الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة

مؤشرات جودة التعليم العالي في علم اجتماع التربية

دراسة تحليلية لمحتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الإجتماع تخصص علم اجتماع التربية .

إعداد الطالبة :

العوني سولاف

إشراف الأستاذة :

طويل فتيحة

السنة الجامعية 2012 _2013

شكر و عرفان

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة و أتم التسليم الحمد لله رب على منحي القوة و المقدرة حتى أرى حلمي يترجم ضمن أوراق مذكرتي فلك كل الحمد و الشكر حتى آخر نفس حياتي .

أتقدم بخالص الشكر و التقدير للأستاذة المشرفة طويل فتيحة التي قادت و أنارت ووجهت درب هذا العمل ، كما أتقدم بالشكر الجزيل لكافة أساتذة كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

و خاصة أساتذة علم الاجتماع .

أتقدم بتشكراتي إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد في هذا العمل المتواضع و لم يسع المقام لذكرهم سهو و ليس عمدا فلكل هؤلاء عظيم التقدير و الشكر و الامتنان .

كما أتوجه بخالص الشكر و التقدير إلى كل من ساعدني و لو بكلمة طيبة أو بابتسامة أو بنصيحة أو بتشجيع.

فهرس المحتويات والجداول

فهرس المحتويات

شكر وعرفان
فهرس الجداول
مقدمة..... أ–ب

الفصل الأول: البناء المنهجي للدراسة.

1 -إشكالية الدراسة..... 4-5
2 -فرضيات الدراسة..... 5
3 -أسباب اختيار موضوع الدراسة..... 6
4 -أهمية الدراسة..... 6
5 -أهداف الدراسة..... 6
6 -المفاهيم الأساسية..... 6-7
7 -الدراسات السابقة..... 8-13
8 -الإجراءات المنهجية للدراسة..... 14-23

الفصل الثاني: جودة التعليم العالي.

تمهيد..... 25
1 -مفهوم جودة التعليم العالي..... 25
2 -مبادئ ومعايير الجودة في التعليم العالي..... 26-29
3 -أهمية وأهداف تطبيق جودة التعليم العالي..... 29-30
4 -مبررات ومتطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي..... 31-33
5 -مؤشرات وصعوبات تطبيق جودة التعليم العالي..... 34-36
6 -الركائز الأساسية لضمان الجودة في التعليم العالي..... 37-38
7 -ضمان الجودة للبرامج التعليمية..... 39-40
خلاصة..... 41

الفصل الثالث: جودة التعليم العالي في الجزائر

تمهيد..... 43
1 -الأهداف المتوقعة من تطبيق نظام الجودة في الجامعة الجزائرية..... 43
2 -متطلبات ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية..... 44
3 -العوامل الاستيراجية اللازمة لتحسين نوعية التعليم بالجامعة الجزائرية من متطور الجودة الشاملة..... 45-48
4 -مزايا واعتبارات تطبيق الجودة في الجامعة الجزائرية..... 49
5 -معوقات تطبيق جودة التعليم العالي في الجزائر..... 49
6 -اقتراحات لتطوير الجامعة الجزائرية في ضوء إدارة الجودة الشاملة..... 50-52
خلاصة 53

الفصل الرابع: علم إجتماع التربية

تمهيد..... 55
1 -مفهوم علم إجتماع التربية..... 55
2 -نشأة وتطور علم إجتماع التربية..... 62-56
3 -أهداف علم إجتماع التربية..... 63
4 -موضوعات علم إجتماع التربية..... 64
5 -مجالات علم إجتماع التربية..... 65
6 -مستويات التحليل في علم إجتماع التربية..... 67-65
خلاصة..... 68

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير البيانات

تمهيد..... 70
1- تحليل وتفسير البيانات وفق الفرضية الفرعية الأولى..... 75-72
2- تحليل وتفسير البيانات وفق الفرضية الفرعية الثانية..... 79-76
3- تحليل وتفسير البيانات وفق الفرضية الفرعية الثالثة..... 82-80
4- عرض نتائج الدراسة وفق الفرضية الفرعية الأولى..... 83
5- عرض نتائج الدراسة وفق الفرضية الفرعية الثانية..... 83
6- عرض نتائج الدراسة وفق الفرضية الفرعية الثالثة..... 84
7-عرض النتائج العامة للدراسة 86-85
خاتمة..... 87
المراجع..... 94-89
الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	يبين درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمقياس سوسيولوجيا المنهاج	21
02	يبن درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمقياس التوجيه و الارشاد المدرسي	22
03	يبين درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمقياس الاعلام و تكنولوجيا التربية	22
04	يبين الفئات ،مؤشراتها ، تكراراتها ، نسبتها ، رتبتها	71
05	يبين مدى تغطية محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للموضوعات الأساسية	72
06	يبين مدى استهداف محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للقدرات المعرفية العليا	76
07	يبين مدى ارتباط محتوى مقاييس الوحدة الأساسية بالواقع العملي	79

مقـــدمة

مقدمة

يمر نظام التعليم العالي بمرحلة انتقالية مهمة ترتكز على تجويد نوعية التعليم ، و الارتقاء بمخرجاته ، و يرجع ذلك إلى طبيعة التحديات التي جاءت نتيجة الانفجار العلمي و التكنولوجي و التغيرات العالمية ، و طبيعة المرحلة القادمة التي تتطلب إعداد مرنا للقوى العاملة يمكنها من امتلاك مهارات عالية تؤهلها للدخول إلى سوق العمل المحلي و التنافس على المستوى العالمي و تعدها لتكون قادرة على التعامل بفاعلية و مهنية مع المعطيات الجديدة و عصر المعرفة .

إن اهتمام مؤسسات التعليم بالجودة نابع من الوعي بأهمية توفير بيئة أكاديمية مقبولة تؤدي إلى الحصول على مخرجات قادرة على التنافس في ميدان العمل وإثبات جدارتها وقدرتها على التفاعل مع معطيات العصر ، ومن ثم التغيرات في نوعية المهارات المطلوبة لسوق العمل وبحثها عن أجود المخرجات من المؤسسات التعليمية تماشيا مع التغيرات الاقتصادية المعاصرة.

و تعد جودة المحتويات و نوعيتها من الأمور التي تساعد على رفع جودة المؤسسات التعليمية بما فيها مؤسسات التعليم العالي مما أدى بالإدارة الجامعية الحرص على التطوير المهني للأساتذة ، و من ثم حثهم على إتباع أحدث الأساليب مع الطلبة ، من أجل النهوض بالمحتوى التعليمي هذا الأخير الذي يمثل العمود الفقري الذي تقام عليه الجامعات في النهوض بمستواها إلى أعلى الدرجات ، فجودة البرامج و المحتويات التعليمية التي تقدمها الجامعة من الركائز الأساسية لضمان الجودة في التعليم العالي .

و بناءا على المنهج المتبع في هذه الدراسة فقد تم تقسيمها إلى خمسة فصول و هي :

يطرح الفصل الأول البناء المنهجي للدراسة العناصر التالية :

إشكالية الدراسة ، فرضيات الدراسة و أسباب اختيارها و كذا أهمية الدراسة و أهدافها مع تحديد لأهم المفاهيم و الدراسات التي سبقتها ، بالإضافة إلى الإجراءات المنهجية للدراسة .

و سيتناول الفصل الثاني جودة التعليم العالي :

من خلال التعرف على مفهوم جودة التعليم العالي ، مبادئها ، معاييرها ، أهميتها ، أهدافها مبرراتها ، متطلباتها ، مؤشراتها ،و أهم صعوباتها ، و من ثم الركائز الأساسية لضمان الجودة في التعليم العالي ، و في الأخير تم تناول عنصر ضمان الجودة للبرامج التعليمية .

كما سيعرض الفصل الثالث جودة التعليم العالي في الجزائر:

من خلال توضيح أهم العناصر المتعلقة بها من الأهداف، العوامل، المزايا، المعوقات اقتراحات لتطوير الجامعة الجزائرية في ضوء إدارة الجودة الشاملة.

أما الفصل الرابع فقد خصص لعلم اجتماع التربية:

من تعريف، نشأة، أهداف، موضوعات، مجالات، مستويات التحليل في علم اجتماع التربية.

لنتطرق الفصل الخامس إلى عرض و تحليل و تفسير البيانات المتحصل عليها وصولا إلى الاستنتاج العام للدراسة و أهم نتائجها الفرعية .

الفصل الأول: البناء المنهجي للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2 – فرضيات الدراسة

3- أسباب اختيار موضوع الدراسة.

4- أهمية الدراسة.

5- أهداف الدراسة.

6- المفاهيم الأساسية.

7- الدراسات السابقة.

8- الإجراءات المنهجية للدراسة.

1 / _ إشكالية الدراسة :

أصبح التعليم يشكل عاملا مهما وحاسما في تصنيف الشعوب والمجتمعات, وله الأهمية الكبرى في توجيه حياتنا اليومية, نظرا لارتباطه الوثيق بعملية التنمية والتقدم وبأداء الأدوار وتكوين الاتجاهات وتحديد أنماط السلوكات, وتهذيب الميولات والرغبات واكتساب المهن والخبرات ، التي تتكون من خلال مواصلة الدراسة في مرحلة التعليم العالي .

إذ يعتبر التعليم العالي في ظل ما تشهده المجتمعات المعاصرة من التحولات التي مست جميع الميادين والقطاعات من أهم مراحل التعليم ، التي تعمل على إعداد الكوادر العلمية المدربة ذات خبرة والمؤهلة لقيادة مؤسسات المجتمع، وركيزة أساسية لتنمية مجتمعية إنتاجية، والاستثمار فيه هو استثمار في العنصر البشري الذي هو أهم ما يملك أي مجتمع، و من أجل النهوض بهذا زاد الاهتمام بالتعليم العالي مما جعل بالمسؤلين يتجهون بالبحث عن نظام يسعى إلى تجويد التعليم العالي .

هذا النظام الذي يعتمد على مجموعة من المعايير والإجراءات التي يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي و الاستعداد لتقبل الاتجاهات العالمية سواء في الإدارة أو التدريس ، و تطبيق المناسب منها ،و ما يتماشى مع قيم و طبيعة المجتمع المحلي ،ضف إلى ذلك وجود معايير لتقييم أداء العاملين ، و تنظيم اللقاءات لتوعيتهم و تعريفهم بهذه المعايير قبل مساءلتهم ،و توفير جو من الثقة و الاحترام بين جميع العاملين ، إلى جانب حرص الإدارة الجامعية على التنمية المهنية للأساتذة ، و تشجيعهم على توظيف أساليب حديثة و متنوعة على الطلبة مثل التعلم الذاتي و الاستقلال في تحصيل المعرفة ، و تشجيع مختلف أشكال الإبداع سواء من قبل الأساتذة أو الطلبة ، و وضع خريطة للبحث العلمي تستثمر كفاءات الأساتذة و إمكانيات الجامعة ، و إشاعة مبدأ الحرية الأكاديمية بين الأساتذة ، إذ تصبح لهم استقلالية في اتخاذ القرارات ، ضف إلى ذلك جودة المادة التعليمية وطرائق التدريس وتقنيات التعليم والتعلم, وجودة المخابر ومراكز الحاسوب والورشات, وجودة الإدارة الجامعية مع ما تعتمد عليه من لوائح وتشريعات وما تتبناه من سياسات وفلسفات إدارية وهياكل تنظيمية ووسائل تمويل وأخيراً جودة التقويم الذي يلبي احتياجات سوق العمل .

فجودة التعليم العالي ليست حكرا على علم من العلوم بل هي شاملة تمس جميع الفروع والتخصصات العلمية، ويعد علم الاجتماع من العلوم التي تسعى إلى تجويد معارفها ومحتوياتها التي تشكل النسق الذي يتكون من مجموعة من الوحدات يشرف على تخطيطها جملة من

المختصين ، بالاستناد إلى أسس نفسية و معرفية و عقائدية و اجتماعية لتأدية وظائفها للفرد و المجتمع في إطار من التكامل و التوازن مع خصائص و احتياجات كل منهما .

حيث يعد المحتوى في علم الاجتماع بصفة عامة و علم اجتماع التربية بصفة خاصة الركيزة الأساسية كونه يحتوي على مجموعة من الوحدات ، كوحدة المنهجية وحدة الثقافة العامة ، الوحدة الاستكشافية و الوحدة الأساسية تحت إشراف عمادة الكلية ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ويعد مقياس سوسيولوجيا المنهاج ومقياس التوجيه والإرشاد المدرسي ومقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية, المقاييس المشكلة للوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر علم إجتماع التربية الذي يسعى هو الآخر إلى تجويد محتوياته من خلال تغطية محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للموضوعات الأساسية أي الإلمام بأهم مصطلحات المادة المعرفية, بالإضافة إلى جدية المعلومات والمعارف وقيمة المراجع المستخدمة, إلى جانب ذلك استهداف محتوى مقاييس الوحدة الأساسية القدرات المعرفية العليا من خلال نقد الأوضاع والأفكار محل الدراسة, ومعالجة المشكلات التربوية المطروحة حاليا, ضف إلى أن يتوافق محتوى مقاييس الوحدة الأساسية مع متطلبات الواقع وهذا من خلال تركيزها على المتغيرات الحاصلة في الوقت الراهن وكذا تركيزها على المعارف المحلية في الواقع كأهم مؤشرات جودة التعليم العالي .

وللتعرف على مؤشرات الجودة في علم إجتماع التربية, لجأت الباحثة إلى تحليل محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر من خلال الإجابة على التساؤل الرئيسي التالي:

هل توجد مؤشرات الجودة في محتوى مقاييس الوحدة الأساسية لعلم إجتماع التربية؟

وتتفرع على هذا التساؤل مجموعة من التساؤلات الفرعية الآتية:

1 –هل يغطي محتوى مقاييس الوحدة الأساسية الموضوعات الأساسية؟

2 –هل يستهدف محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للقدرات المعرفية العليا؟

3 –هل يعكس محتوى مقاييس الوحدة الأساسية الواقع العملي؟

2 /_ فرضيات الدراسة :

الفرضية العامة :

_ توجد مؤشرات الجودة في محتوى مقاييس الوحدة الأساسية لعلم اجتماع التربية .

الفرضيات الفرعية :

1 _ يغطي محتوى مقاييس الوحدة الأساسية الموضوعات الأساسية .

2 _ يستهدف محتوى مقاييس الوحدة الأساسية القدرات المعرفية العليا .

3 _ يعكس محتوى مقاييس الوحدة الأساسية الواقع العملي .

3/- أسباب اختيار موضوع الدراسة:

نظرا إلى أن جميع الدراسات تناولت موضوع الجودة الشاملة وربطه بمتغيرات أخرى،وبقي موضوع جودة التعليم العالي في علاقته بمحتويات علم اجتماع التربية بعيدا عن الدراسة، إلاّ القليل من الإشارات البسيطة إليه وهذا حسب إطلاعنا طبعا، فارتأينا فتح باب الدراسة والبحث حول هذا الموضوع بالذات بغية التوصل إلى نتائج تثبت وتؤكد على وجود مؤشرات الجودة في محتوى مقاييس الوحدة الأساسية في علم اجتماع التربية أو بالعكس تؤكد على عدم وجود هذه المؤشرات.

4/- أهمية الدراسة: تتجلى أهمية الدراسة فيما يلي:

4-1 يعد موضوع جودة التعليم العالي من مواضيع الساعة التي شغلت بال المهتمين والباحثين في هذا المجال وهذا راجع إلى أهمية الجودة في حد ذاتها.

4-2 تكمن أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تتناول موضوع التعليم الذي يعتبر مركز إشعاع فكري وعلمي, والمقياس الذي تقاس به مدى تطور الشعوب والأمم وتخلفها .

4-3 ضرورة الارتقاء بالجامعة الجزائرية إلى مستويات عالية من الجودة وضمان استمرارها, ومن ثم تجاوز كل ما يعيق تحقيق أهدافها ومراميها.

5/- أهداف الدراسة: لكل بحث علمي أهداف يسعى إلى تحقيقها وذلك من خلال الكشف عن حقائق الظاهرة المدروسة, وأهداف الدراسة الحالية هي:

5-1- التعرف على مؤشرات الجودة التي يحويها علم اجتماع التربية.

5-2- التعرف على مدى تغطية محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للموضوعات الأساسية.

5-3- معرفة مدى استهداف محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للقدرات المعرفية العليا.

5-4- الوقوف على مدى ارتباط محتوى مقاييس الوحدة الأساسية بالواقع العملي.

6/- المفاهيم الأساسية:

6-1- مؤشرات جودة التعليم العالي: قبل البدء في تحديد مفهوم جودة التعليم العالي إجرائيا تجدر الإشارة هنا إلى توضيح فكرة وهي: أننّا في هذه الدراسة نبحث عن الجودة في المحتوى، هذا الأخير الذي يعد جزء من المنهاج، وعليه يكون التعريف لجودة التعليم العالي كما يلي:

تتحدد إجرائيا جودة التعليم العالي في مدى توافر المؤشرات التالية:

1 –تغطية محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للموضوعات الأساسية, وذلك من خلال تناولها لأهم مصطلحات المادة المعرفية بالإضافة إلى جدية المعلومات والمعارف وقيمة المراجع المستخدمة.

2 –ملامسة محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للقدرات المعرفية العليا، من خلال نقد الأوضاع والأفكار محل الدراسة، ومعالجة المشكلات التربوية المطروحة حاليا.

3 –توافق محتوى مقاييس الوحدة الأساسية مع متطلبات الواقع، وهدا من خلال تركيزها على المتغيرات الحاصلة في الوقت الراهن، ضف إلى ذلك تركيزها على المعارف المحلية في الواقع.

6-2- علم اجتماع التربية:

هو تخصص من تخصصات علم الاجتماع يندرج تحت قسم العلوم الاجتماعية، حيث يهتم بما يجري داخل وخارج مؤسسات التنشئة الاجتماعية بشقيها النظامي واللانظامي، حيث يحتوي بدوره على مجموعة من الوحدات وتعد الوحدة الأساسية من أهم هذه الوحدات على اعتبار أنها تحتوي على مجموعة المعارف والمعلومات الأساسية والتي على أساسها يتم تخصص الطلبة في المراحل التعليمية اللاحقة ويعتبر مقياس سوسيولوجيا المنهاج ومقياس التوجيه والإرشاد المدرسي ومقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية المقاييس المكونة للوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر علم اجتماع التربية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة محمد خيضر بسكرة.

6-3- محتوى المقاييس (المحاضرة):

يمكن القول أن المحاضرة هي كل ما يقدمه علم الاجتماع لطالب السنة الثانية ماستر تخصص علم اجتماع التربية من معارف وأفكار ومعلومات منظمة ووافية حول موضوع معين لاستعراض وبيان جوانبه النظرية والعملية، بناءاً على أبحاث الأستاذ الخاصة به وفق CANVA أو على أساس المصادر والمراجع.

ومحاضرات (محتوى المقاييس) الوحدة الأساسية للسنة ثانية ماستر هي:

- ✓ محتوى مقياس سوسيولوجيا المنهاج.
- ✓ محتوى مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية.
- ✓ محتوى مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي.

7/ – الدراسات السابقة :

تكتسي الدراسات السابقة أهمية بالغة في البحث العلمي ذلك أنها تفيد الباحث في تحديد و توجيه و تدعيم مسارات بحثه العلمي ، كما أنها تؤكد له لم تتطرق للمشكلة التي هو بصدد بحثها من نفس الزاوية ، و لا بالمنهج نفسه ، و بالتالي فهي تزود الباحث بالمعايير و المقاييس و المفهومات الإجرائية و الاصطلاحية التي يحتاجها ، و هكذا يستفيد الباحث من إيجابيات مناهجها و يتجنب سلبياتها (فضيل دليو ، 1999،ص 104) ــ من هذا المنطق أصبح للدراسات السابقة وزنها العلمي و المنهجي في البحوث العلمية ، لا سيما الاجتماعية منها .

و الدراسة السابقة إما أن تكون مطابقة و يشترط حينئذ اختلاف ميدان الدراسة ، أو أن تكون دراسة مشابهة ، و فيها يدرس الباحث الجانب الذي لم يتناول بالدراسة (رشيد زرواتي ، 2000 ص 91) . و بناء على كل هذا فقد اعتمد الباحث على بعض الدراسات السابقة التي أعطت الدراسة الحالية تصورا منهجيا عاما يساعد الباحث في بلورة ورسم مسار بحثه و هي كالأتي :

الدراسة الأولى :

(دراسة سهيل زرق دياب " مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي بمنطقة غزة التعليمية ــ فلسطين ، سبتمبر، 2005) منشورات مخبر غزة فلسطين .

و قد تمحورت إشكالية الدراسة في التساؤلات التالية :

1 _ ما مفهوم الجودة في التربية ؟

2 – ما مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي ؟ و هذه الدراسة تهدف إلى تحقيق ما يلي :

التعرف على مفهوم الجودة في التربية و الوصول إلى تحديد للمقصود بالجودة في التعليم الجامعي و مايستلزمه هذا المصطلح من وضع مؤشرات و معايير للحكم بها على جودة مؤسسات التعليم الجامعي ، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على الملاحظة و المقابلة و الاستمارة بالاستعانة بالتحليل الكمي و الكيفي للبيانات المتحصل عليها و ذلك من أجل تحقيق الأهداف التي سعت للوصول إليها كالتعرف على مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي ، و قد استخدم الباحث استمارة تتضمن رصد معايير الجودة للتعليم الجامعي ، و لكل معيار مؤشرات متعددة بحيث يمكن الاستفادة من هذه القائمة في الحكم على مستوى جودة مؤسسات التعليم الجامعي ، كما يمكن أن تكون أداة تقويم ذاتي توظيفها المؤسسة من أجل التحسين و التجويد و التطوير ، و يتطلب توظيف هذه الصحيفة وضع تقديرات من (1_5) لكل

مؤشر بحث يكون (1) التقدير الأدنى و (5) التقدير الأعلى ، كما يمكن الاستفادة منها في عمل مقارنة بين التقديرات الواقعية لهذه المؤشرات و التقديرات المرغوب فيها حيث تم استخدام طريقة التجزئة النصفية بالنسبة لثبات صدق الأداة و ذلك من خلال حساب درجات المفحوصين على الفقرات الفردية ، و درجاتهم على الفقرات الزوجية ، و تم حساب المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري وللتأكد من مدى صدق الأداة أيضا ، فقد عمد الباحث تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من 30 فردا ، و استخرج الباحث الاتساق الداخلي للأداة وذلك بإيجاد معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات الأداة ككل ــ لان ذلك يعد مؤشرا لما تتمتع به الأداة من صدق ــ أما بالنسبة لنتائج هذه الدراسة فقد توصل الباحث إلى أن معظم جامعاتنا لم تصل إلى المستوى المطلوب من الجودة التي يتمها القائمون على المؤسسات التربوية ، لذا يجد الباحث أن هذا الموضوع بحاجة إلى مزيد من الدراسة و البحث ، لذا توصي هذه الدراسة إلى وضع المعايير و المؤشرات التي توصلت إليها موضع التطبيق الفعلي و الميداني ، و الاستفادة من نتائج التطبيق في الحكم على مستوى جودة المؤسسات التربوية بهدف تحسينها و تجويدها كما تقترح بعض الدراسات التي يرى الباحث إنها تحتاج إلى بحوث مستقبلية و منها نذكر :

_ تطوير مجموعة من الأدوات للكشف عن جودة مؤسسات التعليم .

_ مستوى جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس و الطلبة .

و لقد تم استخدام هذه الدراسة من خلال الوقوف على الجانب النظري و استثماره في الجانب النظري للدراسة الحالية ، خاصة فيما يتعلق مؤشرات جودة التعليم العالي ، فقد تم من خلال هذه الدراسة توضيح بعض المؤشرات و التي خدمت الدراسة الحالية في شقها النظري .

الدراسة الثانية :

(دراسة دليلة خينش "إصلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة "، بجامعة محمد خيضر بسكرة 2010 -2011 ، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه) .

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي باعتباره طريقة لوصف الظاهرة المدروسة و تصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليل و إخضاعها للدراسة الدقيقة ــ ضف إلى ذلك أنها استخدمت تحليل المحتوى كتقنية تطبق على المواد المكتوبة المسموعة أو السمعية البصرية .

حيث اعتمدت مجموعة من الأــدوات و التي تمثلت في الاستمارة و المقابلة و الملاحظة بالمشاركة و قد تم اختيار العينة القصدية الممثلة في الشبكة الجامعية الجزائرية (84) مؤسسة للتعليم العالي موزعة على ستة و أربعون ولاية عبر التراب الوطني ، و تظم ستة و ثلاثون (36) جامعة ، خمسة عشر (15) مركزا جامعا و ستة عشر (16) مدرسة وطنية عليا و خمس (5) مدارس عليا للأساتذة .

أما عن الإشكالية فقد تبلورت في التساؤل الرئيس التالي : هل عكست إصلاحات منظومة التعليم العالي و البحث العلمي التحولات التنموية التي مرت بها الجزائر ؟

ولمحاولة الإجابة على التساؤل الرئيسي جاءت التساؤلات الفرعية كمايلي :

1_ هل يسهم إصلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي في تقريب العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي و المحيط الإقتصادي و الإجتماعي ؟

وقد تم معالجة هذا التساؤل من خلال مؤشرين هما :

_ مدى تحديث البرامج البيداغوجية (ل م د) في تخصص علم الإجتماع .

_ علاقة التكوين في علم الإجتماع بالمحيط الإجتماعي و الإقتصادي في ظل تطبيق (ل م د) .

2_ هل يسهم إصلاح التعليم العالي و البحث العلمي في تقريب العلاقة بين البحث العلمي الإجتماعي و المحيط الإقتصادي و الإجتماعي .

وقد تمت معالجة هذا التساؤل من خلال المؤشرين التاليين :

_ دور مخابر البحث في عملية التكوين الجامعي .

_ علاقة مخابر البحث بالمحيط الاقتصادي و الاجتماعي .

و كانت الباحثة تهدف من خلال هذه الدراسة التعرف على مدى مساهمة إ صلاح منظومة التعليم العالي و البحث العلمي في إعطاء دفع نحو تقليص الفجوة بين الجامعة و المجتمع ،وقد تم توظيف هاته الدراسة من خلال الوقوف على الجانب الميداني و خاصة فبما يتعلق بتحليل مدى تحديث و تحيين البرامج البيداغوجية في علم الاجتماع نظام (ل م د) و كذا النتائج المتوصل إليها و الاستفادة منها في الدراسة الحالية .

الدراسة الثالثة :

_ يسعد فائزة : " مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية و الادارية ، دراسة ميدانية في جامعة " فرحات عباس " _ سطيف _ 2007 "

ــ وقد هدفت الدراسة إلى الوقوف على مستوى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة المذكورة و كذا مقارنة مستويات تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة وفقا لمتغيرات (الجنس ، الخبرة ، المؤهل العلمي ، الكلية ، التسلسل الوظيفي) ــ وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن لمحاولة إبراز مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة " فرحات عباس " ومحاولة الكشف عن الاختلافات في مستوى التطبيق حسب المتغيرات الديموغرافية السالفة الذكر ــ وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس العاملين في جامعة " فرحات عباس " المقدر عددهم ب (1014) عضو هيئة تدريس إضافة إلى الهيئة الإدارية ذات التسلسل الوظيفي و المقدر عددهم ب (42) إداري و قامت الباحثة بانتقاء عينة الدراسة بالمعاينة الاحتمالية الطبقية بنسب 10 ٪ حسب الشروط الإجرائية لروسكو فتحصلت على عينة قدرت ب (103) عضو هيئة تدريس و 42 إداري ــ و قامت الباحثة باستخدام مقياس الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لنعمان الموسوي (2003) و يهدف هذا المقياس إلى قياس مدى تحقق عناصر الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي و بالتالي التعرف على مواطن القوة و الضعف في أدائها و العمل على اتخاذ الإجراءات اللازمة ، وبعد فرز فقرات المقياس تم دمجها في أربع مجالات هي :

1_ تهيئة متطلبات الجودة في التعليم العالي .

2 _ متابعة عملية التعليم و التعلم و تطويرها .

3 _ تطوير القوى البشرية .

4 _ اتخاذ القرار و خدمة المجتمع .

وقد شملت استمارة الباحثة 40 فقرة ، وبعد التأكد من صدق الأداة و ثباتها أجرت الباحثة الدراسة الميدانية و استخدمت الأساليب الإحصائية (النسب المئوية ، مربع كاي) لتفريغ البيانات و تحليل النتائج و مناقشتها في ضوء الفرضيات و أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

1 _ أن مستوى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في جامعة " فرحات عباس " متوسطة بنسبة 31 ،39 ٪على مجال تهيئة الجودة ، و كان مستوى تطبيق مجال متابعة العلمية التعليمية

و تطويرها قليلة بنسبة 53 ، 72٪ ، أما بالنسبة لمجال تطوير القرى البشرية فكان مستوى التطبيق قليل بنسبة 07، 82٪ ، ومجال اتخاذ القرار خدمة المجتمع فكان مستوى التطبيق بنسبة 27 ،58 ٪وبناء على هذه النتائج أفادت الباحثة أن جامعة " فرحات عباس " تطبق معايير إدارة الجودة الشاملة بمستوى قليل بنسبة 56،32٪ .

2 _ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة " فرحات عباس " من وجهة نظر هيئتها التدريسية متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة).

3_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر هيئتها التدريسية حسب متغير الكلية .

4_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر هيئتها الإدارية حسب متغيرات .

5_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر هيئتها التدريسية و الإدارية .

_لقد أفادت الباحثة من هده الدراسة العديد من المعطيات التي أسهمت في بلورت سيرورة هذه الدراسة سواء من الجانب النظري و الاستفادة من المراجع المتوفرة لمجال الجودة في التعليم العالي و مجال جودة تعليم العالي في الجزائر و الجانب الميداني أيضا ، أما عن الاختلافات الموجودة بين هذه الدراسة و الدراسة الحالية فتتمثل في : عنوان الدراسة ، الهدف ، متغير الوظيفة ، المنهج ، حجم مجتمع العيينة المعاينة ، الجامعة والكلية ، أساليب إحصائية .

الدراسة الرابعة :

دراسة لرقط علي ، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر المبررات و المتطلبات الأساسية . دراسة ميدانية بكلية الآداب و العلوم الإنسانية جامعة الحاج لخضر _ باتنة ، 2008 ، 2009 (المشرف) عبد الحميد عبدوني شهادة ماجستير في علوم التربية تخصص الإدارة و التسيير التربوي وقد تمحورت إشكالية في التساؤلات التالية :

_ هل توجد مبررات كافية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية الآداب و العلوم الإنسانية بجامعة الحاج لخضر – باتنة ؟

_ هل تختلف مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ؟

_ ما مدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ؟

_ هل تختلف المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة ؟

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف مايلي :

1 _ مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكلية العلوم الإنسانية بجامعة لحاج لخضر .

2 _ مدى توفر المتطلبات الأساسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة .

3 _ إمكانية تزويد المهتمين و القائمين على أمر الكلية بالمتطلبات الأساسية الواجب توفرها في حالة إقبالهم على تطبيق إدارة الجودة الشاملة .

حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يتناسب مع طبيعة الدراسة و الأهداف التي تسعى لتحقيقها ، و هي معرفة مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة و الوقوف على مدى توفر المتطلبات الأساسية لتحقيق إدارة الجودة الشاملة استخدم أداة الاستمارة (استبيان) .

وقد أسفرت الدراسة على النتائج التالية :

_ توجد مبررات كافية لتطبيق الجودة الشاملة في الكلية

_ تتوفر المتطلبات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في الكلية بنسبة أقل من المتوسط المطلوب وهي كما بينت الدراسة مرتبة حسب درجة توفرها كالآتي :

_ دعم الإدارة العليا ونيتها في التحسين والتطوير .

_ القيادة مؤهلة إلى حدما لتحمل مسؤولية التطبيق .

_ ثقافة المنظمة تحتاج إلى إعادة تعبئة .

_ أساليب التقويم وقياس الأداء غير متطورة.

_ استخدم الباحث أساليب إحصائية هي =النسبة المئوية ؛ اختبارات ومن ثم قام الباحث بتحليل ومناقشة نتائج الدراسة بعد تفريغ البيانات في الجداول الإحصائية.

و قد استفادت الباحثة من هذه الدراسة بالوقوف على الجانب النظري خاصة فيما يخص مبررات و متطلبات جودة التعليم العالي ، و هذا ما يخدم الدراسة الحالية في شقها النظري .

8/- الإجراءات المنهجية للدراسة:

8-1- منهج الدراسة:

يعد المنهج طريقة تصور وتنظيم البحث، فهو ينص على كيفية تصوير وتخطيط العمل موضوع دراسة ما.(موريس أنجرس, 2004, ص99) وباعتبار أن المنهج هو الطريق العملي أو الأسلوب الذي يسلكه الباحث, في تقصيه للحقائق العلمية في أي فرع من فروع المعرفة, وفي أي ميدان من ميادين العلوم النظرية والعلمية .(رشيد زرواتي, 2008, ص119) , فإن أي عمل بحثي يتطلب منهج علمي معين يتوافق وطبيعة الموضوع، ويخدم عناصر البحث, ويصل بالباحث إلى النتائج العلمية الصحيحة, وفق مجموعة خطوات ومراحل بحثية تتعلق بالبحث العلمي عامة, وبالمنهج المتبع خاصة, وبما أن هذه الدراسة "مؤشرات جودة التعليم العالي في علم إجتماع التربية" تسعى إلى استكشاف مؤشرات الجودة المتضمنة في محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر كان ضروري اختيار منهج تحليل المحتوى (المضمون) الذي يتناسب وطبيعة الموضوع, و"تحليل المحتوى" إنما يعني:" طريقة موضوعية ومنظمة تصف بشكل كمي منظم ودقيق شكل ومحتوى المواد المكتوبة أو المسموعة لأي مجتمع أو شخص ما" . سامي ملحم, 2002, ص371).

إذن تحليل المحتوى هو طريقة موضوعية ومنظمة تصف بشكل كمي منظم ودقيق شكل ومحتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر المقدمة من طرف الأساتذة الجامعيين في علم الاجتماع.

ويستخدم منهج تحليل المحتوى المؤشرات والأدوات والوسائل الكمية أكثر من المؤشرات الكيفية أو النوعية مع التأكيد على ضرورة التحليلين الكمي والنوعي معا.(حمد سليمان المشوخي, 2008, ص179-180).

8-2- حدود الدراسة: لكل دراسة حدود تلتزم بها ولا تخرج عنها, وفي دراستنا هذه نقتصر على المقاييس التالية:

- ✓ **مقياس سوسيولوجيا المنهاج:**

يعد مقياس سوسيولوجيا المنهاج من أهم المقاييس المكونة للوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر, حيث يهدف هذا المقياس إلى تعريف الطالب بكيفيات تصميم وبناء المنهاج, ومتطلبات التخطيط, والتعرف على أهم المداخل السوسيولوجية في هذا الشأن, أمّا عن المعامل فهو 06

والأرصدة فهي 06, أمّا فيما يتعلق بطريقة التقييم فهي إمتحانات جزئية وتقييم متواصل على مستوى الأعمال الموجهة, من محاوره نذكر:

-المنهاج: المفهوم التقليدي والحديث, عوامل تطوره.

-تخطيط المنهاج وبناؤه.

-التصورات النظرية في سوسيولوجيا المنهاج.

-نظريات المنهاج ونماذجه وتنظيماته من وجهة نظر علماء التربية.

-المنهاج وتنظيم المدرسة.

حيث تم تدريس هذا المقياس خلال السداسي الأول من السنة الجامعية.

✓ **مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي:**

يعتبر مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي من المقاييس التي تشكل الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر, حيث يتحدد الهدف الأساسي من هذا المقياس في التعريف بأسس ووظائف عمليتي كل من التوجيه والإرشاد التربوي أو المدرسي من شأنه أن يسمح للطالب بمعرفة الشروط الواجب توفيرها داخل البيئة المدرسية. بالنسبة للمعامل 06 والأرصدة 06. ويتم التقييم فيه عن طريق الإمتحانات الجزئية وتقييم متواصل على مستوى الأعمال الموجهة, من محاوره نذكر ما يلي:

- مفهوم وأهمية كل من التوجيه والإرشاد المدرسي التربوي.
- التوجيه والإرشاد, النشأة والمراحل.
- مبادئ وأهداف التوجيه والإرشاد.
- المقاربات العلمية للتوجيه والإرشاد.
- تطور التوجيه المدرسي في الجزائر, أسسه, تطوره, مشاكله.
- التوجيه المهني, مفهومه, أهميته.
- التوجيه المهني في الجزائر وسياسات التشغيل.

أمّا عن مدة التدريس فيه فقد أخذت السداسي الأول بأكمله.

✓ **مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية:**

مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية هو الآخر من المقاييس التي تدخل ضمن الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر أمّا عن الهدف الذي يصبو إليه هذا المقياس هو التعريف بدراسة الإستعمالات الجديدة للوسائل التقنية المتعلقة بالإعلام والإتصال في مجال التربية والتعليم, فيما

يخص المعامل 05 والرصيد 05. بالنسبة لطريقة التقييم فهي إمتحانات جزئية وتقييم متواصل على مستوى الأعمال الموجهة, من محاوره يمكن إدراج ما يلي:

-تكنولوجيا التربية وتكنولولجيا التعليم, المفهوم.

-الدور التربوي والتثقيفي لوسائل الإعلام والإتصال السمعية البصرية, البرامج التعليمية...الخ.

-الوسائل التقنية والعملية التعليمية.

-تكنولوجيا الإعلام والإتصال الحديثة والتربية, الرهانات, التحديات, المشكلات.

-التعليم الإفتراضي.

وقد استغرقت مدة التدريس فيه السداسي الأول من السنة الجامعية .

8-3 عينة الدراسة:

تتعلق العينة بالمجتمع الأصلي للبحث وبحدود الدراسة, وبما أن دراستنا تتعلق بمؤشرات الجودة في علم إجتماع التربية, فقد خُصصت هذه الدراسة لتحليل محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر, وبهذه العينة المختارة هي عينة قصدية, حيث قصدنا اختيار الوحدة الأساسية نظراً للسمات والخصائص التي تميزها عن بقية الوحدات الأخرى ومن هذه الخصائص نذكر:

1 -لها دور كبير في تشكيل ملمح تكوين الطلبة.

2 -تستجيب كقاعدة تكوينية أساسية لما هو مقترح من تخصصات وفروع للمراحل التعليمية العليا اللاحقة.

ضف إلى ذلك اختيارنا لمقاييس الوحدة الأساسية راجع إلى أهمية كل مقياس في هذه المرحلة والهدف المسطر من وراءه, فمقياس سوسيولوجيا المنهاج تكمن أهميته كون أهدافه تتجه نحو تزويد وتوسيع آفاق معارف الطلبة حول المداخل النظرية السوسيولوجية وكذا معرفة أهمية المنهاج ضمن العملية التعليمية ككل والشروط الواجبة لبنائه, وكذلك التشريعات والترتيبات التنظيمية المدعمة له, وما يكتنف العملية من مشكلات وعوائق يتعين تجاوزها, وهذا ما يحتاجه الطالب في هذه المرحلة وخاصة وأنّها مرحلة تسبق مرحلة الدكتوراه.

أمّا عن مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي فهود يهدف إلى التعريف بأسس ووظائف وأهداف عمليتي التوجيه والإرشاد من شأنه أن يسمح للطالب بمعرفة الشروط الواجب توفيرها داخل البيئة المدرسية لتحقيق أهدافها المسطرة, كما يسمح له بتوجيه جانب من اهتمامه وبحوثه نحو

هذا المجال الذي يعد أيضا شرطا ضروريا وأحد محددات النجاح في سياسات التعليم والإصلاح التربوي.

واختيارنا لمقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية نظرا لأهميته والهدف الذي يصبو إليه, وهو معرفة الدور التربوي والتثقيفي لوسائل الإعلام والتكنولوجيا في مجال التربية والتعليم, ولذلك يتعين دراسة الاستعمالات الجديدة للوسائل التقنية المتعلقة بالإعلام والاتصال في المجال التربوي, التي ازداد انتشارها في هذا المجال بحيث أصبحت أحد شروط البحث العلمي وأحد أهم وسائل التدريس في وقتنا الراهن.

وقد تم اختيار العينة في مستوى السنة الثانية ماستر على أساس أنهم تناولوا بالدراسة جميع المقاييس المحددة والمبرمجة للتخصص, وبالتالي يمكن الحكم على كفاءة الطلبة من خلال الحكم على كفاءة البرامج.

8-4- أدوات الدراسة:

بما أنّنا نتبع في هذه الدراسة منهج تحليل المحتوى فقد اعتمدنا الأدوات البحثية الخاصة بهذا المنهج وهي على التوالي:

8-4-1- صنافة التحليل (استمارة): تمثل هذه الصنافة لإطار الكمي لاستخلاص بيانات عينات الدراسة, حيث اعتمدت الباحثة هذه الصنافة بعد الإجراء الأولي لعينات البحث, حيث تم التعرف على فئات ومؤشرات الدراسة, والتي عن طريقها تم بناء صنافة التحليل عبر المراحل التالية:

- إعداد صنافة التحليل في صورتها المبدئية.
- عرض هذه الأداة على محكمين للتأكد مكن صدقا.
- التأكد من ثبات الأداة عن طريق أخذ عينة عشوائية من كل مقياس وتحليلها مرتين من خلال مدة فاصلة قدرها 16 يوما ثم حساب معامل ثباتها لمعرفة درجة الإرتباط بين التحليلين.

8-4-2- فئة التحليل: يقصد بفئات التحليل العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يتم وضع وتصنيف الوحدات المختلفة للمحتوى في إطارها, وعليه فقد كانت (مؤشرات الجودة) هي فئة تحليل المعتمدة في هذه الدراسة وهي كالآتي:

1/ درجة تغطية الموضوعات الأساسية:

مدى تغطية محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للموضوعات الأساسية, وذلك من خلال تناولها لأهم مصطلحات المادة المعرفية, بالإضافة إلى جدية المعلومات والمعارف وقيمة المراجع المستخدمة.

2/ القدرات المعرفية العليا:

مدى ملامسة محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للقدرات المعرفية العليا, من خلال نقد الأوضاع والأفكار محل الدراسة, ومعالجة المشكلات التربوية المطروحة حاليا.

3/ الواقع العملي:

مدى توافق محتوى مقاييس الوحدة الأساسية مع متطلبات الواقع وهذا من خلال تركيزها على المتغيرات الحاصلة في الوقت الراهن, ضف إلى ذلك تركيزها على المعارف المحلية في الواقع.

الفئة	مؤشرات الفئة
درجة تغطية الموضوعات الأساسية	✓ **الإلمام بالمعارف الأساسية** : مدى تناول محتوى المقاييس لأهم أبعاد ومصطلحات المادة المعرفية.
	✓ **أصالة المادة العلمية** : مدى جدية محتوى المقاييس وقيمة المعلومات والمعارف التي تحتويها, مع مدى توافر المراجع العلمية القيمة المتناولة في المحاضرات.
القدرات المعرفية العليا	✓ **التفكير الناقد:** هو كل تفكير يهدف إلى نقد الأوضاع أو الأفكار أو النظريات محل الدراسة.
	✓ **حل المشكلات** : كل ما يتعلق بمحتوى المقاييس التي تهتم بطرح ومعالجة المشكلات التربوية المطروحة الآن.
الواقع العملي	✓ **متغيرات العصر** : مدى تركيز محتوى المقاييس على المتغيرات الحاصلة في الوقت الراهن.
	✓ **تنمية محلية:** مدى تركيز محتوى المقاييس على المعارف والمعطيات المحلية للواقع.

8-4-3- وحدة التحليل:

إن وحدة التحليل الأساسية المستخدمة في هذه الدراسة هي الفكرة ولإستخدام الفكرة كوحدة للتحليل أكثر من مبرر:

أ - لأنها الأقرب إلى أسلوب الكتابة المنتهج في محتوى المقاييس المراد تحليلها.

ب -لأنها الأعمق في استنباط مؤشرات الجودة.

8-4-4- وحدة السياق:

تماشيا مع البناء المنهجي العام, ومع ما تم عرضه من آليات ووحدات التحليل, فقد كانت المحاضرة هي وحدة السياق, إذ يمكن أن تتضمن المحاضرة الواحدة أكثر من مؤشر للجودة, إن لم تكن مجموعة من المؤشرات.

8-4-5- وحدة التعداد:

تم اعتماد التكرار وحدة للتعداد, من خلال ظهور كل مؤشر من مؤشرات الجودة, وذلك حسب التصنيف الذي تم إعداده.

8-5- مراحل التحليل: تمت عملية التحليل بإتباع الخطوات التالية:

✓ **المرحلة الأولى: العمليات الأولية:**

-قراءات أولية للإطلاع على محتوى كل مقياس.

-قراءة معمقة ومتأنية لتحديد الفئات وترميزها.

-بناء استمارة التحليل (صنافة) وفق الفئات الأساسية والفرعية للدراسة.

-عرض صنافة التحليل على مجموعة من المحكمين كمقياس لصدق وثبات الصنافة.

✓ **المرحلة الثانية: التحليل الكمي:**

-تحليل أولي لمحتوى المقاييس (عينات الدراسة) على ضوء (صنافة التحليل) المصححة.

-تحليل محتوى المقاييس (عينات الدراسة) على ضوء التحليل الأولي.

-التأكد من نتائج التحليل بعد تطبيق مقياس الثبات لإعادة التحليل مرة ثانية.

-تفريغ البيانات في جداول وإعطاء نسبة تواجد كل فئة.

✓ **المرحلة الثالثة: التحليل الكيفي:**

-التحليل الكيفي للبيانات على ضوء التحليل الكمي للبيانات المجدولة.

-استخلاص النتائج والتأكد من فرضيات الدراسة.

8-6- الأساليب الإحصائية المعتمدة:

يساعد التحليل الإحصائي على شرح وتوضيح ما تم ملاحظته, وما يهدف إليه الباحث من الدراسة التحليلية, وفي هذه الدراسة لجأت الباحثة إلى استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

8-6-1- الصدق:

اعتمدت الباحثة على صدق المحكمين تعبيرا عن صدق الأداة أو التحليل, وذلك بالنظر إلى مجموع الإستشارات الممكنة حال التحكيم والتي تخص:

- ✓ الحكم على المتغيرات الأساسية في الدراسية وتعريفاتها الإجرائية.
- ✓ الحكم على بعض جوانب المنهجية العامة للصنافة (رشدي أحمد طعيمة, 2004, ص215)

أ -**إجراءات التحكيم:** تم عرض استمارة التحليل على مجموعة من الأساتذة حيث تضمنت الاستمارة ما يلي:

- ✓ تساؤلات الدراسة.
- ✓ المفاهيم الأساسية للدراسة.
- ✓ أهداف الدراسة.
- ✓ مستويات وأبعاد ومحاور التحليل.
- ✓ جدول التحليل المقترح للدراسة.

ب -نتائج التحكيم: قامت الباحثة بإسترجاع الصنافات الموزعة للتأكد من الملاحظات المسجلة, بالإضافة إلى توجيهات أو مقترحات حول الأداة التي لم يتم تقييدها, وقد تم تبعا لتوجيهات المحكمين القيام بالتعديلات التالية:

- ✓ تحديد دقيق لفئات التحليل مع ضبط مؤشرات كل فئة.
- ✓ تحديد شكل التناول في التحليل (مفصل وموجز).

وقد تم الأخذ بهذه المقترحات في إخراج جدول التحليل النهائي.

8-6-2- الثبات:

نظرا للدقة والموضوعية المطلوبة في التحليل تم إتباع حساب معامل الثبات.

أ -**إجراءات حساب الثبات:** وقد اعتمدت الباحثة الإجراءات التالية:

- ✓ تم اختيار مجموعة من المحاضرات من كل مقياس بصفة عشوائية.

✓ قامت الباحثة بتحليل أولي للنصوص (محتوى المقاييس) المسحوبة وفقا للتصنيف الذي تم إعداده.

✓ بعد مدة زمنية قدرتها ستة عشر يوما 16 قامت الباحثة بتحليل ذات المحاضرات بالإعتماد دائما على نفس التصنيف وذلك لضمان أعلى قدر من المصداقية.

ب – **نتائج حساب الثبات:** بما أن الباحثة لجأت إلى أسلوب التحليلين الأول والثاني فإن معادلة حساب معامل الثبات كما صاغها "Holsty" هي:

$$\text{متوسط الإتفاق} = \frac{2 \times \text{عدد الفئات المتفق عليها في مرتي التحليل}}{\text{عدد فئات التحليل الكلية}}$$

$$ر = \frac{2\ (ف2,1)}{ف1 + ف2}$$

حيث أن :

ر: معامل الثبات

ف2,1 : عدد الفئات المتفق عليها في مرتب التحليل.

ف1 + ف2: مجموع عدد الفئات المحللة في المرتين.

وعليه كانت درجات معامل الثبات المحصل عليها كالتالي:

– بالنسبة لمقياس سوسيولوجيا المنهاج:

الجدول (01) : يوضح درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمقياس سوسيولوجيا المنهاج.

عدد فئات التحليل	التحليل الأول	التحليل الثاني	الإتفاق	المجموع	درجة الثبات (معامل الثبات)
الفئة 1	6	8	6	14	0.85
الفئة 2	8	10	8	18	0.88
الفئة 3	6	4	4	10	0.80
الثبات الكلي	20	22	18	42	0.85

- بالنسبة لمقياس إرشاد وتوجيه مدرسي:

الجدول (02) : يوضح درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمقياس إرشاد وتوجيه مدرسي.

عدد فئات التحليل	التحليل الأول	التحليل الثاني	الإتفاق	المجموع	درجة الثبات (معامل الثبات)
الفئة 1	10	8	8	18	0.88
الفئة 2	13	10	10	23	0.86
الفئة 3	8	6	6	14	0.85
الثبات الكلي	31	24	24	55	0.87

-بالنسبة لمقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية:

الجدول (03) : يوضح درجة ثبات جدول التحليل بالنسبة لمقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية.

عدد فئات التحليل	التحليل الأول	التحليل الثاني	الإتفاق	المجموع	درجة الثبات (معامل الثبات)
الفئة 1	7	5	5	12	0.83
الفئة 2	6	8	6	14	0.85
الفئة 3	7	9	7	16	0.87
الثبات الكلي	20	22	18	42	0.85

- ومنه كانت درجة الثبات بين التحليلين الأول والثاني في كل مقياس كالآتي:

المقياس	سوسيولوجيا المنهاج	التوجيه والارشاد المدرسي	الإعلام وتكنولولجيا التربية
درجة الارتباط بين التحليلين	0.85	0.87	0.85

وبجمع درجة الارتباط بين التحليلين في المقاييس الثلاثة وقسمتها على 3, كانت درجة الارتباط الكلية أو العامة:(0.85) وهي درجة مقبولة جداً, حيث أنه كلما اقتربت قيمة معامل الارتباط من (+ 1) دلّ ذلك على وجود علاقة موجبة (فتحي عبد العزيز أبو راضي, 2000, ص373), فقد تم قبول صنافة المؤشرات التي تم إعدادها.

8-6-3- النسبة المئوية:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{مجموع التكرارات}}$$

8-6-4 اختبار كا تربيع :و الذي يعطى بالصيغة الآتية :

$$X^2 = \sum \frac{(f0-fe)^2}{fe}$$

و قد تم استخدامه من اجل اختبار الفروق بين فئات الدراسة .

الفصل الثاني: جودة التعليم العالي

تمهيد

1 مفهوم جودة التعليم العالي.

2 مبادئ ومعايير الجودة في التعليم العالي.

3 أهمية وأهداف تطبيق جودة التعليم العالي.

4 مبررات ومتطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي.

5 مؤشرات وصعوبات تطبيق جودة التعليم العالي.

6 الركائز الأساسية لضمان الجودة في التعليم العالي.

7 ضمان الجودة للبرامج التعليمية.

خلاصة

تمهيد:

يعتبر التعليم العالي ركيزة أساسية من بين الركائز التي يرقى بها المجتمع إلى درجات عليا ، و سبب التطور الفكري و التكنولوجي الحاصل في عالمنا المعاصر ، لهذا فإنه كان لابد من تبني نظام يكون هدفه الأساسي هو زيادة كفاءة و فعالية مخرجات التعليم العالي و المتمثل في الجودة ،و هذا من خلال وضع جملة من المتطلبات و المعايير و المبادئ التي تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف ،مع تحديد كيفية و وسائل تطبيقه .

1_ مفهوم جودة التعليم العالي :

يمكن تعريف جودة التعليم العالي بأنها:

1 _ يعرفها فريد النجار بأنها : " فلسفة إدارية موجهة لقيادات الجامعة ، ترتكز على شباع حاجات العملاء لتحقيق نمو الجامعة و التوصل إلى أهدافها ، و هي تضمن الفعالية العظمى و الكفاءة المرتفعة في الحقل العلمي و التي تؤدي في النهاية إلى التفوق و التميز " (سوسن شاكر مجبد ، 2008 ص 346)

_ نجد أن هذا التعريف ركز على تبيان الهدف الرئيسي لتطبيق جودة التعليم العالي ألا و هو التطوير و الكفاءة ، في حين أنه أغفل تبيان كيفية وطرق تطبيق هذا النظام ، إلى أنه اعتبر الجودة التعليم العالي موجهة فقط إلى القيادات الجامعة ، مع أنه لا يمكن تحقيق هدفها دون تكاتف جهود جميع الجهات .

2 _ أما فيليب كروسبي فعرفها بأنها : " تمثل المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقا ، حيث أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع و تجنب حدوث المشكلات من خلال العمل على تحفيز و تشجيع السلوك الإداري و التنظيمي الأمثل في الأداء ، و إستخدام الموارد المادية و البشرية بكفاءة و فعالية " (علي عبد الله ، 2008 ، ص 36)

_ هذا التعريف اعتبر جودة التعليم العالي أسلوبا تتبعه الإدارة الجامعية ، يمكنها من تجنب المشاكل و الوصول إلى كفاءات عليا مع أنه قد تكون في نظام التعليم العالي و خاصة في الدول العربية ، مبادء تتعارض و مبادئ الجودة وهو ما يخلق المشاكل أساسا، لذا لابد من دراسة نظام الجودة و محاولة تعديله بما يتماشي و معايير المجتمع المحلي للجامعة .

_و بالتالي فجودة التعليم العالي تتمثل في المنهج الذي تتبعه المؤسسة الجامعية و الذي يضمن لها تطوير و تحسين مخرجاتها ، و هذا من خلال وضع جملة من المعايير و توفير مجموعة من المتطلبات الشاملة لجميع الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية (نفسية ، مادية ،

أخلاقية) مع تحديد الوسائل و المعدات التي تساهم في بلوغ المؤسسة الجامعة و التعليم العالي إلى درجة الكفاءة و الفاعلية .

2_مبادئ و معايير الجودة في التعليم العالي :

2-1_ مبادئ جودة التعليم العالي:

ترتكز الجودة في التعليم العالي على مجموعة من المبادئ المتكاملة والمترابطة فيما بينها والتي يمكن أن نوجزها في النقاط التالية:

1_ مبدأ القيادة: ويعني هذا المبدأ أن تهتم قيادات التعليم العالي بنشر ثقافة الجودة داخل المنظومة التعليمية لتوحيد وجهات النظر حولها وكذا وضع أهداف تعليمية مشتركة بين جميع مؤسسات التعليم العالي ، وبالتالي تطبيق إستراتيجيات وخطط موحدة بينها والأهم تهيئة المنهاج والظروف المناسبة جميع الأهداف الموحدة من تطبيق هذا النظام ، وبأقل تكلفة ممكنة (زاهر ضياء الدين ، 2005، 176) كي تنعكس هذه الثقافة على القائمين على عملية التدريس وبالتالي تنعكس بدورها على مواقفهم التعليمية من خلال تحديد اتجاهات التغيير الثقافي المطلوب وتطوير لغة مشتركة متناسبة مع قدرات الطلبة والأساتذة، وأساليب التدريس، الفرصة أمام تشغيل عمليات تتم بالجودة، مع توقع ضرورة إحداث تغيرات ذات طبيعة فلسفية وعملية يقتضيها نظام الجودة الشاملة(سوسن شاكر مجيد ،2008، ص104) .

2_**مبدأ التركيز على العميل (المستفيد)** :تنادي الجودة في المجال إلى أهم نقطة وهي السعي لتحقيق رضا المستفيد من التعليم العالي وتلبية جميع متطلباته ويتضمن مفهوم العميل شقين هما: عميل داخلي ويتمثل في (الطلبة والأساتذة والموظفين) وعميل خارجي ويتمثل في (المجتمع وسوق العمل) فالداخلي إذن هو الفرد المنتمي إلى المؤسسة،ويتأثر بجميع نشاطاتها وقراراتها.أما الخارجي فهو الأفراد أو الجهات التي تستفيد وتتأثر بما تنتجه المؤسسة ،ويعتبر العميل الداخلي من أهم العناصر المساعدة على تحقيق نظام الجودة في التعليم العالي ويتم تركيز الجامعة على المستفيد من خلال تقوية علاقاتها معهم عن طريق تلبية جميع احتياجاتهم ورفع معنويات جميع الأفراد العاملين داخل المؤسسة الجامعية وتحسين اتجاهاتهم نحو عملهم، لزيادة إنتاجيتهم وإشراكهم في اتخاذ القرار بشكل فعال(سهلية محسن كاظم الفتلاوي 2008 ص 113_114) .

3_مبدأ العمل الجماعي والمشاركة التعاونية : ويعني هذا المبدأ التأكيد على المشاركة الفعالة والعادلة لجميع العاملين والمشاركين في التعليم دون تفريق وكل حسب موقعه أهميته،مما يؤدي إلى اندماجهم في العمل ، وهذا مايسمح لهم باستخدام جميع قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة، وهذا عقد دورات تدريبية لمختلف المعنيين والعاملين في المؤسسة الجامعية حول ثقافة الجودة ومناهجها ومبادئها ومتطلباتها (حسن حسين البيلاوي ، 2006 ص 26) وتتمثل مشاركة كافة العاملين في التعليم العالي في الصيغ التالية:

_مبدأ التحسين المستمر: ويقصد بهذا المبدأ النظر إلى مؤسسة التعليم العالي كنظام ،وإلى مايقوم به العاملون فيها كعمليات مستمرة. لذا فإن أي إصلاح في هذه المؤسسة لابد أن ينطق من تحسين هذه العمليات مع ضرورة الاستمرار في تحسينها على أساس معايير الجودة المتفق عليها في المؤسسة الجامعية ، ولابد من التركيز على مخرجاتها ينبغي التركيز على العمليات المؤدية إلى هذه المخرجات (بسمان فيصل محجوب ، 2003 ، ص139) والهدف من هذا المبدأ هو إدخال التحسينات المستمرة الأزمة للعملية التعليمية في ضوء البيانات المتجددة وتغيير حاجات الطلبة والأساتذة واحتياجات السوق والمجتمع ، وكذا التواصل إلى أساليب أفضل لتحسين وتطوير الخدمات التعليمية الجامعية .

_مبدأ إلزام الإدارة العليا بإدارة الجودة في التعليم العالي: حتى تنجح مؤسسة التعليم العالي في تطبيق نظام الجودة لابد أن تعتمد على دعم الإدارة العليا القائمة على إدارة هذه المؤسسة ،كما يجب أن تتمتع هذه الإدارة بصفات قيادية تجعلها قادرة على التأثير في الأكاديميين و الإداريين وخلق الرغبة لديهم لتحقيق أهداف مؤسسة التعليم العالي بصورة طوعية أو تحقيق مايتجاوز هذه الأهداف المسطرة مسبقا من حيث محور النظام التعليمي (مدخلات، عمليات،مخرجات) وكذا مجالاته (الهيكلة التنظيمية،الخدمات الجامعية، التدريس الجامعي ،الطالب الجامعي ،المناهج والمفردات ،طرائق التدريس البحث العلمي)

_مبدأ التقييم الذاتي وتحسين الأداء: لابد من التزام مؤسسة التعليم العالي بنظام تقويمي متكامل،يتبنى أدوات قياس ذات مجاميع كبيرة من المؤشرات والمعايير التي يرتكز عليها التعليم العالي ، حتى يتمكن من مراقبة الجودة (سهلية كاظم الفتلاوي، 2008،ص113-116) ويعتبر التقويم الذاتـــي للمؤسسة ركيزة أساسية من أجل تحسين الأداء ، وهذا خلال قياس أداء الفرد والمؤسسة، إذ يؤكد الباحثون على أهمية التقويم الذاتي للمؤسسة التي تتبع نظام الجودة : بالقول"أن الفارق الأساسي بين الأفراد الناجحين والأفراد الغير الناجحين ، هو أن الأفراد

الناجحين غالبا مايقومون بتقديم سلوكهم مع المحاولة الدائمة بتحسين مايقومون به، أما الأفراد الغير ناجحين فغالبا ما يجتمعون إلى تقييم أداء الآخرين ويقضون وقتهم في الانتقاد والشكوك وإصدار الأحكام (سوسن شاكر مجيد ، 2008ص180،181) .

2-2_ معايير الجودة في التعليم العالي : ونظرًا للطلب المتزايد على تطبيق الجودة في جميع المجالات بما فيها المجال التعليمي ، فقد تم تصميم مجموعة من النماذج التي تلقى القبول على نطاق واسع من أجل الارتقاء بالجودة وتحسين الأداء، ومن بين أهم هذه النماذج .

_معايير الجودة عند ديمنج:

1-وضع أهداف ثابتة من أجل تحسين إعداد الطالب وتزويده بخبرات تعليمية ممتعة تعمل على تنمية شخصيته بشكل متكامل .

2-تبني الإدارة التعليمية لفلسفة جديدة تثير التحدي لكي يتعلم الطلاب تحمل المسؤولية والمبادرة.

3-عدم الاعتماد على نظام الدرجات فقط كأساس لتحديد مستوى أداء الطالب .

4-توثيق الارتباط بين المراحل التعليمية المختلفة بهدف تحسين الأداء لدى الطلاب خلال كل مرحلة وعند الانتقال من مرحلة لأخرى مع الاهتمام بتوفير سجل شامل لهذا الانتقال .

5-التحسين الدائم للخدمات التعليمية المقدمة في الجامعة من أجل تحسين الأداء لكل فرد في المجتمع بعد تخرجه .

6-الاهتمام بالتدريب المستمر في مجال تحسين جودة الأداء لكل من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب وبعض فئات المجتمع المهتمين بالعملية التعليمية .

7-الاهتمام بإيجاد القيادة الفعالة من أجل مساعدة العاملين على حسن استخدام التقنيات والإمكانات لتحقيق أداء أفضل يساعد الطلاب على الابتكار والإبداع .

8-تجنب الشعور بالخوف حتى يتمكن كل فرد من أداء عمله في بيئة تربوية تتسم بالحرية، وقادرة على مواجهة المشكلات .

9-كسر الحواجز بين الأقسام العلمية وتشكيل فرق العمل من مختلف الأقسام والإدارات بشكل تعاوني بناء (حمود خضير كاظم، 2002 ص 65).

10-التخلي عن ترديد الشعارات والنصائح المباشرة واستبدالها بالتحضير والحث بمختلف أساليبه .

11-تشجيع السلوك القيادي الفعال لد الأفراد النابع دوافعهم الذاتية لتحسين الأداء.

12-تحسين وتفعيل العلاقات من الإدارة المدرسية والمعلمين والطلاب كلهم على الاستمتاع بمعلمهم وزملائهم بعضهم البعض.

13-إنشاء برنامج متكامل للاهتمام بالتدريب والتعليم الذاتي من قبل كل فرد .

14- تدريب أفراد المجتمع على اهتمام بإحداث عمليات التغيير اللازمة لتحقيق الجودة في مجالات العمل المختلفة باعتبار أن التغيير والسعي نحو الجودة مسؤولية كل فرد في المجتمع.

_معايير الجودة عند بالدرج :

1_ القيادة. 5_ تأكيد الجودة في المنتجات و الخدمات.

2_ المعلومات و تحليلها. 6_ نتائج الجودة.

3_ تخطيط إستراتيجيات الجودة. 7_ رضا الزبون أو العميل.

4_ استخدام الموارد البشرية.(أحمد الخطيب ،2008 ،ص 37 ،38).

3-أهمية وأهداف تطبيق جودة التعليم العالي:

3-1-أهمية تطبيق جودة التعليم العالي:

الملاحظ على التعليم العالي أنه يمر بمرحلة انتقالية مهمة تركز على تجويد نوعية التعليم ، و الارتقاء بمخرجاته ويرجع ذالك إلى طبيعة التحديات التي يواجهها هذا النظام ،والتغيرات العالمية ومن هنا كان على التعليم العالي أن يعيد النظر في أهدافه وطرائقه ،ومن هنا تنبثق أهمية تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي ومن بين أهمها مايلي:

- الاهتمام والتركيز على متطلبات المستفيد من التعليم العالي ،بالسعي لتحسين مخرجاته، وتخفيض تكاليفه ،وبالتالي زيادة أرباحه.

ـ تحسين العلاقات الإنسانية بين العاملين في التعليم العالي ،ورفع الروح المعنوية عندهم، من أجل تحقيق أهدافه .وزيادة فاعلية التعليم العالي لتحقيق أهدافه وتقليل أخطائه (قاسم نايف علوان 2009،ص91) .

ـ رفع مستوى الطلاب في جميع الجوانب، سواء كانت عقلية ،جسمية،اجتماعية ، نفسية أو روحية.

ـ زيادة وتجيع الثقة والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة، بين جميع مكونات التعليم العالي مهما كان نوعها أو حجمها.

ـ منح مؤسسة التعليم العالي المزيد من الاحترام والتقدير المحلي ،والاعتراف العالمي .

ـ حفظ ما يقارب 45 من تكاليف الخدمات التي تضيع،بسبب عدم تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي .

ـ تعديل ثقافة مؤسسة التعليم العالي، بما يتلاءم وأسلوب الجودة، وكذا إيجاد الحلول للمشكلات الناجمة عن المجتمع المحلي ، أو داخل التعليم العالي ، عن طريق الأخذ بآراء ذوي الخبرة والمعرفة.

ـ تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي، ويتطلب وجود مقاييس ومعايير تساعد في الحكم على جودة نظام التعليم العالي، كما يمكن الاستفادة من أخطاء المراحل السابقة في بناء وقيام المراحل اللاحقة.(سوسن شاكر مجيد ،2007،ص117) .

3-2_الأهداف المتوقعة من تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي:

يهدف تطبيق نظام الجودة في الجامعات والكليات إلى تطوير طرق أساليب العمل داخلها،وهو ماينعكس بالإيجاب على التعليم العالي ،فتطبيق هذا النظام فيه سيؤدي إلى تحقيق بعض الأهداف المتوخاة منه ،وهي على مستويين هما:

ـ إداريا:

_تحسين عملية التواصل، وتوفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية بين العاملين .

_ضبط وتطوير النظام الإداري في مؤسسة التعليم العالي من اجل وضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.

ـ تحديد أهداف الجامعة بشكل واضح أي أنه من خلال تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي ،يصبح للجامعة هدف ورسالة واضحة ومحدودة مسبقا (فريد النجار، 2005 ،ص 96) .

_الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بمؤسسة التعليم العالي للعمل بروح الفريق.

_ توثيق العمليات الإدارية التي ينبغي اتخاذها، وبالتالي تحديد وتوضيح الأدوار المختلفة، والمتعلقة بكل عامل (حسين سلامة ، 2005 ، ص 128) .

_ توفير المعلومات اللازمة لإدارة المؤسسة ،والسعي إلى تحسين عملية اتخاذ القرار.

-اكاديميا :

_ توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم ،أي توفير جميع الوسائل والعوامل المساعدة على تسهيل عملية التعليم بالسبة للأساتذة وعملية التعلم بالسبة للطلبة.

_ زيادة خبرة المدرسين ، وهكذا من خلال القيام بعمليات التدقيق المستمرة وإخضاعهم لدورات وتربصات ،وتحسين نوعية الخدمة الجامعية المقدمة والحرص على كفاءتها .

_ المراقبة المحكمة للعمليات التعليمية المقدمة (سوسن شاكر مجيد ،2008،ص94،95).

4_ مبررات و متطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي :

4-1مبررات تطبيق الجودة في التعليم العالي:

1_ حدوث زيادة هائلة في أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي في مختلف أنحاء العالم وخاصة في الدول النامية من عام 1980 تقريبا وحدوث تنوع كبير في أهداف التعليم العالي ومجلاته وبرامجه وأنماطه في وقت شحت فيه الموارد المالية لمؤسسته بشكل عام .

وقد أثار كل ذلك مخاوف المسئولين عن التعليم العالي وعن المؤسسات المجتمعية والاقتصادية المختلفة من حدوث تدهور في المستويات التعليمية إذا لم يحصل تركيز شديد على كفالة النوعية الجديدة وضبطها.

2_ تزايد القناعة لدى المسؤ ولين في الحكومات بأن النجاح الاقتصادي يتطلب قوى عاملة جيدة الإعداد ، وهذا لا يتأتى إلا من خلال برامج تعليمية وتدريبية جيدة النوعية في مؤسسات التعليم العالي (جميل نشوان ، 2004، ص8) .

3_ ازدياد المطالب من جانب المنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات المجتمعية والدولية بتحسين الخدمات المقدمة للموطنين بعامة وللمتعلمين في مختلف المستويات بخاصة،وتجاوب الحكومات والمؤسسات التعليمية مع هده المطالب (أمين فاروق فهمي، 2004،ص 88) .

4_ ازدياد التنافس بين المؤسسات الجامعية على استقطاب الطلاب وعلى الحصول على دعم مالي من الحكومات أو الشركات الكبرى أو الوكالات ا لدولية المانحة.

5_ ارتباط كثير من دول العالم باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية والمجالس المهنية ومنظمات التعليم العالي الدولية ، ومنظمات التعاون والتمويل مما زاد الدعوة إلى الحرص على النوعية العالية في الصناعات ولأبحاث والمواد التعليمية ، وزاد من الحراك الأكاديمي للمعلمين والطلبة والباحثين، وقد لعبت اليونسكو دوراً كبيراً في دفع عملية الحرص على النوعية في العالم كله من خلال المؤتمرات المتعددة والمتنوعة التي نظمتها أو ساهمت في تنظيمها ومن خلال الكتب النشرات ذات العلاقة التي أصدرتها (بسمان فيصل محجوب ، 2003 ، ص 107) .

6_ ظهور الحاجة في المجتمع الجامعي إلى التكامل والانسجام بين مستوياته المختلفة(هيئة التدريس ،الإدارة الجامعية ،أولياء الأمور، والطلاب)

7_ ضعف التعاون بين المجتمع المحلي والجامعة.

8_ ظهور ملامح الضعف في الإنتاجية لدى العاملين بالجامعات والحاجة إلى نظام جيد للمحاسبة على الإنتاجية (حسن حسين البيلاوي ،2006،ص55)

9_ حاجة الجامعات إلى مساحة من الحرية في اتخاذ القرار ، وتدعيم تمويل مشروعات الجامعات.

10_الحاجة إلى ترشيد العمالة والإتقان في الجامعات (احمد إبراهيم أحمد ، 2003 ، ص 27)

11_ الحاجة إلى مصداقية المستفيدين حول إنتاجية الجامعة وقدرتها.

12_ الحاجة إلى تعزيز ثقافة جامعية مؤيدة للتطوير والتحديث (محمود عباس عابدين ، 2000 ص 320) .

13_ حاجة مجتمع الجامعة إلى إيجاد سبل للتوصل إلى معرفة حقيقية لتطوير الأداء والإنتاجية فيه.

14_ غموض الأهداف لدى العاملين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بشكل عام.

15_ تدني مستوى خريجي التعليم العالي وضعف أدائهم في المراحل التعليمية التالية كأثر من أثار ضعف المحتوى العلمي المقدم لهم(سوسن شاكر مجيد ،2007 ،ص 120) .

16-ضرورة الحصول على ميزة تنافسية في ظل التحديات العالمية (فرانسيس ماهوني كارل جي ثور،2000 ص 24) .

17-نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات في معظم دول العالم وفقا لما ترتبط به تلك الدول من فلسفة و عوامل ثقافية و اجتماعية تحيط بها ، و استناد لمنهجيات و آليات تناسب ظروفها و أوضاعها الاقتصادية و الاجتماعية و السياسية (فاروق عبده فليه ، 2003 ص 341) .

18- ارتباط نظام الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للتعليم بالجامعة (محمد الرشيد،1999، ص4)

4-2_ متطلبات تطبيق الجودة في التعليم العالي :

الملاحظ على مهام و مميزات و مبررات و أهداف الجودة يجد أنها بحاجة إلى إحداث متطلبات أساسية لدى المؤسسات التربوية بصفة عامة و مؤسسات التعليم العالي بصفة خاصة ، حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي و ليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع ، و لكي تترجم مفاهيم الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية وجب توفر جملة من المتطلبات و المتمثلة فيما يلي :

1_ دعم و تأييد الإدارة العليا لنظام الجودة الشاملة (مصطفى أحمد سيد ، 2002 ، ص 155)

2_ ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة ،حيث أن تغيير المبادئ و القيم و المعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة يلعب دورا بارزا في خدمة التوجيهات الجديدة في التطوير و التجويد لدى المؤسسات التربوية .

3_ تنمية الموارد البشرية كالمعلمين أو المشرفين الأكاديميين و تطوير و تحديث المناهج و تبني أساليب التقويم المتطورة و تحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب .

4_ مشاركة جميع العاملين في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء .

5_التعليم و التدريب المستمر لكافة الأفراد(مصطفى أحمد سيد،1998 ،ص49) .

6_ التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين و هم الطلاب و العاملين و الخارجيين هم عناصر المجتمع المحلي ،و إخضاع هذه الاحتياجات لمعايير لقياس الأداء و الجودة .

7_تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء (فليب اتكنسون ، 1990 ، ص 104) .

8_تطوير نظام المعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة ما .

9_تفويض الصلاحيات بعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة و هو من مضامين العمل الجماعي و التعاوني بعيدا عن المركزية في اتخاذ القرارات (صالح ناصر عليمات ، 2004 ،ص 10) .

10_المشاركة الحقيقية للجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط و الأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة من خلال تحديد أدوار الجميع و توحيد الجهود و رفع الروح المعنوية في بيئة العمل في كافة المراحل و المستويات المختلفة .

11_استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات و ذلك لزيادة الموضوعية بعيدا عن الذاتية (مصطفى أحمد سيد ،1998 ،ص50) .

12- ضرورة معرفة الأسباب و المشكلات من خلال الدراسات التحليلية للمؤسسة الجامعية التي تدفعها إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة (أحمد بطاح ، 2006 ، ص 123).

5_مؤشرات وصعوبات تطبيق جودة التعليم العالي:

5- 1_مؤشرات الجودة في التعليم العالي: قبل التعرف علي المؤشرات، هناك أسس عامة ينبغي علي كل مؤسسة تعليمية مراعاتها و هي:

1_ ضمان جودة التصميم للبرامج و المقررات .

2 _ضمان جودة المدخلات (اختيار الطلاب و مايحتاجون إليه من خدمات) .

3_ ضمان جودة العمليات(عمليات التعليم و التعلم و مايلزمها من أدوات و آليات للتطبيق).

4_ ضمان جودة المخرجات مستوى الخريجين و مقدرتهم على المنافسة في سوق العمل .

قبل الولوج إلى حصر أهم المؤشرات تجدر بنا الإشارة هنا إلى تعريف المؤشر :

فيعرف قاموس أكسفورد المؤشر بأنه : يشير أو يوجه الانتباه إلى شيء ما دقته قليلة أو كبيرة ، (Hutchins,David,1986,p24) كما يشير إلى حالة الموقف الذي نختبره (william ,little ,1974 ,p354).

و يتصف المؤشر بعدة سمات منها : أنه يعطي تفسيرات مجملة عن حالة أو طبيعة الشيء الذي نختبره ، و أنها قابلة للتكميم ، ويطبق لفترة محددة من الزمن (Edward ,sallis ,1981)

و يمكن أن نعرف المؤشر إجرائيا بأنه : معيار يحدد درجة تحقيق هدف معين ، و بالتالي فهو يساعد في بناء تصنيفات صادقة و ثابتة للنظام التعليمي و في توضيح مدى التشابه أو الاختلاف في المجال التربوي.

أما عن المؤشرات فيمكن حصرها في النقاط التالية :

-الاستعداد لتقبل الاتجاهات العالمية سواء في الإدارة أو التدريس ،و تطبيق المناسب منها،و ما يتماشى مع قيم و طبيعة المجتمع المحلى .

- وجود تغذية راجعة لأداء الأساتذة و الطلاب ،فتخصص جوائز للمتميزين ،و توقع عقوبات على المخالفين ،و هذا يشعر الجميع بوجود نظام ثواب و عقاب ، و هو ما يشجعهم على تحسين مستواهم ،و الاستماع لأراء المجتمع المحلى ،و العمل على تطوير البرامج في ضوء الكفاءة الخارجية لخريج الجامعة ،و النظر إلى هذه الأخيرة على أنها منظومة متكاملة و منتمية الإحساس لدى العالمين بان الجودة شعار مستمر و ليس مؤقت .

- إشاعة روح الفريق بين الأساتذة ،و تنمية الإحساس بأهمية العمل التعاوني و مواكبة التكنولوجيا،و توظيف كل ما يتاح من إمكانيات في الإدارة و التدريس أو البحث العلمي أي خدمة المجتمع ،و توفير الآليات و الحوافز اللازمة لتوظيف مصادر التعلم بما فيها المكتبات ،و هذا بين الأساتذة و الطلبة و الدقة في تحديد أساليب تقويم الطلبة ، و التحرر من الأساليب التقليدية و توظيف أشكال جديدة (رشدي أحمد طعمية ، 2008 ،ص 266_267) .

_الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس ومدى ربط البحث العلمي و نتائجه بمشكلات المجتمع .

_ تفرغ أعضاء هيئة التدريس للعمل الجماعي (سعيد بن حمد الربيعي ،2007 ص 390) .

_ حرص الإدارة الجامعية على التنمية المهنية للأساتذة ،و تشجيعهم على توظيف أساليب حديثة و متنوعة مع الطلبة مثل :التعلم الذاتي بين الطلاب و الاستقلال في تحصيل المعرفة ،و تشجيع مختلف أشكال الإبداع سواء من قبل الأساتذة أو الطلبة ، و وضع خريطة للبحث العلمي تستثمر كفاءات الأساتذة و إمكانيات الكلية ، و إشاعة مبدأ الحرية الأكاديمية بين الأساتذة ،إذ تصبح لهم استقلالية في اتخاذ القرارات .

_ وجود معايير لتقييم أداء العاملين ،و تنظيم اللقاءات لتوعيتهم و تعريفهم بهذه المعايير قبل مساءلتهم ،و توفير جو من الثقة و الاحترام بين جميع العاملين .

_ وجود قنوات اتصال بين جميع أطراف العملية التعليمية من إدارة ،أساتذة ،طلبة ، إضافة إلى وجود آليات لتفعيل العلاقات بين الكلية (الجامعة) و المجتمع المحلي .

_ مساندة و دعم قادة التعليم العالي لتطبيق هذا النظام ، و استيعاب كل من عميد الكلية و الوكلاء و رؤساء الأقسام لمفاهيمه و مستلزمات تحقيقه ، مع توفير كافة الصلاحيات لهم ،و الوعي الدقيق بالإمكانية المادية و الفنية المتاحة ،و التي يمكن توفيرها ، و استثمارها استثمارا جيدا (رشدي أحمد طعيمة ،2008 ، ص 268) .

5-2 _ الصعوبات التي تواجه تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي:

هناك بعض الصعوبات و الإشكاليات التي تحول دون تطبيق الجودة في التعليم العالي و يمكن أن نحددها في النقاط التالية :

_ أن مصطلح العميل قد يشتمل على مزيج معقد من الأطراف المعنية و التي لها مصلحة في التعليم الجامعي مثل الطلاب و المجتمع و مؤسسات الإنتاج و العاملين و الإداريين ،و أعضاء هيئة التدريس و سوق العمل ــ و لا بد منى إيجاد وسيلة للموازنة بين مطالب كل هؤلاء لتحقيق الرضاء من التعليم الجامعي .

_ هناك إشكالية نتيجة اختلاف وجهات النظر فيما إذا كان المنتج هو الطالب أم البرامج الأكاديمية (محمد أشرف السعيد أحمد ،2007 ص ،134) .

_ نقص التدريب الكافي لفهم سبل دوائر الجودة التي قادت إلى عدم قدرة الإدارة على بناء دوائر الجودة .

_ تكلفة التدريب على تطبيق مبادئ الجودة في التعليم العالي ، إذ أنه لا يتاح لجميع العاملين الاستفادة منها .

_ رفض الكليات التربوية السماح بالتدخل في قوانينها الداخلية ،و مجالس الضبط و خبراتها التعليمية .

_ معارضة الكليات التربوية للفكرة التي تعتبر أن الطلاب هم متلقوا الخدمة (نواف محمد البادي ، 2010 ، ص 121 122) .

_ قدم الهياكل الإدارية و التمسك بقيم ثقافية و إدارية يصعب الانفكاك عنها .

_ هيمنة القطاع الإداري على القطاع الأكاديمي وضعف الإداريين و بعض القيادات الأكاديمية.

-غياب التنافس في الأسواق العالمية لخريجي مؤسسات التعليم العالي و بالتالي تزايد البطالة بينهم .

–نقص في القيادات الواعية التي تدرك مفهوم إدارة الجودة الشاملة و أهمية دعمها و التخطيط و التنظيم لها و حشد جميع الموارد المتاحة لخدمتها و تحقيق أهدافها (رافده عمر الحريري ،2010 ،ص 209) .

– حداثة موضوع الجودة و خاصة في الدول النامية ، و هذا ما يؤدى إلى عدم تقبل جميع الأفراد لها ،و الاعتقاد الخاطئ لدى العالمين ،و خاصة إذا كانوا أساتذة لديهم مستويات عليا ، فإنهم يرفضون القيام بتدريبات أو دورات تكوينية مستمرة .

– عدم الإلمام بالأساليب الإحصائية المساعدة في ضبط الجودة ،ورفض بعض العالمين للتغيير ، بسبب تعودهم على نفس الأسلوب ، أو خوفهم من تأثير الأساليب عليهم (سوسن شاكر مجيد ،2008 ص 53) .

_ ضعف نظام المعلومات الإدارية (مدحت محمد أبو النصر ،2008 ، ص44) .

6_ الركائز الأساسية لضمان الجودة في التعليم العالي :

و يمكن حصرها في النقاط التالية:

6-1: التميز

إذ يمكن للجامعات و الكليات أن تكون متميزة من خلال:

1 –جودة البرامج التعليمية التي تقدمها .

2_تحديث البرامج و تطويرها دوريا وفقا للمتغيرات المستمرة في مجالات العلم و التكنولوجيا .

3 – حسن اختيار الطالب .

4- حسن اختيار القائمين على تدريس البرامج .

5 – تحسين مستوى الخدمات الطلابية و الإدارية لتنفيذ البرامج الدراسية .

6-2: التركيز على الجودة :

و يقصد بذلك تحقيق التطابق بين مواصفات الخريجين و احتياجات سوق العمل ،و يتضمن ذلك الأعداد المطلوبة ، والمواصفات و المهارات الواجب توافرها في الخريج ، و اختيار الأساليب و الكفايات المناسبة لإكسابها للطالب .

6-3: التحسين و التطوير:

و يعنى به حاجة مؤسسات التعليم العالي لوجود و حدات متخصصة في مجال الجودة على مستوى عال من الكفاءة العلمية للتقييم المستمر تحديث البرامج و أساليب التنفيذ و التقييم .

6-4: العمل الجماعي :

و يقصد به بناء روح الفريق وحب العمل الجماعي داخل مؤسسات التعليم العالي ، وإيجاد جماعات العمل لإظهار المواهب و الطاقات الابتكارية و المساهمة الجماعية في أداء المهام و الواجبات .

6-5: وجود قاعدة بيانات متكاملة :

ينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تكون بها قاعدة بيانات متكاملة تشمل الإحصائيات الدقيقة و المعلومات المهمة التي تساعد المسئولين و متخذي القرار على بنا قرر اتهم على نهج علمي سليم (سعيد بن حمد الربيعي ،2007 ص 384) .

6-6: الرؤية المشتركة :

يتطلب من مؤسسات التعليم العالي بث الوعي بثقافة الجودة بين فئات العالمين فيها لتتمكن من تطبيق الجودة ، و تمكين جميع الموظفين من تحسين أدائهم الوظيفي .

6-7: القيادة الفاعلة :

ينبغي من القيادات العليا أن تحسن اختيار القيادات التي تتولى مسؤولية الإشراف و تسيير العمل في مؤسسات التعليم العالي بحيث يتم انتقاؤهم على أسس موضوعية لضمان اتخاذ قرارات مناسبة تساعد على الارتقاء بجودة الأداء (سعيد بن حمد الربيعي ،2007 ، ص 384) .

7_ ضمان الجودة للبرامج التعليمية :

الهدف من تطبيق معايير الجودة على أن برنامج تعليمي هو الارتقاء به لكي يتطابق مع معايير الجودة المطبقة عالميا في كل مجال من مجالات الاختصاصات المختلفة ، و لكل برنامج تعليمي معاييره الخاصة للجودة ، فمعايير الجودة لبرنامج تعليمي في كلية الطب مختلف عن معايير الجودة لبرنامج تعليمي في كلية الهندسة

أو العلوم أو غيرها من الكليات ، و الحكم على البرامج الأكاديمية يمكن أن يخضع لإحدى الوسائل المتبعة عالميا و هي :

1_ الاعتماد :accreditation ;و هو عبارة عن إخضاع برنامج أو مؤسسة لمعايير محدودة و الإعلان عن مدى مطابقتها لهذه المعايير أو عدمها و تقوم بها مؤسسات مختلفة .

2 التدقيق : و هو عبارة عن تقييم لمدى قوة أو ضعف و سائل تطبيق الجودة لنشاطات ، لخدمات لبرنامج أو للمؤسسة ، و تقوم بها المؤسسة لمصلحتها الذاتية من اجل نموها و تقدمها .

3 التقويم : و هو يهدف إلى تطوير برنامج أو مؤسسة حيث يجري تقويم جميع الأعمال الإدارية لجهة، استراتيجيات الإدارة ، اتخاذ القرار العمليات المالية و الإدارية الخدمات و التقدميات بالإضافة إلى برنامج التعليم و الخطط البحثية .

و التقويم عملية مستمرة تعنى بجميع المعلومات و تحليلها بشكل دوري للتعرف على مواطن القوة و الضعف بهدف تحسين الأداء و تمثل أساسا للتطوير و ضمان الجودة .

و تشمل بشكل خاص على أهداف البرامج ، مناهجه، شروط ، القبول فيه ، مدته الزمنية ، الشهادة التي يؤدي إليها و مستواها و نوعها (أكاديمية ، مهنية ، مهنية عالية) (سعيد بن حمد الربيعي ، 2007 ، ص ، 396)

و يتمثل الغرض من ضمان البرامج في :

_ ضمان الوضوح و الشفافية للبرامج التعليمية

_ توفير معلومات واضحة و دقيقة عن أهداف و نوعية المخرجات للجهات ذات العلاقة (الطلبة ، وأولياء الأمور ، و الجهات الممولة ، و قطاعات العمل) .

_ ضمان الالتزام بتوفير الشروط اللازمة لتحقيق الأهداف بفاعلية و الاستمرار في المحافظة على هذا المستوى .

_ضمان تطبيق الأنشطة التربوية المرتبطة بالبرامج و تنفيذيها بما يتوافق مع أهداف البرنامج و غاياته .

_ تعزيز سمعة البرامج المقيمة و المعتمدة لدى الدولة و المجتمع .

_ تعزيز و دعم ثقة الدولة والمجتمع بالبرامج التي تقدمها مؤسسة التعليم العالي .

_الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها مؤسسة التعليم العالي للمجتمع و تعديل الممارسات وفق متطلبات التخصصات و المهن (سعيد بن حمد الربيعي ،2007 ن ص ، 397) .

خلاصة :

يظهر أن تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي في جوهره يعد أفضل وسيلة للرقي ، إذ أنه من خلال أهدافه و معاييره و مبادئه ، يمكن تحقيق أفضل مخرجات عن التعليم العالي و لكن في الواقع نجده يعاني من عدة عراقيل و هذا راجع إلى جملة عوامل من بينها : عدم توفر الموارد المادية و كذا الموارد البشرية لتطبيقه و كذلك تعارض بعض أسس نظام الجودة في التعليم العالي مع الواقع الذي يوجد فيه أو عدم الجدية و المصداقية في تطبيقه ، و غيرها من الأمور التي تعرقل تطبيق هذا النظام في تعليمنا العالي .

الفصل الثالث: جودة التعليم العالي في الجزائر:

تمهيد

1. **الأهداف المتوقعة من تطبيق نظام الجودة في الجامعة الجزائرية.**
2. **متطلبات ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية.**
3. **العوامل الاستيراجية اللازمة لتحسين نوعية التعليم بالجامعة الجزائرية من متطور الجودة الشاملة.**
4. **مزايا واعتبارات تطبيق الجودة في الجامعة الجزائرية.**
5. **معوقات تطبيق جودة التعليم العالي في الجزائر.**
6. **اقتراحات لتطوير الجامعة الجزائرية في ضوء إدارة الجودة الشاملة.**

خلاصة

تمهيد :

إن ضمان جودة التعليم العالي يعني توفير كافة الأنظمة ، و الموارد البشرية و المالية ، و المعلومات و توظيفها للمحافظة على معايير الجودة و تحسينها . و تطويرها المستمر و تحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات و العمليات و النواتج و الخدمات ،و تعد الجامعة الجزائرية واحدة من الجامعات التي تسعى إلى تطبيق معايير الجودة و هذا الفصل سوف يتناول النقاط الآتية الأهداف المتوقعة من تطبيق نظام الجودة في الجامعة الجزائرية ، المتطلبات ، العوامل، المزايا و العيوب و من ثم أهم الاقتراحات لتطوير الجامعة الجزائرية في ضوء إدارة الجودة الشاملة .

1_ الأهداف المتوقعة من تطبيق نظام الجودة في الجامعة الجزائرية :

و يمكن أن نصل إلى جملة من الأهداف من خلال تطبيق نظام الجودة داخل الجزائرية وهي كما يلي :

_ جعل نظام التعليم العالي يستجيب لحاجات المتعلمين .

_ جعل موضوع التعلم ذي معنى في نظر المتعلم (مهمة التعليم) .

_ حمل المتعلم على الفعل و الممارسة ، من خلال التجسيد التدريجي لطرائق التفاعلي و التشاركي و الذاتي .

_ جعل التعلم مستداما أي تعلما راسخا أصول مدة ممكنة .

_ جعل نشاط تعلم قادرا على ترحيل مكتسبات التعلم و توظيفها في و ضعيات جديدة و معقدة.

_ الاعتماد على تغذية راجعة للمنتج التعليمي المباشر و غير المباشر من خلال رصد التغيرات الحاصلة على المستوى السلوكي و الشخصي و أيضا على المستوى التغيرات الثقافية و الاقتصادية و التقنية و الاجتماعية و السياسية التي يحدثها التعليم في المجتمع .

تحديد مواقع الهدر و أنواعه المختلفة من هدر مالي و هدر بشري و هدر زمني ، و تقدير معدلاتها و تأثيرها على كفاءة التعليم الداخلية و الخارجية .(جابر نصر الدين ، 2008 ، ص 115).

2 _ متطلبات ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية :

و يكمن إيجاز متطلبات ضمان جودة التعليم في الجامعة الجزائرية في أهم النقاط و هي كالأتي:

_ المراجعة الدورية و المتأنية لمحتوى البرامج التعليمية و التكوينية و تحسينها باستمرار من طرف أهل الاختصاص.

_ تحديد معالم الأهداف التعليمية و التكوينية للجامعة الجزائرية مع مراعاة الخصوصية المحلية و المطالب الخارجية و الاستفادة من عولمة التعليم و في هذا السياق يرى البعض انه عموما هناك ثلاث محاور رئيسية لما نريده من التعليم العالي و هي :

1_ المواءمة بين منهج التعليم العالي و خصوصية المجتمع و احتياجاته من التنمية.

2_ الاهتمام بالبحث العلمي .

3 _الجودة و النوعية لمخرجات التعليم العالي .

_ تغليب الجانب الكيفي على الجانب الكمي أثناء عملية التكوين .

_تحفيز الأعداد الأكاديمي المعرفي العالي للأساتذة و الطالب .

_ ربط مخرجات الجامعة بمتطلبات سوق العمل

_ تدعيم و توسيع دراسات ما بعد التدرج خاصة في التخصصات العلمية الجديدة و الدقيقة .

توسيع استعمال المعلوماتية و الوسائل الاتصالية الحديثة في العملية التكوينية .

_ تفعيل العلاقة البيداغوجية بين المكون و المتكون على نحو يستنهض تمكنات طرفي العملية التكوينية باتجاه تفاعل بيداغوجي منتج ، و تنمية روح الفريق في العمل الجماعي .

تزويد المكون الجامعي بالمعرفة العلمية المتعلقة بالوسائل و المهارات البيداغوجية (جابر نصر الدين ،2008 ، ص 104 ، 105) .

_تجاوز سمات البيداغوجيا التقليدية في التعليم مثل : القبول بمبدأ تحديد دور المدرس في تقديم المعرفة و يتمثل دور التعليم في تلقي المعرفة و استبدالها بفكرة إشراك المتعلم في تعلمه و تطبيق بيداغوجيا فارقية تتولى التكفل بالفروق الفردية بين المتعلمين في نواتج التعلم بغرض استغلالها و استثمارها .

_ تفعيل دور المجالس البيداغوجية لما لها من أهمية في معالجة العديد من القضايا التعليمية .

_ تشجيع التظاهرات العلمية و الثقافية داخل القضاء الجامعي .

_ توفير المناخ المناسب والأئق بعمل الأستاذ و المساعد للطالب .

_ إثراء المنظومة التشريعية و القانونية لتسهيل حركية الأستاذ و الطالب في المجال البحثي و المعرفي و ذلك لتوظيف و تفعيل و تثمين مخرجات الجامعة الجزائرية ، ولتيسير إنخراط الجامعة و إندماجها في محيطها الإجتماعي و الإقتصادي من جهة و تلبيتها لحاجيات المجتمع الذي تنتمي إليه من جهة أجرى .

_ تثمين البحث العلمي ، لأنه الوقود الحقيقي و الدائم لمستقبل الجامعة ، إذا أريد حتى النهوض بهذا القطاع الحيوي و موقعه دوليا .

_ الاستفادة من خدمات الانترنت لتبني إستراتيجية معولمة عربية و دولية ،تقضي بالتواصل بين الجامعات و المراكز البحثية العربية فيما بينهما و مع غيرها من الجامعات لدولية .

_ التشجيع على النشر العلم ي المشترك بما فيه النشر الإلكتروني سواء ما يتعلق بالدوريات الجامعية أو الأطروحة أو غيرها من الكتابات العلمية الموثقة (جابر نصر الدين ، 2008 ، ص 106).

3 _ العوامل الإسيراتيجية اللازمة لتحسين نوعية التعليم بالجامعة الجزائرية من منظور الجودة الشاملة :

أولا : المحور الإداري :

_ إدارة حازمة و ملتزمة برؤية و رسالة الجامعة .

منظومة قيم مبنية على الإخلاص في العمل و الشفافية و العدالة و تكافؤ الفرص .

_ قيام الإدارة الجامعة بدور فعال في تطوير وظائف الجامعة .

_ السعي نحو الإبداع و التميز .

_الأولوية في الخدمة للطلبة و العمل على تحقيق رغباتهم و تزويدهم بالمعارف و المهارات اللازمة .

_ تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جميع الخدمات و النشاطات التي تقدمها الجامعة .

_ اعتماد سياسة الإعلان في الصحف عن الجامعة لموظفين جدد و إجراء التعيينات عن أساس الخبرة و الكفاءة .

_ تشجيع و تحفيز العاملين في الجامعة بهدف إكتشاف قدراتهم .

ثانيا : المحور الأكاديمي : و يتمثل في البرامج الدراسة :

_ تحقيق المعايير العالمية للإعتماد العام و الخاص .

_ الحد من التوسع في التخصصات ذات المحتوى الهامشي .

_ مراجعة الخطط الدراسة في جميع التخصصات و تطويرها و استحداث مقاييس جديدة .

(غربي صباح ،2008 ، ص 68 ، 69) .

_ تعزيز المقررات ذات المضامين المتعددة .

_ التحول من المقررات أحادية المعلومة إلى المقررات البينية و المعارف التكاملية .

_ الاعتماد على و وسائط لتنمية المهارات .

_ إدراج برامج و سلوكيات إدارة الإنتاج و الخدمات في كل التخصصات .

_ التركيز في تدريس المقاييس على تدريب الطلبة .

_ تحديث و تطوير المختبرات العلمية لتضم أفضل الأجهزة و التجهيزات .

_ إدخال المكون البحثي في مختلف المقاييس .

ثالثا: الهيئة التدريسية :

_ تنظيم دورات مستمرة للأساتذة .

_ تنظيم برامج لربط الأساتذة بقطاعات الإنتاج و الخدمات و مجالات العمل التطبيقي .

_ تنظيم دورات مستمرة للأساتذة لتزويدهم بالمعارف الجديدة .

_ تنمية فرص البحث المشترك بين الأقسام و الكليات .

_ تشجيع التدريس و التأليف المشترك .

_ تطبيق نظام متكامل لتقييم الأساتذة .

_ الدعوة إلى استخدام الوسائط المتعددة في التدريس .

_ التأكيد على أهمية إجادة اللغات .

_ حضور و إرسال هيئات التدريس إلى مؤتمرات الجودة في التعليم .

_ تجهيز قاعات الدراسة ، و التطوير التنظيمي لتحسين أدوار الأساتذة .

_ تحسين بيئة التدريس و التعلم .

رابعا :البحث العلمي :

_ مضاعفة الإنفاق على البحث العلمي .

_ التركيز على المشاريع البحثية المتميزة .

_ إجراء البحوث ذات العلاقة بحقل العمل .

_ الاهتمام بالبحوث ذات الصفة التطبيقية .

_ تأمين الموارد و الدعم الضروري للباحثين داخل الجامعة .

_ الاعتراف بالحريات الأكاديمية ولاسيما حرية البحث و النشر .

_ تطوير آليات الاستفادة من الأبحاث .

_ تعزيز نشر المعارف و نتائج البحوث في المجالات كافة .

_ إعادة هندسة نظام الإنفاق و التمويل للبحث العلمي .

خامسا : المحور الطلابي :

_ الاهتمام بالطلبة المتفوقين و المبدعين و زيادة مخصصات المنح لهم (غربي صباح ، 2008 ، ص71).

_ إكساب الطلبة مهارات فنية و تقنية تسهل انخراطهم في سوق العمل بعد التخرج .

_ زيادة مشاركة الطلبة في القرارات المتعلقة بشؤونهم .

_ تطوير خدمات الإرشاد و التوجيه الخاصة فيما يتعلق بالطلبة الذين يتركون الجامعة ثم يعودون إليها في سن متأخرة .

_ تسهيل الحراك الأكاديمي للطلبة في الجامعات .

_ تزويد الجامعة بالمرافق و الهياكل البيداغوجية لتحسين مستوى معارف الطلبة .

_ تعريف الطلبة برؤية ورسالة الجامعة و كلياتها و برامجها و مرافقها و إرشادهم حول إجراءات التسجيل .

سادسا: تمويل الجامعة :

_ إجراء تقييم شامل للمدخلات الجامعية .

_ تفعيل الاتفاقيات مع جامعات معروفة للحصول على منح دراسية للمتفوقين .

_ مراجعة كيفية احتساب العبء التدريسي و الإشراف على مشاريع التخرج و الرسائل الجامعية

_ وضع أسس للحد من الإنفاق على المواد المستهلكة لغايات التدريس و البحث العلمي الأنشطة الإدارية و الطلابية .

_ الاستمرار في تطوير و تحديث جميع السياسات و العمليات المتعلقة بالعطاءات و اللوازم و المستودعات .

_ جرد الأجهزة العلمية الموجودة في مختبرات الجامعة .

_ توسيع و تطوير عمل شعبة صيانة الآلات و الأجهزة الدقيقة في وحدة الصيانة التشغيل .

_ تطوير الشراكة مع القطاع الخاص لتأمين تمويل إضافي للجامعة .

_ تشجيع الجامعة على طرح خدماتها التعليمية و البحثية للمستفدين منها (غربي صباح ، 2008 ص 73) .

4_ مزايا و اعتبارات تطبيق الجودة في الجامعة الجزائرية :

من مزايا تطبيق الجودة في الجامعة الجزائرية ما يلي :

_ تحقيق الاستمرارية .

_ القدرة على التميز و تحسين سمعة الجامعة في المجتمع المحلي و الوطني .

_ إنتاج ثقافة جديدة قوامها الشفافية و التميز و مشاركة العاملين .

إحداث تغير في أدوار القيادة الجامعية .

_ منح العاملين في الجامعة المزيد من الصلاحيات و المسؤوليات و الحرية في تطبيق ما يناسبهم من أساليب لأداء مهامهم الإدارية و التدريسية .

من الاعتبارات نذكر :

_ احترام خصوصية الجامعة .

_ تنقلات المدراء السريعة .

_ عدم إعطاء أهمية الأهداف قصيرة الأجل (الأولوية في الأهداف) . (غربي صباح ،2008،ص74) .

5_ معوقات تطبيق جودة التعليم العالي في الجزائر :

نظرا لحداثة موضوع الجودة في الجامعة الجزائرية ، نجد أن الحديث عن جودة التعليم العالي في الجزائر قليل و يرجع هذا الأمر إلى المعوقات التي تقف أمام التحقيق الفعلي لها و أهمها :

_ قلة الجهود و التخطيط الإستراتيجي لتنوير النشاط البيداغوجي في الكليات ، أنها ليست مطبقة بشكل فعال و مفيد .

_ عدم بلوغ الأداء العلمي و الطرق التدريسية و غيرها لمستوى الجودة .

_ تمسك بعض الأساتذة و العاملين بآرائهم و عدم قبولهم للتغيير رغم أنه يؤدي للأفضل .

_ عدم التنظيم الجيد و هدر الوقت على حساب أمور مهمة فمثلا تجد الوقت الذي يضيعه الطالب في البحث عن كتاب في المكتبة أكبر من الذي يقضيه في مطالعته

_ انعدام التواصل بين الجامعة و المجتمع الذي توجد فيه (زمام نو الدين ،2008 ص ،91) .

6 _ اقتراحات لتطوير الجامعة الجزائرية في ضوء إدارة الجودة الشاملة :

من أجل تحسين جودة التعليم العالي و تخريج طلبة متعلمين يتمتعون بواصفات الجودة الشاملة و التي تسعى إليه الجامعة الجزائرية ،هذه بعض الاقتراحات لتطوير كفايات المشرفين و الأكاديميين لتطبيق إدارة الجودة من أجل الحصول على مخرجات تعليمية مناسبة ،ويتضمن ذلك ما يلي :

1_ التنسيق بين القيادة التعليمية العليا سواء كانت في وزارة التعليم العالي أو الجامعات بقضية التحسين و التطوير المستمر لعملية التعليم بطريقة تواكب التغيرات و التطورات الحديثة.

2_ الاستفادة من الخبرات العالمية السابقة في كافة الدول التي تنبت إدارة الجودة و التي ثبت نجاحها بشكل كبير على الاقتصادي و التعليمي و الاجتماعي .

3 _ التركيز على تحسين أداء المشرفين الأكاديميين بصورة مستمرة على كيفية تطبيق مفاهيم الجودة بالجامعة للاستفادة منه بطريقة صحيحة .

4 _ عمل دورات تدريبية مستمرة للمشرفين الأكاديميين على عمليات تطبيق و تنفيذ مهارات إدارة الجودة في العمل و متابعة أدائهم بشكل مستمر .

5 _ عمل لقاءات دورية بين العاملين بالجامعة للإطلاع على كل جديد في مجال الجودة لترسيخه في مفاهيم المشرفين الأكاديميين .

6 _ وضع معايير علمية عند اختيار المشرفين الأكاديميين بالجامعة بناءا على مواصفات جديدة ترتبط بكفايات و خبرات علمية ترتبط بمفاهيم الجودة . (ضياف زين الدين ، 008 ،ص51).

7 _ أن تتصف إدارة جامعاتنا بالمرونة و قابلية التجديد في برامجها و أهدافها و بنيتها التنظيمية و عملياتها الإدارية لاستيعاب أي متغير جديد يؤثر في التعليم مع تحديد وظائف و مسؤولية جهاز الجودة ، و طريقة ونوعية أساليب التدريس المطلوب للفريق ة الذي يعتمد بشكل رئيسي على الابتكار و التجديد .

8_ تكوين جهاز مختص لإدارة الجودة في الجامعات ، وهذا الجهاز يكون قادر على التطبيق و التنفيذ و التقويم للمخرجات التعليمية المطلوبة و بشكل مستمر مع تحديد وظيفة كل فرد في هذا الفريق .

9 _ أن يقوم جهاز الجودة في الجامعة بتحديد الحاجات الحالية والمستقبلية للمجتمع بصورة دقيقة و بشكل مستمر لوضع آلية فعلية و علمية لتحقيق هذه الاحتياجات بعيدا عن التنظير الإعلامي و التنظري .

10 _ عقد المؤتمرات المحلية التي تتعلق بالجودة ، و تشجيع المشرفين الأكاديميين للمشاركة فيها ، وتقديم التسهيلات المادية لهم في عمليات المشاركة المحلية العربية أو الدولية في المؤتمرات

11 _ أن تركز الجامعة على النوعية أكثر من الكمية بالنسبة لقبول لطلاب و جعل التنافس بين المؤسسات التعليمية لا يقتصر على جلب أكبر عدد من الطلاب ، بل بجودة الطالب و نوعيته و قدرته على أحداث التطور المستقبلي في المجتمع على اعتبار أن المجتمع لا ينمو و لا يتطور إذا كانت الجامعات و المؤسسات التعليمية لا ينتج عنها طالب ذو جودة و نوعية مطلوبة .

12 _ زيادة تمويل جهاز التطوير بالجامعة و برامجه التعليمية التي تعتمد على الجودة .

13 _ تبني معايير الجودة العالمية لنيل شهادات الإ يزو التي تلزم التطبيق السليم لمعايير الجودة في الجامعة .

13 _ زيادة المدخلات المادية و البشرية و المعنوية و تحسين العمليات الإدارية المختلفة في النظام التعليمي الجامعي ، و خاصة التخطيط بحيث يعتمد على التخطيط طويل المدى لأن تقويم إدارة الجودة تستغرق فترة طويلة من التدريب (ضياف زين الدين ، 2008 ، ص52) .

15_ التقويم و التصحيح المستمر لخطوات تطبيق الجودة و مراقبة عملية الإنتاج التعليمي بما يحقق أفضل في مجال التعليم .

16 _ إنشاء هيئة عليا لتنمية الموارد البشرية تعمل على ضمان الجودة في التعليم العالي .

خلاصة :

يمكن القول أن ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر ضرورة حتمية لمواجهة مختلف التحديات و الأزمات التي تعرفها الجامعة الجزائرية ، و نذكر في مقدمتها انغلاق التكوين الجامعي و انفصاله عن محيطه العام ، الأمر الذي جعله يؤسس على قاعدة التكوين النظري البعيد غي غالب الأحيان عن انشغالات المجتمع و متطلبات التنمية ، مما ساهم في عدم الانسجام بين مخرجات العملية التعليمية و متطلبات سوق العمل ، هذا بالإضافة إلى انفتاح السوق الجزائرية و ما يخله كل ذلك من منافسة شرسة في معظم المجالات الصناعية منها و الخدمية ، الأمر الذي يتطلب من صانعي القرار بمؤسسة التعليم العالي في الجزائر ، و الارتقاء بمستوى الخرجين من حيث المعارف و المهارات لمواجهة المنافسة و تحقيق رضا المستفيدين من خدمتها . و يعتمد مدى نجاح الجامعة الجزائرية في ذلك على مدى وجود أجهزة كفؤة لإدارة ضمان الجودة و الاعتماد .

الفصل الرابع: علم اجتماع التربية:

تمهيد

1. **مفهوم علم إجتماع التربية.**
2. **نشأة وتطور علم إجتماع التربية.**
3. **أهداف علم إجتماع التربية.**
4. **موضوعات علم إجتماع التربية.**
5. **مجالات علم إجتماع التربية.**
6. **مستويات التحليل في علم إجتماع التربية.**

خلاصة

تمهيد:

إن تناول علم اجتماع التربية من تعريف, نشأة, موضوعات' مجالات, مستويات والأهداف التي يصبو إليها تمليه الدراسة العلمية والمنهجية السليمة, إذ لا يمكن أن نخوض في متغير ما وتداعياته قبل الإلمام بمدخل عام عنه, وفي هذا الإطار قد رأينا أن مسار البحث لن يستقيم ولن يبلغ مراميه ما لم تتوفر بين يدي الباحث رؤية واضحة عن علم اجتماع التربية, وهذا ما سنتطرق له في هذا الفصل.

1/- مفهوم علم اجتماع التربية:

يمكن إيجاز بعض تعريفات علم اجتماع التربية فيما يلي:

- تعريف "دور كايم": يرى أنّه العلم الذي يدرس الحياة الاجتماعية للمؤسسة التربوية, هذه الحياة التي تتكون من عدة موضوعات أساسية أهمها ما يلي:

- دراسة العلاقة الاجتماعية بين الطلبة والمدرسين (إحسان محمد الحسن، 2005، ص 53،54).
- دراسة المناهج التربوية وعلاقتها بطبيعة المجتمع وظروفه وأهدافه ومشكلاته.
- دراسة الجذور الاجتماعية للمؤسسات التربوية مع دراسة أثرها على البناء الاجتماعي.
- دراسة دور القياس والتقويم في إعداد الكفاءات البشرية التي تسهم في بناء المجتمع وتنميته وتطويره.
- دراسة الفلسفة الاجتماعية للتربية والتعليم, أي المبادئ والأسس الفكرية والاجتماعية والتاريخية للتربية.

- من هذا التعريف نستخلص أن علم اجتماع التربية هو العلم الذي يهتم بما يجري داخل المؤسسة التربوية في جوانبها الاجتماعية فمثلا نجده يدرس العلاقات السائدة بين الطلبة والمدرسين, ضف إلى ذلك أنه يدرس المناهج التربوية بمكوناتها في علاقتها بظروف وأهداف ومشكلات المجتمع. إلاّ أنّه لم يبين هذا التعريف أهم الأدوات والطرق التي تساعده على ذلك.

- تعريف "ولبر بروكوفر": "هو العلم الذي يقوم بالتحليل العلمي للعمليات والأنماط الاجتماعية الداخلة في النسق التربوي باعتبار أن التربية تركيبة من الأفعال الاجتماعية (عبد الله بن عايض سالم الثبيتي، 2008، ص 36,35).

- الملاحظ على هذا التعريف أنّه حصر مجال علم اجتماع التربية في حد ضيق (العمليات والأنماط الاجتماعية الداخلة في النسق التربوي) إلاّ أنّنا نجد علم اجتماع التربية بالإضافة إلى هذا يهتم كذلك بما يحدث خارج المدرسة, من خلال دراسة العلاقة بين النظم التربوية

بالمؤسسات الإجتماعية الأخرى بالبحث في وظيفة التربية في ثقافة المجتمع وعلاقتها بعملية الضبط الإجتماعي ودورها في عملية التغيير الإجتماعي والمحافظة على استمرارية الوضع الإجتماعي.

- تعريف "كارل مانهايم": "هو العلم الذي يدرس الجذور الإجتماعية التاريخية للظواهر التربوية وأثر هذه الظواهر على البناء الإجتماعي".

فالمقصود بالجذور التاريخية العوامل التاريخية التي كانت سببا لإستحداث المدارس والمؤسسات والمراحل التي مرت بها هذه المؤسسات وعلاقاتها بالبنى الإجتماعية في المجتمع الواحد أو المجتمعات الأخرى, إضافة إلى الدراسة التاريخية التحليلية للمناهج التربوية والكتب وطرق التربية والتعليم والتقويم والقياس والشخصيات التربوية, أمّا الجذور الإجتماعية للمؤسسات التربوية والمتأتية من طبيعة وخصوصية النظام الإجتماعي, وعلاقة المؤسسات الأخرى التي من بينها الأسرة, وأثر التغير الإجتماعي على النظام التربوي أيضا أثر التقدم العلمي على فاعلية المؤسسات التربوية(إحسان محمد الحسن، 2005، ص 15)

2/- نشأة وتطور علم اجتماع التربية:

إن دراسة النشأة التطويرية لعلم إجتماع التربية مرتبطة بنوعية اهتمامات الباحثين والمختصين في كل من علم الاجتماع وعلم اجتماع التربية, وحيث أن نشأة هذا العلم مرتبطة بمراحل تاريخية معينة حاول الكثير من الباحثين تصنيفها, فمنهم من يصنفها وفقا للمدارس, ومنهم من يصنفها ضمن فترات تاريخية, وسوف نتخذ التصنيف الأخير, لأنه الأكثر بساطة وأيسر للفهم.

أ/- **المرحلة الأولى:** ما قبل منتصف القرن 19: وقد تميزت هذه المرحلة بما يلي (نبيل عبد الهادي، 2007، ص 8):

- اهتمام فلاسفة الإغريق بقضية التربية والأخلاق والفلسفة والتنشئة الاجتماعية لكل أفراد المجتمع باختلاف فئاتهم وطبقاتهم, حيث قدّم أفلاطون رؤية خاصة عن طبيعة العلاقة المتبادلة بين التربية والمجتمع, مع ضرورة وضع نظام تعليمي يهدف إلى اكتشاف القوى الكامنة في الفرد ورعايتها وتنميتها, ثم توجيهه وفقا لهذه القدرة إلى العمل الذي يناسبه.
- أن سياسات التربية وأنماط الفكر التربوي في مصر القديمة تعكس العلاقة المتبادلة بين التربية والتنشئة الاجتماعية والرغبة في التعليم وتحديد نوعية السياسات الحكومية واهتمامات الفرد والتوجهات الطبقية.

- إن أنماط الفكر التربوي جاءت حسب التوجهات الدينية وتعاليم الدين السائد.
- في عصر التنوير توضح أنماط الفكر التربوي رغبة العقل البشري في الخروج من التحليلات الميتافيزيقية والفلسفية والدينية الجامدة ومحاولة تفسير الظواهر الاجتماعية والطبيعية تفسيرا علميا (فيروز مامي زرارقة، 2008، ص 10).

وقد تميزت هذه المرحلة بوجود مدارس متعددة حاولت كل منها تناول قضية التربية بعيدا عن التحليلات الفلسفية وبدؤوا بالاهتمام الفعلي بالدراسات الاجتماعية التربوية, وقد قام كل من شامبوري وسميث وميلتزر ودوبي بتصنيف هذه المدارس ذات الاتجاه الاجتماعي للتربية بما يلي:

- **المجموعة الأولى:**

1 -مدرسة التربية الاجتماعية: Social Education School

وقد ظهرت في ألمانيا ومن أهم ممثليها ناتوري, والتي كانت تحليلاته ذات صبغة فلسفية واقعية, وبيرجمان التي جاءت تحليلاته ذات طابع بيولوجي, وقد اهتمت بدراسة العلاقة المتبادلة بين التربية والمجتمع, وتشبيه المجتمع بالكائن الحي واعتبار النظام التربوي جزء منه, وأنّ هناك علاقة متبادلة بينهما, وبين مختلف النظم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية.

2 -مدرسة التربية الثقافية: Caltural Education School

ويتزعمها "دلتاي" و"سبرنجر" والتي تهتم بدراسة التربية باعتبارها عملية إجتماعية الهدف منها هو توارث الثقافة الإجتماعية, كما تحاول التمييز بين الطبيعة التي تتميز بالعمومية والإطلاق, والثقافة التي تتميز بالإستقلالية والتاريخ والنسبية والإرتباط بالمجتمع, فالطبيعة مختلفة ومتباينة من حيث التضاريس والمناخ والمناطق الجغرافية المختلفة, وهذا ما ينطبق على الثقافة أيضا التي تشمل في مضمونها العام التربية, ولكنها تختلف من مجتمع إلى آخر بحيث يصعب توحيد الأهداف التربوية في جميع المجتمعات.

3 -المدرسة البراجماتية: Pragmatic School

ويتزعمها "جون ديوي" وقد عملت هذه المدرسة على جعل التربية ذات هدف عملي وذلك من خلال إعداد المواطن الديمقراطي الصالح وتوجيه المدرسة نحو تحقيق هذا الهدف, حيث اعتبرها مرآة المجتمع التي تعكس ما يسود المجتمع من اتجاهات وأنماط سلوكية وتفاعلات ومشكلات.

- **المجموعة الثانية:**

1 -مدرسة التربية الاجتماعية:Social Education School

وقد اهتمت بدراسة العلاقة المتبادلة بين التربية والقيم وما يجب أن تكون عليه كل منهما, ومن أهم ممثليها "فيني" و"بيترز" و"بود" وتهدف هذه المدرسة إلى خلق مجتمع ديمقراطي من خلال التربية وضرورة الاهتمام بمناهج المدرسة وأساليب وطرق التدريس وأنماط التفاعل وتنمية الاتجاهات, بمعنى أن تتضمن العملية التعليمية عمليات التفاعل الاجتماعية التي تحدث داخل المدرسة وخارجها, والتي تساعد في نمو الاتجاه الديمقراطي لدى تلاميذها.

2 -المدرسة التطبيقية:The Applied School

ويعتبر علم اجتماع التربية علما تطبيقيا, يجب أن يهتم بتخطيط وبناء المناهج وفقا للحاجات الأساسية للتلاميذ وطبيعة المجتمع المتغير, ومن أهم ممثليها نجد "سميث" و"براون".

3 -المدرسة الوظيفية:The Functional School

وترى ضرورة استخدام الدراسات التجريبية والميدانية الاستكشافية للكشف عن العلاقة المتبادلة بين المدرسة والأنشطة التربوية المختلفة, واهتمت بدراسة الظواهر والعمليات الاجتماعية داخل المدرسة وخارجها بهدف تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بكل مجتمع, كما تشير إلى أن المجتمع كالعضو البيولوجي يتكون من مجموعة من الأجهزة والعناصر لكل منها وظيفة محددة يؤديها من خلال تفاعله مع غيره من العناصر والأجهزة (علي السيد محمد الشغيبي، 2002، ص 31).

4 -المدرسة السوسيولوجية:The sociological School

وتركز هذه المدرسة على البحث في الأسباب التي أدت إلى تحديث علم الاجتماع التربوي التقليدي, وضرورة تحليل المؤسسات التربوية من أجل إضافة بيانات ومعلومات جديدة ومتطورة إلى المحتوى العلمي للعملية التعليمية.

-المرحلة الثالثة: 1900-1940:

وفي هذه المرحلة تجلت بعض الملامح العامة التي أدت إلى ظهور علم إجتماع التربية بصورة أكاديمية منها:

1 - الدعوة إلى ظهور الدوريات والمراجع العلمية.

2 – تطبيق عدد من المعاهد والجامعات لمناهج دراسية عن علم اجتماع التربية, واستخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلات وتفسير الظواهر, وتبينها من طرف الدارسين والباحثين وكان أول المقررات الدراسية قد وضعه "روس" عن علم اجتماع المعلمين.

3 – الزيادة السريعة في كم المعرفة ونوعيتها وظهور فروع وتخصصات متنوعة.

4 – نشأة الجمعية القومية لدراسة علم اجتماع التربية وإصدارها لكتابها

السنوي في الفترة الممتدة بين 1923 و 1931م وإصدارها لمجلة علم الاجتماع التربوي عام 1928م.

5– إنشاء أقسام أكاديمية لعلم اجتماع التربية بالجامعات والمعاهد.

–**المرحلة الرابعة: 1940–1960:** وقد تميزت هذه المرحلة بنمو النظرة التقليدية إلى علم إجتماع التربية وطبيعة أهدافه بحيث:

– نظرة إلى علم إجتماع التربية على أنّه علم تطبيقي يقوم بتطبيق مناهج ونظريات علم الإجتماع والإقتصاد والسياسة.

– اهتم علم اجتماع التربية في هذه المرحلة في دراسته للمشكلات التربوية بالنظريات السوسيولوجية وطرق ومناهج البحث وأدواته, وهذا ما تسبب في نوع من القصور في دراسة بعض المشكلات الفعلية المتخصصة.

– ظهور اهتمام كبير بالتربية باعتبارها موضوعا مشتركا بين العلوم الاجتماعية.

– **المرحلة الخامسة بعد 1960:**

هناك عدة مظاهر عكست بوضوح أهمية الاهتمام بعلم اجتماع التربية الجديد خاصة بعد 1940 وهذه المظاهر يمكن إيجازها في النقاط التالية:

– ركزت معظم الدول سياستها على أهمية تطوير النظم التعليمية ممّا أدى إلى ظهور عدد من الدراسات والتقارير الميدانية المرتبطة بالعملية التربوية والتأكيد على ضرورة الإهتمام بتقييم وإصلاح النظام التعليمي.

–زيادة الاهتمام الدولي بالتربية مثل اليونسكو ومشكلات التربية والتنشئة الاجتماعية والأمية وتعليم المرأة ونشر التعليم.

-ظهور حركات التمرد الطلابي والثورات الثقافية والفكرية حول أهمية تطوير وتحديث سياسات التعليم وأنماط النظم التعليمية المختلفة على المستوى العالمي (فيروز مامي زرارقة، 2008، ص 14).

●إذا كان علم اجتماع التربية مرتبط في نشأته بعلم الاجتماع العام تجدر الإشارة هنا إلى إلقاء نظرة عن نشأة علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية في العنصر الموالي.

- نشأة علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية:

لقد أنشأ معهد العلوم الاجتماعية بجامعة الجزائر بموجب قرار مؤرخ في رجب عام 1395 هـ الموافق لـ 14 يوليو سنة 1975م. وفي سنة 1979م أصبح علم الاجتماع فرع أو دائرة تابعة للعلوم الاجتماعية, وذلك بموجب المرسوم 209/84 المؤرخ في 18 أوت 1984 (جمال معتوق، 2006، ص 107).وعن علم الاجتماع فقد كانت الانطلاقة الفعلية لفرع علم الاجتماع كفرع مستقل في جامعة الجزائر سنة 1958م, أي في نفس السنة التي تم فيها إحداث فرع مماثل بفرنسا.

لكن بعد الاستقلال أصبح علم الاجتماع فرع يدرس بكلية الآداب والعلوم الإنسانية, وظلت المقررات الفرنسية في السوسيولوجيا تعالج آنذاك مشكلة الاستعمار على أنها إنسانية, وعلى أنها من وسائل نشر الحضارة البشرية, وهو ما عبر عنه "أرمان كوفليه" الذي مثلت مؤلفاته أحد مصادر هذه المقررات الأساسية وظلت مرحلة ما قبل الإصلاح الجامعي تتميز بغياب برنامج مضبوط وموحد بين جميع الأساتذة في تقديم المادة السوسيولوجية للطالب, حيث أشار الأستاذ "عبد الرحمان بوزيدة": "أن المحتوى كان غير محدد ومتغيرا حسب شخصية المدرس, فقد كانت تغلب عليه النظريات الشمولية التي تتطلب الحفظ والذاكرة"(جمال معتوق، 2006، ص 88)

وتشير الدراسات أن علم الاجتماع والمشتغلين به جندوا خلال فترة الإصلاح للدفاع عن الإيديولوجية الاشتراكية, أي إيديولوجية الحزب الحاكم, وعليه فقد نجد أن علم الاجتماع تحول من علم أكاديمي-علمي- إلى علم إيديولوجي, أي أداة لضمان وبقاء واستمرارية النظام القائم, وانقسمت الساحة السوسيولجية فأصبح هناك علم اجتماع ثوري تقدمي وهو العلم المتشبع بالإيديولوجية الماركسية ذات التوجه الإشتراكي, وسمّي كل الذين وقفوا في طريق المد الماركسي وأخذوا عن المعسكر الرأسمالي تكوينهم السوسيولوجي ومقارباتهم النظرية من السوسيولوجية الرأسمالية بالرجعيين والبرجوازيين, وهذا التقسيم داخل الحقل السوسيولوجي

عندنا كانت ولا تزال له آثار وانعكاسات جد سلبية على المسيرة السوسيولوجية, وفي هذه الفترة نجد أن الكتابات الماركسية و اللينينية قد اكتسحت رفوف المكتبات الجزائرية, كما أن محتوى ومضمون البرامج كلها كان يدور في حلقة ماركس- انجلز- لينين وأتباعهم من اليساريين آنذاك.

كما صبغت الخطابات السياسية آنذاك بالتوجه الإيديولوجي بحيث قال وزير التعليم العالي السابق أثناء افتتاحه للمؤتمر الرابع والعشرين لعلم الاجتماع: "...علم الاجتماع يجد نفسه مرغما على أن يكون في الصف الأول بين شعبه", ومعنى هذا أن علم الاجتماع والمشتغلين به في الجزائر يجب أن يكونوا مجندين لخدمة المصالح العليا "الإيديولوجية الاشتراكية", ونفس الشيء ينطبق على الطلبة حيث كان الخطاب الرسمي ينظر إليهم بمثابة حماة الإيديولوجية الاشتراكية.

ولنجاح عملية التجنيد نجد حتى البرامج التعليمية وخاصة تلك المتعلقة بعلم الاجتماع قد وظفت لخدمة الخطاب الرسمي بحيث أصبح محتوى الدروس في علم الاجتماع كله خطابا إيديولوجيا يعمل على تمجيد الاشتراكية وتدنيس الرأسمالية والتوجه الإسلامي, حيث أن كل التخصصات التي كانت موجودة في تلك المرحلة لم تأت عن طريق الصدفة أو أغراض علمية, بل جاءت لتساير المشروع الاشتراكي الذي تبنته الدولة الجزائرية, فهكذا نجد مثلا تخصص علم الاجتماع الريفي الحضري جاء تجاوبا مع الثورة الزراعية, نفس الشيء بالنسبة لعلم الاجتماع الصناعي, فقد جاء خدمة للثورة الصناعية, التي أطلق عنانها النظام, وتعتبر أغلبية الدراسات والأبحاث التي أنجزت في هاته الفترة(جمال معتوق، 2006، ص 92,91) .

يرى كثير من علماء الاجتماع أن دراسة المجتمع المعاصر لا تتكامل إلاّ بالنظر في جميع المحاولات التي بذلت لإنشاء علم الاجتماع, وتطويره لدراسة الحقيقة الاجتماعية بكفاءة العلم الذي يتيح الفرصة للفهم وتقدم المعرفة إلى جانب القدرة على استخدام الحقائق العلمية لحل مشاكل البشر في علاقاتهم المتعددة التي تتعقد باتساع نطاق العمران وكثافة الصلات التي تربط الناس في المجتمع الحضري الحديث.

ويمكن القول هنا أن البحث الاجتماعي وبمختلف القضايا التي يطرقها بما فيها تلك التي تنصب على البناء النظري لعلم الاجتماع, وكذا تبليغ المعرفة السوسيولوجية خلال التكوين, كلاهما يستوجب وعي عوامل النشأة والمسار التطوري لهذا العلم في مساقاته المعرفية والتاريخية.

إن الدعوة إلى أن تتأسس الممارسة التكوينية في المؤسسة الأكاديمية الجزائرية من منهاجيات نقدية ليس شعارا بل ضرورة منهجية وحتمية معرفية تقتضيها الممارسة التكوينية بالمعنى

الحرفي أو بالمعنى الأخلاقي الرسالي, لأن الممارسة التكوينية ليست محض نقل للمعرفة, ولا هكذا يفترض أن تكون لأن النقل انتقاء وفرز وتصنيف, ولن يتأدى انجاز من هذا القبيل إلا إذا كان الأستاذ الباحث سلطة على النص السوسيولوجي, ومن ثم فإن الإعداد للمحاضرة هو بحث علمي يتسم بأبجدية هي أنه يخوض بفهم لعالم الأفكار المعروضة قبل تحويلها إلى مادة للمحاضرة, وفي جميع المساقات المعرفية التي تحددها المقاييس المدرّسة, وهذه الطبيعة الإشكالية هي الأساس الأولي لأي ممارسة تكوينية (مراد زعيمي، 2001، ص 5).

إن تكوين ملكات التحليل والتركيب في البيئة الجامعية الجزائرية وخلال العمليات التكوينية في المحاضرات خصوصا هي الأولويات الأولى بالرعاية, وفي الدرس السوسيولوجي بالذات تكون هي الأكثر حسما في التدريس الجامعي لا لمجرد الاستجابة لمطالب ديداكتيكية بل لأن ذلك معطى تقاني واجب التمثل على نحو ما, ومعنى ذلك أن ما يتم تقديمه من معرفة إنما هو مادة معرفي

هي من مستنبتات بيئة حضارية فهي وليدة حاجة اجتماعية في لحظة حضارية مختلفة, الشيء الذي يجعلها حوامل إيديولوجية غير منسجمة, وهذه الحقيقة الكبرى التي تحتاج إلى جهد الباحث في جامعتنا الجزائرية في التدريس بكل مراحله, أو في البحوث التي يقوم بها الأستاذ أو يتولى الإشراف عليها.

و ما يبدو أنّه حاجة ملحة في تعليم علم الإجتماع هو النفاذ إلى المجتمع بتحليلات علمية أولا, فهذه خطوة توفر المادة العلمية السوسيولوجية لأي ممارسة تكوينية ولأي مسار معرفي (مقياس).

إن إشاعة روح التنافس والتعاون بين الباحثين والأساتذة هو من أهم ما يقتضيه الحال الذي عليه الوضع في الجامعة الجزائرية, كما أنّه يحسن التأكيد على أن ملأ الوقت لمتابعة تطوير المعرفة والعمل على تفعيل إنتاجها هو المهمة الحضارية الأساسية للأستاذ وهي التي تتطلب عناية بإعداد المحاضرة وما إليها من أعمال, والبحث على أفضل طرائق الفهم والتبليغ لتمكين الطلاب من المادة العلمية وجعلهم قادرين على التعامل بوعي مع الكتلة المفاهيمية ذات العلاقة, لما في ذلك من تيسير لهم على الارتقاء نحو الأبعاد والمستويات المعرفية الأعلى متجاوزين مستوى الفهم والإستظهار (عبد العزيز رأس مال، 1999، ص 5).

ولا يرقى أداء إلى مثل هذا الهدف بلا تمكن من الأستاذ من تصميم محاضرته بدقة ومعرفة الأصول الإبستيمولوجية لأي أسلوب ينتهجه في التدريس فالموهبة والخبرة والأقدمية عوامل مفيدة لتحقيق هذا الهدف لكنها لا تكفي وتظل بحاجة إلى العلم(عبد العزيز رأس مال، 1999، ص 5).

ويفيد في هذا المقام أن يعمد الأستاذ المدرس إلى منهج نقد وتأويل للمعرفة العلمية قبل إتخاذها مادة مدرسية طالما أن العلم الاجتماعي من طابع إشكالي فيقول فيه "ج.د.برنال J.D.Bernal " ما يؤكد بأن كثيرا من العلوم الاجتماعية ليست علوما إلا من قبيل المجاملة أو لأداء الإمتحانات, فهي تمتزج بالأشكال غير علمية للنشاط الإنساني كالدين والآداب والفنون, والتي تعمل على نقل الأفكار والصور والمشاعر. وهي تسهم معا في ثقافة المجتمع وتؤكد حيويته, والحقيقة أن كثيرا من أفضل صور العلم الاجتماعي الآن كما كانت توجد في الماضي في الروايات والأشعار والمسرحيات والأفلام, وهكذا فإن الكثير من العلم الاجتماعي ليس سوى صياغة الممارسات السائدة في المهن والأعمال في لغة مكتوبة, وهذه الالتفاتة تستدعي حضوراً يتلازم مع سيرورة الفعل التعليمي, وعليه فإن الإعداد للمادة المعرفية المدرسية هو فعل ووعي وفرز في قراءة ونقل وتقديم المعرفة للمتعلمين وفق نموذج ديداكتيكي بعيد عن نزعة ترديد القول السوسيولوجي واستهلاكه على أي صورة يعرض بها, لأن هكذا أسلوب لا ينسجم مع طبيعة المعرفة السوسيولوجية ذاتها, من حيث كونها طبيعة إشكالية لا يكون الخلاف فيها عيبا بل خاصية وهوية(إبراهيم الطاهر، 2010، ص 95)

3/- أهداف علم اجتماع التربية:

يعتبر علم اجتماع التربية من العلوم التي تسعى إلى تطبيق المنظورات السوسيولوجية, وتطبيق المعارف والطرق العلمية في دراسة المشكلات التربوية ذات الأبعاد الاجتماعية ومحاولة فهم النظم التربوية, ويمكن إيجاز أهم أهداف علم اجتماع التربية في النقاط التالية: (عبد الله محمد عبد الرحمان, 1999, ص119).

- دراسة طبيعة النظم التربوية وما تتسم به من خصائص وصفات تميزها عن بقية النظم الاجتماعية الأخرى.
- تحديد الظواهر الاجتماعية والثقافية المرتبطة بالظواهر التربوية من خلال التعرف على نشأتها وتطورها والقوانين التي تتحكم فيها.
- محاولة فهم العلاقات الإرتباطية الموجودة بين مختلف الظواهر والنظم التربوية والاجتماعية.
- تحديد المضمون الإيديولوجي للنظام التربوي وتأثيره على المعرفة التربوية وعمليات التعليم والتفاعل داخل التنظيمات التربوية.

• فهم طبيعة العلاقات البنائية التي تربط النظم التربوية في المجتمعات الحديثة بغيرها من الظواهر و النظم الأخرى, والكشف عن الوظائف الإجتماعية التي يؤديها النظام التربوي في المجتمع(حمدي علي أحمد، 1997، ص 78).

4/- موضوعات علم اجتماع التربية:

إن تحديد موضوع علم اجتماع التربية يقتضي التعرف على طبيعة الظاهرة الاجتماعية العامة وما يرتبط بها من جوانب ثقافية واجتماعية ولغوية وتربوية واقتصادية وسياسية, إذ أن كل من هذه الجوانب رغم ارتباطها بالجوانب الأخرى فإنها تتشكل في حد ذاتها, ويهتم بدراستها أي فرع من فروع علم الاجتماع, وبذلك تكون الجوانب التربوية للظاهرة الاجتماعية موضوعا أساسيا في علم اجتماع التربية, خاصة منها دراسة البناء الاجتماعي للنسق التربوي, وما يشتمل عليه من نظم تشكل العناصر البنائية لتلك الأنساق وما يربطها من علاقات تحدد دور الجماعات التربوية و تفاعلها.

كما تعتبر دراسة الوظائف الاجتماعية للنظم التربوية إحدى موضوعات علم اجتماع التربية وأدوار الجماعات ولميكانيزمات تغيرها وعملياتها ودراسة النتائج المرتبطة بالعملية التعليمية في المجتمع وآثارها بالنسبة للشخصية والثقافة والمجتمع ودراسة المشكلات المرتبطة بالعملية التعليمية و أسلوب مواجهة تلك المشكلات التربوية.

و يمكن إيجاز أهم أدوار وموضوعات علم إجتماع التربية في النقاط التالية:

-دراسة أهداف المجتمع و مقوماته وعناصره البنائية.

-اتجاهات العصر ومشكلاته ومردودها على التربية وعملياتها المختلفة بالإضافة إلى تفاعلها مع المؤثرات الثقافية للمجتمع والتي تؤثر على حياة الأفراد.

-النظم التربوية وقوانينها, تطورها, وكيفية تأديتها لوظائفها وعلاقتها بالنظم الأخرى(مربوحة بولحبال نوار، 2005، ص 21,20).

-المؤسسات التربوية في المجتمع, حيث يقوم علم إجتماع التربية بتحليلها وبحث سبل تأثيرها في العمليات التربوية وكشف العلاقات المتبادلة بينها وبين التربية.

-يهتم علم إجتماع التربية بدراسة عمليات انتقال وتلقين القيم الإجتماعية لمختلف الأجيال.

-يعنى بدراسة وتحليل علاقة النظام التربوي الرسمي بالاتجاهات الثقافية والعقائدية والسياسية وغيرها.

5/- مجالات علم اجتماع التربية: يمكن حصر أهم مجالات علم إجتماع التربية حسب بروكوفر إلى ثلاث مجالات هي:

-المجال الأول: ويشمل علاقة النسق التربوي بالأنساق الأخرى في المجتمع كوظيفة التربية والثقافة وعملية التغير الاجتماعي وطبقات المجتمع ودراسة الأبعاد النظرية والمداخل التصورية التي تهتم بتفسير القضايا والمشكلات التربوية والتعليمية وتحليل منطلقاتها الإيديولوجية وواقع المجتمعات التي ظهرت فيها.(السيد علي الشتا, 1998, ص118)

-المجال الثاني: دراسة المدرسة كنسق اجتماعي, حيث ينحصر الإهتمام في تحليل المدرسة كنسق إجتماعي قائم بذاته, وفهم العمليات التي من خلالها تقوم المدرسة بالمحافظة وتوريث الثقافة, وكذا أنماط التفاعل والتعامل مع مختلف النظم, تحليل المناهج والمقررات الدراسية وكيفية تحديثها وتطويرها بما يتناسب وقدرات التلاميذ, ودراسة أنماط التفاعل بين التلاميذ ومدرسيهم وإداراتهم التربوية, وأيضا تحليل ما يعرف بثقافة المدرسة ومكانتها العلمية.

-المجال الثالث: ويتضمن هذا المجال المؤسسات التربوية وعلاقتها بالمجتمع المحلي, ودراسة البيئة الإجتماعية للتربية والتكامل والتساند الوظيفي بين النظام التربوي والنظم الإجتماعية الأخرى, والإهتمام بالعلاقة المتبادلة بين التربية والحراك الإجتماعي, أي كيفية تأثير التربية ومستويات التعليم على التنقل المهني واكتساب الدخل والإعداد المهني للأفراد, كذلك الإهتمام بالمساواة وتكافؤ الفرص التعليمية للتلاميذ وعلاقة ذلك بتكوين الطبقات الإجتماعية, دراسة السياسات التعليمية أو الإصلاح التربوي وكيفية النهوض بمستويات الخدمات التعليمية في ضوء متطلبات واحتياجات المجتمع وكيفية الاستفادة من تجارب الآخرين لتطوير السياسة التعليمية المحلية.

6/- مستويات التحليل في علم اجتماع التربية:

يمكن تحديد مستويات التحليل في علم اجتماع التربية في تناوله النظم والأنساق التربوية وما يرتبط بها من وقائع في ثلاث مستويات أساسية هي: (حمدي علي أحمد، 1997، ص 84)

6-1 مستوى تحليل الوحدات الكبرى:Macro Analysis

ينطلق هذا المستوى للتحليل من فرضية أساسية مؤداها أن المجتمع بمثابة مجموعة من النظم و منها النظام التربوي, كل منها له وظيفة في استمرار وتكامل المجتمع وأن استمرار المجتمع يستند إلى حالة من الانسجام بين النظم التي تشكل العناصر البنائية للمجتمع.

ويشمل التحليل على هذا المستوى الجوانب البنائية والوظيفية للنظم التربوية, حيث يتم تحديد الأهداف التربوية للمجتمع والوسائل التربوية التي يحقق بها المجتمع أهداف التربية وطبيعة النظم التربوية وارتباطه بالسياق الإجتماعي والثقافي للمجتمع محدداً التوجهات الإيديولوجية لتلك النظم التربوية.

وفي ضوء هذا المستوى من التحليل يتم تحليل طبيعة النظم التربوية وعلاقتها بالنظم الإجتماعية الأخرى في المجتمع والتي تشكل مع بعضها وحدة النسق الإجتماعي العام من خلال تسانده الوظيفي مع النظام السياسي والإقتصادي والديني وغيرها من النظم التي تشكل بناء المجتمع. وهذا ما حدده سيبير بمدخل "النظم المتداخلة".

6-2 التحليل متوسط المدى للنظم التربوية: Middle-rang Analysis

يتخذ هذا المستوى تحليل النظم التربوية من الجماعة والأدوار الإجتماعية وحدة أساسية للتحليل, فالجماعة الإجتماعية من حيث أدائها ووسائلها والعمليات الإجتماعية المرتبطة بها, والأدوار التي تقوم بها والتي تنطوي عليها محورا لهذا المستوى من التحليل.

وتعّد "المؤسسة التربوية" وحدة أساسية للتحليل لفهم علاقتها الوظيفية بالنسبة للمجتمع والثقافة والأدوار والأوضاع المرتبطة بها, وتعد دراسة "بفرلي شاو" للأنساق التربوية في مؤلفه "الممارسة التربوية وعلم الإجتماع" واحدة من الدراسات التي انطلقت من هذا المستوى من التحليل, حيث جعلت من الجماعة محورا أساسا للتحليل

فاتخذت من المدرسة كتنظيم اجتماعي إحدى وحدات التحليل الأساسية.

6-3 التحليل الميكروسكوبي للنظم التربوية: Micro Analysis

يركز هذا المستوى من التحليل للنظم التربوية على الفرد وتفاعله, ويمثل هذا التحليل الإتجاه التفاعلي والتفسيري في علم الإجتماع الذي تقدمه التفاعلية الرمزية و الفينوميفولوجية, تلك الاتجاهات التي أسهم في بلورة فرضياتها العديد من العلماء مثل "هربرت بلومر" و"ارفنج جوفمان" و"برتر بلاو" وغيرهم من علماء الإجتماع الذين أسهموا في بلورة فرضيات التفاعلية الرمزية, ويتخذ هذا المستوى من التحليل من الفصل الدراسي وحدة للتحليل, حيث داخل الفصل الدراسي يتم التداول والتفاوض بين الفاعلين, ومن ثم يكون تحليل النظام التربوي عند هذا المستوى منصبا على عملية التفاعل بين الأفراد بعضهم البعض داخل الفصل الدراسي, وبين الأفراد والمدرسة بهدف تحديد المعاني الأساسية المرتبطة بالأمور المتعلقة بالعملية التعليمية, حيث يمثل الفصل الدراسي والمدرسي الوسط الذي يتفاعل فيه كل من هذا المدرس والتلميذ,

حيث يتم داخل الفصل الدراسي تبادل الإشارات الرمزية المرتبطة بالمعاني المتداولة فيما بينهم , والمعاني الذي يضفيها كل من المدرس والتلميذ على المواقف التعليمية وتقديرهم لتلك المواقف وتوقعاتهم للأدوار المتباينة.

وتعد الدراسات التي قام بها كل من "نيل كيدي" و "رونالد ميجهان" من الدراسات التي تندرج تحت هذا المستوى من التحليل, حيث استندت تلك الدراسات من التفاعل والمعاني التي يضفيها كل من المدرس والتلميذ للمواقف التعليمية داخل الفصل الدراسي (عبد الله الرشدان ، 2008، ص 60,59).

خلاصة:

يمكن القول أن علم اجتماع التربية هو العلم الذي يهتم بدراسة الجوانب الاجتماعية للتربية معتمدا في ذلك على أدوات ووسائل معينة بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة, فمن مجالات علم اجتماع التربية نجده يدرس المؤسسات التربوية في علاقتها بالمجتمع المحلي, وتعد مؤسسة التعليم العالي واحدة من بين هذه المؤسسات بما فيها المناهج التربوية ومحتوى المقاييس (المحاضرات) التي لها علاقة بالمجتمع المحلي في تطوره وتنميته, وهذا من القضايا التي نود تأكيد وجودها من عدمه في الفصل اللاحق.

الفصل الخامس: عرض وتحليل وتفسير البيانات:

تمهيد

1- تحليل وتفسير البيانات وفق الفرضية الفرعية الأولى.

2- تحليل وتفسير البيانات وفق الفرضية الفرعية الثانية.

3- تحليل وتفسير البيانات وفق الفرضية الفرعية الثالثة.

4- عرض نتائج الدراسة وفق الفرضية الفرعية الأولى.

5- عرض نتائج الدراسة وفق الفرضية الفرعية الثانية.

6- عرض نتائج الدراسة وفق الفرضية الفرعية الثالثة.

7 -عرض النتائج العامة للدراسة.

تمهيد:

مما لا شك فيه أن جميع البيانات الميدانية لا تمثل نهاية المطاف بالنسبة للباحث, حيث لا قيمة لهذه البيانات الخام دون تصنيفها وتحليلها وتفسيرها, وتعتبر هذه العمليات من المراحل الأساسية التي يشتمل عليها البحث الاجتماعي, فهي خطوة تلي عملية جمع البيانات من أفراد العينة المدروسة حيث أن التحليل يهدف أساسا إلى تلخيص كل البيانات التي عمل الباحث على جمعها وتحويلها إلى معطيات جزئية إلى نتائج كلية, مستعينا في ذلك بالأدوات والأساليب المناسبة للبحث, وقد تم اعتماد الجدولة فمن خلالها يتم وضع البيانات بعد تصنيفها في جدول يتضمن العدد والنسبة المئوية التي نحصل عليها.

1/- تحليل وتفسير البيانات وفق الفرضية الفرعية الأولى:

الجدول رقم (05): يوضح مدى تغطية محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للموضوعات الأساسية.

المقياس	المؤشرات									
	القفة									
	درجة تغطية الموضوعات الأساسية									
	الإلمام بالمعارف الأساسية									
	أصالة المادة العلمية									
	المجموع الكلي									
مقياس سوسيولوجيا المنهاج	مفصل		موجز		مقياس التوجيه و الإرشاد المدرسي	مفصل		موجز		مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية
	ت	%	ت	%		ت	%	ت	%	
	24	55.81	20	52.63	شكل التناول	33	51.56	24	47.05	27	57.44	23	51.11
	19	44.18	18	47.36		31	48.43	27	52.94	20	42.55	22	48.88
	43	99.99	38	99.99		64	99.99	51	99.99	47	99.99	45	99.99

من خلال قراءتنا للبيانات الكمية للجدول نلاحظ أن مؤشر الجودة والمتمثل في درجة تغطية الموضوعات الأساسية, والذي تظهر مؤشراته الفرعية في الإلمام بالمعارف الأساسية وأصالة المادة العلمية المصنفة في الجدول أعلاه, قد تقاربت نسبة وجودها في مقياس سوسيولوجيا المنهاج ومقياس التوجيه والإرشاد المدرسي ومقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية. وهذا ما سيتم تناوله في الطرح التالي:

حيث يحتل مؤشر الإلمام بالمعارف الأساسية في مقياس سوسيولوجيا المنهاج ما نسبته 55.81 % وذلك بشكل مفصل والذي يتم فيه التناول لمؤشرات الجودة في غالبية محتوى مقاييس الوحدة الأساسية ونسبة 52.63% بشكلها الموجز والذي يتم فيه التناول لمؤشرات الجودة في كلمات أو جمل داخل محتوى مقاييس الوحدة الأساسية, فما نلاحظه على هاتين النسبتين أنها فوق المتوسط إلاّ أنهما متقاربتين في حين نجد أن التناول بالشكل المفصل أخذ النسبة الأكبر من الموجز, من هنا يمكن أن نعتبر أن مؤشر الإلمام بالمعارف الأساسية قد تضمن في مقياس سوسيولوجيا المنهاج حيث نجد أن فكرة الشمولية والعمق في المعارف قد تناولتها (رفيقة حروش 2010, ص243.)

أمّا عن مؤشر أصالة المادة العلمية في مقياس سوسيولوجيا المنهاج فقد تحقق بنسبة 44.18% من النسبة المتناولة بالتفصيل في المقابل نجد نسبة 47.36 % في الموجز فنلاحظ أنها نسب تحت المتوسط إلاّ أن النسبة المتناولة بالتفصيل أقل من نسبة التناول الموجز وهذا الأمر يؤكد على عدم حظوظ هذا المؤشر في الظهور بصفة كبيرة فقد يرجع هذا ربما إلى أن بعض الأساتذة ما زالوا يدرسون بالطريقة الكلاسيكية, ضف إلى ذلك ربما يرجع إلى قلة الفريق المشارك في التخطيط لتصميم البرامج التعليمية.

كذلك فيما يتعلق بمؤشر الإلمام بالمعارف الأساسية في مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي نجده قد حقق ما نسبته 51.56% بشكل من التفصيل وهي نسبة فوق المتوسط باعتبارها تفوق 50% في حين نجد ما يقابلها في شكلها الموجز ما نسبته 47.05% وهي نسبة تحت المتوسط وهذا ما يتوافق مع النتائج المتحصل عليها في دراسة يسعد فايزة "مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية الإدارية" دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس, فمعايير الجودة في هذه الجامعة قليلة جدا حيث وصلت إلى نسبة 39.31%.

أمّا عن مؤشر أصالة المادة العلمية في مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي فنجد ما نسبته 48.43% وذلك بشكل مفصل فهي نسبة تحت المتوسط, في حين نجد نسبة 52.94% من النسبة المتناولة بشكل موجز, هذه الأخيرة هي نسبة فوق المتوسط ولكن بالمقارنة مع النسبة التي جاءت في الشكل المفصل نجدها أكبر نسبة وهذا إن دلّ على شيء فإنّما يدل على أن مؤشر أصالة المادة العلمية تم التطرق إليه في شكل كلمات وجمل قصيرة جداً, حيث أنّه لا يوجد في كامل محتوى مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي لأن التناول بالشكل المفصل يعبر حقيقة عن وجود المؤشر أكثر من التناول بالشكل الموجز – المختصر– أما فيما يخص تناول مؤشر الإلمام بالمعارف الأساسية في مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية فقد جاءت نسبته 57.44% مفصلة يمكن القول أنّه قد تحقق بنسبة فوق المتوسط ما يتوافق والرتبة الأولى التي احتلها هذا المؤشر (انظر الجدول رقم 04) خاصة إذا قورنت مع النسبة التي جاءت في التناول بالشكل الموجز وهي 51.11% إلاّ أن هذه الأخيرة هي فوق المتوسط قليلا.

من هذا المنطلق يمكن القول أنّه كلما كانت النسبة المفصلة أكبر من الموجزة دلّ ذلك على حظوظ المؤشر أكثر محل الصدارة في المقاييس المذكورة سالفا.

كذلك فيما يتعلق بمؤشر أصالة المادة العلمية في مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية إذ تحققت نسبة 42.55% بشكل من التفصيل ما يقابلها بنسبة 48.88% في الموجز فهي نسب تحت المتوسط إلاّ أن التناول في الشكل الموجز احتل النسبة الأكبر بمعنى تم التناول لمؤشر أصالة المادة العلمية في شكل كلمات وجمل قصيرة فقط, وهذا دليل على عدم الإهتمام والإلمام بمؤشر أصالة المادة العلمية في مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية.

مما تقدم يمكن القول أنّه تم تضمين مؤشر درجة تغطية الموضوعات الأساسية في محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر بنسبة متوسطة حيث أنّه قد أخذ شكل التناول المفصل أقل من التناول في الشكل الموجز ,أي تم التناول لمؤشر تغطية الموضوعات الأساسية في شكل كلمات وعبارات أكثر من تناولهفي غالبية محتوى مقاييس الوحدة الأساسية, وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على تناول محتوى الوحدة الأساسية لأهم مصطلحات المادة المعرفية بنسبة تحت المتوسط حيث سجل نسبة 26.45% (انظر الجدول رقم 04), هذا من جهة, إضافة إلى مؤشر أصالة المادة العلمية والذي نعني به في دراستنا هذه قيمة المعارف والمعلومات وكذا المراجع المستخدمة.

- إختبار الفرضية الفرعية الأولى:

-يغطي محتوى مقاييس الوحدة الأساسية الموضوعات الأساسية.

لاختبار هذه الفرضية تحول إلى فرضية تطبيقية -إحصائية- وفق الشكل التالي:

H_0: لا توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والموضوعات الأساسية.

H_1: توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والموضوعات الأساسية.

شكل التناول / الفئة	مفصل	موجز	المجموع
درجة تغطية الموضوعات الأساسية	154 / 144	134 / 144	288

-حساب الأداة: بتطبيق قانون $X^2=\sum\frac{(f0-fe)^2}{fe}$

نحصل على النتيجة 1.38

-حساب df: بما أن لدينا سطر واحد فإن df=(n-1)

$$(n-1)=2-1=1$$

-بما أنّنا في العلوم الإجتماعية فإن أفضل مستويات الثقة وأكثرها شيوعا هي 5% أي 0.05 ‰ ومن الجدول الخاص نجد أن $x^2=3.84$

-المقارنة: نلاحظ أن $x^2_{0.05} > x^2$ أي $3.84 > 1.38$

-القرار: قبول الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والموضوعات الأساسية.

2/- تحليل وتفسير البيانات وفق الفرضية الفرعية الثانية:

الجدول رقم (06): يوضح مدى استهداف محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للقدرات المعرفية العليا.

المقياس				شكل التناول								
				مقياس سوسيولوجيا المنهاج			مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي			مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية		
				مفصل		موجز	مفصل		موجز	مفصل		موجز
				ت	%	ت	ت	%	ت	ت	%	ت
الثقة	المؤشرات	التفكير الناقد	القدرات المعرفية العليا	17	48.57	15	28	44.44	20	13	44.82	11
		حل المشكلات		18	51.42	18	35	55.55	31	16	55.17	15
المجموع الكلي				35	99.99	33	63	99.99	51	29	99.99	26
						45.45			39.21			42.30
						54.54			60.78			57.69
						99.99			99.99			99.99

انطلاقا من معطيات الكمية للجدول والذي يوضح مؤشر الجودة والمتمثل في مدى استهداف محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للقدرات المعرفية العليا والذي تظهر مؤشراته الفرعية في التفكير الناقد بمعنى الأفكار محل الدراسة, ضف إلى ذلك حل المشكلات المطروحة حاليا وهذا ما سنتناوله في كل مقياس على حدة فيما لي:

حيث يحتل مؤشر التفكير الناقد في مقياس سوسيولوجيا المنهاج نسبة 48.57% وذلك بشكل من التفصيل في حين تقابلها نسبة 45.45% في الشكل الموجز وهي نسب تحت المتوسط إلاّ أن الشكل المفصل أخذ النسبة الأكبر بالمقارنة مع نسبة التناول في الموجز فإلى حد ما يمكن اعتبار أن مؤشر التفكير الناقد قد تحقق بنسبة قريب من المتوسط على أساس أنه تم تناوله في غالبية محتوى مقياس سوسيولوجيا المنهاج أكثر من تناوله في شكل كلمات وعبارات قصيرة.

أمّا عن مؤشر حل المشكلات في مقياس سوسيولوجيا المنهاج فقد تحققت نسبة 51.42% بصورة مفصلة وبنسبة 54.54% بصورة موجزة هنا نلاحظ أن النسب فوق المتوسط إلاّ أن التناول في الشكل الموجز أخذ النسبة الأكبر وهذا يؤكد أن مؤشر حل المشكلات لم ينل حظوظ بشكل كبير على أساس أنّه تم التناول له في شكل كلمات فقط وهذا لا يعبر عن الإهتمام الفعلي بهذا المؤشر مما يتناقض مع ما جاء به جون بياجيه في تقسيمه لمراحل الإرتقاء العقلي للفرد على اعتبار أن الطالب في هذه المرحلة قد تجاوز مرحلة العمليات الدنيا, حيث حدد المدى للفرد في السنة 15 فما فوق وسمى هذه المرحلة بمرحلة العمليات الصورية ("العمليات العليا"), حيث ينجز فيها الفرد المهام التي تتطلب مرونة وتجرداً واختبار الفروض العقلية والإهتمام بالبدائل الممكنة في الإستدلال, ولكن هذا يبقى على المستوى النظري, في حين نجد في الواقع أن الطالب في الماستر ما زال لا يقبل الأسئلة التي تخاطب العقل والذاكرة, في حين يقبل أسئلة الحفظ والإسترجاع, أي مازالت العقلية الكلاسيكية تسير لدى الطلبة.

فيما يتعلق بمؤشر التفكير الناقد في مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي قد احتل نسبة 44.44% من المتناولة بالتفصيل ما يقابلها بنسبة 39.21% المتناولة بإيجاز فنلاحظ أن النسبتين تحت المتوسط وهذا ما يؤكده لنا تمركز مؤشر التفكير الناقد في المرتبة الرابعة (عد إلى الجدول رقم 04).

أمّا عن مؤشر حل المشكلات في مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي فقد حقق نسبة 55.55% بشكل مفصل في حين نجد نسبة 60.78% قد أخذت شكل التناول الموجز, نلاحظ أنها نسب

فوق المتوسط هذا ما يؤكده الجدول رقم 04 الذي يوضح الرتبة الأولى التي احتلها مؤشر حل المشكلات, ضف إلى الأمثلة المقدمة في المحاضرات والتي تعبر عن مشكلة تتطلب حلاً.

مثال 01: تلميذة تشتم الأستاذ (علاجية) مباشرة.

مثال 02: تلميذة توفي أحد والديها (وقائية, علاجية) ونقصد بعلاجية هي آخر مرحلة من مراحل التوجيه والإرشاد المدرسي, وهذا يكون قد حدث الخطأ و المشكلة ثم تأتي مرحلة حل ومعالجة هذه المشكلة.

أمّا فيما يتعلق بمؤشر التفكير الناقد في مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية فقد سجل نسبة 44.82% وذلك بشكل مفصل, في المقابل نجد نسبة 42.30 % وهما نسبتين تحت المتوسط بحيث نجده يحتل الرتبة الخامسة (ارجع إلى الجدول رقم 04) إلاّ أن النسبة المتناولة بالتفصيل أي احتواء غالبية محتوى مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية على مؤشر التفكير الناقد أكبر بقليل من التناول في الشكل الموجز.

ليسجل مؤشر حل المشكلات في مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية نسبة 55.17 % بالشكل المفصل و57.69% في شكلها الموجز, من هنا نلاحظ إرتفاع النسبتين فوق المتوسط بالمقارنة مع مؤشر حل المشكلات إلاّ أن الشكل الموجز أكبر من التناول المفصل, وهذا معناه عدم حظوظ المؤشر بشكل كبير في الظهور فقد كان عبارة عن كلمات فقط.

ما يمكن استخلاصه وفهمه من العرض المقدم هو أن كامل النسب قد تقاربت إلى حد ما في مقياس سوسيولوجيا المنهاج ومقياس التوجيه والإرشاد المدرسي ومقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية بالنسبة لمؤشر القدرات المعرفية العليا بنسب متوسطة بما فيها التفكير الناقد وحل المشكلات, خاصة وأن هذه المقاييس المذكورة مقدمة للطالب في السنة الثانية والذي يتجاوز مرحلة الإعتماد على العمليات أو القدرات المعرفية الدنيا وهذا ما أكده جون بياجيه في نظريته الإرتقاء بالنمو العقلي "المعرفي" ولكن في واقع الأمر نجد العكس تماما هذا من جهة ومن جهة ثانية نجد في مقال مقدم من طرف الأستاذ زمام نور الدين والأستاذة جابر مليكة بعنوان:

"ضمان جودة التعليم العالي في ميدان العلوم الإجتماعية, الملتقى البيداغوجي الرابع 25-26 نوفمبر 2008 "...إنّ التعامل مع مضامين العلوم الإجتماعية عموما وعلم الإجتماع خصوصا يتطلب مهارات خاصة لا سيما على المستوى التجريدي العالي... " فمثلا التفكير نجده قد حقق أعلى نسبة وصلت إلى 48.57% ولكن تبقى نسبة تحت المتوسط وهو تفكير يهدف إلى نقد الأفكار محل الدراسة وبالتالي فهو يقوم على الإبداع هذا الأخير الذي يعبر عن مستوى عال ودقيق قائم على أساس الإتيان بأفكار ومعلومات ومعارف جديدة لم تكن موجودة من قبل.

- اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

يستهدف محتوى مقاييس الوحدة الأساسية القدرات المعرفية العليا لإختبار هذه الفرضية تحول إلى فرضية إحصائية وفق الشكل التالي:

H_0: لا توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والقدرات المعرفية العليا.

H_1: توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والقدرات المعرفية العليا.

شكل التناول / الفئة	مفصل	موجز	المجموع
القدرات المعرفية العليا	127 / 118.5	110 / 118.5	237

وبإتباع نفس الخطوات السابقة نتحصل على النتائج التالي:

X2=1.2

Df=1

مع العلم أن مستوى المعنوية= 0.05

المقارنة:

نلاحظ أن : $x^2_{0.05} > x^2$

أي 1.2 < 3.84

القرار: قبول الفرض الصفري القائل بأنه لا توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والقدرات المعرفية العليا.

3/- تحليل وتفسير البيانات وفق الفرضية الفرعية الثالثة:

الجدول رقم (07): يوضح مدى ارتباط محتوى مقاييس الوحدة الأساسية بالواقع العملي.

المقياس	المؤشرات		شكل التناول									
			مقياس سوسيولوجيا المنهاج				مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي				مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية	
			مفصل		موجز		مفصل		موجز		مفصل	
			ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الفئة	القدرات المعرفية العليا	التفكير الناقد	10	58.82	08	61.53	07	41.17	03	27.27	24	68.57
		حل المشكلات	07	41.17	05	38.46	10	58.82	08	72.72	11	31.42
المجموع الكلي			17	99.99	13	99.99	17	99.99	11	99.99	35	99.99
									02	28.57	02	68.57
									05	71.42	05	31.42
									07	99.99	07	99.99

من خلال معطيات الجدول يتبين أن مؤشر ارتباط محتوى مقاييس الوحدة الأساسية بالواقع العملي, والذي تظهر مؤشراته الفرعية في متغيرات العصر والتي نقصد بها المتغيرات الحاصلة في الوقت الراهن, ضف إلى ذلك مؤشر التنمية المحلية أي التركيز على المعارف المحلية في الواقع.

فنجد مؤشر متغيرات العصر في مقياس سوسيولوجيا المنهاج قد احتل نسبة 58.82 % بشكل من التفصيل, ما يقابله في الشكل الموجز نسبة 61.53% فهي نسب فوق المتوسط إلاّ أن التناول الموجز جاءت نسبته أكبر وهذا لا يعبر حقيقة عن وجود مؤشر متغيرات العصر.

أمّا فيما يخص مؤشر تنمية محلية في مقياس سوسيولوجيا المنهاج فقد سجل ما نسبته41.17% من النسبة المتناولة بالتفصيل وبنسبة 38.46% بصورة موجزة, فنلاحظ إذا تراجع النسب إلى تحت المتوسط بالمقارنة مع النسب التي جاءت في مؤشر متغيرات العصر, إلا أننا نجد النسبة المتناولة بالتفصيل أكبر من الموجز خاصة وأن هناك في الأعمال التطبيقية بحث بعنوان "المنهاج التربوي في الجزائر" الذي يعبر عن الواقع المحلي الجزائري والذي جاء على نحو مفصل.

أمّا عن مؤشر متغيرات العصر في مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي إذ نجد تحققت نسبة 41.17 % أخذت شكل التناول المفصل في حين نجد نسبة 27.27% بشكل موجز فهي نسب تحت المتوسط, هذا ما يتوافق مع الرتبة الأخيرة التي احتلها مؤشر متغيرات العصر (عد إلى الجدول رقم 04)

أمّا فيما يخص مؤشر تنمية محلية في مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي فقد شكل ما نسبته 58.82% بصورة مفصلة في حين نجد ما يقابلها في الشكل الموجز ما نسبته 72.72% فهي نسبة فوق المتوسط خاصة عند تناول المحاضرة الأخيرة بعنوان التوجيه والإرشاد المدرسي في الجزائر فقد تناولت مصطلحات ومفاهيم وأمثلة تعبر عن الواقع الجزائري فعلا ولهذا جاءت النسبة في التناول الموجز – مصطلحات– أكبر من التناول المفصل.

في حين نجد مؤشر متغيرات العصر في مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية قد سجل نسبة 68.57% وهي نسبة فوق المتوسط تدل على إحتواء مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية على مؤشر متغيرات العصر بصورة متوسطة, في حين نجد تراجع النسبة إلى 28.57% في الشكل

المتناول بإيجاز وهي نسبة تحت المتوسط وهذا ما نشاهده في الجدول رقم 04 حيث احتل المرتبة الرابعة.

أمّا فيما يتعلق بمؤشر تنمية محلية في مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية فقد حقق نسبة 31.42% وذلك بشكل من التفصيل هذه النسبة يمكن التعبير عنها بأنها منخفضة وأنّها تحت المتوسط حتى بالنسبة لجدول الرتب أخذت الترتيب الأخير, حيث تقابلها نسبة 71.42% المتناولة بالشكل الموجز وهي تعبر عن نسبة فوق المتوسط ولكن لا يعبر عن احتواء المؤشر في مقياس الإعلام وتكنولوجيا التربية على اعتبار أن أكبر نسبة جاءت في التناول الموجز.

من خلال الطرح المقدم يتبين أن محتوى مقاييس الوحدة الأساسية تعكس بشكل أو بآخر الواقع العملي, وذلك من خلال تناوله لمتغيرات الحاصلة في الوقت الحالي هذا من جهة, ومن جهة ثانية تركيزها على المعارف المحلية في الواقع لكن بصورة متوسطة, فعلى سبيل المثال نجد أن مؤشر التنمية المحلية أخذ نسبة 31.42% في التناول المفصل وهي نسبة لا تعبر حقيقة عن حظوظ المؤشر في محتوى مقاييس الوحدة الأساسية.

- اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

يعكس محتوى مقاييس الوحدة الأساسية الواقع العملي.

لإختبار هذه الفرضية تحول غلى فرضية تطبيقية –إحصائية– وفق الشكل التالي:

H_0: لا توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والواقع العملي.

H_1: توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والواقع العملي.

شكل التناول / الفئة	مفصل	موجز	المجموع
الواقع العملي	69 / 50	31 / 50	100

وبإتباع نفس الخطوات السابقة نتحصل على النتائج التالية:

$X^2=14.44$

$df=1$

مع العلم أن مستوى المعنوية= 0.05

المقارنة: نلاحظ أن $x^2 > x^2_{0.05}$

أي $14.44 > 3.84$

القرار: رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل القائل بأنّه توجد فروق محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والواقع العملي.

4/- عرض نتائج الدراسة وفق الفرضية الفرعية الأولى:

- يغطي محتوى مقاييس الوحدة الأساسية الموضوعات الأساسية.

-من خلال الدراسة التحليلية يتبيّن أن محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر تغطي الموضوعات الأساسية بنسبة متوسطة, حيث نجد أنّه قد أخذ شكل التناول المفصل أقل من شكل التناول الموجز, أي تم تناول مؤشر درجة تغطية الموضوعات الأساسية بمؤشراته الفرعية والمتمثلة في الإلمام بالمعارف الأساسية وأصالة المادة العلمية في شكل كلمات وجمل قصيرة أكثر من تناولها بالتفصيل وفي غالبية محتوى المقاييس, حيث نجد أن مؤشر الإلمام بمصطلحات المادة المعرفية قد حقق نسبة تحت المتوسط وهي 26.45% (أنظر الجدول رقم 04) , إلاّ أن النسب في التحليل قد تباينت وهذا ما يتوافق والنتائج المتحصل عليها من خلال تطبيقنا لإختبار x^2 , لأن النسبة المئوية لا تعكس الحقيقة كما يعكسهاx^2 , هذا الأخير الذي يختبر الفرضيات محل الدراسة, حيث تم قبول الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والموضوعات الأساسية.

5/- عرض نتائج الدراسة وفق الفرضية الفرعية الثانية:

-يستهدف محتوى مقاييس الوحدة الأساسية القدرات المعرفية العليا.

مما تقدم في الدراسة التحليلية يتضح أن محتوى مقاييس الوحدة الأساسية تستهدف القدرات المعرفية العليا, ولكن بنسب متوسطة وذلك من خلال المؤشرات الفرعية المتمثلة في: التفكير الناقد أي نقد الأفكار محل الدراسة, ضف إلى ذلك حل المشكلات المطروحة حاليا, حيث نجد أن مؤشر التفكير الناقد في مقياس التوجيه والإرشاد المدرسي قد احتل المرتبة الرابعة بنسبة 18.67% (عد إلى الجدول رقم 04) وهذا راجع ربما إلى طبيعة المادة في حد ذاتها, فهي كلاسيكية مقدمة في طبق جديد, ضف إلى ذلك اختلاف طرق التدريس من أستاذ إلى آخر ففي

بعض الأحيان وعند بعض الأساتذة قد لا يجيدون الطريقة السليمة والمناسبة من أجل إيصال المعلومات في مقياس معين, وهذا يرجع بالسلب على ذهنية الطالب, حيث نجد اختبار x^2 يؤكد على عدم وجود فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والقدرات المعرفية العليا.

6/- عرض نتائج الدراسة وفق الفرضية الفرعية الثالثة:

يعكس محتوى مقاييس الوحدة الأساسية الواقع العملي.

من خلال الطرح المقدم في الدراسة التحليلية يتبين أن محتوى مقاييس الوحدة الأساسية تعكس بشكل أو بآخر الواقع العملي بصورة متوسطة وذلك من خلال تناوله للمتغيرات الحاصلة في الوقت الحالي هذا من جهة, ومن جهة ثانية تركيزها على المعارف المحلية في الواقع فعلى سبيل المثال نجد أن مؤشر التنمية المحلية أخذ نسبة 31.42% في التناول المفصل وهي نسبة لا تعبر حقيقة عن حظوظ مؤشر التنمية المحلية في محتوى مقاييس الوحدة الأساسية لأن النسبة جاءت ضئيلة جد في شكل التناول المفصل والذي تم في التناول لمؤشرات الجودة في غالبية المقاييس.

أمّا عن النسب فقد تقاربت إلى حد ما حيث نجد أن اختبار x^2 قد وضح لنا بأنه توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والواقع العملي.

7/- عرض النتائج العامة للدراسة:

من خلال دراستنا النظرية والتحليلية, وكذا بحثنا وإطلاعنا على كل ما له علاقة بعناصر هذا البحث الموسوم بعنوان "مؤشرات جودة التعليم العالي في علم إجتماع التربية" دراسة تحليلية لمحتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة ثانية ماستر توصلنا إلى ما يلي:

- توجد مؤشرات جودة التعليم العالي في محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة ثانية ماستر تخصص علم إجتماع التربية والتي تتمثل في درجة تغطية الموضوعات الأساسية من خلال تناولها لأهم مصطلحات المادة المعرفية وكذا جدية المعلومات والمعارف وقيمة المراجع المستخدمة, بالإضافة إلى ملامسة محتوى المقاييس للقدرات المعرفية العليا. من خلال نقد الأفكار محل الدراسة ومعالجة المشكلات التربوية المطروحة, أيضا توافق محتوى المقاييس مع متطلبات الواقع, وهذا من خلال تركيزها على المتغيرات الحاصلة في الوقت الراهن, ضف إلى ذلك تركيزها على المعارف المحلية في الواقع.

- كما تم تضمين مؤشر درجة تغطية الموضوعات الأساسية قي محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة ثانية ماستر بنسبة متوسطة, حيث أنّه تم التناول لهذا المؤشر في شكل كلمات وعبارات أكثر من تناوله في غالبية المحتوى وذلك من خلال تناول محتوى المقاييس لأهم مصطلحات المادة المعرفية بنسبة 26.45% والجدول رقم 04 يوضح ذلك, بالإضافة إلى جدية المعلومات والمعارف وقيمة المراجع المستخدمة فقد تراوحت من 20% إلى 24% وهي نسب تحت المتوسط على العموم فمن خلال اختبار x^2 يتضح بأنّه لا توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والموضوعات الأساسية.

- يلامس محتوى مقاييس الوحدة الأساسية القدرات المعرفية العليا بنسب متوسطة والتي تتحدد في التفكير الناقد وحل المشكلات والجدول رقم 04 يبين ترتيب مؤشر القدرات المعرفية العليا في الرتبة الثانية من ثلاث مراتب.

وبالتالي فهي نسب متوسطة, وبعد اختبارنا لهذه الفرضية من خلال تطبيق اختبار x^2 اتضح لنا بأنّه لا توجد فروق بين محتوى مقاييس الوحدة الأساسية والقدرات المعرفية العليا.

-يرتبط محتوى الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر بالواقع العملي بنسب هي الأخرى متوسطة, حيث نجد مثلا مؤشر تنمية محلية قد سجل نسبة 31.42% فيمكن التعبير عن هذه

النسبة بأنها منخفضة, وأنها تحت المتوسط في حين نجد أن ترتيب مؤشر الواقع العملي هو الترتيب الأخير, وهذا راجع ربما إلى عدم انطلاق المنهاج الدراسي من الواقع المحلي أساسا.

خاتـــمة

خاتمة

لقد تعرضنا في هذه الدراسة إلى أهم عنصر من عناصر المنهاج ألا وهو المحتوى التعليمي باعتباره مجموع المعارف و المعلومات و المفاهيم و المبادئ والأفكار التي يتم تقديمها إلى طلبة السنة الثانية ماستر تخصص علم اجتماع التربية ، بعد وضعها و تنظيمها في مجموعة من المقاييس و الوحدات ، والتي تتطلب إعداد خاصا و مراجعة دقيقة نتيجة لأهميتها القصوى ،التي دعت مؤسسات التعليم العالي لتبني نظام يساعدها على تجويد المحتويات و الرقي بها ،و هذا ما أدى بهذه الدراسة إلى تحليل مضمون مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماسترللوقوف على مؤشرات جودة التعليم العالي في علم اجتماع التربية حيث خرجت هذه الدراسة بأهم هذه النتائج التالية :

_ يغطي محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر الموضوعات الأساسية بنسبة متوسطة بمؤشراته الفرعية و التي تتمثل أساسا في أصالة المادة العلمية و الإلمام بالمعارف الأساسية .

_ يستهدف محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر القدرات المعرفية العليا بنسب متوسطة من خلال التطرق لمؤشراته الجزئية و المتمثلة في التفكير الناقد و حل المشكلات .

_ يعكس محتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر الواقع العملي انطلاق من مؤشراته الفرعية ألا و هي متغيرات العصر و التنمية المحلية بنسبة متوسطة .

من النتائج المقدمة أعلاه يتبين أن هناك ضرورة ملحة لمواصلة البحث و التعمق في الدراسة حول هذا الموضوع :

فيما تتمثل الأسباب الكامنة وراء تدني مؤشرات جودة التعليم العالي في محتوى المواد المعرفية ؟

المراجع

قائمة المراجع

الكتب:

1. أحمد إبراهيم أحمد, الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية, دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر, 2003.

2. أحمد بطاح, قضايا معاصرة في الإدارة التربوية, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, 2006.

3. أحمد خطيب ورداح الخطيب, إدارة الجودة تطبيقات تربوية, الأردن, 2008.

4. بسمان فيصل محجوب, إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية, منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية, القاهرة, مصر, 2003.

5. حسن حسين البيلاوي وآخرون, الجودة الشاملة بيم مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد, دار المسيرة, الأردن, 2006.

6. حسين سلامة, ضمان الجودة والإعتماد في التعليم, الدار الصولتية للنشر والتوزيع, الرياض, 2005.

7. حمد سليمان المشوخي, تقنيات ومناهج البحث العلمي تحليل أكاديمي لكتابة الرسائل والبحوث العلمية, منشأة المعارف, الإسكندرية, 2008.

8. حمدي علي أحمد, مقدمة في علم إجتماع التربية, دار المعرفة الجامعية, الأزاريطة, مصر.

9. حمدي علي أحمد, مقدمة في علم إجتماع التربية, دار المعرفة الجامعية, مصر, 1998.

10. حمود خضير كاظم ,إدارة الجودة و خدمة العملاء ,دار المسيرة للطباعة و النشر و التوزيع ,الاردن ,2002 .

11. رافدة عمر الحريري, القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي, دار الثقافة للنشر والتوزيع, عمّان, الأردن, 2010.

12. رشدي أحمد طعيمة, الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التمييز ومعايير الإعتماد, دار المسيرة, عمّان, الأردن, 2008.

13. رشدي أحمد طعيمة ,تحليل المحتوى في العلوم الانسانية مفهومه ,أسسه , إستخداماته , دار الفكر العربي ,القاهرة ,2004 .

14. رشيد زرواتي, تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الإجتماعية, دار هومة للطبع والنشر والتوزيع, الجزائر, 2006.

15. رفيقة حروش, إدارة المدارس الجزائرية, الدار الخلدونية للنشر والتوزيع, الجزائر, 2010.

16. زاهر ضياء الدين, إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة, دار السحاب للنشر والتوزيع, القاهرة, 2005.

17. سامي ملحم, مناهج البحث في التربية وعلم النفس, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمّان, الأردن, 2002.

18. سعيد بن حمد الربيعي, التعليم العالي في عصر المعرفة التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمّان, الأردن, 2007.

19. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي, الجودة في التعليم, دار الشروق, الأردن, 2008.

20. سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات, الجودة في التعليم (دراسات تطبيقية), دار صفاء, عمان, 2007.

21. سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيادات, الجودة والإعتماد الأكاديمي (تطبيقات في الصناعة والتعليم), دار صفاء, عمّان, 2008.

22. صالح ناصر عليمات, إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية –التطبيق ومقترحات التطوير–, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمّان, 2004.

23. عبد العزيز رأس فال, كيف يتحرك المجتمع, ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, 1994.

24. عبد الله الرشدان, علم إجتماع التربية, دار الشروق, عمّان, الأردن, 2008.

25. عبد الله بن عايض سالم الثبيتي, علم إجتماع التربية, المكتب الجامعي الحديث, مصر, 2008.

26. عبد الله محمد عبد الرحمان, علم إجتماع التربية الحديث, دار الفكر العربي, مصر, 1999.

27. علي السيد محمد الشخيبي, علم إجتماع التربية المعاصر, دار الفكر العربي, القارة, 2002.

28. فاروق عبده فليه, اقتصاديات التعليم, مبادئ راسخة واتجاهات حديثة, دار المسيرة.

29. فتحي عبد العزيز أبو راضي, الطرق الإحصائية في العلوم الإجتماعية, دار النهضة, بيروت, 2000.

30. فرانسيس ماهوني كارل جي ثور, ثلاثية إدارة الجودة الشاملة, ترجمة عبد الحكيم أحمد الحزامي, دار الفجر للنشر والتوزيع, 2000.

31. فريد النجار, إدارة الجامعات بالجودة الشاملة, ايتراك للنشر والتوزيع, القاهرة, 2000.

32. فيروز مامي زرارقة, محاضرات في علم إجتماع التربية, دار بهاء الدين للنشر والتوزيع, الجزائر, 2008.

33. فيليب اتكنسون, إدارة الجودة الشاملة, التغير الثقافي –الأساس الصحيح لإدارة الجودة الشاملة, تعريب عبد الفتاح السيد النعماني, مركز الخبرات المهنية للإدارة, 1996.

34. فضيل دليو و اخرون ,مناهج البحث و طرق المنهجية ,دار الوفاء ,الاسكندرية , 1999 .

35. قاسم نايف علوان, إدارة الجودة ومتطلبات الإيزو, دار الثقافة, 2009.

36. محمد اشرف السعيد أحمد, الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي الإسكندرية, دار الجامعة الجديدة,2007.

37. محمود عباس عابدين, علم إقتصاديات التعليم الحديث, الدار المصرية اللبنانية, القاهرة, 2000.

38. مدحت محمد أبو النصر, إدارة الجودة الشاملة في مجال الخدمات الإجتماعية والتعليمية والصحية, الناشر مجموعة النيل العربية, القاهرة, 2008.

39. موريس أنجرس, منهجية البحث في العلوم الإنسانية, تعريب صحراوي بوزيدي, دار القصبة للنشر والتوزيع, الجزائر, 2006.

40. نبيل عبد الهادي, علم الإجتماع التربوي, دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع عمّان, الأردن, 2007.

41. نواف محمد البادي, الجودة الشاملة في التعليم, دراسات تطبيقية), دار صفاء, عمّان, الأردن, 2010.

42. دليل كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية, جامعة محمد خيضر– بسكرة –

المراجع باللغة الأجنبية:

43. Edward, sallis, Total Quality management.op-clt, 1981.

44. Hutchims , David, "Quality is Every body's Business" , Management secision, vol24 No, 1986.

45. William , little, H.W. fowler coulson, (1974) The shorter oxford English Dictionary, USA, carendom press.

الرسائل الجامعية:

46. دليلة خينش, إصلاح منظومة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر في ظل التحولات التنموية الجديدة, أطروحة لنيل درجة دكتوراه العلوم في علم الإجتماع تنمية, تحت إشراف دبلة عبد العالي, قسم علم الإجتماع, كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية, جامعة بسكرة, الجزائر, 2011/2010.

47. سهيل رزق دياب, مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي بمنطقة غزة التعليمية, فلسطين, سبتمبر2005.

48. لرقط علي, إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر – المبررات والمتطلبات الاساسية– دراسة ميدانية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية, جامعة الحاج لخضر–باتنة, تحت إشراف عبد الحميد عبدوني, أطروحة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية تخصص الإدارة والتسيير التربوي.

49. يسعد فايزة, مدى تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإدارية, أطروحة لنيل درجة الماجستير في علم الإجتماع, قسم علم الإجتماع, جامع فرحات عباس, سطيف, 2007.

الملتقيات:

50. الملتقى البيداغوجي الرابع, ضمان جودة التعليم العالي المبررات والمتطلبات بمساهمة خلية الجامعة لضمان الجودة في التعليم العالي, كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية, جامعة محمد خيضر بسكرة, 25–26 نوفمبر 2008.

51. الملتقى الدولي الثاني, فعاليات الملتقى الدولي الثاني ضمان الجودة في التعليم العالي "تجارب ميدانية ومؤشرات حسن الأداء والإستشراف" بمساهمة جامعة قالمة,أم البواقي,بسكرة,ورقلة وتبسة وجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة, 10–11 نوفمبر 2012.

الدوريات:

52. أمين فاروق فهمي, المدخل المنظومي والجودة الشاملة في منظومة التعليم المقاربة المنظومية في مقاربة التعليم والتكوين, مجلة المبرز, عدد خاص بالملتقى العربي الأول, الجزائر 2004.

53. بسمان فيصل محجوب, الدور القيادي لعمداء الكليات في الجامعات العربية, المنظمة العربية للتنمية الإدارية, 2003.

54. جميل نشوان, تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين, ورقة عملية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنام التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في رام الله في الفترة الواقعة 3-5-7 / 2004.

55. مصطفى أحمد سيد ومحمد مصيلحي الأنصاري, برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته في المجال التربوي, المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج, الفترة من 23-26 جوان 2002.

56. مصطفى أحمد سيد, إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن 21, المؤتمر العلمي السنوي الثاني, إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي, كلية التجارة, جامعة الزقازيق,الخليج, 11-12 مايو 1997.

المجلات:

57. ابراهيمي الطاهر, في ابستيمية تعليمية علم الإجتماع بالجامعة الجزائرية رؤية نقدية, جامعة محمد خيضر بسكرة, العدد التاسع عشر, 2010.

58. محمد الرشيد, الجودة الشاملة في التعليم, مجلة تربوية ثقافية جامعية, جامعة الملك سعود, 1995.

59. مراد الزعيمي, نظرية العلم الإجتماعي من التوفيق إلى البحث عن البديل, مجلة الباحث الإجتماعي, جامعة منتوري, قسنطينة, العدد الثالث, 2001.

60. نور الدين بومهرة, الجامعة بين سلطة الأستاذ وأستاذ السلطة, مجلة الباحث الإجتماعي, جامعة منتوري, قسنطينة, العدد الثالث, 2001.

المقالات:

61. جابر نصر الدين ونور الدين توريريت, متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر,الملتقى البيداغوجي الرابع, بسكرة 2008.

62. غربي صباح وقاسمي شوقي, تطبيق الجودة في التعليم العالي, الملتقى البيداغوجي الرابع, بسكرة 2008.

63. زمام نور الدين وجابر مليكة ,ضمان جودة التعليم العالي في ميدان العلوم الاجتماعية (مهام والمتطلبات) ,الملتقى البيداغوجي الرابع, بسكرة 2008.

64. ضياف زين الدين وباعلي مصطفى, التعليم العالي وادارة الجودة الشاملة ,الملتقى البيداغوجي الرابع, بسكرة 2008.

مواقع الانترنت :

65. http://www.Aljozeeratalk.net.

66. http://www.shom.net.

67. http://www.aoufrum.org.

68. http://www.ard.hd.org.

69. http://www.manhal.net/articles

70. http://webcache.googleuserconent.com

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة

مؤشرات جودة التعليم العالي في علم اجتماع التربية

دراسة تحليلية لمحتوى مقاييس الوحدة الأساسية للسنة الثانية ماستر

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الإجتماع تخصص علم اجتماع التربية .

إعداد الطالبة :

العوني سولاف

إشراف الأستاذة :

طويل فتيحة

السنة الجامعية 2012 _2013

– استمارة تحليل المحتوى –

الفئات	المؤشرات	شكل التناول					
		مفصل		موجز		المجموع الكلي	
		ت	%	ت	%	ت	%
درجة تغطية الموضوعات الأساسية	الإلمام بالمعارف الأساسية						
	أصالة المادة العلمية						
المجموع الأول			/		/		/
القدرات المعرفية العليا	التفكير الناقد						
	حل المشكلات						
المجموع الثاني			/		/		/
الواقع العملي	متغيرات العصر						
	تنمية محلية						
المجموع الثالث			/		/		/
المجموع الكلي			100		100		100