريس، وأنظمة إيصال المعرفة الخاصة بها.

- أن تكون أهداف البرنامج قابلة للقياس.

- ارتباط واتساق أهداف كل برنامج من البرامج التعليمية(الدراسة الجامعية أو الدراسات العليا) مع رسالة و أهداف المؤسسة.

- تكييف أهداف برامجها الأكاديمية بما يتلاءم مع احتياجات سوق العمل.

- التكامل بين البرامج والتخصصات المختلفة.

- تقييم وتطوير البرامج التعليمية التي تواكب تطورات العصر مع التأكد من جودتها والتحسين المستمر لها.

- أن تحتوي البرامج على مجالات التعلم الذاتي.(المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية و التدريبية، ص18).

- إظهار المؤسسة التزامها بالمعايير العالمية الخاصة بالتدريس والتعليم، عن طريق توفير مصادر بشرية و مادية وتكنولوجية فاعلة، لدعم برامحها التربوية، وتسهيل مهمة الطالب لانجاز أهداف البرنامج الملتحق بها.

- أن تصمم البرامج التربوية التي تطرحها المؤسسة بشكل شامل متكامل. وأن تتصف المواد التي تتضمنها الخطة الأكادمية للبرامج بالشمولية، العمق، والتسلسل المنطقي، وأن تتضمن توضيح استراتيجيات التعلم وطرق تقييم نتاجاته.(هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، 2009، ص31).

4-6 المعيار الرابع: أعضاء هيئة التدريس.

تعد عملية اختيار أعضاء هيئة تدريس أكفاء، وتطويرهم، والاحتفاظ بهم من القضايا المهمة للمؤسسة إذ تلقى على عاتقهم مسؤولية تنفيذ البرامج التربوية، وتوفير الجودة فيها. من هنا يجب أن يتوافر في المؤسسة العدد

الكافي والمؤهل من اعضاء هيئة التدريس لتحقيق رسالتها وأهدافها ومن بين المؤشرات الدالة على تحقق هذا الجانب من هذا المعيار نذكر مايلي:

- وجود سياسات مناسبة لاستقطاب واختيار وتعيين العدد المناسب من أعضاء هيئة التدريس والكوادر المساندة وتحدد بوضوح معايير اختيار عضو هيئة التدريس مثل(المعرفة بالمادة الدراسية، التدريس الفعال ...).

- أن يكونوا ذوي كفاية في كل تخصص أكاديمي.

- وجود خطط وبرامج واضحة لتطويرهم مهنيا.(المركز الوطني لضمان جودة واعتماد المؤسسات التعليمية و التدريبية، ص18ـ19).

- أن تجري المؤسسة تقييما رسميا ومنتظما لأداء أعضاء هيئة التدريس فيها، من أجل التأكد من فاعلية التدريس، والوقوف على درجة وفائهم بمسؤولياتهم التدريسية وغيرها.(هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ،2009 ، ص45).

- وضع معايير واضحة ودقيقة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، ومنها التدريس الفعال، عمق المعرفة في مجال التخصص، استخدام طرق تدريس متنوعة، إدارة وقت الحصة الدراسية، استخدام وسائل التقويم المناسبة البحث العلمي، لتأليف والنشر والترجمة، الجوائز العلمية، أنشطة خدمة المجتمع.

- تخصيص المكافآت التشجيعية للمبدعين في مجال التدريس، والبحث العلمي المتميز بما يتوافق مع رؤية الجامعة ورسالتها.(فيصل عبد الله الحاج، 2008، ص45).

إن احترام أعضاء هيئة التدريس لطلابهم وتقدير احتياجاتهم المعرفية والنفسية ومؤازرتهم على تحقيق أهدافهم التعليمية، وتوجيههم تربويا ومهنيا ومعالجة مشكلاتهم السلوكية تعتبر أيضا مؤشرات إيجابية لجودة التعليم الجامعي.(نعيمة محمد يحياوي، ص9).

6-5 المعيار الخامس: خدمات الدعم التعليمية.

والتي تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسية:

- المكتبة.

- الوسائط التعليمية وتقنية المعلومات.

- المعامل والمختبرات والورش.

تساهم خدمات الدعم التعليمية في انجاح جميع أنشطة التعلم والتعليم، أو التدريس والبحث العلمي، لذا يجب أن نولي هذا المحور الاهتمام المناسب، وأن نضع لهذه الخدمات أهدافا واضحة محددة تنبثق من رسالة و أهداف البرنامج التعليمي، إلى جانب المتابعة المستمرة من أجل تطوير هذه الخدمات بالشكل المناسب وتسهيل سبل الوصول اليها.

أهم مؤشرات الدالة على تحقق هذا الجانب من هذا المعيار:(المركز الوطني لضمان جودة واعتماد مؤسسات التعليمية والتدريبية، ص19،26).

- أن يتوفر بالمكتبة العدد الكافي من الكتب والمراجع والدوريات العربية والأجنبية لجميع المقررات الدراسية بما يتناسب مع عدد الطلبة المسجلين.

- أن يكون الوقت المخصص لرواد المكتبة كافيا، و ملائما بما يتوافق مع الجداول الزمنية لتنفيذ البرامج.

- أن يتوفر دليل يحتوي والمراجع والدوريات التي لها علاقة بالبرنامج.

- أن تكون المعامل والمختبرات والورش مجهزة وفقا لمتطلبات البرنامج التعليمي، وأن تكون هذه التجهيزات ملائمة وكافية لتحقيق أهداف البرنامج.

- أن تتوفر مواد تشغيل وقطع غيار كافية لسنة دراسية على الأقل.

- التأكد من أن الوسائط التعليمية المستخدمة ترتبط بأهداف المؤسسة و بالمحتوى التعليمي ،وتراعي الفروق الفردية، وتثير حواس المتعلمين، وأن تكون عملية، وغير مكلفة، وقابلة للاستخدام، ويمكن الحصول عليها ...و غيرها.

- توفر القاعات الدراسية والمقاعد والبيئة الفيزيقية المناسبة من تهوية، واضاءة، ومساحة كافية للقاعات الدراسية.(فيصل عبد الله الحاج، 2008، ص50).

6-6 المعيار السادس:"الشؤون الطلابية.

والذي يتكون من أبعاد رئيسية:

- القبول والتسجيل، والانتقال.
- الدراسة والامتحانات.
- الارشاد الأكاديمي والدعم الطلابي.

يعتبر الطلاب محور الاهتمام لدى أي برنامج تعليمي، لذا يجب على البرنامج أن يولي عملية التطوير العلمي والفكري، والأخلاقي، والثقافي، والإجتماعي، والرياضي للطلاب الاهتمام الملائم بما يمنكهم من تحقيق رسالتهم وأهدافهم واحتياجاتم ورغبات وطموحاته، وتعزيز قدراتهم على الإنخراط في سوق العمل.

أهم المؤشرات الدالة على تحقق هذا الجانب من هذا المعيار:

- أن يوجد لدى ادارة البرنامج سياسات واضحة للقبول والتسجيل على أن تكون معتمدة، ومعلنة للمستفيدين.
- أن تكون سياسات القبول تتناسب مع القدرة الاستيعابية للبرنامج التعليمي.(المركز الوطني لضمان جودة و اعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية ،ص27).
- أن تحتفظ بملف خاص لكل طالب يحتوي معلومات عن سلوكه ونشاطه، ومستواه الأكاديمي، والاجتماعي.
- استطلاع آراء الطلبة في التسهيلات المادية المقدمة لهم، واللازمة للعملية التعليمية بشكل دوري.
- استطلاع آراء الطلبة في جودة التعليم والتعلم ،وأداء أعضاء هيئة التدريس.(فيصل عبد الله الحاج، 2008 ص48).

6-7 المعيار السابع: البحث العلمي و خدمات المجتمع و البيئة.

يقع على عاتق المؤسسة اضافة للخدمات التعليمية واجب ومسؤولية مهمة في تشجيع وتطوير وتنفيذ برامج بحثية وخدمات مجتمعية تستند على رسالة وأهداف المؤسسة وتحقق خطط التنمية في الدولة لذا عليها إدخال البرامج البحثية كجزء لا يتجزأ من عملية التطوير المستمر، وخدمة المجتمع والبيئة في جميع المجالات ذات العلاقة بنشاط المؤسسة.

ومن المؤشرات الدالة على تحقق هذا الجانب من هذا المعيار نذكر: (الوطني لضمان جودة اعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، ص20،21).

- وجود سياسات للبحث العلمي بالمؤسسة .
- وجود مصادر تمويل للبحث العلمي.
- وجود آليات واضحة لدى المؤسسة في مجال خدمات المجتمع و البيئة.

6-8 المعيار الثامن: الشؤون المالية.

يجب أن يكون لدى المؤسسة ما يكفي من الموارد المالية لتسيير، وتقديم الخدمات الادارية والاكاديمية و البحثية المختلفة. وأن تتمتع مصادر الموارد بالشفافية التامة، كما لا يجب ان لا تؤثر مصادرها في اتخاذ قراراتها و اجراءاته، ومن أهم المؤشرات الدالة على تحقق هذا الجانب نذكر مايلي: (المركز الوطني لضمان جودة اعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، ص20،21).

- وجود تخطيط الموازنة المؤسسة.
- وجود مصادر مالية متنوعة لميزانية المؤسسة .
- وجود ادارة مالية فاعلة تساهم في وضع الموازنة وتتولى متابعة شؤونها المالية .
- وجود ادارة فاعلة تتولى مسؤولية الاستثمار في المؤسسة.

6-9 المعيار التاسع : المرافق.

يجب أن تكون مواقف المؤسسة المخصصة للقيام بالأنشطة التعليمية، والخدمات المساندة لها للقيام بهذه الأنشطة كافية وفقا لرسالة وأهداف المؤسسة اضافة لتوفير المناخ التعليمي المناسب والآمن، ومن أهم المؤشرات الدالة على تحقق هذا الجانب نذكر ما يلي:

- كفاية و ملائمة مساحة و مباني المؤسسة للبرامج التعليمية الموجودة.

- وجود مباني خاصة للأنشطة اللامنهجية، والخدمات المساندة لها.(المركز الوطني لضمان جودة اعتماد المؤسسات التعليمية والتدريبية، ص20،21).

- أن تصمم هذه المرافق وتتم صيانتها بحيث تؤمن الاستخدام الآمن و العلمي لها، و تسمح كذلك للأفراد ذوي الإعاقات الجسمية من الوصول إليها.

6- 10 المعيار العاشر:النزاهة المؤسسية.

يجب أن تبدي المؤسسة درجة عالية من النزاهة والالتزام بالممارسات الأخلاقية المهنية والمصداقية عند تقديمها التقارير المختلفة سواء تلك الموجهة للمجالس الداخلية، أو الرأي العام فيما يتعلق بالوضع التدريسي والبعثات و الخدمات والطلبة، وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وعلاقتها مع الهيئات المختلفة ،وخاصة هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي، ومجلس التعليم العالي.

المؤشرات الدالة على تحقق هذا الجانب من هذا المعيار:

- أن تبدي المؤسسة بمجالسها كافة، وأعضاء هيئة التدريس فيها وموظفيها ـ الالتزام بدرجة عالية بالمعايير المهنية و الأخلاقية في ادارتها، واجراءاتها وعملياتها، وفي تعاملها مع الطلبة والمجتمع المحلي والمنظمات و الهيئات الخارجية.

- أن تقيم المؤسسة بشكل منظم ومستمر سياساتها، واجراءاتها، ومنشوراتها بما يضمن استمرارية النزاهة فيها. (هيئة اعتماد المؤسسات التعليم العالي، 2009، ص64،66).

- أن تقدم المؤسسة للمجالس وللمجتمع المحلي، وطلابها القادمين المعلومات الدقيقة والمتسقة والصادقة سواء في أدلتها أو منشوراتها أو التصريحات الصادرة عن العاملين فيها.

- أن تظهر المؤسسة من خلال سياساتها، وممارساتها التزامها بحرية السعي، واكتساب المعرفة بما يتسق مع رسالة المؤسسة وأهدافها.(هيئة اعتماد المؤسسات التعليم العالي، 2009، ص66).

6-11 المعيار الحادي عشر: ضمان الجودة و التحسين المستمر.

يجب على المؤسسة بشكل مستمر السعي الدائم لتحسين وتطوير جميع أنشطتها وعملياتها الادارية و الأكاديمية البحثية، واعداد وتوفير جميع السبل والامكانات للقيام بعمليات التقييم الذاتي على أساس موضوعي و مهني لأدائها كوسيلة لمراجعة أنشطتها وبرامجها التي تنفذ بشكل دوري لتحديد مدى توافق أهداف ونتائج تلك الأنشطة والبرامج مع رسالة وسياسة وأهداف المؤسسة، ومن الضروري أن يقدم التقييم الذاتي صورة واقعية للوضع في المؤسسة وبرامجها التعليمية مع تحليل لمكامن القوة والضعف بها.

كما يجب أن يؤدي تقرير التقييم الذاتي إلى تبني آليات و خطوات عملية محددة من أجل معالجة مكامن الضعف والتحسين المستمر.

وتتمثل أهم الممارسات الجيدة في هذا الجانب مايلي :

- وجود جهة بالمؤسسة تتولى مهام ضمان الجودة والتحسين المستمر.

- وجود خطط و آليات واضحة لعمليات التقييم والتقويم.

- التزام المؤسسة بتطوير وتحسين الجودة.(المركز الوطني لضمان جودة اعتماد المؤسسات التعليمية و التدريبية،ص22).

7 . المبادئ التي ترتكز عليها عملية تطبيق الجودة :

- التركيز على المستفيد في مخاطبة الاحتياجات الأساسية(الطالب، المجتمع، سوق العمل).

- القيادة (توحيد الرؤى والأهداف والاستراتيجيات في المجتمع التعليمي).

- إشراك الأفراد وتعزيز المشاركة الفعالة ومراعاة المساواة لجميع من لهم ارتباط بالتعليم دون تفرقة، و إتاحة الفرصة لأن يستخدموا كامل قدراتهم لصالح التعليم والمجتمع بأسره.

- التركيز على العمليات.(الاهتمام بالعمليات والطرق إلى جانب المنتج أو المخرجات).

- التطوير والتحسين المستمر.

- الاستقلالية.

- المنافع المتبادلة، ورضا المستفيد(اتباع مدخل لمختلف المشاركين من مراجعين وطلاب والمجتمع بشكل عام من شأنه تعظيم الفائدة من تطوير ونقل المعرفة والمهارات.(فيصل عبد الله الحاج، 2008، ص18).

8-مقومات نجاح تطبيق الجودة في الجامعات العربية:

- تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين في المؤسسة، ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها في حياة الأفراد والرغبة في تحقيق أرفع مستويات الأداء.

- نشر ثقافات أخرى مساندة يلزم تأكيدها وإشاعتها بين مختلف العاملين بالمؤسسة منها: ثقافة التواصل المعرفي ثقافة الثواب والعقاب، ثقافة الصدق مع الذات، ثقافة العمل المنتج والانجاز ثقافة الجدارة والأهلية.

- اعتماد معايير الكفاءة والخبرة والاخلاص فقط في اختيار قيادات العمل لضمان تحقيق جودة الأداء.

- وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين في داخل المؤسسة على التقويم الذاتي والقدرة على مراجعة النفس والرغبة الجادة في ذلك.

- إشراك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والمراكز في اختيار العمليات المراد تحسينها.

- التعرف على اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة من خلال:

- استطلاع أراء العاملين نحو تطبيق الجودة.
- دراسة وضع العاملين في الجامعة وإمكانية التطبيق.
- دراسة اللوائح التنظيمية والقواعد الأساسية المنظمة لأعمال الجامعة.

- دراسة الإمكانات المادية والبشرية للجامعة.(فيصل عبد الله الحاج، 2008 ،ص18).

9-النتائج المتوقعة من تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي:

- رؤية ورسالة وأهداف واضحة ومحددة للمؤسسة.

- الخطة الاستراتيجية للمؤسسة، والخطط السنوية للوحدات المتوفرة والمبنية على أسس علمية، ووضوح الوصف الوظيفي لكل وحدة ولكل موظف.

- الهيكلة واضحة ومحددة، وشاملة، ومتكاملة ومستقرة للمؤسسة وأدوار واضحة ومحددة في النظام الإداري للمؤسسة.

- معايير الجودة محددة لجميع مجالات العمل في المؤسسة.

- الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب التي تنعكس على جوانب شخصيتهم.

- زيادة الكفاءة التعليمية، ورفع مستوى الأداء لجميع الأكاديميين والإداريين.

- الوفاء بمتطلبات الطلاب، والمجتمع والبحث العلمي، والوصول إلى رضاهم.

- توفر جو للتفاهم والتعاون، والعلاقات الانسانية السليمة بين جميع العاملين في المؤسسة.

- امتلاك جميع الإداريين والعاملين وأعضاء هيئة التدريس المعارف والمهارات اللازمة لتطبيق ضمان الجودة

- ترابط وتكامل عال بين الأكاديميون والإداريون في المؤسسة والعمل بروح الفريق.

- حل مستمر ومتواصل لما يعترض العمل من مشكلات، وامتلاك العاملين وأعضاء هيئة التدريس للمهارات اللازمة لحل المشاكل بطريقة علمية سليمة.

- جودة عالية للخدمة والمنتجات وبنفقات أقل.

- الاستخدام الأمثل للاتصال والتواصل.

- متابعة أعضاء هيئة التدريس للبحوث وتجارب الجودة عربيا ودوليا، والاستفدة منها.(فيصل عبد الله الحاج ،2008، ص19).

10- ضمان الجودة من منظور الجامعات العربية :

يمكن تحديد الغرض من ضمان الجودة من منظور الجامعات العربية فيما يلي:

- ضمان الوضوح والشفافية للبرامج الأكادمية.

- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلبة، وتحديد أهداف واضحة ودقيقة للبرامج الدراسية التي تقدمها الجامعة والتحقق من توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية، وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.

- ضمان أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تلبي متطلبات المهن، وكذلك حاجات الجامعة، والطلبة والدولة والمجتمع.

- تعزيز سمعة البرامج المعتمدة لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الخارجي والاعتماد الأكاديمي.

- توفير آلية بمساءلة جميع المعنيين بالاعداد والتنفيذ والاشراف على البرامج الأكادمية.

- تعزيز ودعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج التي تقدمها الجامعة.

- الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها الجامعة للمجتمع، حيث أن التقويم الخارجي والاعتماد يتطلبان تعديل في الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن.(عماد الدين شعبان علي حسن ،ص6ـ7).

خلاصة الفصل :

إن ضمان الجودة هي وسيلة للتأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رؤية ورسالة المؤسسة المعينة، ثم تحقيقها بما يتوافق مع المعايير الموازية لها عالميا. وأن جودة الخدمة التعليمية المقدمة تتوافق مع توقعات المستفيدين وهم الطلبة والمجتمع بصفة عامة.

خلاصة القول إن العمل بضمان الجودة في التعليم العالي يحل كثير من المشكلات التى تعترض بلوغ الجامعة لأهدافها. حيث يعمل على ضبط وضمان الجودة في كافة عناصرها المادية والبشرية والمالية.

تمهيد:

تفرض البحوث النفسية والتربوية على الباحث اختيار الإجراءات اللازمة لها بغية الوصول إلى نتائج موثوق بها، ولهذا حاولت مجموعة البحث مراعاة الخطوات العلمية المنهجية سواء من حيث وضوح المنهج المستخدم في الدراسة، أو من حيث الأداة المستخدمة في البحث وما يميزها من خصائص سيكومترية، أو من ناحية طبيعة العينة وكيفية اختيارها.

وفي هذا الفصل عرض لجميع الإجراءات المتبعة، وذلك تمهيدا أو تأسيسا لمباشرة المرحلة الأخيرة من الدراسة والمتعلقة بتحليل البيانات وتفسيرها، والخروج بالنتائج الخاصة بموضوع الدراسة وتساؤلاتها.

وستسمح محتويات هذا الفصل للباحث مثلما سيرد، من الاستعانة بها في عرض البيانات وربطها بما جاء في الجانب النظري، والإفادة من الخطوات الواردة في الفصل إفادة واضحة في تفسير البيانات المتحصل عليها والتدليل عليها بما أمكن.

1 - الدراسة الإستطلاعية:

تم توزيع سؤال الدراسة الإستطلاعية على عينة قّدر عددها بـ 30 طالب من طلبة كلية العلوم الانسانية و الإجتماعية و ذلك بطريقة عشوائية. وقد تم استرجاع 24 استمارة خاصة بالسؤال قابلة للتحليل. و يتمثل السؤال فيما يلي: **هل أنت راض عن مستوى تعلّمك ؟ و لماذا ؟**

النتائج المتحصّل عليها:

- عدد الإجابات بنعم: 03.

- عدد الإجابات بلا: 21.

استنادا على النتائج المتوصل إليها من خلال إجابات الطلبة على هذا السؤال يمكننا القول بأن جل أفراد عينة هذه الدراسة غير راضين عن مستوى تعلّمهم، وقدّرت نسبتهم بـ 88 ٪ و حسب استجابات العينة فإن ذلك يرجع إلى الأسباب التالية:

- ضعف أداء هيئة التدريس بالجامعة، حيث تمثّل نسبة العينة التي أدلت بذلك 70%، وبرّروا ذلك:

- نقص الخبرة التدريسية لبعض الأساتذة.

- عدم توافق اختصاص الأساتذة مع المقاييس التي يدرّسونها.

- المادة التعليمة و محتوياتها لا تتماشى مع احتياجاتهم في الجانب الأكاديمي و المهني، و تمثّل نسبة الطلبة الذين أكدّوا ذلك 79 %، وقد برّروا إجاباتهم بـ :

- عدم وجود تكامل بين الجانب الأكاديمي و متطلبات سوق العمل.

- غياب الجانب الميداني التطبيقي لبعض المقاييس التي تتطلب ذلك.

- تدريس سطحي لبعض المقاييس الرئيسية بسبب ضيق الوقت المبرمج لها.

- التجهيزات و المباني الموجودة في الوسط الجامعي غير ملائمة للتمدرس، و هذا ما تمثّله نسبة 83% من آراء الطلبة حول ذلك. و يرجع حسب تصريحاتهم إلى:

- مكان دراسة طلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية و الذي يتمثّل حسبهم في دراستهم بملحقة منعزلة و بعيدة.(نقص في وسائل النقل الجامعي، غياب الإطعام.)

- غياب قاعة الانترنيت.

- قلّة المراجع في المكتبة.

و أما نسبة (12٪) فهي تمثّل أراء الطلبة الراضين عن مستوى تعلّمهم، و ذلك لكونهم راضين عن أداء الأساتذة، بالإضافة إلى أن المحتوى الدراسي المتناول يتوافق مع توقعاتهم و أن الهياكل و التجهيزات ليست بعامل مؤثر على العملية التعليمية، في حين نجد نسبة من الطلبة برّروا رضاهم عن مستوى تعلمهم نتيجة اجتهاداتهم الخاصة و حب الاطّلاع و البحث الشخصي.

ومن خلال الاستجابات الكلية للعينة حول سؤال الدراسة الاستطلاعية استطاعت مجموعة البحث أن تقتصر تركيزها على عملية التدريس و مكوناتها الأساسية (الأستاذ، المحتوى الدراسي، الهياكل و التجهيزات) هذا ما جعل الباحثتان تتمكّنان من التحكّم أكثر في جوانب الموضوع و تحديد بدقة إشكالية الدراسة و التمكن أكثر من بناء محاور الاستبيان و صياغة الفرضيات.

2 - المنهج المستخدم في الدراسة:

يعتبر المنهج المنهج الملائم للبحث في مشكلة الدراسة أو تحقيق الهدف منها من أهم الخطوات التي يترتب عليها نجاح البحث أو إخفاقه في تحقيق ذلك الهدف، حيث يقول في هذا الشأن عمار بوحوش ومحمد الذنيبات أن المنهج هو: "الطريقة التي يتبناها الباحث في دراسة مشكلة لاكتشاف الحقيقة".(عمار بوحوش،1999، ص99).

ولأننا لا نستطيع حل مختلف المشكلات بنفس الطريقة، ولأن نوع الدراسة وأهدافها هي عوامل لها دور هام في تحديد المنهج المتبع، إضافة إلى علاقة هذا المنهج بالمشكلة ونوع البيانات التي تسعى الدراسة للحصول عليها، والمنصبّة على محاولة التعرّف على اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس بالجامعة في ضوء انتهاج مدخل ضمان الجودة، و لذلك فإن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة.

3- عينة الدراسة:

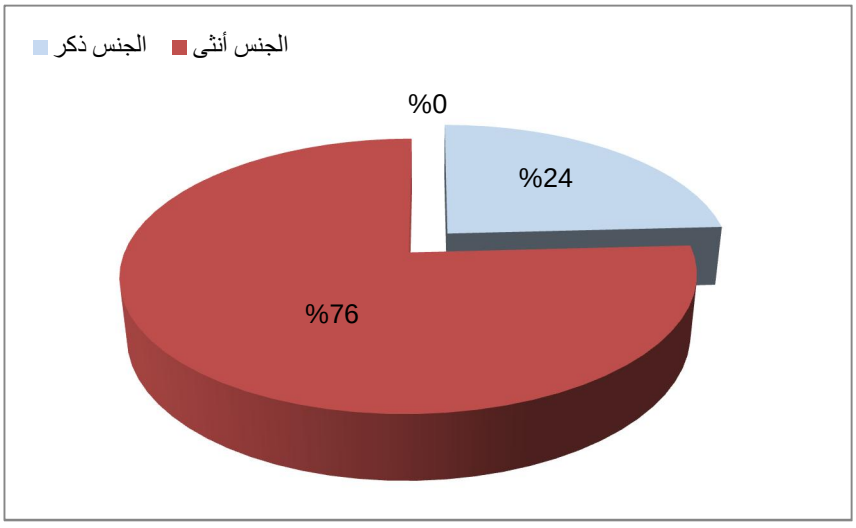
نظرا لأهمية موضوع التدريس، ذلك أن نجاحه يعني تحقيق جودة المخرجات، وتحقيقا لأغراض الدراسة إختارت مجموعة البحث عينة ممثلة للمجتمع الأصلي - طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية - ذو مستوى الماستر (السنة الأولى و الثانية)، قدرت نسبتها بـ 10.78% والذي يعادل (120) طالب من مجموع العينة الكلية(1113)، ولقد اعتمدنا في بحثنا هذا على العينة العشوائية التي تعتبر أبسط طرق اختيار العينة.

ولقد روعي أن تكون العينة من المستوى الماستر (1، 2) بحكم أنهم ذوي خبرة أكبر و معلومات أوسع عن عملية التدريس، و ذلك راجع إلى مدة تكوينهم الجامعي (4 -5 سنوات).

جدول رقم (01): يوضح خصائص العينة من حيث الجنس.

		العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	29	%24
	أنثى	91	%76
المجموع		120	%100

يتضح من الجدول رقم (01) وجود فرق كبير جدا بين الذكور و الإناث إذ كانت نسبة الإناث تمثّل 76% ونسبة الذكور 24% و هي نسبة ضئيلة جداً مقارنة بالمجتمع الأصلي (120طالب) و يرجع هذا لطبيعة الميدان الأكاديمي (كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية) الذي يكثر فيه العنصر الأنثوي على مستوى كل جامعات الوطن و حتى الجامعات الأجنبية، و الشكل أدناه يوضح ذلك أكثر.

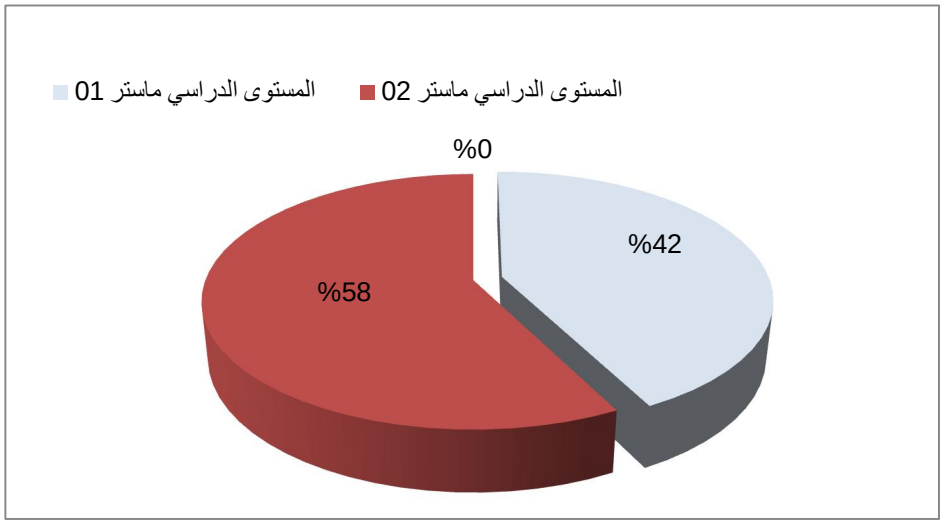


الشكل رقم (04): يوضح خصائص العينة من حيث الجنس.

جدول رقم (02): يوضح خصائص العينة من حيث المستوى الدراسي.

		العدد	النسبة المئوية%
المستوى الدراسي	ماستر 01	51	%42
	ماستر02	69	%58
المجموع		120	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) عدم وجود فرق كبير بين عدد الطلبة في الماستر 1 و الماستر 2 إذ يمثل عدد الطلبة في الماستر1 ما نسبته 42% و نسبة الطلبة في الماستر 2 تمثّل 58% من حجم العينة، و الشكل أدناه يوضح ذلك أكثر.

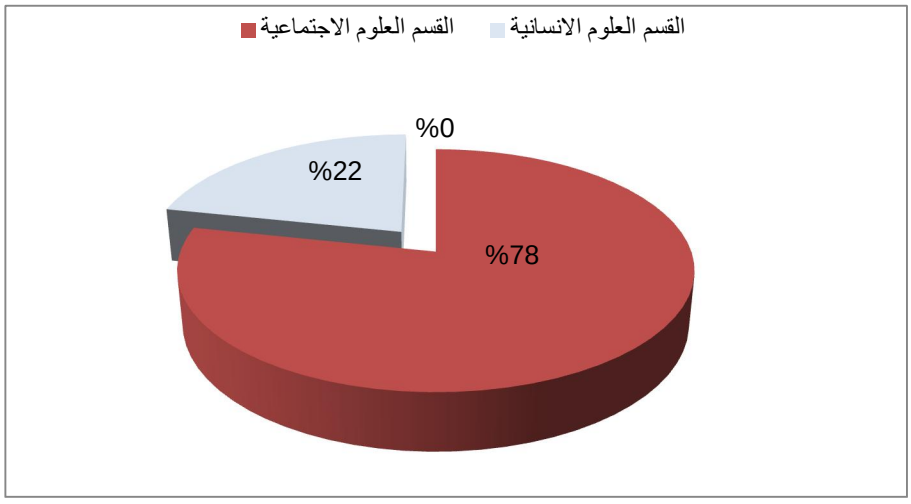


الشكل رقم (05): يوضح خصائص العينة من حيث المستوى الدراسي.

جدول رقم (03): يوضح خصائص العينة من حيث القسم.

		العدد	النسبة المئوية%
القسم	العلوم الاجتماعية	94	%78
	العلوم الانسانية	26	%21
المجموع		120	%100

يلاحظ من خلال الجدول رقم (03) وجود فرق واضح و كبير لصالح قسم العلوم الاجتماعية بنسبة 78% بالمقارنة مع قسم العلوم الانسانية بنسبة 22%، هنا تجدر الاشارة إلى أن قسم العلوم الاجتماعية كان الأول من حيث الإنشاء و أنه قد تخرّج منه أربع دفعات سابقة و أن قسم العلوم الانسانية يتخرّج منه الدفعة الأولى في هذه السنة، و الشكل أدناه يوضح ذلك أكثر.



الشكل رقم (06): يوضح خصائص العينة من حيث القسم.

4- حدود الدراسة:

4-1 الحدود الزمانية:

يتمثّل المجال الزماني في الفترة التي نزلت فيها مجموعة البحث للميدان، و قد شرع في تطبيق الجانب الميداني للدراسة ابتداءًا من 2015/01/13 إلى غاية 2015/04/30.

4-2 الحدود المكانية:

أجريت الدراسة الميدانية لموضوع اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس في ضوء انتهاج مدخل ضمان الجودة بكلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية بجامعة أكلي محند أولحاج ـ البويرة ـ للسنة الجامعية 2015/2014.

4-3 الحدود البشرية:

يقتصر البحث على طلبة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية في طوري الماستر (2/1) للعام الدراسي (2014 / 2015) والذي يبلغ عددهم الإجمالي بـ 1113 طالب. موزّعين على قسم العلوم الاجتماعية بـ 667 طالب وقسم العلوم الإنسانية بـ 446 طالب.

5- الأداة المستخدمة في الدراسة:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبيان لجمع البيانات الميدانية ويمكن تعريفه: "أنه مجموعة من الأسئلة المفتوحة والتي توجّه للأفراد بهدف الحصول على بيانات معيّنة".(طلعت ابراهيم لطفي، 1995، ص 81).

وتمّ تصميم الاستبيان بهدف استقصاء اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس في الجامعة في ضوء انتهاج مدخل ضمان الجودة ليجيب على الفرضيات الثلاثة التي تسعى مجموعة البحث لمعرفة مدى تحقّقها. ولقد تم الرجوع في إعداد هذا الاستبيان بالاعتماد على الخلفية النظرية التي تم جمعها حول موضوع البحث والاستعانة أيضا ببعض الاستبيانات التي بنيت حول هذا الموضوع في مختلف الدراسات السابقة، بالإضافة إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية. كل هذا ساعد الباحثتان على تصميم أداة البحث و التي تم تأطيرها في ثلاث محاور، يضم كل محور مجموعة بنود و قد قدرّ مجموعها الكلي بـ 30 بند مقسمة بالتساوي على كل محور.

لقد وضعت فقرات الاستبيان على شكل بنود مغلقة تنحصر الاجابة عليها في أربع احتمالات: موافق جدًا، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة. تعطى لها الدرجات على التوالي (04 ـ 03 ـ 02 ـ 01) بعد أن قمنا بحذف الاحتمال الذي يمثّل الدرجة "3" وهو (محايد / غير متأكد) من إجابته (المبحوث) فلا يمكن اعتبارها نقطة محايدة فقط، إذ أنه يمكن تفسيرها على أنها إجابة فاترة نحو الموضوع الذي يقيسه الاستبيان، أو أنه لا يوجد اتجاه فعلي عند المبحوث اتجاه هذا الموضوع أو أنه ليس لدى المبحوث أي سابق خبرة أو معلومة عن الموضوع، و هذا ما لا يمثّله واقع العملية التعليمية التعلّمية على اعتبار أن الطالب هو المعني الأول و محور عملية التدريس. هذا ما أدى بنا إلى تبنّي المقياس الرباعي.

و يعتبر المقياس الرباعي أوسع من المقياس الثلاثي، والذي يعطي حرية أكبر للمجيب في اختيار نوعية ودرجة الإجابة التي يريدها، وقد تم استخدامه من طرف هيئة ضمان الجودة البريطانية في قياس درجة تطبيق ركائز ضمان الجودة.(علي لرقط، 2009، ص99-100).

إلا أن طريقة المعالجة الإحصائية للمقياس الرباعي هي نفس طريقة معالجة المقياس الثنائي (صح ـ خطأ، أوافق ـ لا أوافق، نعم ـ لا) حيث تُضمّ فقرات المقياس الرباعي إلى جانبين جانب إيجابي وجانب سلبي ،

فإذا كان المقياس على هذا النحو: موافق جدا – موافق، غير موافق – غير موافق بشدة (كما هو الحال في هذه الدراسة)، فإنه يمكن اعتبار موافق جدا وموافق إيجابية، وغير موافق بشدة وغير موافق سلبية، وعليه يتحول المقياس إلى مقياس ثنائي يمثل الإيجاب والسلب أو القبول والرفض، ويعامل إحصائيًا بنفس طريقة المقياس الثنائي.(علي الرقط، 2008، ص100). و هذا مايثبته المحك الذي تم الاعتماد عليه في تصنيف طبيعة اتجاهات الطلبة، و الذي تمّ استنتاجه بالاعتماد على قانون طول الفئة التالي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أصغر تكرار} - \text{أكبر تكرار}}{\text{مجموع التكرارت}}$$

جدول رقم (04): يوضّح المحك المعتمد في تصنيف الاتجاهات.

بالبند	بالمحور	كل الاستبيان	البدائل	طبيعة الاتجاه
[1 – 1.75]	[10 – 17.5]	[30 – 52.5]	غير موافق بشدة	اتجاهات سلبية
[1.75 – 2.5]	[17.5 ـ 25]	[52 .5 – 75]	غير موافق	
[2.5 – 3.25]	[25 – 32.5]	[75 –95.5]	موافق	اتجاهات إيجابية
[3.25 ـ 4]	[32.5 - 40]	[95.5 – 120]	موافق جدًا	

1-5 حساب الصدق الظاهري (صدق المحكمّين):

تم عرض الاستبيان على عشرة (10) محكمّين و هم أساتذة من قسم العلوم الاجتماعية بجامعة البويرة. وذلك بغرض الأخذ بآرائهم بخصوص الاستبيان من حيث مدى ملائمة البنود لكل محور، وتحديد ما إذا كانت

البنود تقيس متغيرات الدراسة. وعلى ضوء الملاحظات والاقتراحات التي تفضّل بها الأساتذة الكرام تم تعديل الاستبيان فبعد أن كانت عدد بنوده 46 في صيغته الأولية أصبحت 30 بند في صيغته النهائية، والجدول أدناه يلخص نتائج التحكيم.

جدول رقم (05): يلخص نتائج عملية التحكيم.

النسخة النهائية للاستبيان			
البنود المتفق عليها	البنود المعدّلة	البنود المضافة	البنود المحذوفة
21	07	02	18

يوضّح الجدول أعلاه نتائج تحكيم الأساتذة على النسخة النهائية للاستبيان، حيث يتمثل عدد البنود المتفق عليها21، أما عدد البنود التي تمّ تعديلها مثلت 07. في حين تم إجماع المحكمين على حذف 18 بند ذلك لكونها غير قابلة لقياس ما و ضعت لقياسه .

وتجدر الإشارة إلى أن البندين 10 و 30 من النسخة النهائية للاستبيان تم إضافتها من طرف المحكمّين و يتمثلان في:

البند 10: يقوّم الأساتذة الطلبة حسب مبادئ التقويم في نظام الـ ل.م.د.

البند 30: يتلاءم المبنى التعليمي مع احتياجات الفئات الخاصة (المعاقين حركيا).

2-5 حساب الثبات:

يشير الثبات إلى استقرار النتائج التي يحصل عليها الباحث حيث يعرف بأنه:" الاتساق والدقة في الحصول على نفس النتائج عند تكرار التجربة على نفس الأفراد في نفس الظروف". (قاسم علي الصراف، 2002، ص200).

ومن أشهر الطرق التي تستخدم في حساب الثبات هي التجزئة النصفية: بنود فردية وأخرى زوجية، أو النصف الأول والنصف الثاني للبنود.

وفي هذه الدراسة تم حساب ثبات الاستبيان بطريقة التجزئة النصفية(بنود فردية وبنود زوجية). بتطبيقه على عينة قدرها 30 طالب. و لحساب الثبات تم الاعتماد على معامل بيرسون لاستخدامه في حساب معادلة سبيرمان براون.

حساب معامل الارتباط "بيرسون":

$$R = \frac{N\sum(X.Y) - (\sum X)(\sum Y)}{\sqrt{[N.\sum x^2 - (\sum x)^2] * [N.\sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

وكانت النتيجة : RP = 0.80

و تم الاعتماد على نتيجة بيرسون في حساب معادلة سبيرمان براون التالية :

$$R_{SH} = \frac{2 * RP}{1 + RP}$$

وكانت النتيجة : R_{SH}= 0.87

وبما أن نتيجة معادلة سبيرمان براون أكبر من نتيجة معامل بيرسون، فهذا يدل على أن الاستبيان ثابت وقابل للتطبيق على عينة البحث*.

ويمكن حساب صدق أي أداة قياس بعدّة طرق، من بينها استخراج الصدق من الثبات و هو الأمر الذي جنحنا إليه لوجود ارتباط قوي بين صدق الاختبار و ثباته، و هذا القانون يوضح ذلك:

صدق الاختبار = $\sqrt{\text{الثبات}}$

فإذا كان الثبات = 0.87 فإن الصدق = $\sqrt{0.87}$

$= 0.93$

و منه فإن صدق الاستبيان الكلي بمحاوره = 0.93

و من خلال ماسبق نجد أن أداة القياس تتمتع بصدق و ثبات عاليين هذا ما جعلنا نعتمد عليها في اجراءات الدراسة.

6- الأدوات الإحصائية المعتمدة في تحليل البيانات:

قامت مجموعة البحث بمعالجة البيانات بغرض التحقق من الفرضيات، فهذه الأخيرة تتحكم في اختيار الأدوات و الأساليب الاحصائية المعتمدة في البحث و الدراسة الحالية تطلبت استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

---

* انظر الملحق رقم(02): يوضح البيانات الأولية لحساب الثبات.

- النسب المئوية و التكرارات و ذلك بهدف التعرف على اتجاهات الطلبة نحو عملية التدريس، كاتجاههم مثلاً نحو مدى استخدام الأساتذة للوسائل التكنولوجية الحديثة في عملية التدريس.

- المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و ذلك بغرض تصنيف طبيعة اتجاهات الطلبة سواءاً بالإيجاب أو بالسلب نحو استبيان الدراسة.

- إضافة إلى استخدام معامل بيرسون و ذلك لغرض حساب الثبات.

خلاصة الفصل:

إن قيمة البحث تكمن في الإجراءات المتبعة. زيادة إلى الوصول إلى الحقيقة الكامنة وراء الموضوع المعالج.

وكخلاصة لهذا الفصل يتبيّن أنه لا يمكن أن يصل أي باحث إلى نتائج حقيقية في بحثه إلا إذا كان هناك ترابط وتكامل بين فصوله النظرية والتطبيقية، و لقد ركزت مجموعة البحث في هذا الفصل على تحديد الإجراءات المنهجية والميدانية بدقة، حسب المعرفة و الإمكانات المتوفرة وحسب القدرة على التحكم في صياغة الموضوع، و في الفصل الموالي و الأخير لهذه الدراسة سنقف على النتائج المنتظر توضيحها في ضوء الفرضيات المصاغة .

تمهيد :

تم التطرق في هذا الفصل إلى عرض و مناقشة النتائج المتحصّل عليها من خلال إلقاء الضوء على مدى وجود اتجاهات سلبية للطلبة نحو فعالية التدريس بالجامعة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة و إلى أي حد تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة أو تختلف معها. و ذلك بالاعتماد على نتائج الاستبيان الذي توزّع على ثلاثة محاور رئيسية وهي: المحور الأول حول أداء الأساتذة، المحور الثاني حول فعالية المحتوى الدراسي، أما المحور الثالث فتناول الهياكل و التجهيزات.

للإجابة على التساؤل العام و بالتحقق من الفرضية العامة يتوجّب علينا أن نجيب عن التساؤلات الجزئية و من ثمّ الوصول إلى الإجابة عن التساؤل الرئيسي.

1- عرض النتائج و مناقشتها في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

1-1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

"توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية نحو أداء الأساتذة بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة".

وللإجابة على التساؤل الأول و التحقق من هذه الفرضية تم استخدام النسب المئوية، المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري لتحديد طبيعة اتجاهات الطلبة فيما يخص هذا المحور من الاستبيان. و الجدول التالي يوضّح ذلك:

الجدول رقم (06): يوضح استجابات عينة الدراسة الخاصة بالمحور الأول "أداء الأساتذة".

الترتيب	رقم البند	البنـــــــــــــــــــود	النسبة المئوية %				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
			موافق جدا	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
01	09	ـ تغطي أسئلة الامتحانات معظم مواضيع المحتوى الدراسي.	01	94	05	00	2.96	0.24	إيجابي
02	06	ـ يشجع الأساتذة الطلبة على ضرورة البحث و الاطلاع لتنمية و تفعيل التكوين الذاتي.	19	58	19	03	2.93	0.72	إيجابي

03	02	ـ يلتزم الأساتذة بالجدّية في حضور حصص التدريس .	19	53	24	04	2.87	0.76	إيجابي
04	08	ـ يضع الأساتذة أسئلة الامتحانات بطريقة واضحة .	12	57	28	04	2.76	0.71	إيجابي
05	03	ـ يستغل الأساتذة الوقت المبرمج للحصص التدريسية بكل فعالية.	11	42	40	08	2.56	0.78	إيجابي
06	07	ـ يعامل الأساتذة الطلبة على أساس العدل و الموضوعية.	06	37	39	18	2.30	0.83	سلبي
07	05	ـ يعتمد الأساتذة على أساليب متنوعة تعزز فهم المحتوى الدراسي.	09	24	53	14	2.28	0.82	سلبي
08	01	ـ يشجّع الأساتذة الطلبة على المشاركة أثناء الدرس .	08	19	61	13	2.22	0.75	سلبي
09	10	ـ يقوّم الأساتذة الطلبة حسب مبادئ التقويم في نظام ل.م.د.	03	17	45	25	2.08	0.80	سلبي
10	04	ـ يستخدم الأساتذة الوسائل التعليمية و التكنولوجية الحديثة في عملية التدريس مثل جهاز عرض البيانات .	03	13	46	38	1.81	0.78	سلبي
الدرجة الكلية		**مجموع بنـــــــــــــود المحور**	9.6	46.4	31.75	12.25	25.09	24.38	إيجابي

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن البنود المرتبة من 06 الى 10 ذات طبيعة اتجاه سلبية و التي تأخذ رقم البنود في الاستبيان الأصلي على التوالي (04- 10 -01- 05 - 07) من المحور الأول بمتوسط حسابي أقل من 2.50 و ذلك حسب المحك المعتمد و المذكور سابقا، إذ تتراوح قيمة المتوسطات ما بين 1.81

و2.30 بانحراف معياري يتراوح بين 0.78 و 0.83. أما البنود المرتبة من 01 الى 05 فهي ذات طبيعة اتجاه إيجابية، و التي تأخذ رقم البنود في الاستبيان الأصلي (3-8 - 4 -2- 6-9) بمتوسط حسابي أكبر من 2.50 حيث تتراوح درجة هذه المتوسطات بين 2.56 و 2.96 أما الانحراف المعياري فيتراوح بين 0.24 و 0.78. و يتضح من خلال ما سبق أن الفرضية لم تتحقق أي أنه لا توجد اتجاهات سلبية للطلبة نحو أداء الأساتذة في ضوء انتهاج الجامعة لمدخل ضمان الجودة، حيث بلغت نسبة العينة غير الموافقة إجمالا بـ 44% موزعة على البديل غير موافق بـ 31.75% و البديل غير موافق بشدة بـ 12.25%. في المقابل نجد أن نسبة العينة الموافقة على بنود المحور الأول من الاستبيان ككل أكبر حيث قدّرت بـ 56%، و يتضح ذلك من خلال نسبة إجابات الطلبة على البديل موافق جدا 9.60% و البديل موافق 46.40%.

و لقد قدّرت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي للمحور الأول ككل بـ 25.09 بانحراف معياري قدره 24.38 هذا ما يؤكد بأن الفرضية الأولى غير محققة، ما يعني أن طبيعة اتجاه هذا المحور إيجابية، حيث أن المتوسط الحسابي تجاوز 25 و ذلك استنادا للمحك المذكور سابقا.

2-1 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

أظهرت النتائج الخاصة بمحور "أداء الأساتذة" أنه لا توجد اتجاهات سلبية للطلبة نحو أداء الأساتذة في ضوء انتهاج الجامعة لمدخل ضمان الجودة، حيث يتّضح أن معظم اتجاهات عينة الدراسة كانت ايجابية نحو بنود هذا المحور، إذ نجد أن نسبة كبيرة أجمعت على أن الأسئلة التي يضعها الأستاذ الجامعي تغطي معظم مواضيع المحتوى الدراسي بـ95% بمتوسط حسابي قدره 2.96 و انحراف معياري قدره 0.84 و ذلك يرجع إلى تمكّن الأستاذ من الاستراتيجيات الفعّالة في وضع أسئلة الامتحان التي تكون شاملة لمواضيع المحتوى الدراسي المقدّم فينوّع في الاختيارات بغرض معرفة تحقق أهداف المادة. بالإضافة إلى أن العينة ترى بأن أسئلة الامتحان التي توضع من طرف الأساتذة توضع بطريقة واضحة وذلك بنسبة 69% و بمتوسط حسابي قيمته

2.76 وانحراف معياري قدره 0.71، و يمكن أن نرجع ذلك الى أن الأستاذ عند توجيهه و صياغته للأسئلة يراعي الفروق الفردية بين الطلاب. و كذا في البند السادس الذي حصل على الترتيب الثاني فمن وجهة نظر الطلبة أن الأساتذة يشجعونهم على ضرورة البحث والإطلاع لتنمية و تفعيل التكوين الذاتي بنسبة 77% و بمتوسط حسابي قيمته 2.93 و انحراف معياري قدره 0.72. ويعود سبب ذلك الى تكليف الاساتذة الطلبة بإجراء مختلف البحوث ذات الطابع النظري و التطبيقي، مثل أن يشجع الطلبة على المشاركة في كتابة البحوث العلمية و مناقشتها. بالإضافة إلى تشجيعهم على القراءات الخارجية المتعلقة بموضوع المقياس الدراسي كما يعمل على إثارة حب الاستطلاع من خلال طرح الأسئلة المختلفة. كما نجد أيضا إجماعا لدى العينة على التزام الأساتذة بالجدّية في حضور حصص التدريس بنسبة 72% و بمتوسط حسابي قدره 2.87 و انحراف معياري قدّر بـ 0.76، و يمكن ارجاع سبب ذلك الى الصرامة والانضباط الشخصي للأستاذ وتفانيه في العمل، هذا من شأنه ان يفعّل عملية التدريس. أما في البند رقم 03 ذو الترتيب السادس نلاحظ أنه حسب وجهة نظر العينة أن الأساتذة يستغلون وقت الحصص التدريسية بكل فعالية بنسبة قدّرت بـ53% و متوسط حسابي قدّر بـ 2.56 و انحراف معياري قدّر بـ 0.78، و يمكن أن نرجع ذلك إلى مراعاة الأستاذ للتدرج المنطقي أثناء عرض المحتوى الدراسي إضافة إلى قدرته على تصميم بيئة دراسية و صنع قرارات تدريسية من شأنها أن تعزّز دافعية الطلبة للتعلّم و العمل المنتج.

أما البنود المرتبة من رقم 05 إلى09 فهي ذات طبيعة اتجاه سلبي حيث تؤكد العينة بنسبة 57% في البند ذو الترتيب السادس أن الأساتذة لا يعاملون الطلبة على أساس العدل و الموضوعية بمتوسط حسابي 2.30 و انحراف معياري 0.83، و قد يعود ذلك الى عدم توفير الأساتذة لمناخ تعليمي يسمح بتحقيق المساواة و العدالة و تكافؤ الفرص بين الطلاب، كما أن ثقافة اللاعدل و اللاموضوعية منتشرة في مفاصل المجتمع. أما البند رقم 05 ذو الترتيب السابع فنجد ما نسبته 67% من العينة ترى أن الأساتذة لا يعتمدون على أساليب متنوعة تعزز فهم المحتوى الدراسي، و ذلك بمتوسط حسابي 2.28 و انحراف معياري 0.82، و قد يرجع ذلك

إلى أن الأساتذة لا يعمدون إلى تنويع طرقهم التدريسية فلا يعملون مثلا على ابتكار أفكار و مشروعات يحتاجها الطلاب لتطبيق المفاهيم و المهارات على المستوى الشخصي، إضافة إلى الدورات التكوينية للأساتذة التي تضمن الحد الأدنى من أبجديات التعامل مع الطلبة. و نفس الشيء نجده في البند رقم 01 ذو الترتيب الثامن حيث ترى العينة بنسبة 74% أن الأساتذة لا يشجعون الطلبة على المشاركة أثناء الدرس و ذلك بمتوسط حسابي قدره 2.22 و انحراف معياري قدره 0.75، و قد يعود سبب ذلك الى عدم إتاحة الأساتذة الفرصة للطلبة للتعبير عن رأيهم خلال عرض المحتوى أو إلى عدم احترام الأساتذة لإجابات الطلبة في حال ما كانت إجاباتهم بسيطة و غير دقيقة، و قد يرجع أيضا سبب ذلك الى أن الأساتذة لا يعملون على إشراك جميع الطلبة في المناقشات الصفية. أما في البند رقم 10 الذي يأخذ الترتيب التاسع فنجد ما نسبته 70% من العينة ترى بأن تقويم الأساتذة للطلبة لا يعتمد على مبادئ التقويم في نظام الـ ل.م.د. بمتوسط حسابي2.08 و انحراف معياري قدّر بـ 0.80، و يمكن أن نرجع هذه النسبة المرتفعة إلى جهل الأساتذة و الطلبة على السواء بمبادئ نظام الـ ل.م.د. لكونه حديث التطبيق، و أخيراً في البند العاشر ذو الرقم 04 الخاص باستخدام الأساتذة للوسائل التعليمية و التكنولوجية الحديثة في عملية التدريس نجد ما نسبته 84% من العينة ترى عكس ذلك بمتوسط حسابي 1.81 و انحراف معياري قدره 0.78. و يمكن أن يكون السبب في ذلك عدم توفر هذه الوسائل في البيئة الجامعية، و كذلك الخوف من تشتت انتباه الطلبة حول الوسيلة التعليمية و الابتعاد عن الهدف الذي وضعت من أجله الوسيلة التعليمية. أو عدم إدراك بعض الأساتذة للقواعد العامة لإستخدام هذه الوسائل.

وعموما نستنتج من المحور الأول أن طبيعة اتجاهات الطلبة نحو أداء الأساتذة كانت إيجابية، و هذا ما يتفق مع دراسة **سليم ابراهيم الحسينة** (2009) التي أكدت من أن التقدير العام لرضا الطلبة عن المستوى الاداري و الأكاديمي لكلية الاقتصاد كان ضعيفا إلا أن النتائج كانت تتفاوت من مجال لآخر حيث كان مستوى رضا الطلبة في مجال أداء أعضاء هيئة التدريس جيدا. و تتفق أيضا نتيجة هذه الفرضية مع دراسة **حمدان**

مهدي الجبوري (2014) الذي تناول مجال أداء أعضاء هيئة التدريس ومدى ممارستهم لمبادئ التعليم الفعال، حيث كان مستوى تقدير الطلبة لهذا المجال مقبولا.

2 - عرض النتائج ومناقشتها في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

2-1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

"توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية نحو فعالية المحتوى الدراسي في ضوء انتهاج جامعة البويرة لمدخل ضمان الجودة".

و للإجابة على التساؤل االثاني و التحقق من هذه الفرضية تم استخدام النسب المئوية، المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري لتحديد طبيعة اتجاهات الطلبة فيما يخص محور المحتوى الدراسي. و الجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (07): يوضح استجابات عينة الدراسة الخاصة بمحور الثاني"المحتوى الدراسي".

الترتيب	رقم البند	البنـــــــــــــــــــود	النسبة المئوية %				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
			موافق جدا	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
01	19	ـ مواضيع المحتوى الدراسي تتناسب مع طبيعة التخصص .	22	56	21	02	2.98	0.70	إيجابي
02	15	ـ يساعد المحتوى الدراسي الطلبة على الاتصال و التواصل بفاعلية.	09	41	44	06	2.53	0.74	إيجابي
03	16	ـ طريقة عرض الأساتذة للمادة التعليمية مناسبة لمستوى الطلبة.	07	43	40	11	2.48	0.77	سلبي

04	18	ـ عرض محتوى المادة التعليمية في دروس المحاضرة يتوافق مع دروس الأعمال الموجهة..	13	34	40	13	2.46	0.91	سلبي
05	17	ـ تثير مواضيع المحتوى الدراسي رغبة الطلبة في الدراسة .	11	32	43	14	2.39	0.86	سلبي
06	20	ـ يشجع المحتوى المحتوى الدراسي الطلبة على المنافسة و السعي إلى النجاح و التفوق .	09	34	41	16	2.37	0.86	سلبي
07	12	ـ أهداف المحتوى الدراسي واضحة.	07	29	48	16	2.27	0.80	سلبي
08	13	ـ يسمح المحتوى الدراسي بتوظيف و استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.	07	33	37	24	2.22	0.89	سلبي
09	11	ـ يتميز المحتوى الدراسي بالحداثة.	04	19	58	19	2.08	0.75	سلبي
10	14	ـ الحجم الساعي للحصص التعليمية يتناسب مع حجم المحتوى الدراسي.	03	20	53	23	2.03	0.75	سلبي
الدرجة الكلية		**مجموع بنـــــــــــود المحور**	9.16	34	42.5	14.30	24.09	23.16	**سلبي**

من خلال الجدول السابق والمتضمن النتائج الكلية الخاصة بالمحور الثاني نلاحظ أن طبيعة اتجاهات الطلبة نحو معظم بنوده سلبية و التي تأخذ الترتيب في الجدول من 03 إلى 10 وهي البنود التي تحمل الأرقام (16- 18- 17-20 -12 -13 -11- 14) في الاستبيان الأصلي، والتي تتراوح قيمة متوسطاتها الحسابية ما بين 2.03 و2.48 و هي أقل من 2.50 و ذلك حسب درجة المحك المعمول به، هذا ما يدخلها ضمن طبيعة الاتجاهات السلبية. أما فيما يخص البندين رقم (15،19) و الذي يأخذان الترتيب رقم 01 و 02 فهما ذات طبيعة اتجاه ايجابية بحكم أن قيمة متوسطهم الحسابي أكبر من 2.5 حيث قدّرا بـ 2.53 و 2.98. و

يتضح من خلال النتائج الخاصة بهذا المحور أنه توجد اتجاهات سلبية للطلبة نحو فعالية المحتوى الدراسي حيث بلغت نسبة العينة الذين اختاروا الاجابتين(أوافق بشدة و أوافق) 56.80% في حين أن نسبة العينة التي اختارت الإجابتين (موافق جدا و غير موافق) 43.20%.

و لقد قدّرت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي للمحور الثاني ككل بـ 24.09 بانحراف معياري قدره 23.16. هذا ما يعطي للمحور ككل طبيعة اتجاه سلبية بحكم أن متوسطها الحسابي أقل من 25 و ذلك حسب المحك المعتمد. و هذا ما يثبت صحة الفرضية الثانية.

2 -2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

أظهرت النتائج في الجدول رقم (08) أنه توجد اتجاهات سلبية للطلبة نحو فعالية المحتوى الدراسي في ضوء انتهاج الجامعة لمدخل ضمان الجودة حيث أن معظم اتجاهات عينة الدراسة كانت سلبية نحو بنود هذا المحور، فالنتائج بيّنت أن هناك نسبة معتبرة من الطلبة لا يتفقون على أن الحجم الساعي للحصص التعليمية يتناسب مع حجم المحتوى الدراسي المقدّم في البند رقم 14 ذو الترتيب العاشر بنسبة 76% و بمتوسط حسابي قدره 2.03، و انحراف معياري قدره 0.75، هذا ما يؤكده حسب استجابات العينة عدم إنهاء البرامج لمعظم المقاييس الدراسية ويمكن أن نرجع ذلك إلى كثافة مواضيع المحتوى الدراسي، و إلى كثرة الاضطرابات التي تحدث من حين لآخر (الاضرابات، الأعياد الوطنية، العالمية و الدينية)، و نفس النسبة نجدها فيما يخص البند 11 ذو الترتيب التاسع بمتوسط حسابي 2.08 و انحراف معياري 0.74، و الذي يتعلق بحداثة المحتوى الدراسي، ويمكن أن نرجع ذلك إلى أن هذا المحتوى لا يواكب الأحداث الجارية و التطورات الحاصلة في ميدان العلوم الاجتماعية و الانسانية و القضايا المعاصرة ذات العلاقة بموضوعاته. و من وجهة نظر العينة أيضا في البند رقم 12 ذو الترتيب السابع أن هذا المحتوى لا يتمتّع بأهداف واضحة بنسبة 60% بمتوسط حسابي 2.27 و انحراف معياري 0.80، و يمكن أن نرجع ذلك إلى أن الأستاذ لم يوضّح أهداف هذا المحتوى المقدم في شكل مقاييس في بداية الفصل. أما البند رقم 13 ذو الترتيب الثامن فإن العينة ترى بأن هذا المحتوى الدراسي لا

يسمح بتوظيف و استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة بنسبة 51% و بمتوسط حسابي 2.22 و انحراف معياري قدره 0.89 و يمكن أن يكون السبب في ذلك عدم توفر الوسائل التعليمية، أو قد يرجع إلى طبيعة التخصص (علوم انسانية واجتماعية) التي يغلب على محتواها الدراسي الجانب النظري أكثر من الجانب التطبيقي. و أما فيما يتعلق بالبندين 20 و 17 ذو الترتيبين الخامس و السادس فإن العينة ترى أن مواضيع المحتوى الدراسي لا تثير رغبتهم في الدراسة و لا تشجّعهم على المنافسة و السعي إلى التفوّق و النجاح بنسبة 57% و متوسط حسابي (2.37 ـ 2.39) و انحراف معياري 2.86، و يمكن أن نرجع ذلك إلى عدم اعتماد الأساتذة على أساليب متنوّعة تعزز فهم هذا المحتوى، أو أن هذا المحتوى لا يدعم مفهوم الذات الإيجابي لدى الطلاب. أما البند 18 ذو الترتيب الرابع فإن العينة لا توافق على أن عرض المادة التعليمية في دروس المحاضرة يتوافق مع دروس الأعمال الموجهة بنسبة 53% ومتوسط حسابي 2.46 و انحراف معياري 0.91 و يمكن أن نرجع ذلك إلى ضعف التنسيق ما بين الأستاذ المحاضر و أستاذ الأعمال الموجهة، كما لا توافق العينة أيضا في البند رقم 16 ذو الترتيب الثالث على أن طريقة عرض الأساتذة للمادة التعليمية مناسبة لمستوى الطلبة بنسبة 50% و متوسط حسابي 2.48 و انحراف معياري 0.77، و يمكن أن نرجع ذلك إلى عدم مراعاة الأستاذ للتدرج المنطقي أثناء عرضه للمحتوى الدراسي أو إلى عدم استخدامه لمداخل التعلّم التي تراعي الذكاءات المتعددة بين المتعلمين و بالتالي تنعدم الفرص التعليمية التي تلائم الفروق الفردية بين الطلاب. لكن لا يعني هذا أن جميع البنود جاءت بطبيعة اتجاه سلبية فنجد أن البندين رقم 19 و 15 اللذان يأخذان الترتيب الأول و الثاني في الجدول ذو طبيعة إيجابية حيث أكدت العينة بنسبة 51% أن المحتوى الدراسي يساعد على الاتصال و التواصل بفاعلية بمتوسط حسابي 2.53 و انحراف معياري قدره 0.74، و يمكن أن نرجع ذلك إلى توفّر بيئة تعلّم تساعد الطلاب على التعاون و حل المشكلات، كما تعمل على إمكانية تنمية روح التعاون و المشاركة الإيجابية للطلبة في مناقشة المحتوى الدراسي. و نسبة 78% من العينة ترى بأن مواضيع المحتوى الدراسي تتناسب مع طبيعة التخصص بمتوسط حسابي 2.98 و انحراف 0.70، و يمكن أن نرجع ذلك إلى أن

هذا المحتوى يعمل على تزويد الطلاب بالخبرات التعليمية و المفاهيم و الأداءات المرتبطة بالمجالات المهنية للتخصص.

و بالرغم من هذا فإننا نستنتج عموما بأن طبيعة اتجاهات الطلبة نحو المحتوى الدراسي سلبية، هذا مايتفق مع دراسة **أحمد ابراهيم أحمد** (2012) حيث جاءت نتائجها ضعيفة و متدنية في كل المحاور المتناولة في هذه الدراسة و التي من بينها رضا الطلبة عن المقررات الدراسية.

3 - عرض النتائج و مناقشتها في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

3 -1 عرض النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

"توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية نحو الهياكل و التجهيزات في ضوء انتهاج جامعة البويرة لمدخل ضمان الجودة".

وللإجابة على التساؤل الثالث و التحقق من هذه الفرضية تم استخدام النسب المئوية، المتوسطات الحسابية و الانحراف المعياري لتحديد طبيعة اتجاهات الطلبة فيما يخص هذا المحور من الاستبيان. و الجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول رقم (08): يوضح استجابات عينة الدراسة الخاصة بالمحور الثالث" التجهيزات و الهياكل".

الترتيب	رقم البند	البنـــــــــــــــــود	النسبة المئوية %				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
			موافق جدا	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
01	22	ـ عدد المقاعد و الطاولات في قاعات الدراسة يتناسب مع عدد الطلبة .	10	29	38	23	2.27	0.92	سلبي
02	21	ـ تتوفر قاعات الدراسة على عوامل التهوية ، الإضاءة و التدفئة	04	27	45	24	2.11	0.81	سلبي
03	28	ـ خدمات النظافة و الصيانة في المباني التعليمية جيدة .	03	30	38	30	2.05	0.84	سلبي
04	29	ـ يتوفر المبنى التعليمي للكلية على قاعات ملائمة لطبيعة البرامج التعليمية	03	28	33	37	1.98	0.88	سلبي
05	25	ـ يسهل القائمون بشؤون المكتبة عملية إعارة الكتب للطلبة	06	18	42	34	1.96	0.99	سلبي
06	23	ـ تحتوي المكتبة على مراجع حديثة	05	07	49	39	1.78	0.78	سلبي
07	24	ـ قاعات المطالعة ملائمة لعدد الطلبة .	03	10	38	48	1.68	0.79	سلبي
08	26	ـ تتوفر الكلية على فضاء أنترنيت ذات تدفق عال .	02	08	40	50	1.60	0.70	سلبي
09	27	ـ أجهزة الكميوتر المتوفرة بقاعات الإعلام الآلي تغطي كافة احتياجات الأفواج التربوية .	02	08	40	50	1.60	0.70	سلبي

10	30	ـ يتلاءم المبنى التعليمي مع احتياجات الفئات الخاصة (المعاقين حركيا).	02	10	25	63	1.50	0.74	سلبي
الدرجة الكلية		**مجموع بنـــــــــــود المحور**	3.91	17.58	38.08	40.41	18.49	18.35	سلبي

من خلال استعراض نتائج الجدول رقم (08) نلاحظ أن طبيعة اتجاه العينة في جميع بنود المحور الثالث سلبية، حيث تتراوح قيمة المتوسط الحسابي للبنود المرتبة من 01 إلى 10 و التي تأخذ رقم البنود في الاستبيان الأصلي على التوالي (22- 21 – 28 – 29 – 25 – 23 – 24 – 26 – 27 - 30) ما بين 2.27 و 1.50، حيث تقدّر أعلى قيمة للمتوسط الحسابي في جميع البنود بـ 2.27 و هي للبند رقم 22 ذو الترتيب الأول و هي أقل من 2.50 حسب المحك المعمول به. هذا ما جعلنا نصنّف طبيعة اتجاهات الطلبة نحو بنود هذا المحور بالسلبية.

ويتضح من خلال هذه النتائج الخاصة بهذا المحور أنه توجد اتجاهات سلبية للطلبة نحو فعالية الهياكل و التجهيزات حيث بلغت نسبة العينة غير الموافقة على بنود المحور ككل 78.50%، و تندرج ضمنها فئة غير موافق 38.08% و غير موافق بشدة 40.4% في حين أن ما تمثّله النسبة الموافقة ضئيل جدا حيث قدرّت بـ 21.49% و تمثل كل من فئة البديل موافق جدا 39% و موافق 17.58%.

ولقد قدرت الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي للمحور الثالث بـ 18.49 بانحراف معياري قدره 18.35 هذا ما يعطي للمحور ككل طبيعة اتجاه سلبية، بحكم أن متوسطه الحسابي أقل من 25 و ذلك حسب المحك المعتمد، هذا ما يجعل الفرضية الثالثة محققة.

3 -2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

بعد عرض الجزء الثالث من الاستبيان و الذي يبين أنه توجد اتجاهات سلبية للطلبة نحو فعالية الهياكل و التجهيزات في الجامعة في ضوء انتهاج مدخل ضمان الجودة، نلاحظ أن كل اتجاهات عينة الدراسة ذات طبيعة سلبية في جميع البنود، حيث نجد أن نسبة كبيرة أجمعت على أن المبنى التعليمي لا يتلاءم مع احتياجات الفئات الخاصة (المعاقين حركيا) 88% ومتوسط حسابي 1.50 و انحراف معياري 0.74، و يمكن أن نرجع ذلك أن الجامعة لم يراعى في تصميمها معيار ضمان الجودة الخاص بالمرافق بحيث تسمح للأفراد ذوي الإعاقات الجسمية من الوصول إليها. أما فيما يخص البند رقم 26 و 27 ذو الترتيبين الثامن و التاسع و بمتوسط حسابي (1.60 و1.58) و انحراف معياري (0.70 و 0.74) الخاص بالأنترنيت و أجهزة الكمبيوتر فنجد أن نسبة كبيرة من العينة ترى بأن أجهزة الكمبيوتر غير كافية و لا تعمل على تغطية الأفواج التربوية بـ 88%، كما أن نسبة تدفّق الأنترنيت في الكلية منخفضة بنسبة 90% و يمكن أن يعود سبب ذلك إلى الحجم الكبير لعدد الطلبة(2787 للعام الدراسي 2015/2014). أما فيما يتعلق بالبنود الخاصة بخدمات المكتبة (24.23.25) ذات الترتيب السابع والسادس و الخامس فنجد أن نسبة كبيرة 86% ترى بأن قاعات المطالعة غير ملائمة لعدد الطلبة بمتوسط حسابي 1.68 و انحراف معياري 0.79. و نسبة 88% ترى بأن المكتبة لا تحتوي على مراجع حديثة بمتوسط حسابي 1.78 و انحراف معياري 0.78. و نسبة 76% ترى بأن القائمين بشؤون المكتبة لا يسهّلون عملية إعارة الكتب لهم و ذلك بمتوسط حسابي 1.96 و انحراف معياري 0.69 و يمكن أن نرجع ذلك إلى زيادة عدد طلبة الكلية عن الطاقة الاستيعابية للمكتبة و خدماتها سواءاً من ناحية التجهيزات أو من ناحية عدد المراجع و حداثتها أو من ناحية تسهيل سبل الوصول إليها. ويمكن أن نلاحظ في هذا الشأن أنه يتنافى مع الالتزام بالمعيار الخاص بخدمات الدعم التعليمية لضمان الجودة الذي يوجب تطوير هذه الخدمات بالشكل المناسب و العمل على تسهيل سبل الوصول إليها. بالإضافة إلى بند المكتبة هناك أبعاد أخرى تدخل في إطار خدمات الدعم التعليمية و التي منها المباني و صيانتها و تجهيزاتها التعليمية حيث نجد

في البند رقم 29 ذو الترتيب الرابع ما نسبته 70% من استجابة العينة ترى بأن المبنى التعليمي للكلية لا يتوفّر على قاعات ملائمة لطبيعة البرامج التعليمية بمتوسط حسابي 1.98 و انحراف معياري 0.88 و يمكن أن يرجع سبب ذلك إلى نقص التجهيزات الموجودة بالقاعات التي يدرّس فيها المحتوى ذو الطابع التطبيقي (مثلا الإعلام الآلي) أو إلى عدم الصيانة الدورية لهذه التجهيزات. بالإضافة إلى أن خدمات النظافة و الصيانة بالمباني التعليمية لا ترتقي إلى المستوى الجيد بنسبة 68% ومتوسط حسابي 2.05 و انحراف معياري قدره 0.84 في البند رقم 28 ذو الترتيب الثالث، و يمكن أن نرجع ذلك إلى إهمال أو ضعف أداء الأفراد القائمين على تحقيق هذه الخدمات أو إلى قلة عددهم بالمقارنة مع حجم الكلية. و كذلك نجد في البند رقم 21 ذو الترتيب الثاني حسب وجهة نظر العينة أن قاعات الدراسة لا تتوفر على عوامل التهوية و الإضاءة و التدفئة بنسبة 69% و بمتوسط حسابي 2.11 وانحراف معياري 0.81، ويمكن أن يعود ذلك إلى ضعف عملية صيانة هذه الخدمات وليس إلى عدم توفّرها أصلا. وهذا ما نجده أيضا في البند رقم 22 ذو الترتيب الأول و الذي يتناول مدى تناسب عدد المقاعد في قاعات الدراسة مع عدد الطلبة حيث تمثل نسبة استجابة العينة غير الموافقة على هذا البند 61% بمتوسط حسابي 2.27 و انحراف معياري 0.92 و يمكن أن نرجع ذلك كما أشرنا سابقا إلى حجم عدد طلبة الكلية.

وتجدر الإشارة إلى أن كلية العلوم الانسانية والاجتماعية والكائن مقرها بملحقة (حيزر) والتي تعتبر مؤسسة للتعليم الثانوي المستعارة من طرف وزارة التربية، لذلك فمرافقها لا تتوافق و المرافق المتخصصة للهياكل الجامعية.

و عموما فإننا نستنتج في هذا المحور أن طبيعة استجابات الطلبة نحو فعالية الهياكل و التجهيزات بالجامعة كانت سلبية، و هذا مايتفق مع دراسة **ابراهيم الحسينة** 2009 فيما يخص مجالات المباني و التجهيزات و خدمات المكتبة حيث كان مستوى تقدير الطلبة في هذه المجالات ضعيفا، كما تتفق أيضا نتائج

هذا المحور مع دراسة **أحمد إبراهيم أحمد**(2012) الذي تناول مجال مصادر التعليم و التعلم و المعينات حيث جاء مستوى تقدير الطلبة لها ضعيفا و متدنيا.

4- عرض و مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة:

4-1 عرض النتائج في ضوء الفرضية العامة:

تم اختبار الفرضية العامة من خلال احتساب المتوسط الحسابي العام للإجابات على جميع فقرات الاستبيان وقد كانت على النحو المبيّن في الجدول الآتي:

جدول رقم (09): يوضّح استجابات عينة الدراسة نحو البنود الكلية للاستبيان.

	النسب المئوية للإجابات %				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	طبيعة الاتجاه
	موافق جدا	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة			
الدرجة الكلية للمحور الأول	9.6	46.4	31.75	12.25	25.09	24.38	إيجابي
الدرجة الكلية للمحور الثاني	9.16	34	42.5	14.30	24.09	23.16	سلبي
الدرجة الكلية للمحور الثالث	3.91	17.58	38.08	40.41	18.49	18.35	سلبي
الدرجة الكلية للاستبيان	08	33	37	22	67.63	70.62	سلبي

من أجل التوصّل إلى الدرجة الكلية للاستبيان تم تطبيق النسب المئوية، المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و ذلك لتصنيف طبيعة اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس في ضوء انتهاج الجامعة لمدخل ضمان الجودة. ومن خلال هذا الجدول نلاحظ أن نسبة أفراد العينة الذين اختاروا الإجابتين (غير موافق و موافق بشدة) 59% في حين قدّرت نسبة العينة التي اختارت الإجابتين (موافق جدا و موافق) 41% و ذلك بمتوسط حسابي قيمته 67.63 و انحراف معياري قدره 70.62. هذا ما يثبت صحة الفرضية العامة، بأنه توجد اتجاهات سلبية للطلبة نحو فعالية التدريس في ضوء انتهاج الجامعة لمدخل ضمان الجودة، كما يمكننا أيضا استنتاج تحقق الفرضية العامة من خلال النظر إلى الدرجة الكلية الخاصة بكل محور، حيث توضّح نتائج الجدول أن الدرجة الكلية للمحور الاول "أداء الأساتذة" ذو طبيعة اتجاه إيجابية بمتوسط حسابي قيمته 25.09 و انحراف معياري قدره 24.38، أما فيما يخص المحورين الثاني و الثالث "المحتوى الدراسي"، "الهياكل و التجهيزات" فكانت طبيعة اتجاههما سلبية بمتوسط حسابي قيمته 24.09 و 18.49 و انحراف معياري قيمته 23.16 و 18.35 و ذلك دائماً بالرجوع إلى المحك المعتمد عليه.

4-2 مناقشة النتائج في ضوء الفرضية العامة:

أظهرت النتائج الخاصة بالجدول رقم (09) أنه توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية نحو فعالية التدريس بالجامعة في ضوء انتهاج مدخل ضمان الجودة، حيث قدّر المتوسط الحسابي العام للاستبيان ككل 67.63 بانحراف معياري 70.62، أي أنه أقل من 75 و ذلك حسب المحك المعمول به هذا ما يعني أن أغلب طلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية يمتلكون اتجاه ذو طبيعة سلبية نحو فعالية التدريس في ضوء انتهاج الجامعة لمدخل ضمان الجودة، هذا ماتؤكده نتائج المحورين الثاني و الثالث حيث صنفت طبيعة اتجاه الطلبة بهما بالسلبية، فنجد في المحور الثاني ما نسبته 57% من العينة لها اتجاه سلبي نحو فعالية المحتوى الدراسي، و يمكن أن نرجع ذلك إلى كثافة المحتوى بالمقارنة مع الحجم الساعي المخصص له خاصة في ظل الاضطرابات التي تشهدها الساحة التربوية بصفة عامة (الأعياد، الاضرابات ...)، أو إلى

عدم استخدام الوسائل التعليمية و التكنولوجية الحديثة التي تعمل على إثرائه. كما نجد في المحور الثالث مانسبته 78% من العينة تملك اتجاه سلبي نحو الهياكل و التجهيزات المتوفّرة، و يمكن أن نرجع ذلك إلى كون طلبة الماستر لكلية العلوم الانسانية و الاجتماعية للسنة الجامعية 2015/2014 يزاولون دراستهم بملحقة (حيزر) و التي تعتبر في الأصل مؤسسة تعليم ثانوي لذا فإن هياكلها لا تتوافق مع الهياكل المخصصة للجامعة.

أما فيما يخص المحور الأول المتعلق بأداء الأساتذة فنجد ما نسبته 56% من العينة لديها اتجاه إيجابي نحو أداء الأساتذة، و يمكن أن نرجع ذلك إلى أن الأداء المهني الأكاديمي للأساتذة في مستوى رضا الطلبة، و ذلك نتيجة للخبرة التدريسية التي يمتلكونها.

و من خلال هذه النتائج المتوصّل إليها نستطيع القول أن هذه الأخيرة تتفق مع نتائج دراسة **أحمد ابراهيم أحمد** و **سليم ابراهيم الحسينة** حيث كان مستوى التقدير العام لرضا الطلبة ضعيفا و متدنيا لكل من المادة التدريسية و الأستاذ الجامعي بالنسبة للدراسة الأولى، و الأداء الإداري و الأكاديمي بالنسبة للدراسة الثانية، كما لا تتفق مع ما توصلت إليه من نتائج دراسة **حمدان مهدي الجبوري** و **جنان مرزة**، و الذي جاء فيه مستوى تقدير الطلبة لمدى ممارسة مبادئ التعليم الفعال مقبولا.

الاستنتاج العام للدراسة الميدانية:

من خلال عرض و تفسير النتائج الخاصة بالمحاور الثلاثة تمّت الإجابة على التساؤلات الجزئية و التساؤل العام، حيث كانت النتائج كما يلي:

- عدم تحقق الفرضية الأولى.
- تحقق الفرضيتان الثانية و الثالثة.

أي:

- لا توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية نحو أداء الأساتذة بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة، و هذا راجع إلى أن قدرات الموارد البشرية الأكاديمية للجامعة في مستوى يتوافق مع طموحات و توقعات الطلبة، هذا ما يدعونا إلى الثقة بالقدرات العلمية التي تمتلكها هيئات التدريس بكلية العلوم الانسانية و الاجتماعية.
- توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية نحو المحتوى الدراسي بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة. و يمكن أن نرجع ذلك إلى عدم تناسب حجم المحتوى الدراسي المقدم مع الحجم الساعي للحصص التدريسية، خاصة مع وجود العديد من الاضطربات التي من شأنها أن تعرقل السير الحسن للدراسة، كما يمكن أن نرجع سبب ذلك أيضا إلى عدم مواكبة المحتوى الدراسي للتطورات الحاصلة في ميدان العلوم الانسانية و الاجتماعية،
- توجد اتجاهات سلبية لطلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية نحو الهياكل و التجهيزات بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة. و يمكن أن نرجع ذلك ضعف خدمات النظافة و الصيانة لهذه الهياكل و التجهيزات بالإضافة إلى عدم تناسب القدرة الاستيعابية لمختلف الخدمات المقدمة مع حجم عدد الطلبة كخدمات المكتبة، وقاعات الإعلام الآلي ...، و هنا يجدر الذكر إلى أن الملحقة التي هي مقر كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية هي في الأصل مؤسسة ثانوية لذا فإن مرافقها لا تتوافق مع الهياكل و التجهيزات التي يتطلّبها طلبة الجامعة.

و منه الفرضية العامة محققة أيضاً أي أن اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية سلبية نحو فعالية التدريس بجامعة البويرة في ضوء انتهاجها لمدخل ضمان الجودة .

ويمكن تفسير ذلك بوجود عدة عراقيل تحول دون فعالية التدريس في ضوء انتهاج الجامعة لمدخل ضمان الجودة و ذلك قد يرجع إلى عدم تكامل أدوار الأقطاب الثلاثة المكونة لعملية التدريس ، فنلاحظ مثلاً عدم غنى المحتوى الدراسي المقدم بالإضافة إلى ضعف الهياكل و نقص التجهيزات بالكلية ،هذا ما جعل الأساتذة يتحمّلون المسؤولية الأكبر فيما يخص العمل بضمان الجودة في العملية التدريسية .

الاقتراحات :

بناءاً على ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة الميدانية على طلبة الجامعة و في ضوء الدراسة النظرية التي قدمتها مجموعة البحث التي تهدف إلى معرفة اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية نحو فعالية التدريس في ضوء انتهاج جامعة البويرة لمدخل ضمان الجودة فقد تم اقتراح ما يلي:

1- التركيز على إيجاد هيئة مستقلة تعمل على التأكد من تطبيق معايير ضمان الجودة فيما يخص محور ضبط جودة التدريس.

2- تكثيف النشاطات الجامعية الهادفة لنشر ثقافة الجودة بين العاملين في الجامعة.

3- أن تقوم الجامعة بإعداد دليل تفصيلي لتطبيق ضمان الجودة و توزيعه على جميع العاملين في الجامعة، وتحديثه كلما استدعت الحاجة إلى ذلك.

4- تكثيف دورات تدريبية و تكوينية لمعرفة مستجدات هذا المدخل (ضمان الجودة) فيما يخص عملية التدريس ومسايرة المعلوماتية والتكنولوجية والاتصالات وتوظيفها أحسن توظيف بالمؤسسة الجامعية

5- دعوة رئاسة الجامعة للحرص على جودة الجانب المادي للجامعة (مبنى تعليمي، هياكل وتجهيزات) لأنه يعتبر عنصر مهم لضبط جودة و فعالية التدريس.

6- ضرورة تفهّم الإدارات الجامعية بكل مستوياتها أهمية الاستجابة السريعة لحاجات الطلبة و توقعاتهم وتأخذ آراءهم ومقترحاتهم على محمل الجدّ، وتعدّهم شركاء أساسيين في عملية التطوير ورفع مستوى جودة الأداء الأكاديمي.

7- اعتماد معايير جودة الأداء التدريسي محوراً أساسياً في منح الترقيات العلمية وعدم اعتماد البحث العلمي محوراً وحيداً لذلك.

8- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في كليات أخرى من جامعة البويرة.

خاتمة :

إن نجاح الجامعة في تطوير خدماتها التعليمية مرهون بمدى نجاح عملية التدريس بها وذلك باعتبار التدريس من العمليات المهمة والوظائف الأساسية التي تقوم بها أيّ منظومة تعليمية تسعى عبر جميع مستوياتها إلى تحقيق وتنمية الرأسمال البشري الذي يعتبر أمل المجتمعات المعاصرة في تحقيق التنمية الشاملة اقتصاديا اجتماعيا، تربويا، وثقافيا...

والتدريس الجامعي الفعّال هو من بين الاستراتجيات الحديثة التي تعتمدها مؤسسات التعليم العالي من أجل الارتقاء بمستوى الخدمات التعليمية التي تقدّمها هذه الأخيرة، وذلك من خلال اعتمادها على أحدث الوسائل و الأساليب التي من شأنها أن تعمل على تفعيل وتحسين الأداء التعليمي، وأن تزيد من مستوى مردوديته.

ونظراً للدور البارز لعملية التدريس في الحياة التعليمية جاءت العديد من المداخل التي من شأنها أن تفعّله، كان أهمها مدخل ضمان الجودة والذي يتفق مع عملية التدريس في اعتبار الطالب محور اهتمامهم والمستفيد الأول من خدماتهم حيث تسخّر له كافة الوسائل البشرية والمادية والمالية الموضوعة تحت تصرّف الجامعة.

وانطلاقا من الأهمية البالغة التي يحظى بها التدريس جاءت هذه الدراسة تهدف لمعرفة اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس في ضوء انتهاج الجامعة لمدخل ضمان الجودة، كما جاء في الفصول النظرية تأكيد على أهمية التدريس في التعليم الجامعي، أين حاولنا الربط بين الفصول النظرية بما جاء فيها من أبعاد والتي لا يمكنها إلاّ خدمة إشكالية الدراسة لتأكيدها في كل مراحل البحث على أهمية التدريس وفعاليته، إذا ما تمّ ضبطه وفق معايير ضمان الجودة، ثم معرفة اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس في ضوء هذه المعايير، وبناءاً على طبيعة اتجاهات الطلبة تتمكّن إدارة الجامعة من أخذ التدابير اللازمة.

ومن خلال نتائج البحث توصلنا إلى معرفة أن اتجاهات طلبة كلية العلوم الانسانية والاجتماعية سلبية نحو فعالية التدريس في ضوء انتهاج جامعة البويرة لمدخل ضمان الجودة. وذلك بالتحقق من الفرضيات الجزئية فيما يتعلق بمحور أداء الأساتذة، ومحور المحتوى الدراسي، ومحور الهياكل والتجهيزات، حيث نجد أن في المحور الأول أن اتجاهات الطلبة إيجابية وهذا يرجع إلى ثقة الطلبة بالقدرات الأكاديمية لهيئة التدريس، في حين نجد أن المحورين الثاني والثالث كانا ذا طبيعة سلبية، نترجم ذلك فيما يخص المحور الثاني المتعلق بالمحتوى الدراسي إلى كثافة المحتوى مقارنة بالحجم الساعي المخصص له، خاصة في ظل الاضطربات التي

تتخلل المنظومة التعليمية الجزائرية، وأما فيما يخص المحور الثالث المتعلق بالهياكل والتجهيزات فترجع طبيعة اتجاهات الطلبة نحوه بالسلبية لكون المرافق والهياكل والتجهيزات الموجودة بالكلية لا تتوافق مع الهياكل والتجهيزات الجامعية و ذلك راجع إلى أن مقر الكلية هو في الأصل مؤسسة تربوية - ثانوية-.

وفي الأخير لا يسعنا إلا الإشارة إلى أن الأستاذ الجامعي هو العنصر الفعال في العملية التعليمية الجامعية، و المحرك الأساسي لها فخصائصه الشخصية والانفعالية والمعرفية لها دور مهم في فعالية العملية التعليمية، لأنه مهما كان مستوى المحتوى الدراسي الذي تقدمه الجامعة والتجهيزات والمخابر والهياكل التي تتوفر عليها لا يمكن لها أن تحقق أهدافها في إحداث التغير المطلوب، ما لم يتواجد فيها الأستاذ الكفء تدريسا وبحثا فالأستاذ الجامعي ذو الكفاءة العالية يمكن أن يعوّض أي نقص.

قائمة المراجع .

أولا: قائمة المراجع باللغة العربية.

المعاجـــــم:

1 - ابن منظور ، معجم لسان العرب ، المجلد الثالث ، دار صادر ، بيروت ـ لبنان ، 2005 .

2- عبد العزيز السيد ، معجم علم النفس و التربية ، الجزء 1 ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأمريكية ، 1984 .

3- فاروق عبده فلية ، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية و علم النفس ، دار الو فاء للطباعة و النشر، الاسكندرية ـ مصر ، 2004 .

4- يوسف شكري فرحات ، معجم مصطلحات الطلاب ، عربي- عربي ، دار الكتب العلمية ، بيروت- لبنان ، 2004 .

الكتـــب :

5- أحمد عبد اللطيف وحيد ، علم النفس الاجتماعي ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، عمان ـ الأردن ، ط 1، 2001 .

6- أرنوف وتيج ، مقدمة في علم النفس ، ترجمة عادل عز الدين ، الآشولي و آخرون ، ديوان المطبوعات الجامعية ، دار الوراق للنشر و التوزيع ، 2008 .

7- الأمين عدنان ، ضمان الجودة في الجامعات العربية الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية ، الكتاب السنوي الخامس ، 2005 .

8- الطائي، يوسف حجيم العبادي ، هاشم فوزي العبادي، إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، دار الوراق للنشر و التوزيع، 2008 .

9– العربي فرحاتي ، إصدارات المخبر الكتاب السنوي الأول، مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي و الثانوي ، دار قانة للنشر و التوزيع ، باتنة ـ الجزائر ـ 2011 .

10- المركز الوطني لضمان جودة و اعتماد المؤسسات التعليمية و التدريبية ، دليل ضمان جودة و اعتماد مؤسسات التعليم العالي.

11- باسم محمد وليد، محمد جاسم محمد ، علم النفس الاجتماعي ، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع ،عمان ـ الأردن ، ط1 ، 2004 .

12- بوبكر بوخريسة ، المفاهيم و العمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي ، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة ـ الجزائر ، 2006 .

13- توفيق أحمد مرعي ، محمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، الأردن ، 2004 .

14- حامد عبد السلام زهران ، علم النفس الاجتماعي ، عالم الكتب ، القاهرة ، ط1 ، 1984 .

15- حسن شحاتة ، المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة- مصر ،2003

16- جوهر صالح و آخرون ، علم النفس العام ، مطبعة جامعة طنطا ، مصر ، 1998 .

17- خليل عبد الرحمن المعايطة ، علم النفس الاجتماعي ، دار الفكر ، عمان ـ الأردن ، 2000 .

18- زيد منير ، الاتجاهات الحديثة في التعليم و التعلم الفعّال ، دار الراية للنشر و التوزيع ، عمان ـ الأردن ، 2008 .

19- زين العابدين درويش ، علم النفس الاجتماعي ، مطابع زمزم ، القاهرة ـ مصر ، ط1 ، 1993 .

20- سمير أحمد كامل ، علم النفس الاجتماعي بين النظرية و التطبيق ، مركز الاسكندرية للكتاب، مصر، 2003 .

21- سوسن شاكر مجيد الجلبي، نحو بناء معايير وطنية لضمان جودة الجامعات العربية ، بغداد ـ العراق، 2001.

22- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس ، دار الشروق ، عمان ـ الأردن ، ط2 ، 2008

23- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ، كفايات التدريس ، دار المسيرة ، عمان ـ الأردن ، ط1 ، 2003 .

24- صالح حسن الداهري ، وهيب مجيد الكبيسي ، علم النفس العام، دار الكندي، ط1 ، 1999 .

25- صالح محمد أبو جادو ، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية ، ط1 ، دار المسيرة ، عمان الأردن ،2003 .

26- طلعت إبراهيم لطفي ، أساليب و أدوات البحث الاجتماعي ، دار غريب للطباعة و النشر ، القاهرة ـ مصر 2004.

27- عبد الحميد محمد حسن ، عبد الحميد شاهين ، استراتيجيات المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم "مناهج و"طرق التدريس" ، جامعة الاسكندرية – مصر ،2011.

28- عبد الحميد نشواني ، علم النفس التربوي ، دار الفرقان ، مؤسسة الرسالة ، 1985.

29- عبد الحفيظ مقدم ، الاحصاء والقياس النفسي والتربوي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1999.

30- عبد الرحمن سعد ، القياس النفسي ، مكتبة الفلاح ، الكويت ، 1983 .

31- عبد الرحمن سعد ، السلوك الانساني تحليل و قياس المتغيرات ، مكتبة الفلاح ، الكويت، ط3 ، 1983.

32- عبد الستار ابراهيم ،الانسان وعلم النفس ، مطابع الرسالة ،الكويت ،1985.

33- عبد السلام مصطفى عبد السلام ، أساسيات التدريس و التطوير المهني للمعلم ، دار الجامعة الجديدة، بدون سنة .

34- عبد الفتاح محمد دويدار ، علم النفس الاجتماعي؛ أصوله و مبادؤه ، دار المعرفة ، 1999 .

35- عماد الدين شعبان علي حسن ، الجودة الشاملة و نظم الاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية في ضوء المعايير الدولية ، الرياض ـ السعودية ، بدون سنة .

36- عمار بوحوش ، محمد الذنيبات ، منهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، ط1 ، 1999 .

37- عمر ماهر محمود ، سيكولوجية العلاقات الاجتماعية ، دار الكتب المصرية ، القاهرة ـ مصر ، 2003

38- محسن علي عطية ، الجودة و الجديد في التدريس ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ـ الأردن ، 2009 .

39- محسن علي عطية ، الاستراتيجية الحديثة في التدريس الفعال ، دار صفاء ، عمان- الأردن ، ط1 ، 2008 .

40- محمد السيد أبو النيل ، علم النفس الاجتماعي ، دراسات عربية و عالمية ، دار النهضة العربية ، ط4 ، 2003.

41- محمد سليم ، مقدمة في علم النفس الاجتماعي ، دار قرطبة ، الجزائر ، 2007.

42- محمود زياد حمدان ، التدريس المعاصر: تطوراته و أصوله و عناصره و طرقه ، دار التربية الحديثة ، عمان ـ الأردن ، 1987 .

43- محمد عواد الحموز ، تصميم التدريس ، دار وائل للنشر ، عمان ـ الأردن ، ط2 ، 2008 .

44- محمد محمود الحيلة ، مهارة التدريس الصفي ، دار المسيرة ، عمان ـ الأردن ط2 ، 2007 .

45- محمد محمود الخوالدة ، أسس المناهج و تصميم الكتاب التعليمي ، دار المسيرة ، عمان ـ الأردن ، 2007 .

46- محمد مصطفى زيدان ، علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1985 .

47- مجدي صلاح طه المهدي ، اقتصاديات الجودة التعليمية ، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية ـ مصر ، 2013 .

48- مروان أبو حويج ، المدخل إلى علم النفس العام ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ،عمان – الأردن ط1 2006 .

49- فوزي أحمد سمارة ، التدريس ، مفاهيم ، أساليب ، طرائق ، مؤسسة الطريق ، عمان ـ الأردن ، ط1 ، 2004 .

50- فيصل عبد الله الحاج ، سوسن شاكر مجيد ، سليمان جريسات ، دليل ضمان الجودة و الاعتماد للجامعات العربية ، أعضاء الاتحاد ، عمان ـ الأردن ،2008 .

51- قاسم علي الصراف ، القياس و التقويم ، دار الكتب الحديثة ، 2002 .

52- كامل أحمد عويضة ، دراسة علمية على علم النفس الاجتماعي و العلوم الأخرى ، دار الكتب العلمية ، بيروت ـ بيروت ، 1996 .

53- كمال بداري ، بوباكور فارس ، حرز الله عبد الكريم ، ضمان الجودة في قطاع التعليم العالي إعداد و إنجاح التقييم الذاتي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، 2013.

54- نايفة قطامي ، مهارات التدريس الفعّال ، دار الصفاء ، عمان ـ الأردن ، ط1 ، 2004 .

55- نعمان شحادة ، التعلم والتقويم الأكاديمي ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ـ الأردن ، ط1 ، 2009.

56- هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ، دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية ، 2009 .

57- يحيى محمد نبهان ، مهارة التدريس ، دار اليازوري ، عمان ـ الأردن ، 2008 .

58- يوسف قطامي ، نايفة قطامي ، تصميم التدريس ، دار الفكر ناشرون وموزعون ، عمان ـ الأردن، 2008) .

المؤتمرات و الملتقيات العلمية :

59- ابراهيم الطاهر ، وسيلة بن عامر ، معايير نظام الجودة وتأثيراتها على بيئة التدريس الجامعي في ظل نظام " ل م د " ، الملتقى البيداغوجي الرابع حول جودة التعليم العالي .

60- أحمد إبراهيم أحمد ، دراسة تقويمية لأداء الأستاذ الجامعي و المادة التدريسية من وجهة نظر الطالب الجامعي ، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي ، 2012 .

61 - سوسن شاكر مجيد الجلبي ، ضمان جودة و اعتماد البرامج الأكاديمية في المؤسسات التعليمية ، مؤتمر رابطة جامعات لبنان بالتعاون مع المكتب الوطني لبرنامج تمبوس الأوروبي ، 2011 .

62- محمد جبر دريب ، التطبيقات الإجرائية لضمان جودة التعليم الجامعي ـ جامعة الكوفة ، ملتقى دولي حول معايير ضمان الجودة و تطوير آلياتها بموسسات التعليم العالي ـ جامعة مستغانم ، 2013 .

63 - منصور بن عمارة ، الابداع و الابتكار كوسيلة لتحقيق الجودة في التعليم العالي ، ملتقى دولي حول : دراسة و تحليل تجارب وطنية و دولية ، جامعة باجي مختار- عنابة ، 2011 .

64 - مؤتمر التقييم و الجودة و الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي ، عمان ـ الأردن ، 2015 .

65- وافي صلاح الدين حاج ماجد ، تجربة الجامعة العالمية في تطبيق معايير الجودة الأكاديمية على المدخلات اللغوية إلى أهداف مقيسة –علم الصرف نموذجا- الملتقى الدولي الثاني ، ضمان الجودة في التعليم العالي ، جامعة سكيكدة ، 2012 .

66- ياسر محمد محجوب ،حمد السيد ، برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات جامعة الخرطوم نموذجا ـ جامعة الزيتونة الأردنية ، ملتقى دولي حول معايير ضمان الجودة و تطوير آلياتها بموسسات التعليم العالي ـ جامعة مستغانم ، 2013 .

المجلّات :

67- ابراهيم ليث حمودي ، مدى ممارسة الأستاذ الجامعي لأدواره التربوية و البحثية و خدمة المجتمع بصورة شاملة ، مجلة البحوث التربوية و النفسية ، العدد الثلاثون .

68- بالطاهر نوي ، استراتيجية التدريس الجامعي في ظل مواصفات الأستاذ ، مجلة الباحث في العلوم الانسانية و الاجتماعية ، المركز الجامعي بالوادي ، 2010 .

69- حمدان مهدي الجبوري ، جنان مرزة حمزة، تقويم مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية لمبادئ التعليم الفعال ، مجلة كلية التربية الأساسية ، جامعة بابل ـ العراق، 2014 .

70- داود عبد الملك الحدابي ، خالد عمر خان ، تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم و التكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، العدد 2 ، 2008.

71- سليم ابراهيم الحسينة ، مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري و الأكاديمي لكليتهم ، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية و القانونية ، المجلد 25 ـ العدد الثاني ، 2009 .

72-محمد طيّاب ، الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية و الرياضية بمرحلة التعليم الثانوي، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية ،جامعة حسيبة بن بوعلي ـ الشلف ، العدد 8 ، 2012

73- محمد عبود الحراحشة ، ياسين عبد الوهاب ، درجة ممارسة أعضاء هيئات التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، المجلد 6 ، العدد 14 ، 2013 .

74- فاتح لعزيلي ، التدريس بالكفاءات و تقويمها ، معارف ـ مجلة علمية محكمة ، العدد 14 ، المركز الجامعي العقيد أكلي محند أولحاج ـ البويرة ـ الجزائر ،2013.

المذكرات و الأطروحات الجامعية :

75- الويزة قاسم ، علاقة إنهاء البرنامج الدراسي باحترام الزمن المدرسي المخصص له من وجهة نظر معلمي التعليم الإبتدائي بالبويرة ، مذكرة الماستر في علم النفس المدرسي ، جامعة البويرة ، 2012 .

76- حسين مصطفاوي ، اتجاهات المدرين نحو المعلمين في ضوء نظرية ماكريفور دوغلاسي و علاقتها بممارسة نمط القيادة ، مذكرة لنيل شهادة الماجيستير في علوم التربية ، جامعة الجزائر ، 2004 .

77- ربا جزا جميل المحاميد : دور إدارة المعرفة في تحقيق ضمان جودة التعليم العالي ، دراسة تطبيقية في الجامعات الأردنية الخاصة ، رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجيستير في إدارة الأعمال جامعة الشرق الأوسط ، 2008 .

78- سلوى شاشوة ، حنان العربي ، المنهاج التربوي و علاقته باستراتيجيات التدريس لدى معلمي الطور الإبتدائي في مادة الرياضيات للسنة الثالثة ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي ، 2013 .

79- سليمة جلالي ، واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي ، دراسة ميدانية في كلية العلوم الاقتصادية و علوم التسيير ، جامعة الجزائر ، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علوم التسيير فرع إدارة الأعمال ، 2009 .

80- صالح عتوتة ، الحاجات الارشادية للطالب الجامعي في ضوء معايير الجودة التعليمية الشاملة ، بحث مكمل لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس ـ ارشاد نفسي و مدرسي، جامعة باتنة ، 2007 .

81- علي لرقط ، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر – المبررات و المتطلبات الأساسية – دراسة ميدانية بكلية الآداب و العلوم الانسانية، جامعة -الحاج لخضر- باتنة ، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجيستير في علوم التربية ، تخصص الإدارة و التسيير التربوي ، 2009 .

82-محسن بن رجاء بن دخيل الخالدي ، تقويم محتوى كتاب الفقه للصف الأول ثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة ، 2012 .

83-محمد بودربالة ، اتجاهات جمهور الطلبة و الموظفين نحو برنامج التلفزيون الوطني ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس الاجتماعي ، جامعة الجزائر ، 1997

84– مهدي أحمد الطاهر، الاتجاه نحو مهنة التدريس و علاقته ببعض المتغيرات الدراسية (الأكاديمية) لدى طلاب كلية التربية ، دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة الملك سعود كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجيستير في علم النفس التربوي ،1991 .

85- قشار محمد بن بايوب : الدافع للانجاز و الاتجاهات نحو نموذج التسيير الاستراتيجي ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجيستير في علم النفس ، جامعة الجزائر ، 2005 .

86- كمال عبد الله : اتجاهات الأسرة الجزائرية نحو المباعدة بين الولادات ، رسالة ماجيستير في علم النفس العيادي، جامعة الجزائر ، 1991 .

المقرّرات و المنشورات الرسمية :

87- إصلاح التعليم العالي في الجزائر، 2007 ،(www.mers.dz)

88- الجريدة الرسمية ، قرار رقم 712 المؤرخ في 03 /11 /2011 ، يتضمن كيفيات التقييم و التدّرج و التوجيه في طوري الدراسات لنيل شهادتي الليسانس و الماستر ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي - الجزائر -.

89- الجريدة الرسمية ، قرار رقم 711 المؤرخ في 03 /11 /2011 ، يحدد القواعد المشتركة للتنظيم و التسيير البيداغوجيين للدراسات الجامعية لنيل شهادتي الليسانس و الماستر ، وزارة التعليم العالي و البحث العلمي ـ الجزائر .

90- النظام الداخلي للطالب 2014 / 2015 ، جامعة البويرة .

91- دليل الطالب 2 : نظام LMD ، 2009 ، المركز الجامعي العقيد أكلي محند أولحاج ـ البويرة .

92- دليل الطالب 1 : النظام الداخلي للطالب ، 2008، المركز الجامعي العقيد أكلي محند أولحاج ـ البويرة .

مواقع الأنترنيت :

95- www.acc4arab.com يوم: 14.01.2015، 10.45

96- www.Softwa relabs.com يوم: 03.01.2015، 10.45

ثانيا: قائمة المراجع باللغة الأجنبية .

1- Cizas, A. E.(1997). Quality assement in smaller countries :problems and Lithuanian approach. Higher Education Management.Global J,of Egng. Educ,9(1).

2- National Quality Assurance and Accreditation. (2004). The National Quality Assurance and Accreditation Handbook : National Quality Assurance and Accreditation .

الملحق رقم (03):

جامعة أكلي محند اولحاج-البويرة-
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم العلوم الإجتماعية

تخصص:علم النفس المدرسي

استمارة حول:

اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس بالجامعة في ضوء انتهاج مدخل ضمان الجـــــــودة جامعة البويرة أنموذجا

الطالب {ة}المحترم {ة} تحية طيبة وبعد:
في إطار إعداد رسالة الماستر في العلوم الإجتماعية –تخصص علم النفس المدرسي بعنوان :**"اتجاهات الطلبة نحو فعالية التدريس بالجامعة في ضوء انتهاج مدخل ضمان الجودة"**
يرجى التفضل بتعبئة هذا الاستبيان بكل عناية وتركيز وذلك بوضع إشارة أمام العبارة المناسبة، مع العلم أ نه لا توجد اجابة صحيحة واخرى خاطئة وهذا كله خدمة للبحث العلمي لا غير.

معلومات شخصية عن مجتمع البحث:

1-**الجنس:** ذكر ☐

أنثى ☐

2-**المستوى الدراسي:** **السنة الأولى** ☐

السنة الثانية ☐

السنة الثالثة ☐

ماستر1 ☐

ماستر2 ☐

3- **القسم:** .....

المحـاور	البنـــــود	موافق جداً	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
المحـــــــــور الأول : الأســـــــاتذة	1- يشجع الأساتذة الطلبة على المشاركة أثناء المحاضرة.				
	2- يلتزم الأساتذة بالجدية في حضور حصص التدريس.				
	3- يستغل الأساتذة الوقت المبرمج لحصص التدريس بكل فعالية.				
	4- يستخدم الأساتذة الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس (مثل جهاز عرض البيانات Datachow).				
	5- يعتمد الأساتذة على أساليب متنوعة تعزز فهم المحتوى الدراسي.				
	6- يشجع الأساتذة الطلبة على ضرورة البحث و الاطلاع لتنمية و تفعيل التكوين الذاتي.				
	7- يعامل الأساتذة الطلبة على أساس العدل و الموضوعية .				
	8- يضع الأساتذة أسئلة الامتحانات بطريقة واضحة.				
	9- تغطي أسئلة الامتحانات معظم مواضيع المحتوى الدراسي.				
	10- يُقوّم الأساتذة الطلبة حسب مبادئ التقويم في نظام ال LMD				
المحـــــــور الثـــاني : المحتـــوى الدراســـي	11- يتميز المحتوى الدراسي بالحداثة .				
	12- أهداف المحتوى الدراسي واضحة.				
	13- يتطلب المحتوى الدراسي توظيف و استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة.				
	14- الحجم الساعي للحصص التعليمية يتناسب مع حجم المحتوى الدراسي				
	15.- يساعد المحتوى الدراسي الطلبة على الاتصال و التواصل بفاعلية.				
	16- طريقة عرض الأساتذة للمادة التعليمية مناسبة لمستوى الطلبة.				
	17- تثير مواضيع المحتوى الدراسي رغبة الطلبة في الدراسة.				
	18- عرض محتوى المادة التعليمية في دروس المحاضرات يتوافق مع دروس الأعمال الموجهة.				
	19- مواضيع المحتوى الدراسي تتناسب مع طبيعة التخصص.				
	- يشجّع المحتوى الدراسي الطلبة على المنافسة و السعي للتفوق و النجاح.				

المحاور	البـــــنـــــــود	موافق جداً	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة
المحـــــور الثـــالـــث : الهـــياكـــل و التـــجـــهـــيـــزات	21- تتوفر قاعات الدراسة على عوامل : التهوية ، الإضاءة و التدفئة				
	22- عدد المقاعد و الطاولات في قاعات الدراسة يتناسب مع عدد الطلبة.				
	23- تحتوي المكتبة على مراجع حديثة.				
	24- قاعات المطالعة ملائمة لعدد الطلبة.				
	25- يسّهل القائمون بشؤون المكتبة عملية إعارة الكتب للطلبة				
	26- تتوفر الكلية على فضاء أنترنيت ذات تدفق عالي.				
	27- أجهزة الكمبيوتر المتوفرة بقاعات الإعلام الآلي تغطي كافة احتياجات الأفواج التربوية				
	28- خدمات النظافة و الصيانة في المباني التعليمية جيدة.				
	29- يتوفر المبنى التعليمي للكلية على قاعات ملائمة لطبيعة البرامج التعليمية (المدرجات ، المخابر، قاعات الإعلام الآلي).				
	30 - يتلاءم المبنى التعليمي مع احتياجات الفئات الخاصة (المعاقين حركيا).				

ملحق رقم (01): أسـماء الأساتذة المحكمّـين .

الرقم	المحكمّون	الدرجة العلمية
.1	عماروش مزهـورة	دكتوراه
.2	جديـدي عفيـفة	دكتواه
.3	سي محمد سعدية	دكتوراه
.4	مصطفاوي حسين	دكتوراه
.5	كتاش سليم	ماجستير
.6	بن حامد لخضر	ماجستير
.7	بن عالـية وهيـبة	ماجستير
8	ساعـد ورديـــة	ماجستير
.9	بلحاج صديق	ماجستير
.10	لعزيلي فاتح	ماجستير