

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم والإنسانية الاجتماعية
قسم العلوم والاجتماعية

الموضوع :

القيم السلوكية وعلاقتها بجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس

(دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة)

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العمل والتنظيم

تخصص : علم النفس

إشراف الأستاذ :

– تاويريت نور الدين

إعداد الطالبة:

– عجال مسعودة

لجنة المناقشة

الاسم و اللقب	الرتبة العلمية	الجامعة	الصفة
قبوب عيسى	أستاذ التعليم العالي	بسكرة	رئيسا
تاويريت نورالدين	أستاذ التعليم العالي	بسكرة	مشرفا و مقررا
بغول زهير	أستاذ التعليم العالي	سطيف-02	ممتحنا
بوعلي نور الدين	أستاذ التعليم العالي	سطيف-02	ممتحنا
بحري صابر	أستاذ محاضر -أ-	سطيف-02	ممتحنا
قشي إلهام	أستاذ محاضر -أ-	بسكرة	ممتحنا

السنة الجامعية 2018-2019م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى :

﴿ وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللّٰهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ

وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ اِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ

وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

(التوبة / 105)

كلمة شكر

أحمد الله كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه الذي وفقني لأصل هذه الدرجة العلمية. وصل الله على سيدنا محمد معلم البشرية الذي غرس في قلوبنا حب العلم والإيمان وعلّمنا القيم التي تبني بها الحضارات وترتقي بها الإنسانية جمعاء.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف نور الدين تاويريت على خدماته ودعمه وتوجيهاته التي كان لها الأثر الكبير في إنجاز هذا البحث العلمي.

كما أتوجه بالشكر الجزيل للأساتذة في جامعة بسكرة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية على تعاونهم ومساهمتهم في إنجاز هذه المذكرة من خلال تجاوبهم وإجاباتهم على الاستبيانات رغم ظروف العمل خاصة في وقت الامتحانات والمناقشات.

وأقدم شكر خاص للدكتورة دبلّة خوله وشكر خاص لزوجي اللذان قام بمساعدتي في تفريغ بيانات هذه الدراسة.

الإهداء

إلى والداي العزيزين رحمهم الله وجمعهم بالحبيب محمد عليه
الصلاة والسلام في جنات الفردوس الأعلى .

إلى زوجي وكل إخوتي وأخواتي وأبنائهم وكل العائلة .

إلى الأرض المقدسة جرح العروبة والإسلام أرض الرسالات
والأنبياء مسرى النبي محمد لفلسطين الحبيبة وعاصمتها القدس
العربية حررها الله عاجلا غير آجل.

وإلى وطني الغالي الحبيب الجزائر أرض الشهداء والبطولات
والتضحيات, الى شعبها الحر في الشرق والغرب شمالا وجنوبا حماه
الله.

الفهارس

فهرس الموضوعات

الصفحة	الموضوع
//	شكرو عرفان
//	فهرس الموضوعات
//	فهرس الجداول الأشكال
أب	مقدمة
4	الإطار النظري
06	الفصل الأول: إشكالية الدراسة.
06	1- الاشكالية
08	2- تساؤلات الدراسة
09	3- فرضيات الدراسة
09	4- أهداف الدراسة
10	5- أهمية الدراسة
11	6- تحديد مفاهيم الدراسة
18	7- الدراسات السابقة أو المشابهة
40	8- أهمية الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية.
41	هوامش الفصل الأول
43	الفصل الثاني: القيم السلوكية.
44	1- تعريف القيم السلوكية
48	2- نشأة القيم السلوكية ومكوناتها
49	3- نماذج القيم السلوكية
50	4- تأثير القيم في السلوك
51	5- العوامل المؤثرة في القيم السلوكية
53	6- خصائص القيم السلوكية
54	7- مبادئ تعلم القيم السلوكية
56	8- اكتساب القيم السلوكية

57	9- وظائف القيم السلوكية
58	10- نظريات علم النفس للقيم السلوكية
61	11- فلسفة القيم السلوكية
71	هوامش الفصل الثاني
73	الفصل الثالث: جودة هيئة التدريس
74	1- مفاهيم ومصطلحات حول هيئة التدريس
80	2- التطور التاريخي للتدريس
82	3- أهم العلماء الذين أحدثوا التغيير في اتجاهات التدريس
84	4- السمات الشخصية والوظيفية للمعلم الفعال والناجح
95	5- الابداع لدى هيئة التدريس
97	6- استراتيجيات التدريس الفعال وأساليبه الحديثة
107	7- فن التدريس وإدارة السلوك
112	8- إعداد وتأهيل هيئة التدريس
117	9- مراحل بناء برنامج تدريبي لهيئة التدريس
120	10- الاجهاد المهني لدى هيئة التدريس :
122	11- حقوق وواجبات هيئة التدريس
125	هوامش الفصل الثالث :
127	الفصل الرابع: جودة التعليم العالي
128	1- المفاهيم والمصطلحات الأساسية لجودة التعليم
130	2- تعريف جودة التعليم العالي
132	3- لمحة تاريخية لتطور فكر الجودة
134	4- مدرسة الجودة
139	5- تحول المفهوم التقليدي لضمان جودة التعليم العالي
142	6- الجودة في مؤسسات التعليم

152	7- مبادئ رواد جودة التعليم العالي:
155	8- نماذج مقترحة لإدارة جودة تعليمية شاملة:
160	هوامش الفصل الرابع:
164	الجانب الميداني
165	الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية
166	1- الجولة الاستطلاعية
167	2- مجالات الدراسة
167	3- منهج الدراسة
168	4- المجتمع وعينة الدراسة
169	5- بناء أداة الدراسة
173	6- صدق الأداة
175	7- ثبات الأداة
177	8- أسلوب المعالجة الإحصائية
178	هوامش الفصل الميداني
179	الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة:
181	1- وصف عينة الدراسة
183	2- التأكد من صدق وثبات المقياس
187	3- وصف درجة الالتزام بالقيم السلوكية ووصف مستوى جودة التعليم العالي من خلال استجابات عينة الدراسة.
234	4- تقييم درجة الالتزام بالقيم السلوكية وتقييم مستوى جودة التعليم العالي من خلال استجابات عينة الدراسة
240	5- دراسة العلاقة من خلال تفسير نتائج الدراسة
246	6- دراسة الفروق بين اجابات عينة الدراسة
251	7- مناقشة نتائج الدراسة بالدراسات السابقة
254	8 - اقتراحات الدراسة

فهرس الموضوعات

257	هوامش الفصل السادس
258	خاتمة
260	قائمة المصادر والمراجع
271	الملاحق.
//	ملخص.

فهرس الجداول والأشكال

1- فهرس الجداول :

الرقم	عنوان الجدول.	الصفحة
(01)	يوضح الدلالة الفلسفية لمفهوم القيمة	66
(02)	يوضح المحاور الخمسة لإدارة الجودة الشاملة	138
(03)	يوضح تحول المفهوم التقليدي لضمان جودة التعليم العالي	140
(04)	يوضح التحول من النموذج القديم إلى النموذج الجديد	141
(05)	يمثل محاور القيم السلوكية . بالنسبة للإستبيان المحكم.	172
(06)	يمثل محاور الجودة.	173
(07)	يمثل درجة ممارسة القيم السلوكية ودرجة ممارسة الجودة.	177
(08)	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير النوع	181
(09)	يبين توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الأكاديمية	181
(10)	يبين توزيع أفراد العينة حسب مدة الخدمة	182
(11)	يمثل طبيعة التوزيع لمتغيرات الدراسة.	183
(12)	يمثل علاقة الارتباط بين مؤشرات القيم الدينية.	184
(13)	يمثل علاقة الارتباط بين مؤشرات القيم الاخلاقية.	184
(14)	يمثل علاقة الارتباط بين مؤشرات القيم الاجتماعية	185
(15)	يمثل علاقة الارتباط بين محاور الجودة	186
(16)	حساب معامل ألفا كرونباخ	186
(17)	يمثل العبارة رقم 01 للقيم السلوكية	187
(18)	يمثل العبارة رقم 02 للقيم السلوكية	188
(19)	يمثل العبارة رقم 03 للقيم السلوكية	189
(20)	يمثل العبارة رقم 04 للقيم السلوكية	189
(21)	يمثل العبارة رقم 05 للقيم السلوكية	190
(22)	يمثل العبارة رقم 06 للقيم السلوكية	190
(23)	يمثل العبارة رقم 07 للقيم السلوكية	191
(24)	يمثل العبارة رقم 08 للقيم السلوكية	191
(25)	يمثل العبارة رقم 09 للقيم السلوكية	192
(26)	يمثل العبارة رقم 10 للقيم السلوكية	192

193	يمثل العبارة رقم 11 للقيم السلوكية	(27)
193	يمثل العبارة رقم 12 للقيم السلوكية	(28)
194	يمثل العبارة رقم 13 للقيم السلوكية	(29)
194	يمثل العبارة رقم 14 للقيم السلوكية	(30)
195	يمثل العبارة رقم 15 للقيم السلوكية	(31)
195	يمثل العبارة رقم 16 للقيم السلوكية	(32)
196	يمثل العبارة رقم 17 للقيم السلوكية	(33)
196	يمثل العبارة رقم 18 للقيم السلوكية	(34)
197	يمثل العبارة رقم 19 للقيم السلوكية	(35)
197	يمثل العبارة رقم 20 للقيم السلوكية	(36)
198	يمثل العبارة رقم 21 للقيم السلوكية	(37)
198	يمثل العبارة رقم 22 للقيم السلوكية	(38)
199	يمثل العبارة رقم 23 للقيم السلوكية	(39)
199	يمثل العبارة رقم 24 للقيم السلوكية	(40)
200	يمثل العبارة رقم 25 للقيم السلوكية	(41)
200	يمثل العبارة رقم 26 للقيم السلوكية	(42)
201	يمثل العبارة رقم 27 للقيم السلوكية	(43)
201	يمثل العبارة رقم 28 للقيم السلوكية	(44)
202	يمثل العبارة رقم 29 للقيم السلوكية	(45)
202	يمثل العبارة رقم 30 للقيم السلوكية	(46)
203	يمثل العبارة رقم 31 للقيم السلوكية	(47)
203	يمثل العبارة رقم 32 للقيم السلوكية	(48)
204	يمثل العبارة رقم 33 للقيم السلوكية	(49)
204	يمثل العبارة رقم 34 للقيم السلوكية	(50)
205	يمثل العبارة رقم 35 للقيم السلوكية	(51)
205	يمثل العبارة رقم 36 للقيم السلوكية	(52)
206	يمثل العبارة رقم 37 للقيم السلوكية	(53)
206	يمثل العبارة رقم 38 للقيم السلوكية	(54)
207	يمثل العبارة رقم 39 للقيم السلوكية	(55)

207	يمثل العبارة رقم 40 للقيم السلوكية	(56)
208	يمثل العبارة رقم 41 للقيم السلوكية	(57)
208	يمثل العبارة رقم 42 للقيم السلوكية	(58)
209	يمثل العبارة رقم 43 للقيم السلوكية	(59)
209	يمثل العبارة رقم 44 للقيم السلوكية	(60)
210	يمثل العبارة رقم 45 للقيم السلوكية	(61)
210	يمثل العبارة رقم 46 للقيم السلوكية	(62)
211	يمثل العبارة رقم 47 للقيم السلوكية	(63)
211	يمثل العبارة رقم 48 للقيم السلوكية	(64)
212	يمثل العبارة رقم 49 للقيم السلوكية	(65)
212	يمثل العبارة رقم 50 للقيم السلوكية	(66)
213	يمثل العبارة رقم 51 للقيم السلوكية	(67)
213	يمثل العبارة رقم 52 للقيم السلوكية	(68)
214	يمثل العبارة رقم 53 للقيم السلوكية	(69)
214	يمثل العبارة رقم 54 للقيم السلوكية	(70)
215	يمثل العبارة رقم 55 للقيم السلوكية	(71)
215	يمثل العبارة رقم 56 للقيم السلوكية	(72)
216	يمثل العبارة رقم 57 للقيم السلوكية	(73)
216	يمثل العبارة رقم 58 للقيم السلوكية	(74)
217	يمثل العبارة رقم 59 للقيم السلوكية	(75)
217	يمثل العبارة رقم 60 للقيم السلوكية	(76)
218	يمثل العبارة رقم 61 للقيم السلوكية	(77)
218	يمثل العبارة رقم 62 للقيم السلوكية	(78)
219	يمثل العبارة رقم 01 لحدود التعليم العالي	(79)
219	يمثل العبارة رقم 02 لحدود التعليم العالي	(80)
220	يمثل العبارة رقم 03 لحدود التعليم العالي	(81)
220	يمثل العبارة رقم 04 لحدود التعليم العالي	(82)
221	يمثل العبارة رقم 05 لحدود التعليم العالي	(83)
221	يمثل العبارة رقم 06 لحدود التعليم العالي	(84)

222	يمثل العبارة رقم 07 لجود التعليم العالي	(85)
222	يمثل العبارة رقم 08 لجود التعليم العالي	(86)
223	يمثل العبارة رقم 09 لجود التعليم العالي	(87)
223	يمثل العبارة رقم 10 لجود التعليم العالي	(88)
224	يمثل العبارة رقم 11 لجود التعليم العالي	(89)
224	يمثل العبارة رقم 12 لجود التعليم العالي	(90)
225	يمثل العبارة رقم 13 لجود التعليم العالي	(91)
225	يمثل العبارة رقم 14 لجود التعليم العالي	(92)
226	يمثل العبارة رقم 15 لجود التعليم العالي	(93)
226	يمثل العبارة رقم 16 لجود التعليم العالي	(94)
227	يمثل العبارة رقم 17 لجود التعليم العالي	(95)
227	يمثل العبارة رقم 18 لجود التعليم العالي	(96)
228	يمثل العبارة رقم 19 لجود التعليم العالي	(97)
228	يمثل العبارة رقم 20 لجود التعليم العالي	(98)
229	يمثل العبارة رقم 21 لجود التعليم العالي	(99)
229	يمثل العبارة رقم 22 لجود التعليم العالي	(100)
230	يمثل العبارة رقم 23 لجود التعليم العالي	(101)
230	يمثل العبارة رقم 24 لجود التعليم العالي	(102)
231	يمثل العبارة رقم 25 لجود التعليم العالي	(103)
231	يمثل العبارة رقم 26 لجود التعليم العالي	(104)
232	يمثل العبارة رقم 27 لجود التعليم العالي	(105)
232	يمثل العبارة رقم 28 لجود التعليم العالي	(106)
233	يمثل العبارة رقم 29 لجود التعليم العالي	(107)
233	يمثل العبارة رقم 30 لجود التعليم العالي	(108)
234	يمثل:مستوى القيم الدينية.	(109)
235	يمثل مستوى: القيم الاخلاقية.	(110)
235	يمثل مستوى: القيم الاجتماعية	(111)
236	يمثل مستوى: القيم المهنية	(112)
238	يمثل مستوى محاور: الجودة.	(113)

240	يمثل: نتائج الفرضيات الجزئية.	(114)
244	نتائج معادلة خط الانحدار	(115)
245	نتائج معامل برسون	(116)
246	حساب اختبار انوفا للفروق بين اجابات افراد عينية الدراسة	(117)
247	يمثل الدلالة الاحصائية للفروق حسب متغير النوع	(118)
248	يمثل الدلالة الاحصائية للفروق حسب متغير الرتبة	(119)
249	يمثل الدلالة الاحصائية للفروق حسب متغير الخبرة	(120)
250	يمثل الاستنتاج العام للفروق	(121)

2- فهرس الأشكال:

الرقم	عنوان الشكل.	الصفحة
(01)	إعداد المعلم وتأهيله لمهنة التعليم	113
(02)	يبين الأنظمة الخمسة في إدارة الجودة الشاملة	138
(03)	يمثل ثلاثية جوران	139
(04)	يوضح نموذج لمجلس الجودة	147
(05)	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	181
(06)	يبين توزيع أفراد العينة حسب الرتبة الأكاديمية.	182
(07)	يبين توزيع أفراد العينة حسب مدة الخدمة.	182
(08)	يمثل: التجانس الداخلي لمتغيرات الدراسة (القيم س وجودة ت ع).	183

مقدمة

مقدمة:

دراسة القيم في العصر الحديث أخذت حيز واسع من دراسات الباحثين في جميع المجالات، الاجتماعية السياسية الاقتصادية، أما في المجال النفسي فقد اهتم علم النفس بدراستها كمكون من أهم المكونات الأساسية للشخصية الفردية لها تأثير كبير على التوجهات الفكرية والسلوكية للأفراد والجماعات والمنظمات.

فرغم ما حققه العالم خاصة الدول المتقدمة من تطور إلا أنها تعاني الكثير من الأمراض النفسية والاجتماعية في كل مؤسساتها، والتربوية خاصة نتيجة التحولات الاجتماعية المتسارعة التي أدت إلى انحطاط القيم الإنسانية في العالم ونلاحظ ونسمع أن بعض الدول بدأت تتدرك أخطائها فأدرجت مقاييس حول القيم الأخلاقية في البرامج الدراسية لتتفادى بعض المشاكل التي تتعرض لها من جراء ضعف القيم وتفشى الصراعات والنزعات داخل منظماتها "ويقول حسن حمادات في كتابه قيم العمل والالتزام الوظيفي، إنسان اليوم بحاجة إلى حضارة تجمع بين التقدم المادي والرقى الخلفي، ليكون لتقدمها المادي والعمراني أهداف خلقية وغايات مثالية لتحقيق للإنسان الضمير الخلفي في الفرد، وروح التعاون الجماعي."

ونظرا للتحديات التي تواجهها الجامعة الجزائرية في هذا العصر التي يمكن أن تعيقها عن تحقيق أهدافها العلمية والتربوية والحضارية نحو المجتمع والوطن ولتكون جديرة بمسؤولياتها عليها مواكبة التطورات العالمية وإصلاح نظمها التعليمية للوصول إلى تحقيق أعلى درجات النجاح والتميز، إذ يرى المهتمين والخبراء في هذا المجال أن هذا العصر هو عصر الجودة باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لنموذج الإدارة الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، ومحاولة التكيف معها فأصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة الشاملة والإصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، بحيث يمكن القول أن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة.

ولأهمية دراسة النسق القيمي ومبادئ الجودة داخل مؤسساتنا التربوية قسمنا هذه الدراسة إلى قسمين، قسم نظري وآخر ميداني.

القسم الأول: عرضنا في الفصل الأول إشكالية الدراسة، ثم قمنا بطرح التساؤلات الرئيسية والتساؤلات الفرعية ثم طرح الفرضيات الرئيسية والفرضيات الجزئية وتحديد أهداف الدراسة وأهميتها والمفاهيم الأساسية، كما تطرقنا إلى أهم الدراسات السابقة المتاحة.

أما في الفصل الثاني فتناولنا فيه المتغير المستقل للدراسة بتحديد التعريفات الإجرائية للقيم السلوكية، ونشأة ونماذج القيم السلوكية وتأثيرها على السلوك كما تطرقنا إلى العوامل المؤثرة في القيم وخصائصها ومبادئها وطرق تعلمها واكتسابها وأهم نظريات علم النفس حول القيم السلوكية وفلسفة القيم السلوكية.

أما في الفصل الثالث فقد عرضنا فيه جودة هيئة التدريس من خلال مفاهيم ومصطلحات حول هيئة التدريس والتطور التاريخي للتدريس وعرضنا أهم العلماء الذين أحدثوا تغيير في اتجاهات التدريس وتطرقنا أيضا لأهم السمات الشخصية والوظيفية لهيئة التدريس والإبداع لدى هيئة التدريس واستراتيجيات وفن التدريس وإدارة السلوك كما تطرقنا لكيفية بناء برنامج تدريبي لهيئة التدريس وختمنا هذا الفصل بالضغوط المهنية التي تتعرض لها هيئة التدريس وحقوق وواجبات هيئة التدريس.

أما الفصل الرابع فخصصناه إلى المتغير التابع للدراسة وهو جودة التعليم العالي من خلال مفاهيمها ولمحة تاريخية لتطور فكر الجودة، ثم عرضنا المدارس التي اهتمت بالجودة والتحول التي أدخلت على مبادئ الجودة في التعليم، ثم سرد لأهم مبادئ رواد الجودة في التعليم العالي، وفي الأخير عرضنا بعض النماذج المقترحة لإدارة جودة تعليمية شاملة.

القسم الثاني: وهو الجانب التطبيقي للدراسة ويحتوي على فصلين، الفصل الخامس واحتوى على الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، وقد تضمنت الدراسة الاستطلاعية ومجال البحث (المكاني والزمني)، والمنهج المتبع للدراسة، وعينة الدراسة وأدوات البحث. وخصص الفصل السادس لتحليل بيانات الدراسة الميدانية ومناقشة النتائج المتوصل إليها في ضوء فرضيات الدراسة واستخلاص نتائجها العامة وعلى أساسها قمنا بطرح اقتراحات الدراسة.

الإطار النظري

الفصل الأول: إشكالية البحث

- 1- مشكلة الدراسة.
- 2- تساؤلات الدراسة.
- 3- فرضيات الدراسة.
- 4- أهداف الدراسة.
- 5- أهمية الدراسة.
- 6- تحديد مفاهيم الدراسة.
- 7- الدراسات السابقة.
- 8- أهمية الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية.

1- الإشكالية :

إن من أهم المشاكل والأزمات التي يعاني ويتخبط في أحوالها الوطن العربي في عصرنا الحالي ولمدة أربعة قرون خلت هي أزمة التخلف في جميع المجالات، الاجتماعية و السياسية، والاقتصادية، والثقافية. وهذا ما نلمسه كأفراد في واقعنا المعاش، رغم أنه ولمدة عشرة قرون قبلها كانت هذه البقعة الجغرافية عاصمة للعالم تسوده وتقوده بحضارتها الراقية وبريادتها لكل المجالات خاصة ريادتها الواضحة للمجال العلمي وهو أهم مشكلة تخلف تعاني منها في الوقت الحاضر.

وقد أرجع الكثير من الباحثين هذا التخلف إلى تخلف وتدني المستوى القيمي والفكري للأشخاص، حيث يقول المفكر الجزائري الكبير مالك بن نبي "لا يقاس المجتمع بكمية ما يملك من أشياء، بل يقاس بمقدار ما يملك من أفكار" ومن قيم يحملها أفراد المجتمع تعكس أسلوب تفكيرهم وسلوكياتهم واختياراتهم وتصرفاتهم.

وما يثبت هذا الطرح التجارب التي مرت بها بعض دول العالم كاليابان وسنغافورة. فإن تطورها الجلي والواضح وتميزها في مجال التربية والتعليم وفي مختلف مراحلها جعلها في فترة قصيرة جدا تكون من أهم الدول المتقدمة، في العصر الحالي. وهذا رغم أنها لا تملك موارد مالية أو مادية ولكن امتلاكها لعقول مستتيرة أهلها لتكون من أوائل دول العالم المتميزة. فيلاحظ جليا لكل العالم دور المؤسسات التعليمية اليابانية التي حولت اليابان من دولة مهزومة بعد الحرب العالمية الثانية الى دولة متطورة اقتصاديا وتكنولوجيا وفي كل المجالات حيث سئل وزير ياباني عن سبب نجاح المنظمات اليابانية وكان جوابه "التزامنا بالأخلاق" وعليه فإن من أهم المواد التي تدرس في اليابان هي مادة الأخلاق لتعزيز العادات الحميدة.

و أصبحت الأمم القوية في عصرنا تقاس بما تملكه من ثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج وبما تحمله من فكر وقيم تساعد في ترسيخ السلوكيات الحضارية الراقية.

و اذ ان دراسة القيم شغلت لسنوات حيز واسع في كل المجالات وأصبحت من اهم الموضوعات الاجتماعية والنفسية والتربوية خاصة والتي يكثر الجدل حولها وتدور نقاشات وحوارات توضح اهميتها على حياتنا الانسانية خاصة في هذا العصر الذي نعيشه فيرى اكثر العلماء بأنها تعد قضية العصر في ظل ما نلحظه من تشوهات السلوك الانساني المعاصر وغلبة قيم الفردية والمادية والذرائعية واضمحلال القيم الروحية والجمالية والجماعية.

وبما ان الجامعة تمثل الموارد المعرفية للمجتمع، فيقدر ما يحتاج المجتمع إلى موارد ومصادر طبيعية لبناء كيانه الاقتصادي يحتاج أيضا إلى موارد معرفية ومصادر لبناء كيانه المعرفي والفكري ويكون هذا بالتربية والتعليم الجامعي، فهي مؤسسة أنشأت لخدمة العلم والمعرفة والبحث العلمي والمجتمع، فنشاطها موجه للطلاب الاجتماعي على التكوين العالي، والمساهمة في التنمية الاجتماعية للمجتمع، حيث أن من أهم أهدافها قوى بشرية مؤهلة وخدمة المجتمع والتعليم المستمر.

وبعد أن أدرك علماء التنظيم والإدارة الحديثة أهمية العنصر البشري في جودة المؤسسات وفعاليتها من خلال القيم التي تسود بين العاملين والتي تعكس أسلوب تفكيرهم كما أنها انعكاس للثقافة التنظيمية التي أصبحت موضوع اهتمام الباحثين عن الجودة والفاعلية والكفاءة في مجالات الإدارة والعلاقات الإنسانية داخل التنظيم.

ولأهمية الدور الذي يقوم به الأستاذ الجامعي حيث أدرك علماء التربية والتعليم أن الأستاذ هو أهم ركن تقوم عليه النهضة والتطوير في المجتمع، نظرا لطبيعة الوظيفة التي يقوم بها وبما يملكه من نسق قيمي يؤثر تأثير بالغ على الثقافة التنظيمية للجامعة، وعليه يعتبر هو المسئول الأول في نجاح أهداف التعليم العالي أو فشلها بما يتركه من آثار نفسية واجتماعية وتنظيمية.

فهو المربي وصاحب أعظم رسالة يؤديها البشر تضاهي رسائل الأنبياء والمرسلين فهو من يحبب الطلاب في العلم او ينفر منه بما يقوم به من ترقية للفكر وبناء للعقول وتنمية القيم الإنسانية وتقديس للعلم وإعداد الإنسان المزود بالمعرفة، فيرى الطالب أمامه نموذج لشخصية ملتزمة عالمة مثقفة سيكون له أثر كبير في تكوين شخصيته مستقبلا أو العكس. ويعلمه وفكره يؤثر على الرصيد القيمي للمجتمع ويفرض سلطته الفكرية عليه. باعتباره مؤسسة (الأستاذ الجامعي) تربية دينية اجتماعية ثقافية له تأثير فعال كما قرر علماء النفس والتربية.

كما أنه مهما كان نظام الهيئة المسيرة للجامعة ايجابيا ومرن وأدوات العمل متطورة وحديثة، والظروف المادية والمعنوية مناسبة لدعم العملية التربوية إلا أن النسق القيمي للهيئة التعليمية السلبي سيحول دون تحقيق أهداف الجامعة كمنظمة وأهداف التعليم العالي وهو ما سينعكس على السلوك التنظيمي للجامعة كنظام إداري يتكون من مجموعة من الموارد البشرية كالأساتذة والطلبة والعمال كما ينعكس على الاستقرار المهني لهذه المؤسسة ومستوى الأداء والرضى المهني بالإيجاب أو السلب.

ونظرا للمجهودات العظيمة التي تبذلها الدولة الجزائرية لتطوير التعليم في جميع مراحلها وخاصة التعليم العالي على أساس أنه مستقبل الأجيال التي ستأتي بعدنا والتي سترفع رايات العزة والنهضة للوطن والأمة من جديد.

وعلى أساس الوظيفة العظيمة التي تقوم بها مؤسسات التعليم العالي في بلادنا الجزائر لخدمة العلم وإقامة قواعد العدل السلام في عقول البشر وأملنا العظيم في تطوير ونهضة بلادنا عن طريق الأخذ وتبني قيم التعليم الراقية والحديثة عن طريق القيادات التربوية والتعليمية بما تملكه من قيم ذاتية وإنسانية و توجيهية تساعد في تشكيل البناء السلوكي الفردي والجماعي، كأهم ركيزة للبناء المعرفي والعلمي وتبني القيم التي تساهم في قيادة المجتمع نحو التقدم.

ومن أجل تجنب المشاكل والصراعات والانحرافات السلوكية داخل الحرم الجامعي، ورغبة من الباحثة في معرفة أسباب تخلف التعليم العالي في بلادنا وقصور الأداء العلمي و البحثي عند كثير من الأساتذة الجامعيين . قامت الباحثة بطرح التساؤلات التالية :

2- تساؤلات الدراسة :

1- ما درجة الالتزام بالقيم السلوكية السائدة لدى هيئة التدريس في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة ؟

2- ما مستوى جودة التعليم العالي داخل كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة ؟

3- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين القيم السلوكية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس بالكلية وما طبيعتها ؟

وهذا السؤال يتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

3-1 - هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيم الدينية لدى هيئة التدريس بالكلية وجودة التعليم العالي ؟

3-2 - هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيم الأخلاقية لدى هيئة التدريس بالكلية وجودة التعليم العالي ؟

3-3- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيم الاجتماعية لدى هيئة التدريس بالكلية وجودة التعليم العالي ؟

3-4- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيم المهنية لدى هيئة التدريس بالكلية وجودة التعليم العالي ؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الالتزام بالقيم السلوكية بالكلية تعزى لمتغير: (الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة) ؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى جودة التعليم العالي بالكلية تعزى لمتغير: (الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة) ؟

3- الفرضيات :

قامت الباحثة بطرح الفرضيات التالية :

1- يوجد مستوى عالي لدرجة الالتزام بالقيم السلوكية السائدة لدى هيئة التدريس في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة.

2- يوجد مستوى عالي لجودة التعليم العالي في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة.

3- توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم السلوكية لدى هيئة التدريس بالكلية وجودة التعليم العالي.

4- توجد فروق ذات دلالة احصائية في درجة الالتزام بالقيم السلوكية بالكلية تعزى لمتغير: (الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة).

5- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى جودة التعليم العالي بالكلية تعزى لمتغير: (الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة).

4- أهداف الدراسة :

1- استكشاف درجة الالتزام بالقيم السلوكية السائدة لدى هيئة التدريس في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة.

- 2- استكشاف مستوى جودة التعليم العالي في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة.
 - 3- استكشاف طبيعة العلاقة بين القيم السلوكية لدى هيئة التدريس بالكلية وجودة التعليم العالي.
 - 4- التعرف على الفروق في مستوى القيم السلوكية بين أعضاء هيئة التدريس وفق بعض متغيرات:(الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة).
 - 5- التعرف على الفروق في مستوى جودة التعليم العالي بين أعضاء هيئة التدريس وفق بعض متغيرات:(الجنس, المؤهل العلمي, الخبرة).
- 5- أهمية الدراسة :
- من بين أهم أهداف هذه الدراسة السعي لتوفير وسيلة جمع بيانات تقيس درجة الالتزام بالقيم السلوكية ووسيلة جمع بيانات تقيس مستوى جودة التعليم العالي داخل الجامعة الجزائرية.
 - البحث عن واقع القيم السلوكية التي تميز الجامعات الجزائرية سواء كانت سلبية أم إيجابية.
 - إرساء ثقافة الجودة في الممارسات التعليمية وتجديد كفاءات مهنية ذات أخلاقيات عالية.
 - توضيح أثر النسق القيمي للهيئة التعليمية على السلوك التنظيمي والاستقرار المهني داخل الجامعة.
 - توضيح أهمية النسق القيمي للهيئة التعليمية في تحقيق أهداف الجامعة.
 - الاهتمام بفئة الأساتذة كأهم شريحة داخل الجامعة, وتحسين أدائها ورفع مستوى الكفاية الإنسانية لديها.
 - ضرورة الاهتمام بالتوازن النفسي والعقلي الاجتماعي للأستاذ الجامعي وإعداد هيئة تعليمية قادرة على أداء الرسالة التنويرية للجامعة تحقيقا لجودة منتج تعليمي متميز.
 - تسليط الضوء على أهمية الإشباع النفسي والروحي والمادي والاجتماعي للأستاذ الجامعي لأداء رسالته على أكمل وجه.

6- تحديد المفاهيم:

▪ 6-1- القيم values لغويًا:

القيمة: هي قدر الشيء، وهي الشيء القيم المعتدل العالي والشيء القيم هو الشيء الغالي النفيس. والإنسان القيم ذوا المكانة الرفيعة السامية وهو المعتدل فكرا وفهما، والمستقيم سلوكا.

وفي القران الكريم "ذلك الدين القيم" المنهاج القويم الصحيح الشامل الحق. (1)

القيم: الاستقامة وفي الحديث: قل آمنت بالله ثم استقم، فسر على وجهين قيل هو الاستقامة على الطاعة وقيل هو ترك الشرك والاستقامة اعتدال الشيء، واستواءه. (2)

وهي مفهوم يعبر عن قيمة الأشياء المادية كالثمن والمعنوية كقيمة الأفعال الأخلاقية والسلوكية، والمبادئ السامية: كالعدالة والجمال، الاحترام، التقبل (3).

العزم: ومنه قوله تعالى: (إذ قاموا فقالوا ربُّنا ربُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ) (الكهف: 14) أي عزموا فقالوا، وقد يجيء القيام بمعنى المحافظة والإصلاح ومنه قوله تعالى: (الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ) (النساء: 34).

الطريق الواضح: قال تعالى: (وَأِنَّهَا لَبِسَبِيلٍ مُّقِيمٍ ﴿٧٦﴾) (الحجر: 76) أراد إن مدينة قوم لوط لبطريق بين واضح.

المسؤولية: ويقال فلان ذو قومية على ماله وأمره وتقول هذا الأمر لا قومية له أي لا قوام له.

القصد: والقوم القصد وتقاوموا في الحرب أي قام بعضهم لبعض.

النظام والعماد: وقوام الأمر بالكسر نظامه وعماده، قال أبو عبيدة هو قوام أهل بيته وقيام أهل بيته وهو الذي يقيم شأنهم من قوله تعالى: (لَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا) (النساء: 5).⁴

▪ 6-1-1 التعريف الاصطلاحي للقيم السلوكية :

والقيم اصطلاحاً تعبر عن -نظرية القيم او علم القيم (AXIOLOGY). ويعزى هذا المفهوم الى الفيلسوف الألماني "تيتشه" وتتنحصر مهمة هذه النظرية في القيام بتحليل طبيعة القيم وانواعها ومعاييرها وتعتبر وثيقة الصلة بكثير من العلوم ومنها الأخلاق (5).

- "القيم السلوكية" هي مجموعة من الأنماط السلوكية لغالبية الجماعات والتي تحكم بها سلوك أعضائها، وتمثل الإطارات المرشدة لما هو مقبول وما هو غير مقبول. وتعتمد الأنماط السلوكية على القيم. فقيم المجتمع تؤثر بشكل كبير في اظهار مجموعة القواعد وتشكيلها بطريقة متوافقة ومنسجمة مع تلك القيم. (6).

- وتختلف القيم السلوكية من حيث مضمونها أي نوع الاتجاهات التي تغرسها، فبعض الثقافات تعطي الأولوية للإنسان وأخرى تعطي الأولوية للربح... كما تنمي بعض الثقافات قيم "الكفاءة" و"احترام السلطة" و"الطاعة"، وغيرها من القيم التقليدية في حين تنمي ثقافات أخرى قيم "الإبداع" و"المعرفة" و"التميز"، وغيرها من القيم التي تدفع العاملين للإبداع والتميز... وهناك ثقافات تغرس في الأفراد قيم "الإهمال" و"مخالفة القوانين" و"الاستهانة بالسلامة" وتدفع الأفراد للاستهانة بمتطلبات الأمن والسلامة. (7).

- ويمكن تقسيم القواعد السلوكية الى قواعد عامة، شعبية، قواعد راسخة او حضارية ومحظورات او محرمات، حيث توجد علاقة وثيقة بين القيم والقواعد او الأنماط السلوكية تتلخص في ان هذه القواعد او الأنماط السلوكية تعتبر مرشدة للسلوك ناتجة عن الاتفاق في العمل الاجتماعي، ويشير هذا الاتفاق الى مشاعر الجماعة تجاه ما هو مرغوب فيه او العكس. (8).

- واليوم اصبح العلماء يهتمون بالقيم السلوكية التي تجعل الفرد مسئولا على نفسه يدير نفسه بنفسه بدل ان يديره اشخاص آخرين. (9).

- يرى أدلر انه يمكن إدراك القيم من خلال مؤشر الأنشطة السلوكية، بصورة أو بأخرى من الصور الأربعة التالية :

(أ) جوانب أو أشياء مطلقة لها هويتها المستقلة.

(ب) خصائص في الأشياء سواء أكانت هذه الأشياء مادية أم غير مادية.

(ت) مفاهيم لدى الفرد تبرز من خلال حاجاته البيولوجية وأفكاره التي تمثلها.

(ث) أفعال تترجم القيم محل الاهتمام.

- ويقرر "أدلر" أنه يتعامل مع القيم من خلال المنظور الرابع، وبالتالي يُقترب معناها لديه من المعنى الذي يورده موريس Morris عن القيم العاملة.

و"أدلر" في تبنيه لهذا المنظور إنما يستند في هذا إلى افتراض أن التعبير اللفظي الذي يستدل من خلاله على القيم ما هو إلا شهادة إثبات بأن هناك من يريد لهذه القيم أن تبقى دون أن يعني ذلك إطلاقاً رغبة الشخص في تبنيتها واحتضانه لها في سلوكه.

- ويتبنى "باير"، ويشاركه "توفلر" اتجاهه، منظوراً في القيم مماثلاً لمنظور أدلر، حيث يرى في القيم التي يتبناها الأشخاص عوامل هامة محددة لسلوكهم. فعندما يؤدي المرء سلوكاً معيناً، أو يختار مساراً ما مفصلاً له على سلوك أو مسار آخر، فإنه يفعل هذا وفي ذهنه أن السلوك أو المسار الأول إنما يساعده على تحقيق بعض من قيمة أفضل من السلوك الآخر.

- ويفرق "باير" بين نوعين من القيم، القيم كما تتمثل في الأشياء، والقيم كما يعتنقها الأشخاص، حيث تمثل القيم الأولى خصائص تقويمية يمكن تحديدها من خلال ما يقوم به الفرد من تقدير للأشياء المختلفة استناداً إلى بعد من الأبعاد، أما القيم الأخرى فهي عبارة عن استعداد معين للتصرف أو السلوك بشكل محدد يمكن الوقوف عليه من خلال عملية الملاحظة.

الفئة الأولى من القيم إذن عبارة عن خصائص في الأشياء قادرة على إشباع رغبات معينة عند الأفراد. أما الفئة الثانية فهي عبارة عن ميل الأشخاص لتكريس مصادرهم (الزمن، الطاقة... الخ) بغية تحقيق غايات معينة. والقيمة التي من النوع الأول يمكن وصفها بالكبر أو الضالة، الدوام أو سرعة الزوال، أما القيمة التي من النوع الثاني، فهي توصف بالضعف أو القوة، الأصالة أو الادعاء.

والأخطاء التي قد يرتكبها المرء وهو بصدد تقدير قيمة في شيء ما، إنما تكمن في المغالاة أو في التقليل من قدرها، أما الأخطاء التي قد يرتكبها المرء فيما يتعلق بالقيم الموجودة لدى الأفراد فإنها تتمثل في نسبتها خطأ أو عدم نسبتها له أو للآخرين.

- ويصنف "باير" القيم التي يحتضنها الأفراد إلى فئات ثلاث، قيم تعود بالنفع على حاملها،

وقيم يعود بعض نفعها على حاملها والبعض الآخر على الآخرين، وقيم يعود عائدها على الآخرين فقط.

- ويحدد "باريت" القيم بعد إشارته إلى عدم الاتفاق بين الباحثين حول معناها على أنها تقع في قلب الحياة والفعل البشري، ذاهباً في تعريفه هذا إلى إمكانية تحقيق الاتفاق المأمول بين هؤلاء

الباحثين. فالقيم بالنسبة له تمثل أو ممكن اعتبارها تصورات من شأنها أن تفضي إلى سلوك تفضيلي، أو محكات ومعايير للاختيار من بين بدائل معينة للسلوك.

- يعرف "زرتشر" القيم بأنها التزام عميق من شأنه أن يؤثر على الاختبارات بين البدائل للفعل. فاحتضان قيم معينة بواسطة الأفراد إنما يعني بالنسبة لهم أو بالنسبة للآخرين (توقفاً) ممارسة لأنشطة سلوكية معينة تتسق وما هو مفترض لديهم من قيم.

- ويكشف "بارسونز" في تعريفه للقيم في إطار نظريته في الفعل عن رؤية مماثلة. فتوجهات القيم ما هي إلا نماذج أو أشكال من التمييز والتصنيف والانتقاء. بمعنى آخر، هي فئات وصف توجه الفعل في موقف الاختيار.

- ويضيف "بارسونز" حقيقة هامة مؤداها أنه للكشف عن التوجهات القيمية للفرد، فلا بد وأن يتحدد ذلك من خلال طرح بدائل تتضمن ما ينتقيه الفرد، وما كان بإمكانه انتقاؤه ولكنه لم يفعل. ووجهة النظر هذه إنما تعني ترجمة لثراء الحياة من خلال البدائل، والكشف عما يستقطب الفرد في توجه سلوكي معين. فمثل هذا التوجه في إطار إمكانيات متعددة للاختيار هو الذي يترجم المعنى القيمي عند الفرد.

- "ولميلر" وجهة نظر مماثلة يعرف من خلالها القيم. فالحياة بالنسبة له ما هي إلا تنفيذ لخطط معينة فلكل خطته في الحياة مختلف بها عن خطط الآخرين. ولكي يمكن تفسير التفرد في الانتقاء والاختيار -كما يقول- لابد من الالتجاء إلى بعض المفاهيم القيمية.

- ويعرف "دوهرينويند"، و"ويليامز" القيم من خلال تناولهما لمفهوم توجهات القيم. فتوجهات القيم بالنسبة لهما هي عبارة عن أفكار عرفية أو رموز تنظيمية تملئها الثقافة حيث تقتضي من الأفراد اقتفاء لمسارات سلوكية بعينها دون غيرها.

- ويتعامل أيضاً "فوجت"، و"تاجوري"، و"روزن" مع القيم من خلال متطوراً مماثل. فالقيم هي عبارة عن مفاهيم تختص بما هو جدير بالرغبة. ومن ثم فهي تقف استناداً إلى وجهة نظرهم، كقوى مؤثرة على نماذج وأشكال وغايات السلوك البشري.

وربما يقترب تعريف فوجت، و"تاجوري"، و"روزن"، من تعريف "كورت ليفن"، للقيم مع فارق واحد وأن "ليفن" لا ينظر إلى القيم على أنها تشكل ضغوطاً ولكنها تمثل عناصر توجيه. فالقيمة عند

كورت ليفن ممثلة في قيمة معينة، ولتكن، على سبيل المثال، "قيمة العدالة" ليس لها وجود عياني يتجه صوبه الفرد لكي يحصل عليها، ولكن العدالة كقيمة إنما تقف كعنصر توجيه لسلوك من يتمثلها كقيمة نظراً لتحديدتها لنوع الأنشطة السلوكية ذات الخصائص الإيجابية، وتلك ذات الخصائص السلبية بالنسبة لفرد ما في موقف معين.

- ويبدو أن التفكير في مفهوم القيمة من منظور الأنشطة السلوكية قد راق لعدد آخر من الباحثين دفع بهم إلى تمثل القيم كدوافع حتى تقام الصلة المباشرة بينها وبين ما يصدره الفرد أو الأفراد من سلوك.

- ومن أشهر ممثلي هذا الاتجاه "ماسلو" فنظرية "ماسلو" في الدافعية إنما تقوم على أساس افتراض بناء هرمي من الحاجات تسود فيه أو تملئ فيه أدنى الحاجات تسود فيه أو تملئ فيه أدنى الحاجات مستوى (الحاجات البيولوجية) على الفرد ضرورة الإشباع. وما أن تشبع هذه الحاجات حتى تظهر قوة دفع حاجات أخرى تنتظم في مستوى تال في هذا البناء الهرمي... وهكذا حتى المستوى الأخير الذي يحدده ماسلو في الرغبة في المعرفة والفهم.

وعلى هذا فإنه يمكن استناداً إلى نظرية "ماسلو" اعتبار الكائن البشري كما لو كان يحتل مركز عدد من القوى المختلفة تنتظم في شكل مستويات -تجذبه تجاه- أو في حالة التقويم السلبي- تبعد به عن عدد من الرغبات المختلفة. وأن زيادة شدة جذب الكائن في اتجاه معين إنما تعني انخفاض شدة هذا الجذب في اتجاهات مختلفة أخرى. ومن ثم فإن ما يمثل أعلى درجة الجذب في اتجاه ما هو ما يحسم المعنى الحقيقي للقيمة.

- ويشارك "مولر، وتايلور" في منظورهما للقيمة اتجاه "ماسلو" إزاءها، "قمولر" إنما يجد في القيمة تعبيراً عن الحاجات الأساسية والمكتسبة التي هي ثمرة تفاعل الكائن البشري مع بيئته. وهو يلتقي في هذا مع وجهة نظر تايلور التي تقر وجود ميول (وجدانية) للتقويم الإيجابي لنوع معين من الخبرات، وميول أخرى للتقويم السلبي لخبرات مختلفة.

- يعرف "روزنبرج" القيمة على أنها مفهوم يختص بما هو جدير بالرغبة أو الأهمية يشعر من خلاله الفرد بالإلزام (والإلزام هنا إلزام داخلي) الدافع له إلى اختيار مهنة معينة. فاختيار الفرد لمهنة بذاتها إنما يحكمه ما يتمثله من قيم، وما يراه في هذه المهنة من جوانب قد تفي بما حدده لنفسه

كأولويات في الحياة. والمسلمة الأساسية التي تقف وراء هذا التعريف هو افتراض وجود اتساق بين ما يريده الفرد من عمله مع ما يراه أو يأمله من الحياة بأسرها. (10)

التعريف الإجرائي للقيم السلوكية:

تعتبر القيم السلوكية عن معايير السلوك : الديني, والأخلاقي, والمهني, والاجتماعي للأفراد ودوره المؤثر في تبني مبادئ معينة تساهم في اختيار الوسائل المناسبة لتحقيق أهداف الفرد في الحياة, فالقيم الدينية, تضم مؤشر الإيمان الإحسان, المسؤولية, والقيم الأخلاقية تضم مؤشر, الأمانة, الصدق, الصبر الشجاعة, والقيم المهنية تضم مؤشر, العلم, العمل, الوقت, الإبداع, والقيم الاجتماعية, تضم مؤشر التعاون والإثار, الإخلاص, جمال البيئة, وكل مؤشر يمكن ان يتضمن مواقف سلوكية عديدة ومختلفة. وهذه المواقف السلوكية تعبر عن معايير نستخدمها للحكم على الأشياء أو الأشخاص أو الأفكار أو المواقف بأنها سيئة وغير مرغوب فيها أو حسنة ومرغوب فيها, اذن القيم السلوكية تصورات تفضي إلى سلوك تفضيلي للأفراد.

6-2- الجودة:

▪ لغة: جاء في المنجد العربي، جُودَ-جَادَ-جُودَةً: طاب، صار جيداً، "جاد العمل" أتى بالحسن من القول والفعل، وجوذاً: أعطى سماح وسخاء. (11)

- تعني درجة عالية من التميز للأشياء والسلع والأشخاص تصفهم بالنعوية الجيدة أو بالدرجة العالية من الجودة كتميز مشروب أو جريدة جديّة فنقول ذلك المشروب ممتاز او تلك الجريدة لديها تميز عالي والتميز الشخصي للأفراد هو درجة من التفوق والإنفراد يتفضل بها البعض عن الآخر كجودة الأخلاق فنقول شخص لديه امتيازات كثيرة هو فرد ذو جودة عالية (12). كما تعني الجودة لغويا المقابلة والاتفاق والمطابقة. (13)

▪ اصطلاحاً:

- عرفها - عرفها فليب كروسبي "Philip Grosby" (1993) "أنها المطابقة مع المتطلبات، كما عرفها آخرون على أنها أداء العمل بمستوى متميز، وجعلها البعض صنوا للفعالية أو للكفاية ويمكن تمييز ثلاثة جوانب في معنى الجودة هي :

1- جودة التصميم: (Design quality) وذلك بمعنى المواصفات والخصائص التي يجب أن تراعى عند التخطيط للعمل.

2- جودة الأداء: (Performance quality) وذلك بمعنى القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة.

3- جودة المخرج: (Product quality) وذلك بمعنى الحصول على منتج وخدمات وفق الخصائص والموصفات المتوقعة". (14)

جودة التعليم العالي:

- ورد بالمادة (11) من إعلان مؤتمر التعليم العالي المنعقد بباريس 5-9/أكتوبر 1998، أن "الجودة مصطلح متعدد الجوانب، يشمل كل عمليات التعليم العالي وأنشطته، مثل: التدريس، البرامج الأكاديمية والبحوث، والكوادر الوظيفية، الطلاب، والمباني، والمعدات والخدمات، البيئة الأكاديمية، خدمة المجتمع".

- وتهدف الجودة إلى ضمان أداء جيد في مؤسسة التعليم العالي يشمل كل جوانب العمل بحيث يؤدي في النهاية إلى مخرجات نوعية عالية الكفاءة قادرة على إثبات الذات والمنافسة في ميادين العمل والحياة. (15)

- الجودة في مجال التعليم هي عملية تطبيق مجموعة من المعايير والموصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة وحدة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد من العاملين بالمؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العمل التعليمي والتربوي بالمؤسسة.

- وتهدف الجودة الشاملة في التعليم إلى إيجاد ثقافة متميزة وسائدة بين العاملين بالمؤسسات التربوية حول سبل أداء العمل بشكل صحيح منذ بدايته من أجل تحقيق جودة المنتج التعليمي بصورة أفضل وفعاليتها أعلى.

وهي شاملة لأنها تشمل كل جوانب العملية التعليمية كالطلاب (مدخلات ومخرجات)، والبيئة والبرامج التعليمية ومستويات الأداء. (16)

- ويقصد بالجودة في التربية مجموعة من الخصائص أو السمات تعبر بدقة وشمول عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها، مدخلات، عمليات ومخرجات، وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة. (17)

التعريف الإجرائي لجودة التعليم العالي :

ويقصد بجودة التعليم العالي في هذه الدراسة بالتحسين والتطوير المستمر للعملية التعليمية داخل

الجامعة الجزائرية من خلال، بعد جودة ممارسة الإدارة العليا، وبعد جودة المدخلات، وبعد جودة العمليات، وبعد جودة المخرجات، إضافة إلى بعد جودة ظروف العمل.

فجودة التعليم العالي هي أسلوب من الأساليب الحديثة للتطوير التنظيمي يطبق في المجال التربوي، ويتم الاعتماد حسب هذه الدراسة على هيئة التدريس في نشر ثقافة الجودة بين كل الموظفين والعاملين

والطلبة وذلك بتزويدهم باستمرار بالمعلومات الجديدة والتقنيات الحديثة لتطوير كل أفراد الجامعة بجميع فئاتهم المختلفة، باعتبارها الرهان الأساسي لتحقيق أهداف الجامعة، كالتحصيل الأكاديمي ورضا الموظفين، وإيجاد مناخ علمي متميز ومشجع لتحقيق جودة منتج تعليمي مؤهل وذو كفاءة عالية.

7- الدراسات السابقة أو المشابهة :

I- دراسات القيم :

1- الدراسات المحلية للقيم:

الدراسة الأولى : علاقة القيم الفردية والتنظيمية وتفاعلها مع الاتجاه والسلوك (أ.د. مقدم عبد الحفيظ، 1994)، وقد هدفت هذه الدراسة إلى:

- بيان أهمية القيم كعناصر أساسية في شخصية الفرد والتنظيم في تفسير السلوك الفردي والتنظيمي والحاجة الماسة إلى ذلك.

- استكشاف علاقة القيم الفردية التنظيمية وتفاعلها مع الاتجاهات لدى الأفراد، كالرضا، الالتزام التنظيمي، الدوافع، وسلوكهم في ميدان العمل كالأداء والتغيب.

وقد استخدم الباحث المنهج المسحي لكون دراسته استكشافية وارتباطية هدفها استكشاف العلاقة

الموجودة بين متغيرات البحث وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها :

- وجود عدد قليل من القيم التي أظهرت علاقة بالاتجاهات والسلوك.

- أن طبيعة العلاقة مع الاتجاهات والسلوك تتغير بتغير نوع القيم. (18)

الدراسة الثانية : القيم والتوافق الزوجي، (أ.د.مراد بوقطاية، 2000)، دكتوراه دولة في علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

هدفت الدراسة الكشف عن البنية القيمية للحياة الزوجية في المجتمع الجزائري من جهة والمقارنة بين المتوافقين وغير المتوافقين من الأزواج في القيم العاملة والقيم الفردية في الحياة الزوجية من جهة أخرى. وقام الباحث بتصميم مقياس القيم المرتبطة بالحياة الزوجية ومقياس التوافق الزوجي واستخدم المقياسين على عينة قوامها 404 فردا غطت عدة ولايات. وأشارت النتائج الى وجود فروق دالة بين الأزواج المتوافقين وغير المتوافقين في جل القيم العاملة والقيم الفردية المرتبطة بالحياة الزوجية⁽¹⁹⁾.

الدراسة الثالثة : القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي:(عجال مسعودة، 2010)، جامعة قسنطينة، ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم تخصص سلوك تنظيمي، هدفت إلى الإجابة على

التساؤل الرئيسي التالي: هل هناك علاقة بين القيم التنظيمية السائدة وجودة التعليم العالي داخل الجامعة، وما طبيعتها؟

وذلك من خلال البحث عن إجابة للتساؤلات التالية:

- ما هي آراء الإطار المسؤولة (أساتذة، أساتذة إداريين) في القيم السائدة في منظمة التعليم العالي والمتعلقة بـ: إدارة الإدارة، إدارة المهام، إدارة العلاقات، إدارة البيئة؟
- ما هي آراء الإطار المسؤولة (أساتذة، أساتذة إداريين) في جودة التعليم العالي؟
- ما هي طبيعة العلاقات بين آراء الإطار المسؤولة (أساتذة، أساتذة إداريين) في هذه القيم و آراءهم نحو جودة التعليم العالي؟

يتكون مجتمع الدراسة من الأساتذة الدائمين الإداريين وغير الإداريين في الجامعة وعددهم (100)، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة الاستبيان كأداة لجمع البيانات معتمدة على مقياس (ليكرت) المتدرج ذي خمسة نقاط. وتوصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة طردية موجبة بين اتجاهات الإطار المسؤولة نحو القيم التنظيمية السائدة (بأبعادها الأربعة) واتجاهاتهم نحو جودة التعليم العالي. (20).

1- الدراسات العربية للقيم :

- دراسة مليكة أبيض, عام (1967), هدفت إلى التعرف إلى مواقف الشباب السوري وقيمهم وتباين هذه القيم حسب الجنس والانتماء الجغرافي والوسط الاجتماعي والاقتصادي واختارت الباحثة عينة تكوّنت من (265) طالباً وطالبة من جامعة دمشق وطبقت عليهم مقياس "جيلبسي"- "البورت" الموضوع لقياس نظرة الشباب إلى المستقبل، وقد توصلت الباحثة إلى أن الشباب الجامعي السوري يتمتع بنظرة متفائلة للمستقبل، إلى أنهم يعتقدون بأن جهودهم الفردية لها الأثر الأكبر في مصائرهم، كما أظهرت أنهم أكدوا أن مصادر الرضا في حياتهم تنبع من طبيعة المهنة ومن الأسرة ومن انتمائهم القومي، وأيدوا عمل المرأة خارج المنزل ولاسيما قبل الزواج، وعارضوا تعدد الزوجات، وقد وجدت فوارق بين الجنسين في القيم ارتبطت بمتغيرات الدراسة.

- دراسة سليمان الخضري, (77/76), حاول أن يتعرف إلى القيم السائدة عند الذكور والإناث، والفروق في القيم السائدة بين الجنسين، وقد أجرى البحث على عينتين من طلاب وطالبات كليتي التربية للمعلمين والمعلمات بالدوحة واستخدم الباحث مقياس "لندزي" و"فرنون" و"البورت" ذا الأبعاد الستة، وقد أشارت النتائج إلى اختلاف كبير في القيم السائدة لدى الجنسين فقد أظهر الذكور ميلا

واضحاً أكثر من الإناث نحو القيم السياسية والنظرية والاقتصادية، وكانت الفروق بين الجنسين دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج أيضاً فروقاً ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات ولصالح البنات في القيم الجمالية والدينية.

- دراسة "عويدات"، (1981) قام "عويدات" ببناء (عبر ثقافي) (Cross Cultural) تضمن (14) قيمة من القيم الواردة في تصنيف كوندن ويوسف، وقد صمم المقياس لمقارنة التوجهات القيمية لمجموعتين من طلبة الجامعات الأمريكية تمثلان ثقافتين مختلفتين الأولى تمثل الثقافة العربية، وقد مثلت بطلبة عرب حضروا لتوهم إلى الولايات المتحدة الأمريكية، أما المجموعة الثانية فكانت من الطلبة الأمريكيين البيض. وقد تساءلت الدراسة عن درجة التشابه في التوجهات القيمية بين الطلبة العرب الذين أمضوا ثلاث سنوات فأكثر مع التوجهات القيمية للطلبة الأمريكيين ومع الطلبة العرب الذين حضروا لتوهم للدراسة في الجامعات الأمريكية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن التشابه في التوجهات القيمية بين الطلبة العرب الذين أمضوا ثلاث سنوات فأكثر في الولايات المتحدة الأمريكية وبين التوجهات القيمية للطلبة الأمريكيين البيض يكاد يكون متطابقاً في قيم الذات والمجتمع والطبيعة الإنسانية وفيما وراء الطبيعة، في حين أظهرت النتائج اختلاف التوجهات القيمية للطلبة العرب الجدد عن المجموعتين السابقتين بفارق ذو دلالة إحصائية، أي أن التشابه في النسق القيمي بين الطلبة العرب القدامى وبين الطلبة الأمريكيين كان أكثر وضوحاً مما كان بين مجموعتي الطلبة العرب أنفسهم، وقد عزيت هذه النتائج إلى أن الطلبة العرب القدامى قد اكتسبوا التوجهات القيمية السائدة في الثقافة الأمريكية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا قيمة للعمر أو الجنس أو التخصص في التأثير على التوجهات القيمية بين المجموعات الثلاث.

-دراسة عطية محمود هنا، وقام، بدراسة مقارنة بين قيم الطلبة في مصر، وبين قيم الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية، وانطلق الباحث في دراسته من مقولة "سبرانجر" في كتابه "أنماط الرجال" الذي تكلم فيه عن ستة أنماط من القيم هي القيم النظرية، والاقتصادية والجمالية والسياسية والدينية والاجتماعية، وهذه القيم هي الأساس الذي وضع "البورت" و"فرنون" و"لندزي" اختبار القيم الشائع الذي يحمل أسمائهم، واختار عينة مكونة من (116) طالباً و(140) طالبة من مختلف الكليات في جامعة القاهرة، وقارن قيمهم بـ(851) طالباً وطالبة أمريكياً، استخرجت قيمهم في فترة تقنين الاختبار، وأوضحت نتائج المقارنة أن ثمة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الأمريكيين والمصريين في القيم الجمالية والاجتماعية والدينية، في حين لم تظهر فروق بين المجموعتين في القيم النظرية والاقتصادية

والسياسية، وفي مجال الفروق بين الجنسين في العينة الأمريكية، أشارت النتائج إلى أن الرجال يفوقون النساء في القيم النظرية والاقتصادية والسياسية، في حين أن النساء يفقن الرجال في القيم الجمالية والاجتماعية والدينية أما في العينة المصرية فقد تفوقت، الإناث في القيم الجمالية، في حين الذكور في القيم النظرية، ولم تلاحظ فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في باقي القيم. (21).

دراسة (سليمان 1985)، أجرى سليمان دراسة بعنوان: "أخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي ومدى التزام المديرين والمعلمين في مدارس وكالة الغوث-منطقة أربد بهذه الأخلاقيات"، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى التزام المديرين والمعلمين في مدارس وكالة الغوث في منطقة أربد بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي، كشفت نتائج الدراسة :

- أ- التزام مديري ومعلمي المدارس بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي.
- ب- لا أثر للجنس في التزام المديرين والمعلمين بأخلاقيات مهنة التربية والتعليم في ضوء الفكر الإسلامي.

دراسة (فرحان وتوفيق، 1988)، أجرى الباحثان دراسة بعنوان: "اتجاهات المعلمين في الأردن نحو القيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها "الإمام البيهقي"، هدف البحث إلى تبيان أهمية كل شعبة من شعب الإيمان في سلم الإمام البيهقي القيمي من خلال نسبة الإجابة عنها وتبيان ارتباطها، وتوزيعها إلى مكونات عامة، والفروق بين فئات المعلمين حسب متغيرات الجنس والسلطة المشرفة ودرجة الأعداد، وتحديد الشعب التي اختلفت فيها.

قام الباحثان بتطوير السلم القيمي أو شعب الإيمان الذي وضعه الإمام البيهقي إلى استبانته مكونه (77) شعبة أو قيمة بعد حذف شعبة رقم (29) عتق العبيد وشعبة رقم (30) الغنائم في الحرب لعدم مناسبتها للظروف المعاصرة، كشفت نتائج الدراسة:

- أ- أن القيم في الإطار الإسلامي كبقية القيم لها مكون قياسي ومعرفي وعقلي ووجداني أدائي يوجه السلوك ويدفعه ولكنه إلهي المصدر ويهدف إلى إرضاء الله تعالى دائماً.
- ب- كشف التحليل العاملي بالنسبة لمجال العقائد ومجال العبادات تفوق عوامل السلوك السلبي للفرد المسلم على عوامل السلوك الإيجابي المبادر فمثلاً ارتفعت نسبة عوامل الحساب

والعذاب والخوف والرجاء (2,51%) مقابل الإيمان بالله ورسوله وكتبه وملائكته والقضاء والقدر (2,30%).

ج- أما بالنسبة لمجال المعاملات الرئيسية والثانوية فقد انعكس الأمر فارتفعت نسبة عوامل السلوك الإيجابي مقابل عوامل السلوك السلبي.

د- لم تكن هناك فروق بين فئات المعلمين الثماني المختلفة في اتجاهاتهم نحو قيم العقائد والعبادات والمعاملات.

دراسة (داود 1990)، أجرى داود دراسة بعنوان: "مستوى الطموح وعلاقته بالقيم السائدة لدى طالبات جامعة الأزهر"، هدفت الدراسة الى كشف مستوى الطموح وعلاقته بالقيم السائدة لدى طلبة الجامعة والكشف عن العلاقة بين النسق القيمي السائد لدى طلبة جامعة الأزهر وبين مستوى الطموح الخاص بها، وتعود أهمية الدراسة إلى أهمية المجال الذي تتناوله وهو مجال الطموح الذي يؤدي دوراً مهماً في توجيه سلوك الأفراد، وتشكيل أهدافهم في الحياة إضافة إلى أهمية إلقاء الضوء على القيم المرتبطة ارتباطاً موجباً وسالباً بمستوى الطموح لدى طالبات الجامعة وكشفت نتائج الدراسة :

أ- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم النظرية ومستوى الطموح.

ب- وجود علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم الاقتصادية ومستوى الطموح لدى الطالبات.

ج- ليست هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين كل من القيم الجمالية والقيم الاجتماعية من جهة ومستوى الطموح من جهة أخرى لدى طالبات الجامعة.

د- لا توجد علاقة ارتباطيه سالبة ذات دلالة إحصائية بين القيم السياسية ومستوى الطموح.

هـ- لا توجد علاقة ارتباطيه موجبة ذات دلالة إحصائية بين القيم النظرية ومستوى الطموح لدى طالبات الجامعة.

دراسة (الحديدي 1999)، أجرى الحديدي دراسة بعنوان: "واقع القيم المتضمنة في الأهداف العامة للتربية في الأقطار العربية"، هدفت الدراسة التعرف على واقع القيم المتضمنة في الأهداف العامة للتربية في الأقطار العربية والتعرف على القيم السائدة التي تلاقي اهتماماً أكثر وتحرص على تضمينها الأهداف التربوية العامة في الأقطار العربية التي حددتها الدراسة والتي بلغ عددها (15) قطراً، وأهم النتائج التي كشفت عنها الدراسة:

أ- تغيب القيم الخلقية والاجتماعية والإنسانية والأيدولوجية في الغالبية العظمى من قوائم أهداف الأقطار العربية بتغيب الأهداف التي تنبثق منها.

ب- تغيب القيم الفردية والوطنية والدينية كل واحد في قطرين، والحياتية والقومية والعلمية كل منها في قطر واحد.

ج- ظهرت القيم في معظم الأهداف العربية بطريقة غير مباشرة وعرضية.⁽²²⁾

دراسة (الدقس 1990), درست قيم مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية في الأردن, وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المجموعات القيمية تفضيلاً عند الذكور والإناث هي مجموعة قيم الامتثال والقيم الخيرية، وأن أقل المجموعات تفضيلاً هي قيم الدعم والقيم الاعتبارية, كما أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو المرحلة الدراسية في أنماط القيم السائدة لدى عينة الدراسة من المديرين والمديرات. وعزا الدقس سبب هذه النتائج إلى مركزية الإدارة في النظام التربوي في الأردن من الناحية العملية، وإلى التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأردني وما يؤمن من عادات وتقاليد.

- دراسة غرايبيبة (1992) بعنوان: أثر القيم لدى مديري المدارس الثانوية الأكاديمية في محافظة إربد على سلوكهم الإداري، هدفت إلى دراسة أثر القيم لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الأكاديمية في محافظة إربد في سلوكهم الإداري، وتألقت عينت الدراسة من (84) مديراً ومديرة من محافظة إربد ولواء عجلون ممن يحملون مؤهلات علمية مختلفة، ولهم خبرات إدارية متنوعة، حيث استخدم الباحث استبانة من إعداد باحث آخر، بعد إجراء تعديلات عليها وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (ص=0,05) تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الذكور في ترتيب القيم بين مديري ومديرات المدارس الثانوية، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (ل=0,05) بين سلوك مديري ومديرات المدارس الثانوية، تعزى إلى القيم ولصالح الذكور.

-دراسة أصخري (1998), هدفت إلى التعرف إلى مدى التزام معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة المفرق بالقيم الاجتماعية الإسلامية. وقد أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (300) معلم ومعلمة بمن يدرسون المرحلة الأساسية الحكومية في محافظة المفرق، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التزام معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا بالقيم الاجتماعية تعزى إلى الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بأن يركز

المعلمون على القيم الاجتماعية الإسلامية وغرسها في نفوس التلاميذ، وتبني فلسفة تربية إسلامية شاملة منبثقة من قيم الكتاب والسنة .

الزدجالي (1999)، وقامت بدراسة القيم المؤثرة في السلوك الإداري لمدير المدرسة الثانوية في سلطنة عمان، هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ في القيم المؤثرة في السلوك الإداري لمدير المدرسة الثانوية، والتي تعزى لمتغيرات الجنس والجنسية والخبرة والمؤهل الأكاديمي وتم توزيع المدارس حسب المناطق والعمر والدخل الشهري. وأجريت الدراسة على عينة تتكون من 120 مديراً ومديرة، (55 مديراً، 65 مديرة)، من عشر مناطق تعليمية في سلطنة عمان، وخلصت الدراسة إلى أن ترتيب قيم مديري المدارس الثانوية حسب تفضيلهم لها تنازلياً هي القيم: (النظرية، والدينية، والاجتماعية، والسياسية، والاقتصادية، والجمالية). وإلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزى لمتغيرات (الجنسية، والمؤهل العلمي، وتوزيع المدارس حسب المناطق التعليمية، والعمر، والدخل الشهري) على كل من القيم التالية على وجه الترتيب: (القيم الجمالية، والسياسية، والاقتصادية) وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0,05)$ تعزى إلى متغيري الخبرة والجنس، في القيم المؤثرة في السلوك الإداري.

- **دراسة الكشك (1999)** وأجرى دراسة بعنوان "درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم عمان الثانية لمجموعة من القيم"، هدفت إلى التعرف إلى درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية لمجموعة من القيم هي: قيم الالتزام بالادام، وقيم الصدق، وقيمة المساعدة، وقيمة النظام، وقيمة التعاون، وقيمة النظافة، وقيمة المنافسة وقيمة الإبداع). وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (56) مديراً ومديرة اختبروا عشوائياً من مجتمع الدراسة البالغ (150) مديراً ومديرة يعملون في مديرية تربية عمان الثانية للعام 99/98. واستخدم الباحث في دراسته استبانة من إعدادة مكونة من (42) فقرة تقيس القيم الثمانية السابقة. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في مديرية تربية عمان الثانية لقيم الالتزام بالادام، والصدق، والمساعدة، والتنظيم، والتعاون، والنظافة والمنافسة، وكانت بمستوى جيد حسب المعيار الذي حدده الباحث، وأن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لقيمة الإبداع كانت متوسطة حسب نفس المعيار للباحث. بينما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمات للقيم مجتمعه كانت أكبر من درجة ممارسة المعلمين لها، وأن درجة ممارسة المعلمات لقيم، الالتزام بالادام، والصدق، والمساعدة، والتنظيم، والتعاون والإبداع، كانت أكبر من درجة ممارسة المعلمين لها لكنها لم تكن ذات دلالة إحصائية.

- دراسة جبر(2000), بعنوان القيم التربوية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظات شمال فلسطين، هدفت إلى التعرف إلى أنماط القيم الشخصية السائدة لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظات شمال فلسطين وعلاقتها بـ(الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، موقع المدرسة ونوعها)، وقد أجريت هذه الدراسة ونوعها)، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية طبقية بلغت (450) معلماً ومعلمة بنسبة 25% من مجتمع الدراسة الأصلي. واعتمد الباحث فيها مقياس القيم الذي أعده عبد السلام عبد الغفار (1974) المعرب عن مقياس جوردون حيث يقيس ست قيم شخصية هي: (العملية، والإنجاز، والتنوع، والحسم، والتنظيم ووضوح الهدف). وتوصلت نتائجها إلى أن قيم (الإنجاز، والتنوع والتنظيم) كانت قليلة وبنسبة تتراوح بين (50,6%) - (52,03%). وأن قيم: (العملية، والحسم ووضوح الهدف) كانت ذات وزن نسبي يتراوح بين (42,26%) - (48,10%)، وهي نسبة قليلة جداً حسب المعيار الذي حدده الباحث في ضوءه الأوزان النسبية للقيمة الموجودة لدى المعلم، أما الدرجة الكلية للقيم فكانت قليلة إذ بلغ الوزن النسبي لها (49,36%). كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه القيم تعزى لمتغيرات كل من: (المؤهل العلمي، والخبرة، وموقع المدرسة والتخصص) في حين أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، لصالح الذكور في القيم (العملية)، ولصالح الإناث في قيم (الإنجاز، والتنظيم)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدرجة الكلية للقيم بين الذكور، والإناث، ولصالح الإناث.⁽²³⁾

- دراسة مرسى(2001), قام بدراسة بعنوان العلاقة بين القيم الاجتماعية والقيم التربوية في ممارسة التعليم ومدى التزام المعلمين بها. حيث تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة في محافظة جرش تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن وجود القيم الاجتماعية والتربوية كان بدرجة كبيرة جداً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية والتربوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

دراسة الحنيطي(2003), وقد أجرى دراسة ميدانية تحليلية، هدفت إلى معرفة مدى وجود صراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية لدى الموظفين في الأجهزة الحكومية في الأردن، ومدى تأثير خصائصهم الشخصية والوظيفية في ذلك، والكشف عن أسباب هذا الصراع، ومعرفة الجوانب الوظيفية التي يتعرض فيها الموظفون للصراع بشكل كبير. ومعرفة الآثار التي ترتبت على هذا الصراع، وبحث طرق وأساليب التعامل معه والتخفيف من حدته. اشتملت عينة الدراسة على أربع

وزارات حكومية تم اختيارها عشوائياً، حيث بلغ عدد أفراد العينة (327) موظفاً بنسبة (15%) من مجموع الموظفين في الوزارات الأربع. توصلت الدراسة إلى وجود درجة متدنية من الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية بين الموظفين في الأجهزة الحكومية، وأن الموظفين يميلون في اتجاهاتهم إلى تغليب القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية بين الموظفين في الأجهزة الحكومية، وأن الموظفين يميلون في اتجاهاتهم إلى تغليب القيم الاجتماعية على القيم التنظيمية، حتى وإن كان ذلك ضد المصلحة العامة، كما أظهرت الدراسة أن السبب في وجود صراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية يعود إلى العادات والتقاليد التي بدورها تدفعهم وتجبرهم على خدمة الأصدقاء والأقارب وإعطائهم الأولوية ضد الآخرين، أي أن للعادات والتقاليد تأثيراً جوهرياً في حدوث الصراع بين القيم، كذلك توصلت الدراسة إلى أن عدم الالتزام بالدين هو أحد الأسباب المهمة في الصراع القيمي. (24)

3- الدراسات الأجنبية:

دراسة بين (Bin, 1979), بعنوان: "مدى التزام المعلمين في ولاية تكساس بالقواعد الأخلاقية" وقد هدفت إلى معرفة مدى التزام المعلمين بالقواعد الأخلاقية في ولاية تكساس، ووجهات النظر المختلفة لكل من مديري المدارس، وأعضاء مجالس التعليم والمعلمين حول مدى التزام المعلمين بالقواعد الأخلاقية. ومدى تأثير القواعد الأخلاقية على سلوك المعلمين، أما نتائج هذه الدراسة فقد أسفرت عما يلي: وجود فروق في وجهات النظر المختلفة حول مدى التزام المعلمين بالقواعد الأخلاقية، حيث أظهرت النتائج وجود أثر للمركز الوظيفي (مدير منطقة، ومدير مدرسة، ومعلم، وعضو مجلس التعليم) في تقدير درجة التزام المعلمين بالقواعد الأخلاقية للمهنة، حيث كانت وجهة نظر أعضاء ومديري المدارس، والمعلمين حول التزام المعلمين، بالقواعد الأخلاقية على مستوى عالٍ. أما وجهات نظر مديري المناطق التعليمية حول الفكرة نفسها فكانت على مستوى أقل، وكانت وجهات نظر أعضاء مجالس التعليم حول مدى التزام المعلمين بالقواعد الأخلاقية للمهنة أكثر قليلاً من وجهات نظر مديري المناطق التعليمية، ومديري المدارس والمعلمين. وقد اتفقت وجهات النظر المختلفة حول مدى انخفاض تأثير القواعد الأخلاقية في سلوك المعلمين في الوقت الحاضر بصورة عامة. وكانت وجهات النظر المختلفة متقاربة في المدن والضواحي حول مدى التزام المعلمين بالقواعد الأخلاقية أكثر من وجهة نظرهم في الريف.

دراسة بيرد (Beard & Dorothy, 1982), أجرت دراسة لمقارنة القيم بين فئة من مديري مختارين من مدارس حكومية عامة، وفئة من مديري مختارين من مدارس دينية في ولاية تكساس،

وقد اختار لدراسته عينة تتكون من (100) مدير مدرسة حكومية، و(80) مدير مدرسة دينية خاصة، وطبق عليهم مقياس روكاش للقيم، The Rokeach value وأشارت النتائج إلى وجود اختلافات جوهرية في القيم بين كل من مديري المدارس الحكومية، ومديري المدارس الدينية، فلقد كان مديرو المدارس الدينية أكثر تفضيلاً للقيم الأخلاقية، مثل قيم: الإنفاذ، والصفح، وحب المساعدة، والطاعة من مديري المدارس الحكومية العامة. حيث كانوا أكثر تفضيلاً لقيم الكفاية أو المقدر، وقيم السعادة.

دراسة برافش وكابلا وكنتميني وداس (Pravash, Chapala, Chintamanin, Dass,)

(1990)، أجرى دراسة هدفت إلى معرفة الاتجاهات نحو تطور القوى العاملة في المؤسسات وقيم العمل لدى المديرين في مؤسسة من القطاع العام في الهند، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (60) مديراً ممن يعملون في مراكز إدارية متوسطة، وتراوحت الأعمار للمجموعتين بين (28-40 عاماً) وقد استخدم الباحثون مقياس تطور القوى العاملة، ومقياس قيم العمل للإداريين. وأظهرت نتائجها أن قيم الإداريين في مراكز الإدارة العليا كانت: الاستقلالية، والتوجه نحو النمو المؤسسي، واحترام الذات، والتقدم في العمل، بينما كانت قيم الإداريين في المراكز الإدارية المتوسطة هي: الاهتمام بالترقية والعلاوات، وكذلك الاهتمام بالمهنة.

دراسة مارشال (Marshall, 1992)، قامت بدراسة قيم العاملين في الإدارة المدرسية، وقد

بينت الدراسة أن قيم الإداري الطموح ومعنوياته تتأثر بدرجة كبيرة بالمحيطين به، وتتأثر كذلك بالأحداث اليومية التي يمر بها. وتوصلت نتيجة الدراسة إلى أن قيم العاملين في الإدارة تتأثر بالجنس، فقيم الذكور تتركز على مواجهة المشكلات بحزم، وترك العواطف الشخصية جانباً من أجل المحافظة على مصلحة العمل، في حين أن قيم النساء وطريقتهن في اتخاذ القرارات تتدخل فيها المشاعر والعواطف، كما بينت الدراسة أهمية بعض القيم للمديرين والمتمثلة في: العدالة، والمساواة، والصدق في التعامل مع الآخرين، والانفتاح على الجميع، وسماع وجهات نظرهم قبل الحكم.²⁵

- دراسة ماريلا (Mariaelise, 1994)، هدفت إلى معرفة أثر القيم والمفاهيم، والمعتقدات

في السلوك الشخصي لمديري الحكومية، في ولاية تكساس، باعتبار أن القيم والمبادئ، في المؤسسة تحدد السلوك الشخصي لمديري المدارس، وأجريت الدراسة على عينة من (361) مدير مدرسة حكومية، استخدم الباحث فيها مقياساً يقيس قيم: الاستقلالية، وتقدير الآخرين للشخص، والدعم، والإحسان. وقد أيدت نتائج الدراسة العلاقة المتوقعة بين القيمة الاستقلالية والالتزام بأهداف المؤسسة، وكذلك علاقة هذا الالتزام بالسلوك الشخصي للمدير، وأثره على المفاهيم المؤسسية.

- دراسة جل (Gill, 2000), بعنوان العلاقة بين القيم والالتزام التنظيمي، وجهة نظر متعددة الأبعاد. وأجريت الدراسة على عينة من مديري المدارس الثانوية (60) مديراً في ولاية منسوتا، هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين مدى تناسب قيم الفرد التنظيمية والالتزام التنظيمي، وقد تم استخدام مقياس القيم الشاملة الذي وضعه شوارتر للبيئة التنظيمية، أما الالتزام التنظيمي فقد تم تقييمه باستخدام مقياس ذي العناصر الثلاثة للالتزام. أما النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فمنها: أن القيم المدركة للتنظيم هي العامل الأكثر أهمية في تحديد وتقدير التزام الموظف.

- دراسة براون وجايور (Brown & Gaylor, 2002), بعنوان (الالتزام الوظيفي في التعليم العالي). هدفت هذه الدراسة لفحص العلاقة بين الالتزام الوظيفي والافتتاح بالعمل والتأثير النفسي ومركز السيطرة. مثلت عينة الدراسة مقطعا عرضياً عريضاً من العاملين في الجامعة الواقعة في الجنوب، استخدم الباحث أربعة مقاييس، مقياس ألن وماير (Allin & Meyer, 1990) لقياس الالتزام الوظيفي ومقياس شيرير وزملاؤه (1982) قياس التأثير النفسي ومقياس سبكتور (Spector, 1988) لقياس مركز السيطرة ومقياس جريسن (Gregson, 1991) لقياس الرضا الوظيفي. وقد أشارت النتائج إلى:

لا يوجد علاقة ذات أهمية بين الالتزام والرضا عن العمل.

هناك علاقة إيجابية بين الالتزام التأثيري والالتزام المعياري.⁽²⁶⁾

دراسة مارياكلاس (Mariaclise, 1994), هدفت إلى معرفة أثر القيم والمفاهيم والمعتقدات في التعامل البين شخصي لمديري المدارس الحكومية في ولاية تكساس. وقد كونت عينة الدراسة من (361) مدير مدرسة عامة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وجود علاقة بين قيمتي الاستقلالية والالتزام بأهداف المؤسسة، وعلاقة الالتزام بالسلوك الشخصي للمدير وأثره في المفاهيم المؤسسية.

دراسة مكيني (Mckinney, 2000), هدفت لمعرفة العلاقة بين انسجام القيم للفرد مع الالتزام والفاعلية. وتكونت عينة الدراسة من (303) من أعضاء الهيئات التدريسية لمدارس الإناث الكاثوليكية في المرحلة الثانوية، و(22) إدارياً من هذه المدارس. وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين التوافق الذي يشمل أفراد الهيئة التعليمية والالتزام والفاعلية، كما أن للالتزام أثراً قوياً في الفاعلية.

II- دراسات الجودة:

1- الدراسات المحلية للجودة:

1. دراسة:(يسعد فايزة 2015) : تصور مقترح لتحقيق جودة خدمات إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء معايير مالكولم بالدريج، دكتوراه العلوم في الإدارة , كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية, جامعة محمد لمين دباغين سطيف, تحت اشراف زهير بغول.
 جاءت الدراسة كمحاولة لاقتراح تصور لآليات تحقيق جودة خدمات إدارة المؤسسة الثانوية وذلك من خلال تحديد متطلبات جودة خدمات ادارة المؤسسة الثانوية, تحديد الآليات العملية لتحقيق هذه المتطلبات, تقدير درجة تطبيق مديري المؤسسات الثانوية

لهذه الآليات, وقد اشارت نتائج الدراسة الى وجود (64) متطلب لتحقيق جودة خدمات إدارة المؤسسة الثانوية و(320) آلية لتحقيق هذه المتطلبات, وان درجة التطبيق الكلي لهذه الآليات كانت ضعيفة مع وجود تباين في درجة تطبيقها, والذي مرده ضعف التطبيق الى مجموعة المعوقات التي ما زالت تواجه المؤسسات الثانوية⁽²⁸⁾.

2- الدراسات العربية:

- دراسة العلي (1996): حاول تطوير التعليم الجامعي باستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة، والتي خلصت بها الدراسة إلى استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تقوم على مشاركة جميع الأفراد العاملين وعلى الجهود المشتركة بينهم بالتحسينات المستمرة التي تمكن الجامعة من استخدامها في تحقيق طموحات ورضا المستفيدين، كما أن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، يتطلب الحصول على تأييد ودعم منظمات الأعمال والتجارة المختلفة الأخرى.

- دراسة حجازي والتميمي (1996): دراسة استكشافية لضبط الجودة في المؤسسات التعليمية العالي، حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك عدة محاور أكاديمية يمكن من خلالها ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وضبط مخرجات التعليم العالي، والتأكد من نوعية الخريجين، وأن هذه المحاور تتعلق باختيار أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة وتطوير الخطط الدراسية، والتدريب المستمر والتخطيط للبحث العلمي، وإيجاد لجان استشارية في الجامعة والتجهيزات الجامعية وتوفير الموازنة، والتغذية الراجعة.

- دراسة أحمد سيد مصطفى (1997): هدفت هذه الدراسة إلى تطوير التعليم الجامعي من خلال العمل على تطبيق إدارة الجودة الشاملة في هذا النوع من التعليم، بغية أن يصبح للتعليم الجامعي دور فعّال في مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، ولتحقيق ذلك استعرضت الدراسة التحديات التي تواجه المجتمع المصري والتعليم الجامعي في القرن واحد والعشرين، وتعرضت لمفهوم الجودة الشاملة ومحاورها في التعليم الجامعي وهي: الطالب والبرامج التعليمية، وعضو هيئة التدريس وطرق التدريس والكتاب الجامعي والقاعات التعليمية وتجهيزاتها، وإدارة الجامعة والتشريعات واللوائح الجامعية، والتمويل الجامعي، وتقييم الأداء الجامعي، ووضعت الدراسة بعض التوصيات التي تساهم في الأخذ بإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي من أبرزها: التخطيط الاستراتيجي -انطلاقاً من احتياجات سوق العمل- لهيكل مواد وأنشطة التعليم الجامعي على ضوء المتغيرات في البيئة المحيطة، وتكثيف استخدام التكنولوجيا في التعليم الجامعي على اختلاف أشكالها بما يدعم ويثري العملية التعليمية.

- دراسة أنمار الكيلاني (1998): حاولت هذه الدراسة وضع خطة تهدف إلى إحداث تغيير في الإدارة وثقافة المدرسة، وقد تضمنت الخطة المراحل الآتية:

أ- مرحلة تمهيدية تعرف ثقافة إدارة الجودة وفلسفتها وإجراءاتها وتؤدي إلى التزام المعنيين بالتغيير.
ب- مرحلة تقدير الحاجات والتوصل إلى منظومة أولويات حسب نظام كوفمان (Kofman) الذي يحلل الإدارة وفقاً لمنحنى النظم.

ج- مرحلة بناء الخطة وإجراءات التفعيل والتوظيف.

د- مرحلة الرقابة وتبين القيمة المضافة.

وفي النهاية الدراسة بتبني الخطة وإدخال إدارة الجودة الشاملة في مجال التربية مع توخي عدم المساس بثقافة المجتمع ومرتكزات التربية فيه.

- دراسة ناجي (1998): قامت بدراسة تهدف إلى التعرف على مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، وقامت بتطبيقها على جامعة عمان الأهلية تم فيها استقراء آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومدراء الدوائر والطلبة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، ودلت نتائج هذه الدراسة أن مستوى رضا طلبة جامعة عمان الأهلية كان مرتفعاً فيما يخص تجهيزات الجامعة ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية

والكادر الأكاديمي والأنظمة والتعليمات الداخلية، كما تتوافر لدى الجامعة القناعة والرغبة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، كما أن الجامعة تقوم بالتطبيق الفعلي لبعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة، مثل: تقديم الحوافز للموظفين والعمل على تلبية احتياجات الطلبة.

- دراسة أنيس (1996): استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتناولت ثلاثة محاور هي:

أ- قضية الجودة في التعليم.

ب- قضية الجودة في البحث الأكاديمي.

ج- كفاءة الإدارة في تنظيم شؤون الجامعة.

كما تناولت الدراسة المواقع الخاصة بالتعليم الجامعي، وكيفية النهوض به عن طريق الاهتمام بتحسين الجودة الشاملة كمفهوم وفلسفة، وذلك لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وفي النهاية توصلت الدراسة إلى عدة مقترحات من أهمها:

أ- إنشاء كلية للدراسات العليا.

ب- تقسيم الجامعات كبيرة العدد إلى جامعات أصغر.

ج- كفالة حرية البحث العلمي بالجامعة.

د- منح الجامعة قدراً من الاستقلالية النسبية.

- دراسة أبو الوفا (1998): استخدمت الدراسة المنهج الوصفي للإجابة عن التساؤلات التالية:

1- ما مفهوم الجودة وما أهميتها بالنسبة للإدارة المدرسية؟

2- ما أهم مداخل الجودة في مجال الإدارة المدرسية؟

3- ما أهم المعوقات التي تقابل نظار ومديري المدارس الثانوية عند الأخذ بنظام الجودة في

الإدارة؟ وكيف يمكن التغلب عليها؟

4- ما أهم المتطلبات التربوية اللازم توافرها لقيادات المدارس لتحقيق جودة الإدارة؟

1. ما التصور المقترح لتحقيق جودة الإدارة المدرسية؟²⁹

- دراسة (بدح, 2003): بينت الدراسة امكانية تطبيق نماذج ادارة الجودة الشاملة في (8 جامعات)، وجاءت الفروق في هذا الإمكان لصالح أعمداء وأوصت الدراسة بأهمية تبني نموذج موحد لإدارة الجودة في الجامعات الحكومية، بما يضمن لها الفاعلية المتواصلة مستقبلاً.

- دراسة (اللوزي, 2003): دلت نتائجها على حالة نسبية متوسطة في مستوى تطبيق ادلرة الجودة الشاملة، فضلاً عن وجود فروق ذات دلالة احصائية ازاء ذلك المستوى، تعزى

للمتغيرات الديمغرافية (المؤهل، التخصص، الخبرة)، واوصت الدراسة بضرورة قيام الإدارات العليا، بالتوجه نحو تطبيق ادارة الجودة الشاملة، كجزء من استراتيجياتها المعتمدة.

- دراسة صبيح كرم زامل (2005): بعنوان "متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن هيثم وابن الرشد" -جامعة بغداد العراق فهدفت إلى تحديد متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي (ابن الهيثم وابن رشد) جامعة بغداد، حيث تمثلت عينة البحث في (80) عضو هيئة تدريس بنسبة 25 من المجتمع الكلي أما أداة البحث تمثلت في إستبانة تتضمن (85) متطلباً لتطبيق إدارة الجودة موزعة على المعايير السبعة لمالكوم بالدريج وهي: القيادة الإدارية وتضم (24) متطلباً، التخطيط الاستراتيجي ويضم (10) متطلباً، نظم المعلومات ويضم (6) متطلباً، إدارة الموارد البشرية ويضم (16) متطلباً، تصميم العمليات ويضم (8) متطلباً، قياس وتقويم الجودة ويضم (9) متطلباً، التركيز على المستفيد ورضاه ويضم (12) متطلباً، وتحليل بيانات البحث ثم استخدام أسلوب الأوزان المئوية والوسط المرجح، وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن جميع الفقرات التي تشكل متطلبات إدارة الجودة الشاملة تكتسب أهمية كبيرة وليس هناك ثمة فروق كبيرة بين متطلب وآخر.

- دراسة علي بن محمد زهيد الغامدي (2007): بعنوان تصور مقترح لتطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية في ضوء المواصفة الدولية للجودة (إيزو 9002)، الإجابة على عدد من التساؤلات التي تدور حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم وأهميتها في حقل التعليم التربوي، ومتطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم، ومؤشرات تطوير الأداء نحو تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم، والأخطاء الشائعة المتوقعة عند تطبيق الجودة الشاملة في التربية والتعليم، والمعوقات والمشكلات التي تؤدي إلى ضعف المخرجات من التعليم العام، وضعف في المدخلات للجامعات السعودية، كما قام الباحث بإيضاح التطبيق التعليمي والتربوي للمواصفة الدولية للجودة، والتعرف على أهم الخطوات التطبيقية لعناصر المواصفة الدولية للجودة (إيزو 9002) في التربية والتعليم، ومن ثم وضع التصور المقترح لتطبيق معايير الجودة في المؤسسات التربوية والتعليمية.³⁰

- دراسة (القيروتي والمطيري 2007): اعتمدت استطلاع آراء 234 تدريسيًا بجامعة الكويت، للتعرف على مدى انسجام العملية التربوية بجامعتهم مع متطلبات ادارة الجودة الشاملة، وأوضحت الدراسة ان تطبيقات ادارة الجودة الشاملة ام تكن بالمستوى المطلوب، قياسا مع مع توافر متطلباتها، ثم تقدمت الدراسة بتوصيات نحو تطبيق لإدارة الجودة الشاملة في الجامعة المبحوثة.

- دراسة (الأحمد 2001): توصلت الى ان المجالات (المنهج التعلمي, والكتاب الجامعي, وعضو هيئة التدريس, والطلبة, والإدارة الجامعية), قد حازت أهمية نسبية على التوالي عند الباحثين, واوصت الدراسة, بضرورة تطوير فاعلية الإدارة الجامعية, نحو الحرص على تأكيد الجودة في التعليم.³¹

- دراسة عبد الرحمن عبد الرحيم النقيب: بعنوان: "مفهوم الجودة الشاملة-الأصول الإسلامية والغربية" هدفت الدراسة إلى بيان مفهوم الجودة الشاملة في كل من الفكر الإسلامي والغربي وفيه بدأ بتوضيح خطورة استخدام مفهوم الجودة الشاملة بدلالاته الغربية وبعيداً عن أصوله الإسلامية، ثم تناول المدلولات الإسلامية لمفهوم الجودة الشاملة في التعليم، وتناول فيها كثيراً من المفاهيم الإسلامية التي لها علاقة بالجودة الشاملة كمفهوم الإحسان، والإصلاح، والإتقان، والشورى، والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والإخلاص، والعمل، والحكمة، والوقت، ولقدوة، والتعاون، والشعور بالمسؤولية وغير ذلك من مفاهيم.

ثم تناول مسيرة الجودة الشاملة في التربية لدى المسلمين والعالم الغربي، فتناول جودة الأهداف التربوية عند المسلمين مقارنة بغيرهم من الغربيين، وجودة النظرة إلى طبيعة العلم والمعرفة عند المسلمين، وفرض طلب العلم عند المسلمين، إضافة إلى جودة النظام التعليمي الإسلامي بذبوعه ونشره ومجانيته، كما تناول جودة التعليم باهتمام العلماء بحاجات الأمة، وجودة التعليم بتعدد مؤسساته وكثرتها وسهولة الانتفاع بها، وتناول المشاركة المجتمعية كأحد مظاهر جودة التعليم الإسلامي، وختم دراسته بجودة المبنى التعليمي والمناهج التعليمي وشمولها، والدراسة تقع في ثلاثين صفحة من الحجم المتوسط.

دراسة محمد عبد الفتاح شاهين، وإسماعيل شندي: بعنوان: "جودة التعليم من منظور إسلامي", هدفت الدراسة إلى استنباط المعايير التربوية النابعة من الفكر الإسلامي والتي تؤكد على تجويد التعليم وإتقانه، وذلك بالاستناد إلى القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وأقوال الصحابة واجتهادات علماء التربية المسلمين حتى القرن الثامن الهجري، وقد أوضحت الدراسة النتائج الآتية:

1- ذهب الإسلام إلى ما هو أبعد من مفهوم الجودة إلى تحقيق الإتقان، وتحقيق ذلك مرهون بأمانة العمل والإخلاص فيه والتأكيد على المسؤولية الفردية وضرورة توافر المعرفة والخبرة.

- 2- تركزت معايير جودة الأهداف في واقعيتها وشمولها وتوازنها وتأكيدا على استمرارية التعليم وإثارة التفكير العلمي والبحث والاستقصاء، مع الحرص على ضرورة مراعاة الدافع والنظرة المستقبلية.
- 3- أوضحت الدراسة أن معايير جودة المحتوى التعليمي تركزت في شمول المحتوى وتوازنه وارتباطه بالأهداف ومراعاته لقدرات واستعدادات المتعلمين وربط المحتوى ببيئة المتعلم، مع مراعاة المحتوى للمستجدات والمتغيرات والتطورات التي تحدث في المجتمع.
- 4- أوضحت الدراسة أن جودة التعليم ترتبط بمراعاة خصائص المعلم ومؤهلاته ومستوى عمله، بالإضافة إلى اعتبار التدريس أمانة مع الحرص على تنوع مصادر التعليم وطرق التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وربط التعليم ببيئة المتعلم.
- 5- أكدت على ضرورة تعدد وسائل التقويم وشمول أدوات التقويم لمجالات التعلم مع التأكيد على استمرارية التقويم.³²

3- الدراسات الأجنبية:

دراسة جامعة ماري لاند (Mary land university 1990): بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكان اهتمام رئيس الجامعة موجهاً نحو ذلك الضرورة والرغبة في التفوق، كما أن هناك ثلاثة عوامل رئيسية حفزت رئيس الجامعة إلى الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة هي: عدم التساوي في نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة، الصعوبات المالية التي كانت تواجه الجامعة، التغييرات الثقافية التي تنتج عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وقد أظهرت التطبيقات نتائج تتلخص في أن معظم تطبيقات نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تتركز على الجانب الإداري أكثر مما هي عليه في الجانب التدريسي، والبحث العلمي في الجامعة.

- دراسة قام بها كوت (Coat, 1990): كان الهدف منها تحقيق سياسة الجودة الشاملة فغي جميع أنحاء جامعة أوريجين بحلول عام 1994 حيث تم الاتصال بخمس وعشرين جامعة ومؤسسة تعليمية ومن ضمنها جامعة أوريجين، وكان من نتائجها أن (17) مؤسسة تعليمية منها تعمل على إنجاز سياسة الجودة الشاملة في جزء من مناهج الطلاب الخريجين، ومن هم على أبواب التخرج، كما أن نصف المؤسسات التعليمية التي خضعت للاستطلاع قد نفذت سياسة الجودة الشاملة إلى حد بعيد من خلال تشكيل فرق دراسية وقد جرى استخدام سياسة الجودة الشاملة في (خمس) منها لغرضي التعليم والأبحاث فقط، وأن خمس عشرة من هذه المؤسسات قد

بذلت جهوداً ملحوظة من الناحية الخدمائية، في حين أن العشرة الأخرى قد كرست جهودها للجانب الأكاديمي، وتعتبر الأعمال الأكاديمية أكثر الأعمال أهمية في الكليات.

- دراسة دانييل سيمور (Daniel Seymour 1991): استهدفت هذه الدراسة تحديد الصعوبات التي تعيق إدارة الجودة في (21) كلية من الكليات التي حاولت تنفيذ الجودة، ومن خلال مسح واقع إدارة الجودة في هذه الكليات، توصلت الدراسة إلى بعض الصعوبات التي تمثل معيقات لتنفيذ الجودة بالصورة المرجوة، وهذه الصعوبات منتشرة في معظم الكليات موضع الدراسة، وهذه الصعوبات هي: الوقت غير الكافي للتنفيذ والتدريب والتخطيط والتشكك والارتباك في نجاح الجودة الشاملة، واللغة بمعنى أنه لا تتوافق بعض المصطلحات والمسميات المتعلقة بالجودة الشاملة مع النطاق الأكاديمي حيث إنه ذات طابع تجاري وصناعي، ووجود بعض الأفراد الذين يرفضون التغيير، والوقت الطويل الذي تحتاجه وجود بعض الأفراد الذين يرفضون التغيير، والوقت الطويل الذي تحتاجه المؤسسة لكي تصل للنتائج المتوقعة، وتمسك بعض الأفراد بآراء وقيم إدارية وأكاديمية تعيق تنفيذ الجودة، والاختلال الوظيفي، وسلطة الجامعة بمعنى: النظر إلى تطبيق الجودة الشاملة على أنه يقلل من سلطة الجامعة، والإدارة الوسطى بمعنى أن أفراد الإدارة الوسطى قد يلاقون معارضة عند اشتراكهم في عملية الجودة من أعضاء الإدارة العليا.

- ليفيل وزملاؤه (Leffel: et,al 1991): فيقدمون خالص تجربتهم مع جامعة فريجينيا التقنية، ويوصون بما يلي: يجب أن تبدأ إدارة الجودة الشاملة بتطوير فريق القيادة الذي يعمل باتجاه رؤية مشتركة، قيم مشتركة، مهارة القيادة، كما أن التغيير في المؤسسة يستغرق وقتاً طويلاً سواء على صعيد الأفراد العاملين أو على صعيد ثقافة الهيئة التعليمية، ويجب أن يكون لتطور القيادة قيمة دلالية وعملية تتبلور العيان في المؤسسة التعليمية خلال فترة تتراوح ما بين 5-10 سنوات، هذا وأقر ليفيل (Leffel) وصحبه أن تطور القيادة كان سلسلة من العمليات التي نشأت وبرزت داخل نطاق المؤسسة التعليمية عبر فترة زمنية تراوحت بين 5-10 سنوات على الأقل، لذا فإن إدارة الجودة الشاملة تعتبر أداة تستهلك الوقت والموارد.

دراسة تيري هازاد (Terry, Hazzard, 1993): حاولت هذه الدراسة تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في تطبيقها، وقد توصلت الدراسة إلى أن من نقاط القوة: ازدياد مشاركة العاملين في المؤسسة، والاستخدام الأفضل للموارد المتاحة، وزيادة التعاون بين الأقسام المختلفة، واقتراح حلول للمشكلات

الموجودة بالمؤسسة وتكون لغة مشتركة بين الأفراد وتقليل العزلة بينهم، وبالنسبة لنقاط الضعف فقد توصلت الدراسة إلى أن من أهمها: الوقت والجهة اللازمين لتطبيق الجودة، وصعوبة فهم القائمين على إدارة المؤسسة لطبيعة إدارة الجودة الشاملة، والشعور بالإحباط لدى فريق العمل بسبب العقبات التي تواجههم وتعيق تحركهم نحو المسار الصحيح الذي من شأنه خدمة التعليم الجامعي بصورة كبيرة.

- دراسة قام بها فرتز (Fritz, 1993): بعنوان:تقييم الجودة باستخدام معيار بالدرج (Baldrige) لوحدات الخدمة غير الأكاديمية في جامعة واسعة، وكان الغرض من هذه الدراسة يتمثل في تحديد الملاحظات المتعلقة بوضع المعالم، لأهمية و لاختلاف النتائج التي يعلق عليها العاملون في الدوائر غير الأكاديمية عن تغطية المجالات السبع في معايير جائزة بالدرج، وقد تم فحص ومعاينة العاملين في مؤسسة في الحرم الجامعي في واحدة من أنظمة الجامعات في أواسط العالم الغربي وباستخدام دليل فرصة الجودة الذي تم بناء آليته لمخاطبة مدارك العاملين وأهمية اختلاف المجالات السبعة لمعايير جائزة بالدرج، وقد تبين أن العاملين على كافة المستويات مهتمون في تحسين جودة الخدمات النوعية في دوائرهم، ولهذا فهم يعملون في اتجاه تطبيق هذه المعايير، وكانت الجائزة مثار اهتمام كل الموظفين، لا سيما أولئك الذين تتراوح أعمارهم بين (30-39) سنة، كما وجدت الإناث فرصة أكبر من فرصة الذكور للتطوير في كل مجالات معايير بالدرج السبعة.

في إعداد الطلاب، وقد حددت تلك الدراسة الأعمدة الأساسية التي تقوم عليها الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وهي:

- أ- الالتزام بالتحسين المستمر.
- ب- الالتزام بإرضاء العميل، أي مقابلة حاجاته وتوقعاته.
- ج- التحدث بالحقائق بمعنى أن البيانات والمعلومات التي تستخدم تكون صادقة وحقيقية.
- د- احترام الأفراد من خلال بث الثقة فيهم وتشجيعهم على التعاون والإنجاز.

- دراسة قام بها هوانج (Huang, 1994): كان الهدف منها هو البحث في الصلة التي تربط بين أساليب القيادة لدى رؤساء المؤسسات التعليمية العالية (ذات الأربع سنوات) وبين أدائها لسلوكات قيادة الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من رؤساء الجامعات وإدارييها وأعضاء الهيئات التدريسية المسؤولين عن إنجاز إدارة الجودة الشاملة في الجامعات (ذات الأربع سنوات) والكليات الأمريكية التي أنجزت مبادئ إدارة الجودة الشاملة في وظيفتها

الإدارية، وقد بينت نتائج الدراسة أن رؤساء الجامعات أدوات سلوكيات قيادة الجودة الشاملة إلى درجة محدودة فقط، كما أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين بعدي أساليب القيادة المتمثلين في الدراسة والهيكل التعليمي من جهة وأداء الرؤساء لسلوكيات جودة القيادة من جهة أخرى، وأن الرؤساء ذوي الأسلوب القيادي ميالون لأداء سلوكيات قيادة الجودة الشاملة أكثر من غيرهم من الرؤساء ذوي الأساليب القيادية الأخرى، كما أن هناك علاقة قوية وإيجابية بين طول زمن إنجاز إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وأداء الرؤساء لسلوكيات قيادة الجودة الشاملة.

- دراسة روبرت كورنسكي وآخرين (Robert Corenesky and Others): استهدفت هذه الدراسة وضع تصور موجز للإداريين عن النظريات المتنوعة لإدارة الجودة الشاملة، والأدوات الواجب استخدامها لتطبيق هذه النظريات على مؤسسات التعليم العالي، ولتحقيق ذلك تم تقسيم الدراسة إلى أربعة أجزاء، الأول: تطبيق أفكارهم على مؤسسات التعليم العالي، والثاني: يتناول الاقتراحات التي ينبغي مراعاتها لتطبيق الجودة، والثالث: يوضح الجوانب الأساسية لبرنامج مقترح لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي، والرابع: يتضمن الشروط الضرورية لاستمرار نجاح برنامج الجودة، والتي من أهمها: التزام القائمين على إدارة مؤسسات التعليم العالي بمبادئ الجودة، كذلك التزام أعضاء هيئة التدريس وجميع العاملين، وتأسيس الثقة بين جميع الأفراد، والتغيير في الثقافة المؤسسية الإدارية بما يتمشى مع طبيعة مفاهيم الجودة الشاملة.

- دراسة الين إيرل شافي ولورنس شيرر (Earl, Ellen Chaffee, and Lourence Sherr): حاولت هذه الدراسة توضيح ماهية الجودة في التعليم، والمتطلبات اللازمة لتنفيذها في التعليم الجامعي، وذلك بناءً على إلحاح من الرأي العام بضرورة العمل على وجود تعليم عال قادر على مواجهة التحديات، وقد توصلت الدراسة من خلال التحليل النظري للعديد من الكتابات التي تناولت هذا الموضوع إلى مجموعة من الاعتبارات والمتطلبات التي يجب توافرها لتطبيق الجودة في التعليم الجامعي، وكان من أهمها: تأهيل وتعليم العاملين في ضوء فلسفة الجودة ومبادئها، والعمل على توفير مناخ إداري تعاوني هدفه، التغيير للأفضل في الجامعة، والتأكيد على مفهوم التحسين المستمر في كل جوانب العمل، وتوفير المتطلبات الفنية والأدوات والتجهيزات المطلوبة، والنظر إلى المتعلم على أنه المنتج الذي ينبغي أن يتم تقييم عمل المؤسسة في ضوء تكوينه وإعداده.

- دراسة جيمس ريلي (James, Riely): هدفت الدراسة إلى توضيح الشروط والمتطلبات اللازمة لتطبيق فلسفة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، ومن خلال تحليل بعض الدراسات والكتابات في هذا المجال توصلت إلى أن من هذه المتطلبات: تغيير ثقافة الكليات، بحيث تنظر إلى الطالب على أنه العميل أو المنتج الذي في ضوء إعداده وتكوينه يتم تقييم أداء تلك الكليات، والتخطيط لما يُسمى بالتحسين المستمر، ومقابلة الحاجات المتغيرة للطلاب وتلبيتها، وكذلك تلبية احتياجات العملاء الآخرين من أفراد المجتمع المحلي، وتحديد مجموعة القيم والعمليات الضرورية لتحقيق أهداف الكلية، واستخدام بعض أساليب التخطيط، وبعض الأدوات المساعدة مثل: الخرائط والجداول وغيرها.

33

- دراسة رالف لويس ودوجلاس سميث (Ralph G. Lewes and Douglas smith,) (1997): استهدفت هذه الدراسة توضيح أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وقد توصلت إلى أن تطبيق الجودة يسمح للجامعة بالارتباط بالمجتمع بصورة أفضل، ويساعدها في التغلب على مشكلات الانعزال والتفرق بين أقسامها وكلياتها، ويعالج كثير من جوانب القصور

- دراسة Wood (1998): اهتمت بإعداد حصر بالقيم المكونة لثقافة الجودة من خلال الدراسات السابقة وتوصلت إلى القيم: العمل بكيان واحد، علاقة الشراكة وليست الرئاسة في علاقات العمل، الاتصالات المفتوحة، إتاحة المعلومات، التركيز على العمليات، التعلم واكتساب الخبرات والتحسين المستمر.

- دراسة روبرت كورنسكي (2000): التعرف على الكيفية التي يتم بها تطبيق مبادئ ومنهجيات إدارة الجودة الشاملة في التعليم والتدريب، وتأثيرها في تعليم الموارد البشرية وتدريبها وتطويرها مستقبلاً، ومن خلال المنهج التحليلي توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

تتميز نماذج إدارة الجودة الشاملة بعناصر مشتركة بينها والتي بدورها تمثل أسس ومبادئ إدارة الجودة الشاملة وهي: تحسين العمليات والنظم، العمل الجماعي وعمل الفرق الفاعلة بين العملاء والموردون الداخليين والخارجيين "الآباء والطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين وأصحاب العمل والمجتمع"، الإدارة من خلال الحقائق والبيانات المتكاملة والشاملة، التعقيد وهي خطوات زائدة بهدف التصدي للأخطاء السابقة، التباين والاختلاف الطبيعي.

1. هناك أدلة لا تقبل الجدل على فاعلية التعلّم القائم على التعاون في قاعات الدراسة بالكليات، والذي يقوم على فهم مبادئ إدارة الجودة الشاملة واستخدامها والتي نتج عنها مفاهيم المتعلم

النشط والمعلم القائد أو المدرب وطرق هيكلية التعلم القائم على التعاون، وطرق قياس المتغيرات الثانوية، والكفاءات النهائية وتلبية احتياجات الطلاب في قاعات الدراسة.

- دراسة "Carbett&Rastrick"(2000): واهتمت على اختيار العلاقة بين ثقافة الجودة ومستوى الأداء في أربعين شركة نيوزلندية من خلال استقصاء اشتمل على القيم الأساسية المكونة لثقافة الجودة، وتم قياس علاقة الارتباط بواسطة معامل سبيرمان، وتوصلت إلى وجود العلاقة مع التركيز على القيم الأساسية للجودة مثل: الالتزام بالجودة، العمل بروح الفريق، مشاركة العاملين، الإنجاز الجماعي.

-دراسة Lagrosen(2000): تحديد قيم الجودة الأكثر تأثيراً على تطبيق الجودة الشاملة وتم تطبيق الدراسة في دول إنجلترا وألمانيا وفرنسا وإيطاليا، وتوصلت الدراسة إلى: زيادة الاهتمام بالعاملين في بريطانيا والتركيز على الاتصالات المفتوحة وإتاحة المعلومات في فرنسا والاهتمام بالقيادة في إيطاليا والالتزام الشديد بالجودة في ألمانيا.

- دراسة Noronha(2003): العلاقة بين ثقافة الجودة وأبعاد إدارة الجودة الشاملة، حيث اعتمدت الدراسة على قائمتي استقصاء لقياس ثقافة الجودة وأبعاد إدارة الجودة الشاملة، وتم تحليل النتائج باستخدام أسلوب التحليل العاملي التي توصلت إلى وجود علاقة معنوية بين القيم المكونة للجودة وأبعاد تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

- دراسة Hansen & Kleffsjö (2003): فاخترت مدى كون القيم المتمثلة في: التركيز على العميل، التركيز على العمليات، مشاركة جميع العاملين، مشاركة الجميع، التزام القيادة بالجودة، التحسين المستمر، اتخاذ القرار المبني على والتميز المبني على الحقائق تمثل قيم تكون ثقافة الجودة، وتم تطبيق الدراسة على تسع شركات صغيرة وحاصلة على جوائز الجودة والتميز وتم إتباع أسلوب المقابلات والملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى وجود قيم للجودة وهي التركيز على العميل والالتزام بالقيادة بالجودة ومشاركة جميع العاملين والتزامهم بالجودة.³⁴

8- أهمية الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية:

بالنسبة لمتغير القيم السلوكية :

تلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة حول التراث الأدبي والنظري لمفهوم القيم. ونلاحظ ان معظم الدراسات السابقة تناولت القيم بشكل عام, ولم يجد الباحث تناول القيم السلوكية بشكل خاص, كما لاحظ الباحث ان هناك دراسات كثيرة اجريت حول القيم وعلاقتها بمتغيرات اخري كالالتزام الوظيفي مثلا, ولكن لا توجد دراسة حسب إطلاعه تناولت العلاقة بين القيم وجودة التعليم العالي على المستوى المحلي والعربي.

اما بالنسبة لمتغير الجودة :

ففي ضوء ما تقدم من استعراضات للدراسات السابقة حول الجودة, يتبين مدى الإهتمام والتركيز من قبل جهود البحث العلمي والدراسات الأكاديمية, على تحليل ادارة الجودة وتطبيقاتها في بيئة المنظمات الإدارية, بالشكل الذي سيوفر للبيئة الجامعية في المستقبل, القدرة على انضاج خصائص محتوى الجودة, كعامل للتفوق النوعي, الذي يقتضي منها تحول الجودة الى منهج عمل, وتكون ذات مسؤولية جماعية, وتصدر فلسفتها عن تفكير استراتيجي ابداعي بوصفها أمرا مهما سبيله التطوير والتحسين⁽³⁵⁾. وتتطابق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بحثها الأكاديمي عن جودة التعليم العالي و تطوير التعليم الجامعي, فنستطيع ان نقول انها دراسة جزئية للجودة الشاملة من خلال المحاور الجزئية التي عالجها استبيان الجودة الذي قامت الباحثة بتصميمه فهو يعبر عن أهم الركائز الأساسية لتطبيق ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجامعي, كما تلتقي معها في الدراسة النظرية حول مفهوم الجودة الشاملة وجودة هيئة التدريس ولكن لم تركز هذه الدراسة اهتمامها بالبحث في استراتيجيات نظام ادارة الجودة الشاملة ونماذجها وأساليبها المستخدمة في الجامعات, كما لم تركز اهتمامها بمفهوم ومبادئ الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التعليم الإسلامي, ولم يكن هدفها ايضاح القيم الجوهرية للجودة الشاملة أو تطبيق لإدارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي.

نخلص للقول ان الدراسات السابقة تشترك مع هذه الدراسة في كثير من الجوانب مثل التراث النظري والأساليب والأدوات العلمية التي استفادت منها الدراسة الحالية, إلا انها لم تطرح بشكل يماثل الدراسة الحالية, التي هدفت لإيضاح مستوى جودة التعليم العالي من خلال مستوى القيم السلوكية السائدة لدى هيئة التدريس في الجامعة.

هوامش الفصل الأول:

(1) إبراهيم رمضان الديب : اسس ومهارات بناء القيم التربوية, ط2, مؤسسة ام القرى للترجمة والتوزيع, مصر 2006,ص : 35).

(2) جمال الدين بن منظور: لسان العرب, المجلد الخامس، ط1، لبنان، 1997، ص: 346.

(3) Oxford: advanced learner's Encyclopedic dictionary oxford university, press, 1992, p: 1001.

(4) سعاد جبر سعيد، القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، د ط، الأردن، د س، ص ص 7-10

(5) بلال خلف السكارنة : أخلاقيات العمل, ط4, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان, الاردن, 2014, ص : 130.

(6) إبراهيم الغمري : السلوك الإنساني وإدارة الحديثة, الإسكندرية, ط1, دار الجامعات المصرية, 1986, ص: 141-144.

(7) سعاد نايف برنوطي : إدارة الموارد البشرية, دكتوراه ادارة اعمال, جامعة كاليفورنيا, لوس اجلس, ط2, دار وائل للنشر والتوزيع 2004, ص : 481.

(8) إبراهيم الغمري, مرجع سابق, ص.144.

(9)Drucker, peter "Managing Oneself", in Harvard Business Review March-April. 1999. Pp64.

(9) محي الدين أحمد حسين : القيم الخاصة لدى المبدعين، دار المعارف، القاهرة، 1981، ص ص 36-40).

(11) أنور نعمة، عصا مدور وآخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان، ص: 234.

(12)HARRAP'S NEW SHORTER DICTIONNAIRE, Anglais-Français /Français-Anglais, (Bible des Dictionnaires bilingues), Harrap-London and Paris, 1982, First published Great Britain 1982 by Harrap limited, P: 647.

(13) مدحت محمد أبو النصر: إدارة منظمات المجتمع المدني، ط1، اترك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007، ص:315.

(14) أحمد بطاح: قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص: 116.

(15) سعيد بن حمد الربيعي: التعليم العالي في عصر المعرفة- التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص:380-381.

(16) أحمد إبراهيم أحمد: التطوير التنظيمي في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء لندنيا للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2004، ص: 48.

(17) هند غسان: معايير الجودة المعتمدة في مؤسسات التعليم العالي، جامعة آل البيت في الأردن نموذجاً، عن موقع: <http://www.jiman.edu.lb/conf/confLHS>.

(18) مقدم عبد الحفيظ: علاقة القيم الفردية والتنظيمية وتفاعلها مع الاتجاهات والسلوك-

دراسة أميريقية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، الكويت ، مج 12، 1994، ص:145-165. نقلا عن: خالد عبد الله الحنيطة: القيم التنظيمية وعلاقتها بكفاءة الأداء،

<http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/jss/Arabic/showarticle.asp?id=419>

(19) مراد بوقطاية، 2000 القيم والتوافق الزواجي، دكتورته دولة في علم النفس، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة الجزائر.

(20) عجال مسعودة، 2010 القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي، ماجستير في علم النفس، كلية العلوم الانسانية والعلوم الإجتماعية، جامعة قسنطينة.

(21): عبد الله عويدات، توجهات القيم لدى طلبة الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، مجلة بعنوان دراسات، المجلد الثامن عشر، العدد الثالث، 1991، ص ص: 216-219

(22): عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009، ص ص: 68-67.

(23) محمد حسن محمد حمادات، قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط 1، 2006، ص ص: 87-82

(24): عبد الله عقلة مجلي الخزاولة، الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، ط 1، 2009، ص ص: 66-65.

²⁵ محمد حسن محمد حمادات، 2006، مرجع سابق، ص 89.

(26): عبد الله عقلة مجلي الخزاولة، الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، ط 1، 2009، ص ص: 66-65.

²⁷ عبد الله عقلة مجلي الخزاولة، 2009، ص 66

(28): يسعد فايزة 2015، تصور مقترح لتحقيق جودة خدمات إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء معايير مالكولم بالدريج، دكتوراه العلوم في الإدارة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف.

²⁹ صالح ناصر عليومات، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطور)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2013، ص ص: 141-135

³⁰ يسعد فايزة، تصور، مرجع سابق، ص ص: 27-25.

³¹ فهمي خليفة صالح الفهداوي، ادارة الجودة الشاملة في الجامعة، (اختبار معرفي مزدوج بين النظرية والتطبيق)، مجلة دراسات في التعليم العالي، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، مصر، ص ص: 121-120، 2014.

³² جمال محمد محمد الهندي، مبادئ الجودة الشاملة في الإسلام وبعض تطبيقاتها في التعليم الإسلامي، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، 2008، ص ص: 21-19

³³ صالح ناصر عليومات، 2013، ص ص: 134، 129

³⁴ يسعد فايزة، مرجع سابق، ص ص: 32، 30.

(35) فهمي خليفة صالح الفهداوي، مرجع سابق، ص: 157.

الفصل الثاني : القيم السلوكية

- 1-تعريف القيم السلوكية.
- 2-نشأة القيم السلوكية و مكوناتها.
- 3-نماذج القيم السلوكية.
- 4-تأثير القيم في السلوك
- 5-العوامل المؤثرة في القيم السلوكية
- 6-خصائص القيم السلوكية.
- 7-مبادئ تعلم القيم السلوكية.
- 8-اكتساب القيم السلوكية.
- 9- وظائف القيم السلوكية.
- 10- نظريات علم النفس للقيم السلوكية.
- 11- فلسفة القيم السلوكية.

1- تعريف القيم السلوكية:

القيمة هي كل صفة ذات أهمية لاعتبارات نفسية أو اجتماعية أو أخلاقية وتتسم بسمه الجماعة في الاستخدام، والقيم بصفة عامة تعتبر موجّهات للسلوك أو العمل. ومعنى ذلك أن مجموعة القيم التي يدين بها الشخص هي التي تحركه نحو العمل وتدفعه إلى السلوك بطريقة خاصة ويتخذها مرجعه في الحكم على سلوكه بأنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه.¹

1-2- تعريف القيم السلوكية اصطلاحاً:

الاتجاه الأول: القيم مجموعة المعايير والمقاييس التي يحكم بها على الأشياء من حيث الحسن والقبح.

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن القيم عبارة عن معايير محددة يمكن من خلالها إصدار حكم على الأشياء والتصرفات من حيث كونها جيدة أو سيئة، ومقبولة أو مرفوضة، وحسنة أو قبيحة.

ومن التعريفات الموضحة لذلك ما يأتي:

- "القيم هي المقاييس والمبادئ التي نستعملها للحكم على قيمة الشيء، وهي المعايير التي نحكم من خلالها على الأشياء (الناس، والأغراض، والأفكار، والأفعال، والمواقف) بأنها جيدة، وقيمة، ومرغوبة أو على عكس ذلك بأنها سيئة، ومن غير قيمة، أو قبيحة".
- "القيم هي مجموعة من المعايير والمقاييس، المعنوية بين الناس، يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزاناً يزنون به أعمالهم، ويحكمون به على تصرفاتهم المادية والمعنوية".
- القيمة عبارة عن "مقياس أو مستوى أو معيار، نستهدفه في سلوكنا، وينظر إليه على أنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه".
- القيمة عبارة عن "مفهوم أو تصور ظاهر أو ضمني يميز الفرد، أو خاص بجماعة، لما هو مرغوب فيه وجوباً يؤثر في انتقاء أساليب العمل ووسائله وغاياته".
- القيم هي "مجموعة من المعايير والأحكام، تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع المواقف والخبرات الفردية والاجتماعية، بحيث تمكنه من اختيار أهداف وتوجهات لحياته، يراها جديرة بتوظيف إمكانيته، وتتجسد خلال الاهتمامات أو الاتجاهات أو السلوك العملي أو اللفظي بطريقة مباشرة وغير مباشرة".

الاتجاه الثاني: القيم تفضيلات يختارها الفرد

ينظر هذا الاتجاه على القيم نظرة فيها درجة كبيرة من العمومية، حيث ربط بعض الباحثين بين القيم والتفضيلات التي يختارها الفرد، فتفضيلاتنا للأشياء هي في حقيقتها قيمنا التي نتمثلها، ونحن عندما نميل لسلوك ما ونختاره فإن مبعث ذلك إنما يكمن في تفضيلنا له على غيره من أنماط السلوك الأخرى، وذلك لاعتقادنا بأن هذا التفضيل إما أن يكون ايجابياً بأن يجلب لذة، أو سلبياً يدفع الألم كما قرر ذلك ثورندايك (Thorndike) بقوله "إن القيم هي مجموعة من التفضيلات المبنية على شعور الإنسان باللذة أو بالألم، وهذان يعدان المحكين الرئيسين للحكم على القيم وتكونها، فتمسك الإنسان بالقيم مناط إما بتحقيق لذة أو بدفع ألم، أما ما سوى ذلك فإنه يكون عديم القيمة على الإطلاق".

وقد تمسك بهذا الاتجاه "موريس" (Morris) الذي وصف القيم بأنها (علم السلوك التفضيلي) إذ أن سلوك "الفرد يمثل تفضيلاً لمسلك على الآخر، والمسلك المختار هو الأحسن والأكثر قبولاً، والأكثر أهمية في نظر الفرد، وطبقاً لتقديره وإدراكه للظروف القائمة في الموقف، فبالقياس إلى المسالك تعبر القيم دائماً عن أفضل أحكامه وأحسنها في العمل في مواقف الحياة، ومعنى ذلك أن الفرد يستعملها كلما اختار مسلكاً أو كلما اتخذ قراراً يفضل به مسلكاً معيناً من بين عدة بدائل، لأن مختارات أحكامه وموازنته بين عدة ممكنات، وقراراته للعمل، مسائل دائمة، تواجهه باستمرار في كل وقت وفي كل خبرة من خبرات حياته".

ورأى "باير وتوفلر" (Bayer and Tofler) أن "في القيم التي يتبناها الأشخاص عوامل مهمة ومحددة لسلوكهم، فعندما يؤدي المرء سلوكاً معيناً، أو يختار مساراً مفضلاً له على سلوك أو مسار آخر، فإنه يفعل هذا وفي ذهنه أن السلوك أو المسار الأول يساعده على تحقيق بعض من قيمه أفضل من السلوك الآخر".

كما أيد هذا الاتجاه هالستد (Halstead, 1996, 5) الذي عرف القيم بأنها: "المبادئ، والمعتقدات الأساسية، والمثل، والمقاييس أو أنماط الحياة التي تعمل مرشداً عاماً للسلوك، أو نقاط تفضيل في صنع القرار، أو لتقديم المعتقدات والأفعال، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالسمو الخلفي والذاتي للأشخاص".

الاتجاه الثالث: القيم حاجات، ودوافع، واهتمامات، واتجاهات، ومعتقدات ترتبط بالفرد

يمثل هذا الاتجاه نظرة علماء النفس للقيم وبالخصوص علماء النفس الاجتماعي الذين يحددون نظرتهم للقيم في سمات الفرد واستعداداته واستجاباته فيما يتصل بالآخرين، وعليه فهم يختلفون عن علماء الاجتماع الذي يتعاملون مع القيم الجماعية (Group Values) إذ يركزون على القيم الفردية (Individual Values) ومحدداتها سواء أكانت نفسية أو اجتماعية أو جسمية... الخ، وهذا ما جعل نظرتهم للقيم نظرة مرتبطة بالفرد فنراهم يربطون بين القيم والحاجات، والدوافع، والاهتمامات، والمعتقدات، والسلوك، والسمات، والاتجاهات.

وقد يكون هذا الاتجاه أعم اتجاهات تعريف القيم وأكثرها تفرعاً وتداخلاً مع المفاهيم النفسية المختلفة التي ترتبط بعلاقة ما مع القيم ولكنها لا تمثلها تمثيلاً تاماً، الأمر الذي يتطلب منا أن نقف مع هذه المفاهيم وقفة متأنية نبيّن من خلالها بعض مدلولاتها منوهين إلى نقاط الاتفاق والافتراق بين مفهوم كل منها ومفهوم القيمة.

1. القيمة والحاجة (Value and Need):

تعرف الحاجة بأنها إحساس الكائن الحي بافتقاد شيء ما، وقد تكون داخلية أو خارجية وينشأ عنها بواعث معينة ترتبط بموضوع الهدف (الحافز)، وتؤدي الاستجابة لموضوع الهدف إلى خفض الحاجز، وتأخذ هذه الأهداف والحاجات شكلاً متدرجاً، ومرتباً حسب الأهمية بالنسبة للفرد.

وقد اعتبر بعض العلماء من أمثال ماسلو (Maslow) أن مفهوم القيمة مكافئ مفهوم الحاجة، كما تصور بعضهم أن للقيمة أساساً بيولوجياً يقوم على الحاجات الأساسية للفرد، إذ لا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كانت لديه حاجة معينة يسعى إلى تحقيقها أو إشباعها، فالحاجات الأساسية هي التي تحدد للفرد اختياراته ومن ثم فهي "قيم بيولوجية أولية" تتحول فيما بعد، ومع نمو الفرد، إلى "قيم اجتماعية".

ومن جانب آخر يفرق بعض العلماء بين الحاجة والقيمة إذ يرون أن القيم تحتوي أو تتضمن تمثيلات معرفية لحاجات الفرد أو المجتمع لذلك هي تختص بالإنسان وحده دون سائر الكائنات؛ في حين توجد الحاجات لدى جميع الكائنات الحية من إنسان وحيوان.

2. القيمة والدافع (Value and Motive):

يعرّف الدافع بأنه حالة شعورية تدفع الكائن الحي نحو هدف معين وهو أحد المحددات الأساسية للسلوك، وعلى هذا يمكن المقارنة بين القيمة والدافع باعتبار نوع الهدف في كل منهما، حيث إن الهدف في القيمة من النوع المطلق ويتسم بالوجوب فيقول الفرد في التعبير عن قيمة الصدق مثلاً: "يجب عليّ أن أقول الصدق"، أما عندما يعبر عن الدافع للصدق فيقول: "أريد أن أقول الصدق" وفرق بين من يرى الصدق واجباً مطلقاً عليه الالتزام به وبين من يبحث عن دافع يدفعه للصدق.

ويفرّق بين القيمة والدافع كذلك على أساس أن القيمة تسبق الدافع فهي الأساس التي تتشكل في إطارها الدوافع، فالدافع يتولد عن قيمة معينة تمثل نظاماً لتوجيه السلوك وإعطائه معنى وتبريراً معيّنًا، وفي حالة عدم وجود القيمة لا يوجد الدافع، فمثلاً ما الذي يدفع الإنسان للأمانة ويوجه سلوكه نحوها؟ إنها منظومة القيم الفاعلة التي تؤطر السلوك وتعطيه التبريرات والتصورات التي توجهه نحو سلوك قيمي محدد يتسم بالأمانة.

3. القيمة والاهتمام (Value and Interest):

رأى بعض الباحثين أن القيمة هي أي موضوع نهتم به أو نميل إليه، ومن أنصار هذا الاتجاه الفيلسوف الاجتماعي بري (Perry) الذي يرى أن القيمة هي "أي اهتمام بأي شيء"، فإذا كان الشيء موضع اهتمام فإنه حتماً يكتسب قيمة، ومضمون كلام بري (Perry) ينفي أن تكون قيمة الشيء كامنة وكائنة فيه فعلاً وتعبّر عن طبيعته، وهو بذلك يعارض ما تقرره النظريات الموضوعية التي ترى أن قيمة الشيء موضوعية مستقلة عن ذات الإنسان ومشاعره، وأنها تحدد بمعزل عن خبرة الإنسان في حياته الواقعية، ولذلك فإن القيم، كما ترى الفلسفة المثالية أو العقلية، ثابتة لا تتغير.

أما مقولة بري (Perry) فتتفق مع اتجاه الفلسفة الواقعية التي ترى أن قيمة الأشياء ليست كائنة فيها، وإنما هي مجرد شعور ذاتي أو تقدير ذاتي ينبع من ذات الشخص المتفاعلة مع خبرته وواقعه، وقد فصل بري مقولته هذه ضمن نظريته المعروفة "بالنظرية العامة للقيمة" (General Theory of Value) التي اتخذ فيها مفهوم "الاهتمام" محوراً وأساساً لتفسير القيمة، وخلاصة هذه النظرية أن أي اهتمام بأي شيء يجعل هذا الشيء ذا قيمة، فالعقل البشري يقبل أشياء ويرفض أخرى، والقبول والرفض يتضمنان معان كثيرة كالمواقفة وعدمها، والحب والكره، والرغبة والنبذ... ولكل هذه الخصائص الشاملة للحياة الوجدانية التي توصف بأنها حالات أو اتجاهات أو ميول أو أفعال للقبول أو

الرفض، لكل هذه الحالات يقترح "بري" (Perry) اصطلاح "اهتمام"، فالاهتمام بعد في رأيه السمة المميزة والخاصية الدائمة في القيم جميعها.

وفي مقابل ذلك فرّق بعض العلماء بين هذين المفهومين "القيمة والاهتمام" واعتبروهما شيئين مختلفين تماماً وذلك للفروق الجوهرية الآتية بين كلا المفهومين:

- الاهتمام عبارة عن ميل نحو أشياء يشعر الفرد تجاهها بجاذبية خاصة في حين تمثل القيم آراء وتفضيلات تتصل بموضوعات اجتماعية.
- الاهتمام يتعلق غالباً بالتفضيلات المهنية في حين تشير القيمة إلى الموضوعات الاجتماعية، والسياسية، والدينية، والأخلاقية.
- الاهتمام هو أحد مظاهر القيمة، وعليه فمفهومه أضيق من مفهومها، وهو لا يتضمن نوعاً من أنواع السلوك المثالية أولاً يشكل غاية من الغايات، ولا يمثل معياراً له صفة الجوب كما في القيمة.²

2_نشأة القيم السلوكية ومكوناتها :

يعتبر الدكتور "موريس ماسي" من أكثر العلماء اهتماماً بنشأة القيم ويعتقد ان الشخص يمر بثلاث مراحل تطورية وهي :

- مرحلة التطبع : تبدأ من مولد الشخص حتى سن السابعة.
- مرحلة النمذجة : ما بين 8 سنوات الى 14 سنة.
- مرحلة الاندماج الاجتماعي: ما بين 15 الى 31 سنة.

خلال هذه المراحل فان القيم الجوهرية للشخص تبدأ في الظهور وتظل كامنة بداخل الشخص في سن 21.(3)

وتتكون القيمة من ثلاث مكونات رئيسية هي :

المكون المعرفي : يشمل المعارف والمعلومات النظرية وعن طريقه يمكن تعليم القيم، ويتصل هذا المكون بالقيمة التي نود تعليمها وحسب اهميتها وما تدل عليه من معاني مختلفة ومتعددة وفي هذا

المجال تعرف البدائل الممكنة وينظر في عواقب كل بديل ويقوم الاختيار الحر والارادي بين هذه البدائل.

المكون الوجداني : ويشمل الانفعالات والأحاسيس الداخلية التي لا تظهر، وعن طريقه يميل الفرد الى قيمة معينة ويتصل هذا المكون بتقدير القيمة والاعتزاز والافتخار بها وهذا الجانب يشعر الفرد بالسعادة لاختيار القيمة ويعلن الاستعداد للتمسك بها على الملا.

المكون السلوكي : وهذا الجانب هو الذي تظهر فيه القيمة على ارض الواقع فالقيمة تترجم الى سلوك ظاهري عن طريق التفاعل، ويتصل هذا الجانب بممارسة القيمة او السلوك الفعلي والاداء النفس حركي وفي هذا يقوم بممارسة القيمة وتكرار اسخدامها في الحياة اليومية العادية.(4)

3- نماذج القيم السلوكية :

تمكن الإشارة هنا، إلى نموذجين اثنين هما:

أ- القيم المشتركة:

وتتعلق القيم المشتركة لأعضاء الجماعة أو المجتمع الكلي بما يلي:

- الأطر العامة للحياة والاتصالات اليومية مثل: النماذج الأيكولوجية، وتيرة الغذاء، الأعمال، العادات والقواعد المتعلقة بالاختلاط أو الاجتماع وأسلوب الكلام إلخ...
- أنساق التمثلات، المعتقدات، القيم المتبادلة بين أفراد الجماعة، (صور الخير، النجاح، الواجب، الطموحات المشتركة، نمط تفسير الظواهر الفيزيائية إلخ...).
- تقبل بعض الرموز الجماعية (الطقوس، رموز الاعتراف، الرايات، اللغات الخاصة). تشكل هذه المجموعة العامة، المجربة، والتي تبرزها التقاليد وتحدد محاور ضبطها لب الثقافة.

ب- قيم الدور:

تحدد قيم الدور سلوكيات كل فرد من خلال أعمال الجماعة وكذلك وفق ما ينتظره كل عضو من الآخر حسب المكانة والوظيفة التي يؤديها. وتحدد قيم الدور في الجماعة القديمة التكوين بشكل واضح إمّا على أساس أنماط ثقافية مرتبطة بالمكانة المؤسساتية (رب الأسرة، شيخ القرية، الطبيب، المعلم) أو نتيجة لارتباطها بالتقاليد الراسخة التي تتعلق بتوزيع المهمات أو القيادة (توزيع العمل والعطل في ورشة إنتاجية).

كما تتحدد الأدوار في الجماعات التي هي في طور التكوين بالمحاولات المتوالية على أساس النماذج الثقافية القاعدية، أو المواقف الاجتماعية والتفاعلات الخاصة. وتشير دراسة مثل هذه الجماعات إلى النزاعات والصراعات بين القديم والحديث. وكلما كان المجتمع متميزاً كلما كانت قيم أدواره متباينة، معقدة وهشة، إذ تعيد التحولات الثقافية والتكنولوجية النظر فيها بصورة مضاعفة: في محتواها ومعناها الخاص ومدى مساندتها لعناصر الثقافة الأخرى.

كما تمكن الإشارة إلى أن هناك فروقا أخرى بين القيم الروتينية والقيم العقلانية أوبين القيم الأخلاقية والقيم العملية. ومن الملاحظ أنه كلما تواجد الناس في شكل موقف اجتماعي أو حتى خارج إطار الجماعة المشكلة أو بسبب حادث طارئ يتطلب الحل فإنه يتجلى من خلال آرائهم وتعاييرهم وسلوكياتهم بعض صور التطبيع الاجتماعي. (5)

4- تأثير القيم على السلوك:

في كل جماعة وفي كل مجتمع تنتظم مجموعة من القيم يشترك فيها الناس وتتظم سلوكهم الاجتماعي، ويطلق على هذا نظام القيم القائم في الجماعة أو المجتمع والذي يختلف في مجموعة عن نظم القيم في الجماعات أو المجتمعات الأخرى، وإن اشترك معها في بعض نواحيه. وضمن سياق تأثير القيم في إدراك الأفراد للأشياء المختلفة، فقد وجد مثلا أن الأشخاص الذين تسود لديهم القيم الدينية يدركون الكلمات والمفاهيم الدينية ويتعرفون عليها بسرعة وبسهولة أكثر من غيرها من الكلمات، أي أنهم يمتلكون إدراكاً سريعاً لمثل هذه المصطلحات والمفردات.

وكذلك بالنسبة للشخص الذي تسود لديه القيمة الاقتصادية أو الجمالية أو الاجتماعية... لذلك فإننا لا ننكر مدى تأثير القيم في سلوك الأفراد في الحياة اليومية والعملية. فمثلا إذا أراد شخص تسود لديه القيمة الاقتصادية الزواج فإن أول ما يفعله هو أن يسأل عن المركز المالي للفتاة وأهلها، وربما لا ينتفت إلى أي جانب فيها مثل نسبها أو جمالها أو مركزها الثقافي أو الاجتماعي... الخ وإذا أراد أن يصادق يبحث عن الصديق الذي يستفيد من صداقته، وبصفة عامة فهو في حياته يقيم كل شيء في ضوء القيمة الاقتصادية.

وهكذا نجد الأشخاص الذين تسود لديهم قيمة من القيم عن غيرها تؤثر في سلوكهم، فالقيم تساعد بشكل كبير وواسع في توطيد العلاقات وجعلها أكثر متانة بين أفراد المجتمع الواحد. (6)

5- العوامل المؤثرة في القيم السلوكية :

هنالك عدد من العوامل التي انتهت إليها الدراسات التجريبية بأنها تؤثر في طبيعة تركيب الهرم القيمي لدى الأفراد ومن هذه العوامل:

5-1- الجنس:

قد يتوقع المرء من الناحية النظرية وجود اختلاف في البناء القيمي لدى الذكور والإناث، انطلاقاً من أن المجتمعات تعمل على تنشئة كل منهما ليؤدي دوراً جنسياً متميزاً أو مختلفاً، فالذكور على سبيل المثال ينشأون بحيث يعطون أهمية أكبر لقيمة التحصيل والعمل العقلي، بينما الإناث ينشأن بحيث يعطين أهمية أكبر لقيمة الحب والقيم ذات الطابع الانفعالي والقيم ذات الصلة بالعائلة (Rokeach, 1973) ففي دراسة لروكاش عام 1973 عن أثر الفروق الجنسية في الهرم القيمي وجد أن كل من الذكور والإناث في المجتمع الأمريكي يولي أهمية كبيرة ضمن القيم الغائية لقيمة السلام العالمي وأمن الأسرة والحرية، أما بالنسبة للقيم الوسيالية فقد أعطى كلا الجنسين أهمية كبرى لقيمة الصدق والطموح والمسؤولية، وانتهت الدراسة نفسها إلى أن الفروق بين الجنسين في القيم الغائية بدت في اثنتي عشرة قيمة من القيم الغائية وقد بدأ أشد هذه الفروق في قيمة الحياة الراغبة، كذلك ظهر أكبر الفروق بين الجنسين ضمن القيم الوسيالية في قيمة البراعة. وقد أشارت الدراسة إلى أن الذكور يعطون أهمية أكثر من الإناث للقيم التالية: الحياة المثيرة والإحساس بالإنجاز، والحرية والمتعة والاعتراف الاجتماعي والطموح والقدرة أو الإمكانية والبراعة والمنطقية على التوالي، بينما أعطت الإناث القيم التالية أهمية أكبر من الذكور بفارق ذي دلالة إحصائية: السلام العالمي والتناسق الداخلي والخلاص واحترام الذات والحكمة والابتهاج والنظافة والتسامح والحب.

5-2- الطبقة الاجتماعية (المستوى الاقتصادي الاجتماعي):

تعدّ الطبقة الاجتماعية مؤشراً جيداً للدلالة على الاختلافات بين الأفراد في القيم (Rokeach, 1973). ففي دراسة لروكاش (Rokeach) وجد أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأفراد الأغنياء والأفراد الفقراء في إحدى عشرة قيمة من القيم الوسيالية وتسع من القيم الغائية، ووجد أن من بين 36 قيمة غائية ووسيلية تعدّ قيمة النظافة أفضل قيمة للتمييز بين الفقر والغني وتاليها من حيث قدرتها على التمييز بين الأفراد من طبقات اقتصادية عليا وطبقات اقتصادية دنيا قيمة الحياة الراغبة. وأشارت دراسة روكاش بشكل عام إلى أن القيم الغائية والوسيلية أعطيت من قبل الأفراد من الطبقات

الاقتصادية الفقيرة أهمية أكبر من الأهمية التي أعطيت لها من قبل الأفراد من الطبقات الاقتصادية الغنية: الإخلاص والصدقة والابتهاج والتسامح والمساعدة والطاعة والأدب. في المقابل أعطى الأفراد من طبقات اقتصادية عليا القيم الواسيلة والغائية التالية أهمية أكبر مما أعطاهم الأفراد من طبقات اقتصادية دنيا: الإحساس بالإنجاز والأمن الأسري والتناسق الداخلي والحب الناضج والحكمة والإنجاز والإبداع والعقلانية. وقد توصل روكاش إلى أن الأفراد من طبقات اقتصادية دنيا أكثر ميلاً للقيم الدينية والقيم التقليدية وأقل اهتماماً بالقيم التي تتعلق بتحمل المسؤولية والأمن للأسرة، وأقل ميلاً للقيم التي تؤكد العلاقات مع الأفراد من الجنس الآخر، ويضعون أهمية أقل للقيم التي تتناول الكفاية والعقلانية وتحقيق الذات.

5-3- التحصيل العلمي:

أشارت نتائج دراسة روكاش (Rokeach, 1973) إلى أن هنالك خمساً وعشرين قيمة من أصل ست وثلاثين قيمة وسيلية وغائية تميز بشكل ذي دلالة إحصائية بين الأفراد من مستويات علمية مختلفة، فقد وجدت هذه الدراسة بأن قيمة النظافة وقيمة الحياة الراغبة هي أكثر القيم مقدرة على التمييز بين الأفراد الذين هم على درجة عالية أو على درجة دنيا من حيث التأهيل العلمي، وبالإضافة إلى هاتين القيمتين وجد روكاش قيمتين أخريين تميزان بشكل كبير بين الأفراد المتعلمين بشكل عال والأفراد غير المتعلمين أو من هم عند مستويات دنيا من حيث التعليم: قيمة الإحساس بالمسؤولية وقيمة المنطق ولكن في هذه المرة لصالح الأفراد ذوي التأهيل العلمي العالي، وأشارت نتائج هذه الدراسة أيضاً إلى أن كلا من المستوى الاقتصادي والتعليمي أو العلمي يتقابلان في تأثيرهما على النظام القيم لدى الأفراد.

5-4- العرق:

نتيجة للتمايز في طبيعة الحياة الاجتماعية والعادات والفرص المتاحة أمام الأفراد من خلفيات عرقية مختلفة أشارت بعض الدراسات (Rokeach, 1973) إلى تمايز في البناء القيمي تبعاً لمتغير العرق، فقد وجد روكاش عام 1973 أنه لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية بين الأفراد السود والبيض من حيث الأهمية التي يعطونها لكل من القيم الدينية (الإخلاص والتسامح) والقيم التي تتطلب عنصر المذاق والإشباع الفوري (الحياة الراغبة، والحياة المثيرة وقيمة المتعة) بينما وجد روكاش أن أبرز القيم التي كان فيها اختلاف كبير في الرتبة التي أعطيت لها من كل من السود والبيض هي قيمة

المساواة، ومن القيم التي أعطاها الأفراد السود رتباً أعلى من الأفراد البيض: الحياة المريحة والاعتراف الاجتماعي والطموح، والنظافة والطاعة، ومن جهة أخرى هنالك بعض القيم التي أعطيت رتباً أقل من الأفراد السود بفارق ذي دلالة إحصائية عن الرتب التي أعطيت للقيم نفسها من قبل الأفراد البيض: الشعور بالإنجاز والأمن الأسري والحب الناضج والأمن الوطني والمنطق والمسؤولية.

5-5- العمر:

يعدّ العمر أيضاً من العوامل المؤثرة في النظام القيمي للفرد، ففي دراسة لروكاش 1973 وجد أن 30 قيمة من 36 قيمة يحتوي عليها مقياسه للقيم ظهر فيها اختلاف مع العمر، فقد وجد من خلال دراسته لقيم ثلاث مجموعات عمرية: ما قبل المراهقة، والرشد، والشيخوخة، أن هنالك 14 نمطياً نهائياً تسير وفقاً لها القيم التي أظهرت تغيراً مع العمر.

5-6- الثقافة:

تعدّ الثقافة وما توفره من ظروف إحدى المتغيرات الرئيسية التي تؤثر في طبيعة الهرم القيمي لدى الأفراد. (7)

6- خصائص القيم السلوكية :

نظراً لما للقيم من أهمية بالغة سواء في حياة الأفراد أو المجتمعات فإنه يستوجب التعرف على أهم خصائصها:

- تعتبر القيم لب الثقافة لأي مجتمع، بحيث أنها تمثل الرموز الثقافية التي تحدد ما مرغوب فيه وما مرغوب عنه.
- تتميز القيم في المجتمع بأنها متوارثة من جيل لآخر عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية. إذ أنها تمثل أحد الروافد الأساسية للإرث التاريخي والثقافي لأي مجتمع.
- أنها على صلة وثيقة بممارسات وسلوكيات الإنسان في مختلف المواقف، بحيث يمكن التعرف على ما يمثله الفرد من قيم من خلال ما يصدر عنه من أقوال أو أفعال في كل موقف.
- تتميز القيم بأنها عامة أي موجودة لدى كافة المجتمعات.

- القيم ذات طبيعة مجتمعية مثل كافة الظواهر المجتمعية الأخرى، تخضع للتغير نتيجة التركيب الداخلي لبناء المجتمع، أو نتيجة لضغوط خارجية على المجتمع ذاته، والتي تمثل في تأثير انفتاح المجتمع على الثقافات الخارجية وكذلك تأثير وسائل الإعلام.
- تكون القيمة مقبولة من قبل الفرد لأنها مكتسبة من خلال الجماعة التي ينتمي إليها ويتفاعل معها، لذلك نجده يرضى بها ويحكمها وعدالتها، لذا تكون أحد مفاصل الضبط الاجتماعي... وفي الواقع أن التضامن والتماسك الاجتماعي يحدد ويعرف من خلال القيم العامة التي يشترك فيها أعضاء الجماعة. (8)

7- مبادئ تعلم القيم والسلوكية:

أ- ما دامت القيم متعلمة ومكتسبة فإنه ينطبق عليها الكثير من مبادئ التعلم في اكتسابها. فمن أنواع التعلم المعروفة التعلم الشرطي الكلاسيكي والتعلم الشرطي الوسيلى. ويتمثل التعلم الشرطي الكلاسيكي في تجربة بافلوف المشهورة وسيل لعاب الكلب عند سماعه دقة ناقوس لأن دقة الناقوس تكرر سماعها عند تقديم الطعام. والطعام في الأصل منبه طبيعي يسيل اللعاب. فلما أصبح الجرس يدق دون تقديم الطعام أصبحت دقته تثير اللعاب. ومن الممكن تدريب الكلب على أن يسيل لعابه بمنبهات أخرى كالضوء مثلاً بالربط بين الضوء والمنبه الصناعي الجديد أي دقة الناقوس. ومن الممكن تكوين سلسلة من المنبهات يربطها بعضها مع بعض ليصبح واحد منها بديلاً للمنبهات الأخرى.

أما التعلم الوسيلى فيتمثل في التعلم الشرطي عند سكون والسلوك العملي. والرابطة التي تتم هنا ليست بين منبه طبيعي كالطعام ومنبه صناعي كدقة الجرس والضوء. ولكن الرابطة تكون بين استجابة ومكافأة أو إثابة تسمى بالتدعيم لقيام الكائن الحي بالاستجابة. فالقط حين يخرج من القفص بضغطة على سقاطة فإننا نكافئه بالطعام لقيامه بهذه الاستجابة فتحدث الرابطة بين الاستجابة وبين الإثابة أو التدعيم.

وينطبق هذان النوعان من التعلم على اكتساب القيم والاتجاهات. ففي تجربة قام بها ستانس وهيرد Staats, Staats and Heard (1960) لإثبات اكتساب الاتجاهات طبقاً للنوع الأول من التعلم. إنهما استخدمتا نوعان من المنبهات. كان أول نوع عبارة عن كلمات تقرأ على المفحوصين شفويًا. وهذه الكلمات كانت معانيها إما سارة إيجابية مثل حب وأمانة وهدية، أو كلمات كانت لها معان سلبية مثل مجرم ومشاكل، أو كلمات كانت تتعلق بمواد البناء مثل اسمنت ومسلح... الخ. وكان النوع

الثاني من المنبهات عبارة عن ألفاظ لا معنى لها. كانت كل مجموعة من المجموعات الثلاث من الكلمات الايجابية والكلمات السلبية والكلمات المتعلقة بمواد البناء تلقى شفويًا على مسامع المفحوصين ويرددونها عند سماعها وذلك أثناء رؤيتهم في نفس الوقت للألفاظ التي لا معنى لها معروضة بالفانوس السحري. كانت النتيجة أن الألفاظ ذات المعاني السارة ارتبطت عند المفحوصين بالألفاظ التي لا معنى لها التي كانت تعرض عليهم. كما ارتبطت الألفاظ ذات المعاني غير السارة بالألفاظ التي كانت تعرض عليهم أثناء إلقاءها وهكذا.

فالأم تقوم بإشباع حاجات الطفل الأولية فتطعمه إذا جاع وتغير له ملابسه إذا ابتلى. فترتبط الأم عند الطفل بعمليات إشباع، ويصبح وجود الأم دون جوع ودون بلل مثيراً للراحة والطمأنينة فيتولد عنده الدافع إليها. وهذه هي النواة التي تتولد منها الحاجة إلى الحب والحاجة إلى التقبل الاجتماعي. وتؤدي هذه العملية بالتالي إلى اكتساب الاتجاهات والقيم فيسلك الطفل لإرضاء الأم بما يتفق والقيم التي تتوقعها منه كالجد والتحصيل والنظافة وما إليها. فالطفل في الواقع يخرج إلى المجتمع بعد أن تكون الأسرة قد غرست فيه بذور كثير من القيم والاتجاهات.

ويلاحظ أن هذه العملية بالإضافة إلى أنها عملية تعلم فهي أيضاً عملية تبادل اجتماعي. إذ يعطي فيها الآباء ويأخذون كما يعطي فيها الطفل ويأخذ. إذ يشعر الآباء بالسعادة بمجيء الطفل وهذا عطاء لهم وثواب. وتزداد سعادتهم حين يبدأ الطفل في الابتسام والمناغاة. فيعطون الطفل من أنفسهم ويكافئونه بالتالي. فالعملية فيها تبادل في الأخذ والعطاء الذي يدعم سلوك كل منهما نحو الآخر. وينطبق على ذلك النوع الثاني من التعلم.

ب-وكما يتعلم الطفل اتجاهاته عن طريق عملية التعلم الترابطي الشرطي بنوعيه السابقين، فإنه يتعلم الاتجاهات والقيم أيضاً عن طريق التقليد. حقاً يلاحظ في التعلم الترابطي أن الثواب له دوره في تدعيم الاستجابات التي يتم تعلمها. إذ أن الطفل تكافئه الأم أي تثيبه بإشباعها لحاجاته، فإذا أصبح في حاجة إليها لذاتها جاءت إليه وفي مجيئها إشباع لحاجته إلى وجودها وتدعيم السلوك الذي يؤدي إلى إرضائها وهكذا... فالثواب بالنسبة للطفل أو للأم يؤدي إلى تدعيم السلوك الذي يؤدي إليه. أما في التعلم بالتقليد فقد يتم التعلم دون وجود الإثابة أو التدعيم بشكل بارز ودون وجود الإثابة أو التدعيم بشكل بارز ودون قصد التعلم. إذ كثيراً ما نجد أبنائنا قد أخذوا عنا الكثير من تصرفاتنا وكلامنا مما كنا نتمنى ألا يتعلموه منا، ولكنهم يتعلمونه دون إرادتنا ودون وعي منهم، كما أنهم بالتالي يتعلمون من قرنائهم في المدرسة ألفاظاً وتصرفات بطريقة عرضية صرفة. لقد تمت عدة تجارب لبيان التعلم

بالتقليد. كان الموقف التجريبي فيها عبارة عن حجرة اللعب بها دمية لشخص بالغ من المطاط المنتفخة بالهواء مع مجموعة أخرى من اللعب. يدخل الطفل الحجرة فيجد شخصاً آخر فيها إما طفل آخر أو معلم. كان هذا الشخص الآخر يمثل دور النموذج للطفل. إذ يقوم بضرب الدمية الكبيرة والتصرف عدوانياً إزاء اللعب والدمى الأخرى. كانت هذه المرحلة تسمى المرحلة التدريبية. بعدها يخرج الطفل من الحجرة وبعد فترة من الزمن يعود وحده للحجرة وفيها نفس الدمى بما في ذلك الدمية الكبيرة التي ضربت أمامه فيما سبق. لقد وجد بندروا وزملاؤه (1965) أن الطفل السوي في العادة يقوم بتقليد النموذج. إذ يتصرف مثله بأن يضرب الدمية الكبيرة ويسلك سلوكاً عدوانياً نحو الأخرى سواء أي الطفل النموذج وهو يكافأ على ما قام به أولم يكافأ.

ج- ومن العوامل التي تؤدي إلى اكتساب الاتجاهات والتي قد تفسر بها تقليد الطفل للنموذج في سلوكه العدواني في التجربة السابقة رغم عدم وجود الثواب الذي يدعم الفعل **تقمص شخصية النموذج**. والتقمص من العمليات العقلية اللاشعورية المعروفة في علم النفس الفرويدي. وتلعب هذه العملية دوراً كبيراً في تقمص الطفل لوالديه وامتصاصه لمعاييرهما الاجتماعية ونشرها. ومعرفة ما هو خطأ وما هو صواب. وتكوين ما يسمى بالضمير. فالروابط العاطفية بالنموذج الذي يتم تقمصه من أهم العوامل التي يقوم عليها القيم الخلقية. ومن المتفق عليه بين كثير من علماء النفس أن من مظاهر عملية التقمص أن الطفل يحذو حذو النموذج الذي يتقمصه في سلوكه ودوافعه واتجاهاته وفي فكرته عن نفسه.

ومن مقاييس قوة الضمير والمعايير الخلقية التي يتضمنها مقاومة الإغراء. على أي حال ينتج التقمص أصلاً نتيجة لاعتماد الطفل على والديه. فإذا كانا نموذجاً طيباً للسلوك الخلقية. فغالباً ما يمتص الطفل قيمهما ويتصرف تبعاً لأخلاقيتهما. ويتوقف ذلك على ضرورة وجود التوازن بين التهذيب والحب. (9).

8- اكتساب القيم:

يرى كراثول Krathwohl أن اكتساب القيم يحدث عبر عمليات تدويت متسلسلة على نحو هرمي ذات خمسة مستويات هي:

1- مستوى الاستقبال Receptional Level:

ويشير هذا المستوى إلى مرحلة وعي التعلم، وحساسيته بالمشكلات المحيطة به. ورغبته في استقبالها، وضبط انتباهه، وتوجيهه نحو مشكلات معينة دون غيرها لأهميتها في نظره.

2- مستوى الاستجابة Receptional Level:

ويتعدى المتعلم في هذا المستوى مجرد الانتباه إلى الاندماج في الموضوع أو الظاهرة أو النشاط، مع الشعور بالارتياح لذلك.

3- مستوى التقييم Evaluational Level:

يعطى المتعلم في هذا المستوى قيمة أو تقدير للأشياء أو الظواهر أو الأفكار ويسلك سلوكاً متسقاً وثابتاً إزاء بعض الموضوعات، ويجعلنا نستنتج أن لديه قيمة معينة.

4- مستوى التنظيم Organization Level:

مستوى تنظيمها في منظومه قيمة مبنياً لترتيب هذه القيم ومدى سيادة كل منها على القيم الأخرى.

5- مستوى الرسم بالقيمة Charaterization Level:

وبه تنتهي عملية التذويت، حيث يستجيب فيه المتعلم استجابة متسقة للمواقف المشحونة بالقيم، وفقاً للقيم التي يتبناها ويعتقد بها، وفي هذا المستوى يتم إصدار السلوك دون استثارة للانفعالات ويوسم بقيمة تدل على نمط سلوكه وحياته، كان يوصف بالتعاون أو الصدق أو الاندفاع، نتيجة للتوافق بين قيمه وسلوكه، أو بين أعماله وما يؤمن به. (10)

9- وظائف القيم السلوكية : فصلت وظائف القيم ضمن محورين هما:

المحور الأول: وظائف القيم على المستوى الفردي:

❖ أنها تهيئ للأفراد اختبارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم، فهي تلعب دوراً هاماً في تشكيل الشخصية الفردية وتحديد أهدافها في إطار معياري صحيح.

❖ إنها تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه ليكون قادرا على التكيف والتوافق بصورة إيجابية.

❖ تحقق للفرد الإحساس بالأمان فهو يستعين بها على مواجهة ضعف نفسه والتحديات التي تواجهه في حياته.

❖ تعطي للفرد فرصة للتعبير عن نفسه وتأكيد ذاته.

❖ تدفع الفرد لتحسين إدراكه ومعتقداته لتتضح الرؤيا أمامه وبالتالي تساعد على فهمه العالم من حوله وتوسع إطاره الرجعي في فهم حياته وعلاقاته.

❖ تعمل على إصلاح الفرد نفسيا وخلقيا وتوجهه نحو الإحسان والواجب.

❖ تعمل على ضبط الفرد لشهواته كي لا تتغلب على عقله ووجدانه.

المحور الثاني: وظائف القيم على المستوى الاجتماعي:

❖ تحافظ على تماسك المجتمع، فتحدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة.

❖ تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديد الاختيارات الصحيحة.

❖ تربط ثقافة المجتمع بعضها حتى تبدو متناسقة كما أنها تعمل على إعطاء النظم الاجتماعية أساسا عقليا يصبح عقيدة في ذهن أعضاء المجتمع المنتمين إلى هذه الثقافة.

❖ تقي المجتمع من الأنانية المفرطة والنزاعات والشهوات الطائشة، فالقيم والمبادئ في أي جماعة هي الهدف الذي يسعى جميع أعضائها للوصول إليه.

❖ تزود المجتمع بالصيغة التي يتعامل بها مع العالم وتحدد له أهداف ومبررات وجوده. (11)

10- نظريات علم النفس للقيم السلوكية :

علماء النفس يعرفون القيمة من خلال بعض المصطلحات المترابطة مثل الحاجات والاتجاهات والسمات والدوافع والرغبات والأغراض والأهداف والغايات، والمشتبهيات، والتعصبات، والانجذابات والعواطف. (12)

1-10- نظرية التحليل النفسي Psycho Analyses Theory:

ترى مدرسة التحليل النفسي، إن عملية اكتساب الأخلاق والقيم، تبدأ منذ مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يكتسب الطفل أثناء الأعلى من خلال التوحد مع الوالدين. إذ يقوم الوالدين بدور ممثلي النظام، فهما يعلمان الطفل القواعد الأخلاقية والقيم التقليدية، والمثل العليا للمجتمع الذي يتربى في الطفل، ويتم

عن طريق استحسان الطفل عندما يفعل ما يجب عليه أن يفعله، وإبداء عدم الرضا والانزعاج، عندما يخطئ فيما يجب أن يفعل ومن هنا يتكون لدى الطفل نظام من القيم والقواعد الأخلاقية المتمثلة بالمحتويات والمرغوبات فيكون ما أسماه فرويد بالآنا الأعلى وهو ما يقابل الضمير.

أم الآنا الأعلى يؤدي إلى ظهور الكبت لدى الطفل (repression)، هذا المفهوم يعتبره فرويد أساس المدنية ونشوء الأخلاق والثقافة ومن خلاله تتولد آليات النفس الدفاعية وتنقل رغبات الهو إلى شكل مقبول اجتماعياً من أشكال السلوك، إنه يؤدي إلى التصعيد وهذا المفهوم وحده يفسر بزوغ الثقافة، الفن، الدين. عن طريق قنوات تصعيد البدائيات في الإنسان إلى أشكال من الانتاج ذات طبيعة جمالية ومعطاءة: من اللوحة إلى الفكرة إلى الأدب إلى البناء أو بشكل عام إلى صنع الحضارة.

معنى أساس نظرية فرويد في نمو القيم والأخلاق أذن يستند إلى نمو الآنا الأعلى من خلال الكبت، حتى إنه يفسر بهذه الطريقة ما يسمى التضحية أو البطولة فهما حالتان من حالات الاحباط (frustration)، وهذا يعبر على أن القيم في نظر فرويد إنها مجرد حالة من حالات تصعيد النزعات الجنسية (libido)، في الطفل والرجل فيما بعد.⁽¹³⁾

10-2- النظرية السلوكية Behavioral Theory:

يرى أصحاب النظرية السلوكية، إن عملية اكتساب القيم تتم عن طريق التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي ويتعاملون مع القيم على أنها إما إيجابية أو سلبية كما أنها ليست أكثر من استنتاجات من السلوك الظاهر للفرد.

وينظر السلوكيون إلى القيم كسلوك يتم اكتسابه نتيجة عملية تفاعل المتعلم مع المثيرات البيئية وتعزيز استجاباته لها، فمن الممكن أن يتعلم الفرد السلوك المرغوب فيه، والسلوك غير المرغوب فيه، اعتماداً على مبادئ التعلم ذاتها، القائمة على تدعيم الاستجابات وتعزيزها، والسلوك الأخلاقي يتعلم ويكتسب بالطريقة ذاتها التي يكتسب فيها أي سلوك آخر وذلك عن طريق التعلم الإشرافي.

10-3- النظرية المعرفية Cognitive Theory:

تتظر المدرسة المعرفية التطويرية إلى اكتساب القيم بنظر هذه المدرسة ليس محاكاة لنموذج اجتماعي أو تكييف للسلوك الأخلاقي، بمقتضى المثيرات البيئية أو الإذعان لقواعد معينة، وإنما تؤكد أن الخلق ينشأ من محاولة الفرد تحقيق التوازن في علاقاته الاجتماعية، وقدراته العقلية.

ويعتبر بياجيه من أوائل رواد هذه المدرسة، فقد أبدى اهتماماً في بعض دراساته بنمو حكم الطفل الأخلاقي، وطريقته في التفكير حول الأسئلة التي تتعلق بالصواب والخطأ وفهمه للقوانين الاجتماعي. وقام كولبرج وتلامذته ببناء نظرية تفصيلية مستخدماً أسلوب بياجيه نفسه، وحدد في نظريته مراحل النمو التي يمر بها الطفل، والبناءات المعرفية المنتظمة في نمو التفكير الأخلاقي. (14).

4-10- النظرية العامة للقيمة :General Theory of Value

لها دور كبير وبارز في بلورة معالم المنظور النفسي في تحليل القيم وتفسيرها وتلك النظرية المعروفة بالنظرة العامة للقيمة. (15)

ويعدّ رالف بارتون بري (Ralf.B.Perry) الفيلسوف الاجتماعي صاحب هذه النظرية، إذ تتخذ من مفهوم (الاهتمام) محوراً وركيزة لتفسير القيمة، وملخص هذه النظرية أن أي اهتمام بأي شيء يجعل هذا الشيء ذا قيمة حسب المعادلة التالية:

س ذو قيمة=هناك اهتمام ب س

أي أن القيمة تتبع من الاهتمام والرغبة، وأن الاهتمام والرغبة لا ينبعان من القيمة.

ويرى بري أن الاهتمام وكذلك القيم يمتازان بالديناميكية والتغير، فأى تغيير في الاهتمام أو في الشيء موضوع الاهتمام، ينتج عنه تغير في القيمة. ويعني هذا أنه يمكن أن تتغير من قيم الفرد إذا غيرنا موضوعات اهتمامه بالوسائل الإعلامية المختلفة. ويرى بري كذلك أن القيم هادفة وغرضية، بمعنى أنها تحفز الفرد، وتدفعه للسعي، وتحركه لبذل الجهد، لتحقيق أهدافه، ويجب ألا يغيب عن بالنا أن هذه النظرية تركز على كل القيم في ذات الفرد.

وجدير بالذكر في هذا المقام أن إميل دوركهايم كان من أشهر العلماء الذين يمثلون الاتجاه الذاتي في تفسير القيم. وخلاصة رأي دوركهايم في معنى القيمة هو: أن قيمة الشيء لا توجد في الموضوع نفسه بل هي ما يحققه هذا الشيء من آثار تنشأ عنه حسب تقدير الذات. وهذه الذات ليست الذات الفردية بل الذات الجمعية. وبهذا يبين دوركهايم أن القيم من صنع المجتمع، وأنها تتميز بالعمومية والإلزام. هذا وقد أنكر دوركهايم إمكانية تحرر الفرد من قيم المجتمع، ورفض فصل القيم عن البناء الاجتماعي.

وعلى عكس دوركهايم، فإن هناك من يرى أن قيمة الشيء كامنة وكائنة فيه فعلاً وتعبّر عن طبيعته (الاتجاه الموضوعي)، وبمعنى آخر يرى هؤلاء أن قيمة الشيء موضوعية مستقلة عن ذات الإنسان ومشاعره، وتحدد بمعزل عن خبرته في الحياة الواقعية، ولذا فإن القيم ثابتة لا تتغير، ويعدّ أفلاطون من أنصار موضوعية القيم. (16)

11 - فلسفة القيم السلوكية :

11-1- الدلالة الفلسفية لمفهوم القيمة:

عند العودة إلى حقل الفلسفة بغية ممارسة التحليل المفهومي لمصطلح القيمة ثم تحصيل مقارنة دقيقة لماهيتها فإن هذه المقاربة تجد مدلولها الأول في بيان مقامها المعرفي فإذا بالقيمة موضوع تجربة إنسانية تفعل في كل ظرف تكون فيه المقدرّة الإنسانية على الرغبة والإرادة والحب. وبالنظر لهذا الترابط الشديد بين القيمة والذات فإنها تبدو في البدء بلبوس الذاتية وتعيّن اختيارات القصدية الأكثر فردية بما أنها تعبّر عن اختيارات الفرد وتتطور حسب الزمان والمكان ولا تخضع إلا لمعيار الذاتية فيشوبها عدم الثبات واللامعيار ذلك أنها وباعتبار هذا المفهوم مرآة للحساسية الإنسانية في الموضوعات بما أنها تتضمن التأثير والفعالية فيها وهي محيطة بالذات انطلاقاً من هذا المدلول تبدو تجربة القيمة تجربة واقعية تحايث العلاقة بين الذات والموضوع لتقدم حكماً تقديرياً للواقع " لأن القيمة بالنسبة لنا موضوع تجربة أكثر واقعية وألفة، فإذا كان الكمال يتجاوزنا، فالقيمة تهمنا فنلمسها في صورتها الأكثر بساطة ومباشرة إنها تمتزج بالمنفعة غير أنها تناقضها بعد ذلك " ذلك أن الفرد قد يضحى بالقيم العليا تبريراً لأنانيته تحقيقاً للمنفعة الذاتية، ولعل هذا الإعلاء للمنفعة على حساب القيم العليا هو الذي يقرر التعارض بين القيمة والمنفعة في نهاية المطاف.

بهذه الصلة الجامعة بين الذات والقيمة في مرآة التجربة الإنسانية توجد القيمة بالنسبة لذات تعكس حساسيتها في العالم المحيط بها، فتعرف القيمة بحسب الرغبة فتكون للأشياء قيمة طبقاً لرغبتنا فيها وهنا تمثل القيمة موضوع تجربة ذاتية جداً، فقد يرغب الإنسان في شيء ضار لا يحظى بدرجة التقدير نفسها بالنسبة إلى الكل وهنا تحرم القيمة من أهم خصائصها وهي التماسك والتعالي والمطلقية ومن ثم تكون عرضة للنسبية والتغير حسب تغير المواقف الإنسانية وترادف مفهوم المنفعة الذاتية وتتلون بلبوسها، ويعود هذا الارتباط بين الحساسية الإنسانية وقوة التقويم إلى المقولة السوفسطائية القائلة أن " الإنسان معيار الأشياء جميعاً الموجود منها وغير الموجود "

ماذا يميز حق الإثبات الحواري السقراطي عن غيره السفسطائي؟ أليس اعتبار القانون الأخلاقي بمنأى عن الذات الإنسانية وغرضيتها التي تعني تلوين القيمة بالمنفعة وتأسيسها على مطلب الرغبة؟ ولتجاوز تلبيس القيمة بالمنفعة الذاتية كان سؤال المعرفة عند سقراط فاصلا في مصدر القيمة الخلقية بين مثال العدالة وتجلياتها في الممارسة الإنسانية اللحظية لتكون العدالة قيمة في ذاتها تتعلق بها أسوار المطلقية لتؤدي طاقتها بمنأى عن إحداثيات الذات ومطالبها المتغيرة وهنا لا يمكن الجزم بأن القيمة هي خلاصة تجربة الرغبة الإنسانية بل أن سلطتها التنظيمية وكذا التوجيهية تفوق طاقة كل رغبة.

على الرغم من أنه لا موقع لمعرفة القيمة والعمل بها إلا التجربة الإنسانية وهنا تبدو القيمة بحلة العلو الذي يبرهن أنها ليست خلاصة الحساسية البشرية ومطالبها الغرضية بل هي ذلك المتعالي الذي يحمل السلوك البشري حملا نحو اقتضاء المثال الخلقى لذلك تكون الدعوى دعوى شاملة لذلك الاتجاه الذي يطالب بإحلال القيمة في الموضوع لتكون هي مبدأ الوجود لأن القيمة ليست ما يرغب فيه في الواقع، ولكنها ما هو جدير بأن يرغب فيه على مستوى ما يجب أن يكون وبذلك تكون القيمة منطقة إشعاع يجعل الموضوع جديرا بالاهتمام وجديرا بالاحترام لأنها قيمة في ذاتها ولذاتها لتكون "قيمة الشيء مبدأ وجوده، فإذا قلت أن الشيء موجود، عنيت بذلك أن وجود ذلك الشيء واجب وله قيمة أي سبب كاف يوجب وجوده، فإن لم يجب لم يوجد لولم يكن للشيء قيمة لما وجد" وهكذا يكون نفي القيمة عن الوجود نقص في مقوم هذا الوجود والذي يجعل وجوده واجبا لأن القيمة مبدأ واجب الوجود وبجعله جديرا بالاهتمام وكذا جديرا بالاحترام ومن هذا الباب تهتم فلسفة القيمة بالقيمة باعتبارها مبدأ الوجود أو ما هو جدير بأن يطلب.

والجدير بأن يطلب تنتفي عنه أسباب التغير والتبدل والرغبة ليكون متعلقا بأسوار منيعة تجعل منه قيمة في ذاته ولذاته.

لعل هذه الثنائية التي تجعل القيمة تتأرجح بين الذات والموضوع هي التي تحصل التباس تصورها وإتمام تعريفها تعريفا يستوفي ماهيتها لذلك نجد الفلاسفة وتأسيسا لمفهوم قريب منها يميزون بين القيمة من حيث هي وسيلة تؤدي إلى غاية كاللذة مثلا، ومن حيث هي غاية تنشذ لذاتها كالسعادة، فالأولى تختلف باختلاف الظروف وتكون وسيلة لغايات تحتوي قيمتها في ذاتها أما الثانية فهي تكتفي بذواتها وليست وسيلة لأي غاية أخرى.

تكون القيمة تجربة نعيشها ونمارسها، لأنها شكل الواقع الذي يضبطه وينظمه فيصنع عليه الخاصية الإنسانية لذلك فالقيمة مبدأ الوجود أو ما هو جدير بالطلب وبما أنها تجربة إنسانية فإن لها خاصية التجلي في سلوك فتكون مفهوما حيا ملازما للممارسة الإنسانية.

صحيح أن ما هو جدير بالطلب يحاith الحياة الإنسانية ويتخللها ولكن هذه المحاith لا تجعل مما هو جدير بالطلب مجرد إفراز للظروف النسبية المتحولة يتحول الأحوال التاريخية ذلك أن ما هو جدير بالطلب يحافظ على ذاته بعيدا عن تحولات الآنية والظرفية فالقيمة تمد الحياة الإنسانية بالجدوى والصلابة وإذا أصبحت رهن للتحويل فإنها لن تقدم لها الدفع الذي يجعلها تحول العالم تحولا منشأ للحضارة إذن القيمة هي كل ما هو جدير بالطلب والجدير بالطلب يحافظ على ذاته بأسوار معنوية منيعة. (17)

11-2-2- واقع القيم بمنظورها الفلسفي كما تعكسه الفلسفات التالية:

11-2-1- الفلسفة المثالية:

وفيما يلي خلاصة لهذه النظرة إلى القيم:

- إن القيم موضوعية أي قائمة بذاتها مستقلة بنفسها بغض النظر عن تفضيلات البشر وآرائهم وإن الإنسان الكامل يستمد قيمه من عالم السماء.
- أن الإنسان يدرك القيم من خلال تعامله مع الأشياء التي تحملها بعد مروره بخبرات انفعالية وعاطفية، وبهذا فإن الخبرة الحياتية لا تصلح للتمييز بين القيم الحسنة والقيم السيئة وعلى الإنسان تجاوز حدود حياته اليومية حتى يصل إلى حقيقة القيم الموروثة التي هي في طبيعتها صالحة لكل زمان ومكان وليست قابلة للشك لأنها من مصدر الكمال.
- أن القيم مطلقة كاملة، تتمثل في الحق والخير والجمال وهي لذلك خالدة أزلية غير قابلة للتغيير أو الزوال.
- إذا حدث تنافر بين القيم المطلقة وبين ما هو مطلوب لحياة الإنسان فإن على الإنسان تغيير طرق تفكيره وحياته، حتى توافق مع هذه القيم الخالدة التي لا تتغير.
- للقيم سلم ثابت تحتل القيم الروحية فيه مكانا أعلى من القيم المادية لأنها تساعد على تحقيق الهدف الأسمى للحياة وهو تمثل النظام الروحي والإتحاد معه.

11-2-2- الفلسفة الواقعية:

وتعود هذه الفلسفة في أصلها إلى (أرسطو) وآرائه الفلسفية وتقوم نظرتها إلى القيم على أساس الاعتقاد أن في كل شيء قيمة خاصة به وأن القيم حقيقية موجودة في عالمنا المادي وليست خيالا أو تصورا وفيما يلي خلاص لهذه النظرة:

- أن القيم مطلقة ونسبية في آن واحد بمعنى أنها ليست ثابتة ولا متغيرة دائما.
- أن مصدر القيم هو العقل بمعنى أن الإنسان يستطيع أن يكتشف القيم باستخدام الأسلوب العلمي.
- أن للقيم سلما ثابتا تحتمل القيم العقلية والتجريبية الحسية أعلاه لأنها تساعدنا على التوافق مع الواقع الموضوعي وقوانين الطبيعة وقواعد المنطق.

11-2-3- الفلسفة البراجماتية:

من أبرز زعماء هذه الفلسفة (جون ديوي) وتقوم نظرتها إلى القيم على أساس أن أحكام الناس ونظراتهم ورغباتهم إلى القيم متغيرة. وفيما يلي خلاصة لهذه النظرة:

- أن القيم والأخلاق نسبية إذ لا توجد قيم أخلاقية مطلقة.
- أن القيم تقاس بنتيجتها. أي بما يعود منها من خير على الفرد والمجتمع في الموقف الذي تطبق فيه.
- أن مصدر القيم هو الخبرات الإنسانية وأن اختبار القيم بالتجربة الحسية أهم من معرفتها عقليا ذلك أن الشخص الذي يختار قيمه من القيم إنما يستنبطها من واقع خبرته ويستخدم في هذا الاستنباط تفكيره وذكائه فيختار ما هو خير أو ما هو شر إلى أن يصل إلى القيمة الأكثر نفعاً أو فائدة له.
- أن القيم ذاتية وليست موضوعية بمعنى أنها تعود إلى ذات الشخص الذي يقيم الشيء أو الموقف، فالشجرة الجميلة لم تكن جميلة إلا لأن الشخص رآها كذلك. ثم أسقط عليها قيمة من واقعه وخبراته وهكذا فإن القيمة عند البراجماتية كالحقيقة تتبع من الموقف والخبرة وهي بالتالي مرنة بالنسبة للموقف. فالصدق مثلا قيمة مهمة ولكن الكذب مهم أيضاً، لأنه قد ينجي الإنسان من أيدي الأعداء ويحفظ عليه وطنه ومجتمعه ومن هنا تأتي نسبية القيم والأخلاق.

- أن القيم ليست ذات سلم متدرج ثابت لأنها نسبية فقيمة أي شيء تكمن فيما يقدمه من منفعة أو ما يشبع من حاجة ملحة بمعنى أن لكل شيء قيمة ذرائعيه.

11-2-4- الفلسفة الإسلامية:

وتقوم نظرة الفكر الإسلامي للقيم على أساس الإيمان بالله تعالى كحقيقة مطلقة والتسليم بأحكامه التي هي في واقع أمرها قيما ربانية روحية. لها تطبيقاتها المادية في الحياة والتي تستهدف صالح الفرد والمجتمع على حد سواء وفيما يلي خلاصة هذه النظرة:

- أن القيم مطلقة ثابتة وليست نسبية وهي كذلك لا تتغير ولا تتبدل وإنما تمثل إطار حياة الفرد والمجتمع نظرا لثبات مصادرها.

- أن مصدر القيم الوحي المتلو كما يتمثل في القرآن الكريم وغير المتلو كما ويتمثل في الحديث النبوي الشريف وهي لذلك لا تخضع للتجريب وتأبى أن تختبر علميا للتأكد من صدقها فهي صادقة صائبة لا تحتاج إلى تصديق أو تصويب ولا تخضع لتجارب البشر أو خبراتهم.

- أن القيم موضوعية وليست ذاتية وهي لذلك لا تخضع لتأويل الفرد أو مزاجه أو هواه وهي لا تتأثر بالظروف والأحوال ولا تكون مطية لتحقيق المآرب والمنافع بمعنى أنها ليست ذرائعية فالغاية منها لا تبرر الوسيلة، إذ أن الطريقة من نوع الفكرة فالفكرة إسلامية إذن لا بد أن تكون الطريقة أو الوسيلة إسلامية.

- أن للقيم سلما ثابتا متوازنا يجمع بين القيم الروحية التي يقف الإيمان على رأسها وبين القيم المادية بتفريعاتها العديدة التي هي تطبيق للقيم الروحية المنبثقة من تراثنا في إطار ينظم علاقة الفرد مع ربه وعلاقته مع نفسه وعلاقته مع أخيه الإنسان.

مما تقدم من دراسة للفلسفات نرى أن الفلسفة الإسلامية في نظرتها الشمولية للكون والإنسان والحياة قد وضعت التصور الشامل للألوهية وللوجود الكوني وللحياة وللإنسان، فالعلاقة هنا بين الإنسان والكون هي علاقة ود وتفاهم وكذلك هي العلاقة بين الألوهية والعبودية، وجاءت نظرة الفلسفة الإسلامية للقيم الجمالية نظرة شاملة للكون وللإنسان وللحياة، للكون معنى وللإنسان معنى له وجود وجمال معنى وجمال مظهر ووجوده على الأرض ليس عبثي بل هو خليفة وحامل للأمانة والحياة منظمة متناسقة متوازنة وهي أيضا نظرة ليست عبثية إنها نظرة النقاء عالم الأرض بعالم السماء والدليل على ذلك عملية الطواف حول الكعبة كحركة الأجرام السماوية. (18)

جدول رقم 1: يوضح الدلالة الفلسفية لمفهوم القيمة:

الفلسفة الإسلامية	الفلسفة البرجماتية	الفلسفة الواقعية	الفلسفة المثالية	المفاهيم الفلسفية المحاور
أساسها الإيمان بالله كحقيقة مطلقة والقيم ربانية روحية لها تطبيقاتها المادية في الحياة.	القيم والأخلاق نسبية وليست مطلقة وأحكام الناس ورغباتهم إلى القيم متغيرة	في كل شيء قيمة خاصة والقيم حقيقية وموجودة في عالمنا المادي وليست خيالا أو تصورا وهي ليست ثابتة ولا متغيرة دائما.	الاعتماد بوجود عالمين مادي ومعنوي (سماوي) والقيم مطلقة كاملة تتمثل في الحق والخير	1- ماهية (تعريف) القيم في كل فلسفة
القرآن والسنة	جون ديوي	أرسطو	أفلاطون	2- مؤسس كل فلسفة
1- مصدر القيم الوحي والقرآن والسنة ولا تخضع للتدريب. 2- القيم موضوعية وليست ذاتية لا تخضع لتأويل الفرد أو هواه. 3- للقيم سلم ثابت متوازن يجمع القيم الروحية والقيم	1- القيم والأخلاق نسبية وليست مطلقة. 2- القيم تقاس بنتيجتها ومنفعتها. 3- تعتمد على التدريب وليس العقل. 4- القيم ذاتية تعود للشخص نفسه. 5- ليس للقيم	1- مصدر القيم العقل وتكتشف باستخدام الأسلوب العلمي. 2- القيم حقيقية موجودة. 3- القيم مطلقة ونسبية في آن واحد أي ليست ثابتة ولا متغيرة دائما. 4- لها سلم ثابت تحتل	1- القيم موضوعية قائمة بذاتها تستمد القيم من السماء. 2- القيم غير قابلة للشك. 3- القيم مطلقة كاملة خالدة لا تتغير ولا تزول. 4- لها سلم ثابت تحتل القيم الروحية فيه مكانة أعلى من القيم المادية.	3- المفاهيم الفلسفية في ضوء علاقاتها بالقيم

القيم العقلية والتجريبية أعلاه	سلم ثابت لأنها نسبية وقيمة الشيء تكمن في منفعته.	المادية خدمة للفرد وعلاقته بربه ونفسه ومجتمعه.
		4-مطلقة ثابتة وليست نسبية ولا تتغير ولا تتبدل. (19)

3-11- العلاقة بين القيم والتربية:

التربية في جوهرها عملية قيمية سواء عبّرت عن نفسها في صورة واضحة أو صورة ضمنية، والمؤسسة التعليمية مؤسسة تسعى إلى بناء القيم في كل مجالاتها الخلقية والنفسية والاجتماعية والفكرية والسلوكية.

وعلى ضوء هذا تقوم المؤسسة التعليمية لتعكس صورة الواقع الذي تعيش فيه والمستقبل الذي يتطلع إليه. فالفرص المتكافئة بين الأفراد تعتبر قيمة والعمل المنتج النافع اجتماعيا يعتبر قيمة والعلم الوظيفي يعتبر قيمة لتحقيق رفاهية أفراد المجتمع والتعاون من أجل الصالح العام يعتبر قيمة تخطط في ضوئها أسس العلاقات الإنسانية الطيبة وتنمية الشورى قيمة تواجه الهوى الشخصي والنزعة الفردية. والتخطيط العلمي المدروس قيمة تضمن استثمار الموارد والإمكانات البشرية والمادية بفاعلية مؤثرة، والنقد الموضوعي قيمة للتصدي للخطأ والانحراف، والحرية الموجهة قيمة تواجه الاستبداد والظلم، والوعي بالاستقلال قيمة تؤكد حق الجماعة في تقرير مصيرها والإيمان بالتغيير قيمه في مواجهة الجمود والتخلف.

4-11- فلسفة القيم كموجه للتربية:

يتبين لنا من خلال دراستنا للفلسفات ونظرتها للقيم أنها فلسفات تربوية في حقيقتها ذات وجهات نظر متباينة حول القيم وطبيعتها. كما يتبين لنا أن أكثر هذه الفلسفات ملائمة لتربيتنا العربية هي الفلسفة الإسلامية لما لها من القدرة على الجمع بين التراث والأصالة بين الانفتاح على التجارب المعاصرة التي تتفق مع واقعنا وطموحاتنا. وبهذا يمكن القول أن فلسفة القيم توجه التربية على النحو التالي:

- تحدد الأهداف التربوية التي نصبو إلى بلوغها باعتبارها قيماً واتجاهات مرغوبة وتستخدم كموجات لطريق التقدم في النمو والتنمية على حد سواء فالتربية تتضمن اختياراً لاتجاه معين يتعلق بلا شك تعلقاً جذرياً بالقيم وهذا الاتجاه يحدد بالتالي جملة الأهداف التربوية المطلوبة في المجتمع.
- تساعد على التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها التربية بمؤسساتها العديدة والتي من خلالها يتشرب الأفراد متضمنات النسق القيمي السائد في المجتمع كما أنها تتولى مسؤولية تكوين الأحكام المعيارية التي تمكن الأفراد من التفرقة بين ما هو زائف وما هو حقيقي وما هو صالح وما هو خير... الخ.
- تكشف عن النماذج البارزة من قيماً الاجتماعية السلبية التي تتاهض حركة التنمية والتطوير في الوطن العربي وتكبل طاقات أفرادها على الإنتاج مثل قيم الأنانية والفردية والكسب غير المشروع والإسراف والاستبداد والفساد.
- تحدد المداخل التربوية لتكوين قيم إيجابية مرغوبة تساعد الإنسان على المشاركة الفاعلة في حركة التنمية والتطوير مثل قيم التعاون والتوفير والإيثار والمشاركة والانتماء والحس الاجتماعي. وأبرز المداخل التربوية التي يمكن لفلسفة القيم أن تساعد في تحديدها هي:

- أ- أن تجعل التربية من أهدافها تنمية القيم الإيجابية عند المتعلمين وعلى رأسها القيم الإسلامي بأشكالها وصورها العديدة.
- ب- أن يتضمن محتوى التربية المعاني الحقيقية للقيم الإيجابية ودلالاتها التربوية بشكل سلوكي.
- ت- أن تسعى التربية بطرقها وأساليبها ووسائلها إلى إيجاد التوافق بين السلوك الخارجي للطلاب وبين سلوكهم الداخلي في وحدة نسقية متكاملة. (20)

5-11- أهمية تدريس القيم:

تتطلع المدرسة الحديثة إلى بناء شخصية الطالب من خلال جميع جوانبها، فهي تعلمه التفكير لتحديث تغييراً مرغوباً فيه في سلوكه وفي طرائق تفكيره، ولا يمكن أن يكون هذا التغيير متوازناً ومتكاملاً دون أن يكون مرتكزاً على قيم خيرة ينطلق منها. ومنظومة القيم التي يعتنقها الفرد لديه طاقات تدفعه للتصرف بما لا يتعارض معها، فإذا حاد عنها فإنه يشعر بألم ناجم عن تأنيب الضمير.

ومن أبرز القيم التي ترغب المدرسة في تسليح الطالب بها؛ الصدق والعدل والأمانة والوفاء، وحب العمل والإخلاص فيه، واحترام النفس، وحسن الإصغاء، وأدب الحوار، وتقدير مشاعر الآخرين وآرائهم، وغير ذلك كثير. فإذا بلغ هذه المرحلة فقد قطع شوطاً كبيراً في سبيل إعداده النفسي. وتتولد العدالة عن الالتزام بالقيم، وبها يسود الخير الذي هو أصل الأخلاق، وتتقدم الأمم وتزدهر الأوطان، وفي حالة غيابها فإن الظلم يطل برأسه ليعيث فساداً في المجتمعات، لكن هناك شرطان أساسيان لابد من توافرها لدى المعلم، لكي يكون قادراً على تدريس تلاميذه القيم والاتجاهات، وهذان الشرطان هما:

أ- حرية التفكير:

وهذه هي التي تمكن المعلم من الإبداع في عمله، إذ تقتضي ألا يكون المعلم خاضعاً لأي مؤثر خارجي قد يصرفه عن الهدف الرئيس لوظيفته في الحياة، والمتمثل في إحداث تغيير مرغوب في سلوك الطلاب وفي طرائق تفكيرهم. ومن أكثر المؤثرات سلباً على فكر المعلم وأدائه الأنظمة السياسية المستبدة التي تحجر على عقل المعلم بوسائل الترغيب أو الترهيب؛ لكيلا يعمل على لفت أنظار تلاميذه إلى ممارسات الحاكم الظالم، لذلك فقد كان المعلمون المدعون من السلف الصالح لا ينحنون أبداً أمام جبروت الطغاة، وكانوا يصرون على أن يجهروا بآرائهم رغم القهر والسجن والتعذيب الذي يتعرضون له.

ومن الأخطار المحدقة التي يمكن أن تحبط جهود المعلم الرامية إلى تنوير عقول تلاميذه القنوات الفضائية الغازية، والتي يمكن أن تسهم في تدمير القيم، والتي أصبح تأثيرها يفوق تأثير المعلم.

ومن العوائق التي تعترض انطلاق أفكار المعلم، العادات والتقاليد الضارة التي تستند على الأساطير القديمة والأفكار الخرافية، والتي قد يجد المعلم صعوبة في تخطيها فيضطر إلى مجازاة الآخرين فيما يذهبون إليه.

ب- التحلي بالقيم الاجتماعية:

المعلم المبدع يتحلى بالقيم الاجتماعية التي يجمع عليها الناس من حوله؛ كالحلم والتسامح وحسن الجوار، فإن لم يكن مالكا لها فلن يكون قادراً على أن يهبها لتلاميذه، لأن فاقد الشيء لا يعطيه، فإذا تمكنت هذه القيم من قلوب الناس، فستسود المجتمع روح المحبة والإخاء.

والقيم الخلقية تضيء للمعلم سبل النجاح وتهيء له مدارج الإبداع في عمله؛ فالصدق والوفاء والأمانة والتواضع والإخلاص والرحمة واحترام الآخر وغيرها من هذه المنظومة هي الأرضية الروحية للمعلم، وهي التي تمنحه الثراء النفسي، والغنى القلبي، والجاذبية الروحية، والقدرة على الاستيعاب الخلقى لطلبته، ورغم أنها تخص قلب المعلم وروحه ونفسه وعلاقته بالله تعالى، إلا أنها لها أبلغ الأثر في نجاحه الشخصي والمهني والاجتماعي، والتسلح بهذه المنظومة هو الذي يميز المعلم المبدع عن غيره؛ فالعلم والتربية لا ينفصلان عنده عن الأخلاق والحكمة، وهذا البعد الروحي هو الذي يضبط سلوكه مع الأطفال، ويهبه القوة الروحية والجاذبية الآسرة التي تجعلهم يدورون في فلكه الروحي فيكون أفدر على تربيتهم. وهو غنى عنهم فيرتفع بهم ويسمو روحياً وعملياً. (21).

هوامش الفصل الثاني :

- ¹ - كامل محمد عويضة، علم النفس الاجتماعي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط 1، 1996، ص 99.
- ² - ماجد زكي الجلا، تعلم القيم وتعليمها -تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط 1، 2005، ص ص 22-26
- ³ - عبد الناصر الزهراني : النمذجة السلوكية المتقدمة، ط1، دار بن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 2005، ص: 83.
- ⁴ براهيمية صونية، التغيير القيمي قراءة في أبعاد المفهوم، ص ص 105-106
- ⁵ - بوخريسة بوبكر، المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة-الجزائر، 2006، ص 10-12
- ⁶ - جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي، مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، مخبر التطبيقات النفسية والتربوية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، ط 2، 2006، ص 164-165
- ⁷ - محمد وليد البطش، هاني عبد الرحمن، البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية، مجلة دراسات (السلسلة أ: العلوم الإنسانية)، الجامعة الأردنية، المجلد السابع عشر، العدد الثالث، الأردن، جويلية 1990، ص ص 97-99.
- ⁸ - براهيمية صونية، مرجع سابق، ص ص 108-109.
- ⁹ - سعد جلال، علم النفس الاجتماعي، الناشر المعارف، الإسكندرية، مصر، د ط، دس، ص ص 160-163.
- ¹⁰ - عبد الحافظ سلامة، علم النفس الاجتماعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ب ط، عمان، الأردن، 2007، ص ص 92-93.
- ¹¹ - براهيمية صونية، التغيير القيمي قراءة في أبعاد المفهوم، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، عدد خاص، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف-الجزائر، 2009، ص ص 107-108.
- ¹² - محمد بلقفيه : العلوم الاجتماعية ومشكلة القيم ط1 دار نشر المعرفة المملكة المغربية الرباط، 2007، ص 331
- ¹³ - زهير غزاوي : نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة، دراسة في علم النفس التربوي والنسائي، ط1، دار المبتدا للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1993، ص: 98.

¹⁴- عبد الحافظ سلامة، علم النفس الاجتماعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ب ط، عمان، الأردن، 2007، ص ص 94-95.

¹⁵- حميد خروف وآخرون : الاشكالات النظرية والواقع، منشورات دار البعث قسنطينة ص95.

¹⁶- عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطفل، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2003، ص 320.

¹⁷- نورة بوحناش، إشكالية القيم في فلسفة برغسون، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 1، 2010، ص ص 31-35.

¹⁸- عبد الرحيم عوض حسين أبو الهيجاء، القيم الجمالية والتربوية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2008، ص ص 23-27.

¹⁹- عبد الرحيم عوض حسين أبو الهيجاء، نفس المرجع، ص : 30.

²⁰- عبد الرحيم عوض حسين أبو الهيجاء، القيم الجمالية والتربوية، ص ص : 181 - 183

²¹- عبد الرحيم عوض حسين أبو الهيجاء، نفس المرجع، ص ص 203-205

الفصل الثالث : جودة هيئة التدريس

- 1- مفاهيم ومصطلحات حول هيئة التدريس.
- 2- التطور التاريخي للتدريس.
- 3- أهم العلماء الذين أحدثوا التغيير في اتجاهات التدريس.
- 4- السمات الشخصية والوظيفية للمعلم الفعال والناجح.
- 5- الابداع لدى هيئة التدريس.
- 6- استراتيجيات التدريس الفعال وأساليبه الحديثة.
- 7- فن التدريس وإدارة السلوك.
- 8- تدريب وتأهيل هيئة التدريس.
- 9- بناء برنامج تدريبي لهيئة التدريس.
- 10- الاجهاد المهني لدى هيئة التدريس.
- 11- حقوق وواجبات هيئة التدريس.

1- مفاهيم ومصطلحات حول هيئة التدريس :

1-1- تعريف المعلم :

المعلم هو أحد المكونات الرئيسية ف العملية التربوية، والعامل المؤثر في جعلها كائنا حيا متطورا وفاعلا، وهو حجر الزاوية في تطويرها ويتوقف هذا على مدى كفايته ووعيه بعمله، وإخلاصه فيه، الأمر الذي يستوجب العناية بحياته التعليمية، سواء أكان ذلك قبل التحاقه بالتعليم أم أثناءه مع الاستمرار في ذلك.

وللمعلم تأثيره الذي لا ينكر في الموقف التربوي لأنه يعطي من نفسه لتلاميذه، ويمهد الذي لا ينكر في الموقف التربوي لأنه يعطي من نفسه لتلاميذه، ويمهد السبيل أمامهم للانتفاع بما يتلقونه على يديه من حقائق ومعارف ومفاهيم، واتجاهات تضمنها المنهاج الذي يعمل على تقويم سلوك الطالب وبناء شخصيته، وصقل مواهبه، وتهذيب خلقه، ولن يتحقق هذا إلا كان المعلم معلما بطبعه، فهو القدوة، إن كان صالحا كان له بين طلبته الأثر الصالح وإن كان غير صالح كان أثره كذلك.⁽¹⁾

ويمثل المحور الاساسي لنجاح رسالة الجامعة ولا يمكن تحقيق أي تطوير في مجا التعليم العالي دون وجود اعضاء هيئة تدريس متميزون.⁽²⁾

تختلف وجهات النظر في تحديد الخصائص التي يجب أن تتوفر في شخص ما لنطلق عليه اسم (معلم)، فالدكتور Philip Jackson مثلا يرى أن المعلم هو صانع قرار، يفهم طلبته، ويتفهمهم. قادر على إعادة صياغة المادة الدراسية، وتشكيلها بشكل يسهل على الطلبة استيعابها، يعرف ماذا يعمل، ويعرف متى يعمل.

والمعلم كرجل إجرائي يخطط، وينظم ويرشد ويوجه، ويملك بيده زمام الأمور، ولا يخفى أثر نوع العلاقة المتبادلة بين المعلم وطلبته على تعاملهم معه وإقبالهم عليه وتعاونهم معه، فإذا اتصفت هذه العلاقة بالإيجابية انعكس ذلك على نشاط الطلبة بشكل إيجابي وإذا كانت سلبية مال نشاطهم نحو السلبية والفتور، وتصبح العلاقة إيجابية بين الطرفين بما يلي:

1- أن يفتح المعلم على طلبته باعتبار كل منهم إنساناً له إنسانيته، وله حقوقه وعليه واجباته، ويعني الانفتاح هنا مشاركة المعلم للطلبة أفكارهم وطموحاتهم ومشاعرهم بكل صدق وإيجابية.

2- يثق بالطلبة ويتفهمهم، يحترم آرائهم ويتحسس مشاكلهم. (3)

المدرس من أهم العناصر الفعالة في العملية التعليمية إذ يقع عليه العبء الأكبر في تربية النشء وتهيئتهم للحياة الكريمة ولذلك تهتم المجتمعات مهما تباينت بأعداد المدرسين في إطار الفلسفة السياسية والاجتماعية في الحدود التي تجعلهم قادرين على ممارسة التعلم والتعليم.

ولما كان المدرس هو الكفيل بأعداد الأجيال الصاعدة وتنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية تحقق أهداف المجتمع الذي يعدون للمشاركة فيه وبقدر كفايته في عمله وتكيفه فيه بقدر ما ينجح في أداء رسالته. (4) ولقد أولى أبو حامد الغزالي اهتماماً خاصاً بالمعلم يقول (من علم وعمل بما علم فهو الذي يدعى عظيماً في ملكوت السماوات، فإنه كالشمس تضيء لغيرها وهي مضيئة في نفسها، وكالمسك الذي يطيب عبيره وهو طيب).

ويرى أن يتحلى المعلم بما يأتي:

- 1- الشفقة على المتعلمين وأن يعاملهم معاملة بنية اقتداء بقول الرسول عليه الصلاة والسلام (إنما أنا لكم مثل الوالد لولده).
- 2- أن يقتدي بصاحب الشرع (صلى الله عليه وسلم) فلا يطلب على إفادة العلم أجراً ولا يقصد جزاء ولا شكوراً بل يعلم لوجه الله تعالى.
- 3- ألا يألو جهداً في نصح المتعلمين وزجرهم وإطلاعهم على أنواع العلم.
- 4- أن يعمل المعلم بعمله فلا ينهي عن خلق ويأتي بمثله وذلك لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل بالأبصار - وأرباب الأبصار كثر. (5)

2-1- تعريف التدريس :

كلمة التدريس وردت بمعنى (مهنة) التعليم أو التدريس، أو مذهب أو تعاليم وكذلك تعني إرشاد الإنسان بالتعليمات أو المعلومات المتنوعة في المعاهد التعليمية بواسطة المعلم، وكذلك وردت معنى "ما يتم تعلمه من المبادئ" أما كلمة Teach تعني "درس، لقن"، ويقال: "درس: علم".

ولقد وردت هذه الكلمة ببعض مشتقاتها في القرآن الكريم ست مرات وذلك في قوله سبحانه وتعالى: "وليقولوا درست" (الأنعام، 105) وقيل: درست: أي قرأت الكتب على أهل الكتاب، ويقال: درس الكتاب إذا أكثر قراءته، وفي قوله سبحانه وتعالى: "ودرسوا ما فيه" (الأعراف، 169).

وفي الحديث الشريف: "تدارسوا القرآن"; أي: اقرءوه وتعهدوه لئلا تنسوه".

والتدريس من درس، فيقال: "درس الشيء -يدرسه درساً ودراسة، ويقال درست السورة أو الكتاب أي: ذلته بكثرة القراءة حتى حفظته"، وكلمة التدريس مشتقة من الفعل درس، و"درس الكتاب: قام بتدريسه، وتدارس الشيء أي: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ، ومنه الدرس: وهو مقدار من العلم يدرس في وقت ما.

وقد تطور التدريس تدريجياً عبر العصور حتى وصلنا بصيغته الحديثة، وقد أخذ من العلوم الأخرى كالاقتصاد والفلسفة والمنطق والعلوم الطبيعية وعلم النفس التربوي كثيراً من مبادئه وإجراءاته، ومن أمثلة علماء التدريس في عصر النهضة "مارجور اسكان" Marograskan، و"جو نلوك" John Look و"كومنيوس" Komenyous و"روسو" Russo و: "بستالوزي" Bestalize و"فرويل" Frobel "هربارت" Herbert، وغيرهم.

أي أن كلمة التدريس تعني: يشرح ويبين ويقدم دروساً في مكان ما ونجده أن كلمة Teach لها عدة معان، منها:

- 1- إعطاء تعليمات.
- 2- توصيل شيء ما "مهارة-معرفة".
- 3- وضع شيء ما كحقيقة أو قاعدة.
- 4- تعليم شخص ما التعليمات الخاصة بعمل شيء معين.

وهناك استخدامات لكلمة Teach فهي بمعنى:

- Educate وتشير إلى تطور شامل في معلومات الشخص.
- Teach تشير إلى مادة أكاديمية أو مهارة معينة، وتستخدم في المواقف الرسمية وغير الرسمية.
- Coach وتستخدم في التعليم غير الرسمي.
- Train وتعني تحقيق نتيجة مطلوبة في سلوك أو في مستوى أو مهارة أو مقدرة جسمانية.
- Instruct وتعني إعطاء معلومات أو معرفة خاصة بمجموعة تحت التدريب.

عملية التدريس منظومة لها أبعادها ومكوناتها والتي تتمثل في المعلم والتلميذ والخبرات التعليمية والأدوات والتقنيات الحديثة وأساليب التقويم ومن ثم فهي عملية ديناميكية تبدأ بصياغة الأهداف ووضع السياسات وتحديد الإستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس ثم التنفيذ والتقويم.

"عملية مقصودة ومخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المؤسسة وتحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو التكامل".

عملية مخططة هادفة ترمي إلى تحقيق مخرجات تعليمية وتربوية على المدى القريب والمدى البعيد.

رسالة ومهنة سامية لها متطلبات ومسئوليات عديدة ومتنوعة ينبغي توافرها في كل من يرغب الالتحاق بها، والتدريس لم يعد عملاً سهلاً وبسيطاً يقتصر على شرح وتبسيط المادة العلمية وإنما هو عمل يحتاج إلى تخطيط وجهد ونشاط عقلي.

عملية يتم فيها نقل المعلومات من المعلم إلى التلميذ الذي يعمل جاهداً إلى توصيل أحداث التعلم من خلال أساليب مختلفة والتغذية الراجعة، كما أن التدريس يعد مجال معرفي منظم، حيث يؤدي إلى زيادة فعالية العملية التعليمية، واستغلال جميع حواس التلاميذ بدل من استخدام حاسة واحدة أو اثنين فقط، وقد أثبتت التجارب العملية أنه كلما اشتركت حواس أكثر في عملية التعلم كلما كان الناتج من المعرفة والخبرة أكبر وأسرع.

تلك العملية التي يقوم بها المدرس بدور المرشد والمدرس والمعد للبيئة التعليمية وللمواد وللخبرات التعليمية التي يكون فيها المتعلم حيويًا ونشطًا وفاعلاً.

عملية متعمدة لتشكيل بيئة الفرد بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك تحت شروط محددة أو كاستجابة لظروف محددة.

ومما سبق يتضح أن التدريس هو كل نشاط يقوم به المعلم والمتعلم لتوفير بيئة تعليمية نموذجية لمساعدة المتعلمين على تحقيق أهداف تعليمية محددة. (6)

أما Dr.Asa Hillard فنقول: إن التدريس بالضرورة مهمة إنسانية حيث نسود النزعة الإنسانية العلاقة الفاعلة بين المعلم وطلبتة، وبالقدر الذي تغلب هذه النزعة مثل هذه العلاقة يكون المعلم قادراً

على أن يعلم، وتتوافر عند الطلبة الرغبة في أن يتعلموا، وعليها تتوقف القدرة على تبادل الأفكار وتفهم مشاكل الطلبة، وتقدير أحاسيسهم وبشكل مفتوح مع المعلم.

أما Dr. David Berliner فيرى أن المعلم رجل إجرائي لأنه ينجز عدة أعمال إجرائية في الصف كل يوم.

وبعبارة أخرى يدعو الاتجاه الأول لمعالجة المعرفة، والثاني لمعالجة العامل الإنساني، أما الثالث فيعالج السلوك. ومع أن هذه الاتجاهات الثلاثة تبدو متعارضة للوهلة الأولى، إلا أنها في حقيقتها تكمل بعضها بعضاً، وعلى المعلم أن يستوعب مادته الدراسية وكذلك الطلبة، كلاهما سواء بسواء، فالإتجاه الأول يعمل على إيجاد بيئة تربوية تبعث على الارتياح، ويقوم أعمال الآخرين، ويحفزهم على العمل.

أما الإتجاه الثاني فيرى أن طلبته أفراد تجمعهم لغة مشتركة، وخصائص فسيولوجية وعاطفية كذلك. قد تعرضوا لتجارب مشتركة ومتعددة. وهو ينظر إلى داخل نفسه وردود الفعل التي تحصل عنده ليعرف ردود فعل الطلبة فإذا أحسّ هو بالمتعة والنشاط حكم على أن طلبته كذلك يحسّون بما يحسّ هو به، وإذا بدا عليه الكسل والخمول حكم أيضاً على أن طلبته كذلك يحسّون بالكسل والخمول. (7)

- تعرف عملية التدريس (Instruction) على أنها: "عملية تلقين المعرفة، وتدريب المهارة وإعطاء تعليمات أو معلومات أو هي نشاط يهدف لمساعدة المتعلم لكي يتعلم أي لتحقيق أهداف تعليمية يمكنه بها أن ينمو معرفياً ووجدانياً وحركياً أو هي عملية يتم من خلالها تنظيم كل من المتعلم والمعلم والمنهج وغيرها من المتغيرات بصورة نظامية بغية تحقيق أهداف محددة سلفاً. وتتضمن عملية التدريس عدداً من الكفايات المعرفية والأدائية التي تمكن المعلم من تحقيق الأهداف التربوية.

هو ذلك التدريس الذي يقود إلى تعلم أو تحصيل ملحوظ من جانب التلاميذ وقوامه نوعية الممارسات التدريسية التي يلتزم بها المعلم كمنهج في توفير التعليم وفي تنفيذ دوره القيادي.

يظهر من التعريفات السابقة اختلاف الآراء حول الموضوعات التي تجعل التدريس فعالاً، وهذا يقودنا إلى السؤال التالي: ما هي الأبعاد الرئيسية للتدريس الفعال؟.

الأبعاد الرئيسية للتدريس الفعال :

هذا ويمكن تحديد مهارات التدريس الفعال في ثلاثة أبعاد رئيسية:

- التخطيط (Planning).
- التدريس والإدارة الصفية (Instruction and Classroom Management).
- التقييم (Evaluation).

3-1- جودة المعلم :

وقد عرف جونسون (Johnson) فاعلية المعلم بأنها: توظيف ماهر للكفاية بشكل يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي وُجدت من أجله، كما عرّف الكفاءة بأنها: استغلال جميع المعارف والاتجاهات والمهارات اللازمة لأداء مهمة ما على نحو يمكنه من إنجازها بأقل جهد ووقت وتكاليف ممكنة. (8)

ومن أهم خصائص جودة المعلم الناجح في عمله المتميز بالجودة النوعية في شخصيته وتفكيره ومعتقداته وأساليبه التعليمية والتربوية في المؤسسة التربوية ما يلي:

- أن يكون حيويًا... متفانيًا.. بشوشًا.
- أن يكون جاداً ومخلصاً في عمله.
- أن يكون واثقاً من معلوماته ومعرفته في المادة العلمية.
- أن يكون نشيطاً متفانياً مع طلابه في إعطاء وأداء عمله.
- أن يكون مرناً في سلوكه واضحاً في شرحه وحيويًا في حركاته.
- أن يكون مبادراً في اقتراحاته ومجدداً في آرائه.
- أن يكون متحمساً لعمله ودقيقاً في إعطائه للمعلومة.
- أن يكون أنيق الملبس والمنظر.
- أن يكون منظماً في سلوكه داخل الصف وخارجه.
- أن يكون قاضياً عادلاً في حكمه على مدى مساهمة وجهود الطلاب... أي مقيماً جيداً لأعمالهم.
- أن يكون دليلاً للطلاب في كيفية اكتساب المعرفة والمهارات.
- أن يكون مصدراً للمعرفة وطرق اكتسابها.

- أن يكون منظماً وضابطاً لنشاط الصف.
- أن يكون طبيبياً يشخص احتياجات ورغبات ومشاكل التعلم وأساليب اكتساب المعلومة عند الطلاب... فهو يقيم تقدم الطلاب بشكل إفرادي أو جامعي ويساعدهم على تطوير استراتيجيات إيجابية للتعلم.
- أن يكون مخططاً يضع خططا لحل مشاكل تعلم الطلاب ويختار نشاطات ومواد تعليمية تساعد على تحقيق التعلم العميق عند الطلاب.
- أن يكون مديراً يعزز مشاعر التعاون والعمل الجماعي والثقة والمحبة بين الطلاب... وذلك بتنوع نماذج التفاعل بين الطلاب داخل الصف وفقاً لأهداف محددة ومناسبة لطبيعة ومشاعر الطلاب.
- أن يكون مؤمناً بمبدأ التعليم العميق رافضاً لمبدأ التعليم والتعلم السطحي.
- أن يكون على إطلاع بما يستجد في مجال تعليم وتعلم مادته العلمية.
- أن يكون مهتماً بتطوير نفسه عندما تتاح له الفرص.
- أن يكون ذا صدر وحسب في قلبه للنقد البناء وأن يعمل على تحسين وتطوير قدراته ومهاراته. (9)

02- التطور التاريخي للتدريس :

- **التدريس في التربية البدائية:** كانت تحرص على تعليم أبنائهم وتدريبهم على الأساليب والطرائق التي تمكنهم من البقاء كعملية جمع الغذاء والأشجار وتعليم الصيد وآلاته ووصف "منرو" "Manor" التعليم في التربية البدائية بأن الطفل يتعلم كيف يستخدم القوس والرمح وكيف يلبس جلود الحيوانات وكيف يطهو الطعام وكيف يصنع الخزف، وذلك بطريقة الملاحظة وبالمحاولة والخطأ وبالتكرار حتى يصل الطفل لمرحلة الإتقان الفني.
- **التدريس في التربية الصينية :** كان التدريس في التربية الصينية يقوم على تعليم الفرد عن طريق التسميع والاستظهار، فكان الطفل يردد النصوص ويكررها حتى يحفظها عن ظهر قلب ثم يعيد استرجاعها وتسميعها.
- **التدريس في التربية المصرية القديمة :** اشتمل على مجموعة من الطرق:
- طرق تدريس القراءة والكتابة : تكون بالطرق التقليدية كطريقة التقليد والتكرار وذلك لصعوبة اللغة المصرية آنذاك لكثرة رموزها.

- طرق تدريس المهن والحرف : تدرس المهن والحرف التي تعتمد على الممارسة العلمية.
- **التدريس عند المسلمين:** وكانت بدايته مع بداية الدعوة الإسلامية والذي كان منهجه بأكمله من أساليب التعليم الحديثة، وذلك من خلال التدرج في التشريع، والشروع من العام والانتهاء بالخاص، والابتداء بالمجمل والانتهاء بالمفصل، وذلك لتبسيط فهم الدين، وهذا المنهج سار عليه المسلمون، فكانوا ينهجون هذا المنهج في بقية العلوم من الاعتماد على التلقين والحفظ ولا سيما في حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية، ومع مرور الوقت واختلاف الناس في بعض الأفكار، سلك الكثير من العلماء طريقة المناقشة والمناظرة، وسار الكثير على هذا المنهج.
- **التدريس في العصور الوسطى :** لم تكن إلا امتدادا للمراحل القديمة، ولم يحدث في هذه المرحلة أي تجديد في اتجاهات التدريس، فكانت مجرد تكرار للاتجاهات القديمة.
- **التدريس في العصر الحديث :** منذ بداية القرن السابع عشر ميلادي، وقد حدث في بداية هذا القرن تقدماً كبيراً، وذلك في بداية النزاعات التربوية بين التربويين الذي أدى إلى هذا التطور وهذه النهضة في كثير من العوامل والاتجاهات التربوية التي كانت بداية حقيقة للتغير في اتجاهات التدريس والتربية، والصراعات التي حصلت بين التربويين كان لها تأثيراً كبيراً في التربية ومن هذه التأثيرات، اتجاه التربية للواقعية وتحريها من الشكلية التي كانت في القرون الوسطى.
- **التدريس في التربية المعاصرة من القرن 18 م إلى القرن 20 م :** في هذه المرحلة بدأ التدريس يأخذ جانب التنظير وطرح المفاهيم والاستراتيجيات التعليمية، فلم يعد التدريس في هذه المرحلة عملاً فردياً أو جماعياً يقوم على الاجتهاد غير المنظم، بل أصبح مهنة عالمية منظمة ومقصودة ولها مؤسساتها ومعلميها وقوانينها وبرامجها المتخصصة كما هو الحال في أي مهنة اجتماعية.

ويرجع هذا التطور في العملية التربوية إلى العوامل التالية :

- الجهود التي بذلها المربون في القرون السابقة من خلال النزاعات التربوية.
- التطور الذي حصل في تطبيق الطرق العلمية في مجال الدراسات النفسية والتربوية الذي كان له الأثر في تطوير النظرية التربوية.

- الثروة الاقتصادية في العلوم الطبيعية في أوروبا الذي دعا الكثير من المربين والعلماء وحتى العامة منهم يطالبون بجعل العلوم التربوية جزءاً من المناهج المتخصصة.
- اعتبار التربية وسيلة من أهم وسائل إعداد المواطن الذي يفيد المجتمع في جميع المجالات.

03- أهم العلماء الذين أحدثوا التغيير في اتجاهات التدريس:

• التدريس عند روسو (1772-1778) :

ثار روسو على التربية التقليدية وخصوصاً في نظرتها للطفل، وذلك لرفضه الإلزامية في التعلم وإملاء العادات والتقاليد وفرض عليه أسلوب الراشد في التعليم، وقام روسو في التدريس على المبادئ التالية:

- **التعلم بالطبيعة والتطبع:** أي تعلم التلميذ مبادئ العلوم الاجتماعية من خلال البيئة الطبيعية حوله من أشياء وأشخاص وخبرات، وذلك حسب رغباته وميوله وغرائزه.
- **التعلم حسب الرغبة الفردية والمنفعة:** أي ينصح روسو أن لا يعلم المعلمين التلاميذ مادة دراسية ما لم تستهوي نفوسهم ويشعرون بمنفعتها.
- **التعلم بالعمل والنشاط لا بالأوامر وحشو المعلومات النظرية.**
- **التركيز على دور الحواس في التعليم،** فصحة الحواس والجسم بشكل عام هي أساس التعلم الذاتي.
- **معاملة التلاميذ حسب مستواهم (مراعاة الفروق الفردية) وأن لكل مرحلة تعاملها الخاص، وأن يكون العمر له علاقة بالمعلومة المعطاة للتلميذ.**

• التدريس عند هربارت (1776-1841) :

فلسفة هربارت التربوية ترجع إلى ممارسات تعليمية سابقة العصور القديمة الرومانية واليونانية، إلا أنه أعاد تنظير هذه الأفكار وجعلها أكثر مرونة وفائدة، والمبادئ التي يعتمد عليها هربارت في التدريس:

- 1- التدرج من البسيط إلى المركب.
- 2- ومن المجهول إلى المعلوم.
- 3- ومن المحسوس إلى المجرد.

- 4- ومن العملي إلى النظري.
 - 5- ومن الخبرة العلمية إلى التفكير العقلي.
 - 6- ومن الكل إلى الأجزاء.
 - 7- ضرورة جعل العملية التربوية عملية سارة، تتم في أجواء خالية من التوتر والإجهاد.
 - 8- ضرورة تشجيع وتعويد التلاميذ على الاعتماد على النفس وعلى الاكتشاف وتدريبهم على الملاحظة المستقلة.
 - 9- ضرورة إعطاء التلاميذ أكبر قدر من الحرية، وعدم اللجوء إلى العقاب إلا في الحالات الضرورية.
 - 10- ضرورة استغلال النشاط الذاتي للتلميذ واحترام ميوله وجعله يتعلم عن طريق خبرته، وعدم اللجوء إلى الطرق التقليدية.
 - 11- اكتساب المعرفة بالتدريب على طريقة استخدامها وتنظيمها.
- **التدريس عندي ديوي (1859-1952) :**

وهذا يسمى بعنيد التربية المعاصرة، حيث قام ببناء المبادئ التربوية الإنسانية المماثلة للفترة اليونانية وإن كان قد استفاد ممن سبقوه، ويعتمد جون ديوي على المبادئ التعليمية التالية:

- الإعلاء من شأن الخبرة المباشرة والإيمان بأن التربية الصحيحة إنما تتحقق عن طريق الخبرة الإيجابية التي تساعد الفرد على بناء خبراته وتجدها واستمرارها وتتضمن تفاعلا بين الفرد وبيئته.
- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ومراعاة ميولهم ودوافعهم الطبيعية، ووجوب استغلال هذه الدوافع والمويل لجذب انتباههم ودفعهم إلى النشاط الذاتي.
- الإيمان بوجوب الربط بين خبرات التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، وتأكيد الربط بين المعرفة النظرية والعمل.
- مساعدة التلميذ على إيقاظ قواه واستعداداته العقلية وتعويده على الاستقلال والاعتماد على النفس والتفكير المنطقي.

والطريقة العامة التي يوحى ديوي المدرس باتباعها في تنظيم خبرات التلاميذ هي طريقة المشروع وطريقة حل المشكلات، وقد أحدثت أفكار ديوي تأثيرا بالغا في تربية القرن العشرين لا في

أمريكا وحدها بل في أنحاء العالم، وقد تأثر الكثير من التربويين بأفكار ديوي ومنهم: جورج كاونتس، وجون تشايلدز، وكارتلون وغيرهم الكثير. (10)

-4- السمات الشخصية والوظيفية للمعلم الفعال والناجح :

- ويعدد الدكتور على راشد اهم السمات الشخصية للمعلم كما يلي :

1- قائد إداري :

إن المعلم في إدارته لفصله وتلامذته قائد تربوي، والمعلم العصري يمتلك فن القيادة وفن الإدارة، فهو يستطيع أن يقود تلامذته بنجاح، وهو سعاداء بهذه القيادة الرشيدة كما أنه يدير فصله بنجاح، وهم مقتنعون بهذه الإدارة الواعية.

2- سمو فكري :

وعندما نصف المعلم الناجح بالسمو الفكري، فهذا يعني أن هذا المعلم:

- تحرر تفكيره من الأخطاء.
- وضوح حكم المنطق في تفكيره.
- تقدير في اتخاذ القرارات الصائبة.
- منفتح العقل... مرن التفكير.
- متفهم للمواقف... ويقبل الأعذار المنطقية.
- متريث عند إصدار الأحكام.
- التنظيم المنطقي في عرضه للمعلومات، وفي انتقاله من نقطة إلى أخرى.
- استخدام الألفاظ الواضحة واللائقة.
- ذو أفكار مرجعية وراء كل فكرة يتقدم بها.
- واسع المعرفة.
- واسع الخبرة.
- لديه نظرة كلية للمواقف.
- غالباً ما يدلل على ما يعرضه من معارف وأفكار بأمثلة من القرآن الكريم والأحاديث النبوية ومواقف السنة الشريفة.

- يدعو دائما إلى السلام، وإلى التسامح، وإلى الإيثار، وإلى التعاون، وإلى التكافل والتراحم، وإلى كل القيم الأخلاقية العليا.
 - ذو أسلوب حضاري عال في التعامل مع الآخرين.
 - متزن في انفعالاته، ومنضبط في ردود أفعاله.
 - المراجعة المتأنية لوجهات النظر المختلفة.
 - الانفتاح على الأفكار والمدخلات الجديدة (34: 39).
- 3- عادل وموضوعي :**

العدالة صفة مهمة من صفات الراعي الصالح ينبغي أن يمارسها مع جميع أفراد رعيته. ولتحقيق متطلبات هذه الصفة في المدرسة، فإن المعلم مطالب بأن يتعامل مع جميع تلامذته على أنهم سواء بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية المتفاوتة التي قد يعلمها، فلا يجامل تلميذاً لثرائه أو لمركز والده الاجتماعي، كما لا ينبغي أن يحط من قدر تلميذ آخر لفقره أو لوضع والده في المجتمع. وكذلك فيما يخص بالفروق الفردية بين الطلاب في النواحي العقلية فهو لا شك يعلم أن لديه التلميذ السريع الفهم واللمح جنباً إلى جنب مع آخر بطئ الفهم أو متبلد. ودور المعلم هنا يكمن في تشجيع الأول ودفعه نحو مزيد من التقدم، وحفز الآخر والأخذ بيده حتى يقف على قدميه ويلحق بالركب، ولا يتخلف عنه، فالمعلم هنا بهذا الوضع يبدو عادلاً مع الطرفين كل على قدر استطاعته. وكذلك يبدو العدل والموضوعية في تقييمه لتلامذته، وفي إعطاء كل فرد منهم ما يستحقه من الدرجات على حسب مجهوده وقدرته، وليس على حسب أية أمور أخرى.

4- عزم حديدي :

العزم هو اتجاه نفسي جازم ذو نسبة عالية في القدرة على التصدي للعقبات والصعوبات، وتحديها ومغلبتها، فهو سبب ارتقاء نسبه قادر على أن يدفع من طاقات التنفيذ لدى الإنسان شحنات رائدة على مستوى الطاقات العادية، وللعزم درجات كثيرة، وأولو العزم يتفاوتون فيما بينهم، وقد يصل العزم في درجاته العليا إلى تنفيذ المراد، وتحقيق الأهداف، ولو اقترن به تحمل أشد الصعوبات وأعظم الآلام .

قال الله تعالى: ﴿وَلَمَنْ صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَلِكَ لَمِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ﴾ ﴿٤٣﴾ [الشورى].

ويذكر القرآن الكريم نصائح لقمان لابنه: ﴿يَا بُنَيَّ أَقِمِ الصَّلَاةَ وَأْمُرْ بِالْمَعْرُوفِ وَانْهَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأَصْبِرْ عَلَىٰ مَا أَصَابَكَ إِنَّ ذَلِكَ مِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ﴾ ﴿١٧﴾ [لقمان].

5- عطاء أبدي :

من الصفات الخلقية المحمودة، خلق حسب العطاء، ولهذا الخلق آثار اجتماعية كريمة، وهو عنصر من عناصر علو الفطرة وسمو الطبع، وارتقاء الإنسانية، ورجاحة العقل، ومن أهم فوائد وثمرات حب العطاء الفردية والاجتماعية: أنه يولد في الفرد شعورا بأنه جزء من الجماعة، وليس فردا منعزلا عنهم، ويتولد من هذا الشعور التواد والتراحم بين أفراد الجماعة. كما أن هذا الخلق يزكى النفس ويطهرها من رذائل الأنانية المقيتة والشح الذميم. يقول الله تعالى: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾ ﴿٧﴾ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ﴿٨﴾ قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ﴿٩﴾ وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا ﴿١٠﴾ [الشمس].

ومن ثمرات خلق حب العطاء حل مشكلة حاجات ذوي الحاجات من أفراد المجتمع الواحد، وفي تربية النفوس على هذا الخلق إقامة سد واق يمنع الأنفس عن الجنوح الخطير في مجال حب التملك.

6- إقدام فدائي :

الإقدام الفدائي يعني الشجاعة، فالشجاعة المحمودة هي الإقدام بعقل في مخاطرة يرجى منها خير أو دفع شر، فالشجاعة والإقدام قوة في عزيمة النفس ترتقي بعوامل فطرية، وعوامل بيئية مكتسبة، يكون بها القلب ثابتا أمام المخاطر.

ويستلزم الإقدام والشجاعة عنصر الصبر، فالصبر على تحمل المكاره التي يجرها الإقدام عن عقل وحكمة هو الذي يحافظ على استمرار خلق الشجاعة في النفس.

ويتفاوت الناس فيما لديهم من شجاعة أو جبن في أصل فطرتهم، وفيما مروا به من خبرة الحياة.

7- تطلع مستقبلي :

استشراف المستقبل أمر هام في حياة الأفراد وحياة الشعوب، وينبغي لكل فرد عاقل متعلم ناضج أن يخطط لمستقبله، بحيث يحدد لنفسه أهدافا متتابعة يحققها على مراحل عمره المقبلة. فقط لسنوات قادمة؛ بل وكأنا سنعيش أبدا، ولن نموت، وهذا ما يؤكد حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم: "اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا، واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا" (متفق عليه).

8- أسلوب حضاري :

الإنسان الصالح يمتاز بالتقوى، والتوازن النفسي، والإيجابية، والواقعية، والضمير اليقظ، وضبط النفس، والصبر، إلى غير ذلك من الصفات الخلقية العالية.

وهو يتعامل مع الآخرين من خلال هذه الصفات السامية، فنجده يساعد ذوي الحاجات، ويقف بجانب الضعيف، ويتعامل مع من يقسو عليه ويعاديه معاملة حضارية إنسانية بالتسامح واللين والتفاهم والتراضي، حتى يجبره على ترك قسوته طواعية، والتعاطف معه، وقد صدق تبارك وتعالى في قوله: ﴿وَلَا تَسْتَوِي الْحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ﴾ [٣٤] [فصلت]. ويقول رسولنا الأمين صلى الله عليه وسلم: "أعقل الناس أعذرهم للناس"، وقال عليه الصلاة والسلام: "الدين المعاملة" (متفق عليه).

9- اتزان انفعالي :

إنسان السوي العاقل هو الذي يحتفظ بتحكم انفعالي متميز، فهو لا يدع فرصة للغضب أن يمتلكه، ولا يعطي أحكاما سريعة للمواقف المختلفة، بل هو أمام هذه المواقف هادئ متروّ في الحكم عليها، ولا يصدر حكمه إلا بعد أن يتفحص جيدا متغيرات كل موقف.

فالإتزان الانفعالي صفة هامة في الإنسان الواعي الناضج؛ ولذا عندما سأل أحد الصحابة رضوان الله عليهم رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يعظه، قال عليه الصلاة والسلام: لا تغضب. ولما كرر الصحابي أن يزيده عليه الصلاة والسلام من العظة، كرر الرسول الكريم صلى الله عليه وسلم مرة ثانية: لا تغضب، ومرة ثالثة: لا تغضب. وفي حديث آخر عن الرسول الأمين عليه الصلاة والسلام: "ليس الشديد بالصرعة (أي بقوة البدن)، وإنما الشديد من تملك نفسه ساعة الغضب".

وبالتالي فإن الاتزان الانفعالي، والتحكم في النفس في المواقف صفة هامة ينبغي أن يتحلى بها كل معلم ناجح كفاء، فيجب أن يكون هذا المعلم:

- مكتسب لعادة إصدار الأحكام بناء على الحقائق المتوفرة لديه.
- عنده إصرار على وزن الأدلة على ضوء علاقتها بالموضوع، وقوتها، وملاءمتها.
- يتجنب الأحكام السريعة.
- هادئ متروّ في المواقف الانفعالية.

12- توافق نفسي :

يمكن القول بأن الصحة النفسية تعني التوافق النفسي، فقد يظن البعض أن المقصود بالصحة النفسية هو سلامة الفرد من المرض النفسي والعقلي في صورته المتعددة، وعدم ظهور أعراض الاضطرابات السلوكية الحادة في أفعاله وتصرفاته. وهذا هو المعنى الضيق المحدود للصحة النفسية. بينما المعنى الواسع الشامل لمفهوم الصحة النفسية هو درجة نجاح الفرد في توافقه الداخلي بين دوافعه ونوازه المختلفة، وفي توافقه الخارجي، وفي علاقاته ببيئته بما فيها ومن فيها من موضوعات وأشخاص.

والمعلم الناجح الكفاء يتمتع بالتوافق النفسي مع نفسه، ومع مجتمعه الذي يعيش فيه، وهذا المفهوم الإيجابي لصحة المعلم النفسية يعني رضاء عن نفسه وقبوله لها وكذلك تقبله للآخرين، كما يتسم سلوكه بالاتزان والاعتدال تحت تأثير الظروف المختلفة التي يمر بها.

وهذا التوافق النفسي للمعلم يجعله في سعادة دائمة مع نفسه ومع الآخرين، ويكون قادرا على تحقيق ذاته واستغلال قدراته وإمكاناته إلى أقصى حد ممكن، ويكون قادرا على مواجهة مطالب الحياة، تكون شخصيته متكاملة سوية، سلوكه عاديا بحيث يعيش في سلامة وسلام.

ويبث المعلم هذا التوافق النفسي في نفوس تلاميذه، فتتطبع هذه النفوس بهذا التوافق، فيقبلون على العملية التعليمية في سعادة، وبدافعية داخلية، مما يحقق الأهداف المنشودة من تلك العملية.

13- هندام مثالي :

يعني الهندام المثالي للمعلم، حسن مظهره، والحفاظ على النظافة والطهارة والنقاء، وهو مبدأ إسلامي هام، فقال الله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الْمُدَّثِّرُ ﴿١﴾ قُمْ فَأَنْذِرْ ﴿٢﴾ وَرَبِّكَ فَكَبِّرْ ﴿٣﴾ وَثِيَابَكَ فَطَهِّرْ ﴿٤﴾﴾ [المدثر] كما قال تعالى: ﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِندَ كُلِّ مَسْجِدٍ ... ﴿٣١﴾﴾ [الأعراف].

وإذا كان التوجيه الإسلامي قد بلغ هذه المرتبة من الحث على النظافة والظهور بالمظهر الحسن والملابس المنسجمة مع بعضها البعض، فإنه من واجب المعلم العصري أن يكون أول من يطبق هذه المبادئ والتعاليم الإسلامية، وذلك لأن هذا المعلم محط أنظار تلامذته، وقدوة لهم، فإذا كان محافظاً على هندامه ونظافة بدنه وحسن مظهره؛ فإنهم يقلدونه في ذلك.

14- طموح لا نهائي :

يعد الطموح أمراً هاماً لمستقبل كل فرد منا، فالطموح يعني أن هناك أملاً في أن يكون الفرد في مكانة أفضل مما هو عليها، وفي أن يكون في عمل أحسن مما هو فيه، ودرجة أعلى مما هو عليها.

فالطموح أمل في أن يكون الغد أفضل من اليوم، وأن المستقبل أجمل من الحاضر. ويمكن أن يعرف الطموح المهني للمعلم بأنه "تطلع المعلم إلى ترقية ذاتية، وشغل وظائف أعلى عبر حياته المهنية، وفي سعيه لذلك يلجأ دائماً إلى مزيد من الدراسة والحصول على شهادات عليا من المؤسسات والمعاهد والكليات التربوية التي تسهم في نموه المهني واكتسابه للمهارات المهنية بصورة أعمق وأشمل". (11)

أما الخصائص المهنية : ترى صفاء عبد العزيز وآخرون ان : جودة المعلم تعتمد على مجموعة من المقومات الآتية :

- أهمية امتلاك المعلم للثقافة المعلوماتية وللكفاءات الفنية والتقنية، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وإدراك أهمية استخدام هذه التقنيات كأدوات للتعلم في ضوء الافتراضات المناسبة حول كيفية التعلم الذي يعتمد على المعرفة التي تبني ولا تنتقل، ويجب

- على المعلمين إحداث تغييرات أساسية في طرائق التدريس، بما في ذلك إدارة الفصل وتنظيمه لكي يستخدموا التقنية بشكل متكامل.
- ينبغي إدراك أن دور المعلم ينطوي على تقديم الخدمات النفسية المعنوي للطلاب والعمل على تهيئة المناخ المناسب، والثقة بالنفس.
 - إدراك أن المعلم لن يكون مصدر المعلومات الوحيد بل سيكون هناك مصادر أخرى عبر قنوات الاتصال الحديثة، وإدراك أن المعلومات لن تكون غاية في حد ذاتها بل سيكون التركيز على كيفية تقويمها، ومن ثم توظيفها في مواقف جديدة.
 - إعطاء المعلم حرية أكثر في اتخاذ القرارات التي تتعلق بنموه المهني وممارسته المهنية حيث أن ذلك يعد جزء من تمهين التعليم.
 - الاهتمام بالمعلم والنظر إليه كخبير تربوي يتمتع بدرجة كبيرة من الابتكار والمبادرة بحيث لا تنحصر معرفته في إتقان المادة الدراسية التي يدرسها فقط، وإنما يكون قادراً على أن يفكر بنفسه في الأهداف التربوية، وفي دوره في تطوير البرنامج التعليمي لتحقيق تلك الأهداف، وأن تكون لديه معلومات مهنية ومهارات وكفايات مناسبة تمكنه من انتقاء وتنظيم المواد التعليمية. (12)

ويلخص الدكتور مصطفى عبد السميع محمد، وآخرون خصائص المعلم الناجح كالتالي :

يمكن لأي شخص أن يجعل من نفسه معلماً خاصة في ظل الظروف التي تمر بها العملية التعليمية ونظامنا التعليمي وسياسة القوى العاملة والتي يعيشها مجتمعنا العربي المعاصر. ولكن لا يستطيع كل من يقف أمام مجموعة من التلاميذ أن يصف نفسه بأنه معلم ناجح لأن المعلم الناجح له من الخصائص والسمات التي لا توجد إلا في بعض المعلمين وهذه الخصائص والسمات قد تكون فطرية بيولوجية يولد الشخص مزوداً بها، وقد تكون مكتسبة يتعلمها وينميها خلال مرحلة تكوينه ومن تلك السمات والخصائص ما يلي:

1- الخصائص الجسمية :

من المتفق عليه أن المعلم الناجح يجب أن يكون صحيحاً بدنياً، خال من الأمراض والعاهات المزمنة، والأمراض المعدية، وعيوب النطق كالفأفة والثأثة، وعيوب مخارج الألفاظ، وضعف السمع والبصر، والقصر أو الطول الشديد، والسمنة أو النحافة المفرطة. تلك الظواهر التي غالباً ما يكون

لها تأثير سلبي على أدائه داخل حجرة الدراسة، وعلى تفاعله مع تلاميذه وزملائه وإدارة المدرسة، ومن ثم على العملية التعليمية، وأن يكون حسن المظهر والسلوك ومتبعاً للقواعد والعادات الصحية السليمة داخل المدرسة وخارجها.

2- القدرات العقلية :

المعلم الناجح هو المعلم الذي لديه قدرات عالية في التفكير العلمي والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق، والقدرة على التكيف مع الظروف الحالية، والمرونة في معالجة واتخاذ القرارات، وحسن التصرف في المواقف المختلفة، والتقويم الموضوعي لأداء التلاميذ، والقدرة على فهم واستيعاب المعلومات وتبسيطها وتوصيلها للتلاميذ في يسر وسهولة.

3- الخصائص الشخصية:

قوة الشخصية من أهم خصائص المعلم الكفاء، حيث يستطيع التحكم في سلوكه عند الغضب، وألا يستخدم قوته الجسمانية في التعامل مع التلاميذ، وأن يترث قبل إصدار الحكم أو عقاب تلاميذه، ويتميز بالاتزان الانفعالي، والقدرة على معادلة الأمور، والأمانة والشجاعة الأدبية، والصبر، والصدق، والمسؤولية، والتعاون مع الآخرين، من الزملاء وأولياء الأمور، وأن تكون لديه سمات القائد الديمقراطي الذي لديه القدرة على التأثير في الآخرين، وأن توجه سلوكه داخل حجرة الدراسة وخارجها قيم العمل والنظام واحترام الوقت والنظافة والإيمان بالله والوطن وبالمهنة التي يعمل بها، وأن يكون نموذجاً يحتذى به طلابه في سلوكياتهم داخل حجرة الدراسة وخارجها.

4- الخصائص الأكاديمية والمهنية :

المعلم الناجح الذي يكون متعمقاً في مجال تخصصه، وأن يكون على دراية بكل جديد في هذا التخصص عن طريق الإطلاع الدائم في الكتب والمجلات العلمية وحضور المؤتمرات والندوات العلمية. هذا بالإضافة لدرابته بالثقافة السائدة في المجتمع سواء كانت السياسية والاقتصادية والتاريخية والاجتماعية... الخ. ومن ثمة لديه الرغبة في القراءة والإطلاع والاستماع إلى الإذاعة والتلفاز حتى يكون لديه وعي بما يدور حوله من أحداث سواء على المستوى المحلي أو الدولي.

تمسكه بالقيم وتمثله لها :

على المعلم أن يتمسك بقيمه الدينية دون تعصب، وأن يكون لديه اتساق بين ما يؤمن به وما يسلكه، وأن يكون لديه انتماء قوي لوطنه، وعلى وعي ودراية بمشكلاته وأن يشارك بإيجابية في حلها، وأن يتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم التي ينتمي إليها ويعمل على تطويرها. (مصطفى عبد السميع محمد، سهير محمد حوالة، إعداد المعلم تنميته وتدريبه، ط 1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2005، ص ص 94-95)

ويحدد (محمد جاسم محمد الكفاءات اللازمة لهيئة التدريس كالتالي :

1- المعلم لكفاء المقننر يقوم من أجل التلاميذ بما يلي:

- يستعمل المبادئ والأساسيات النفسية في التعليم.
- يستعمل مبادئ نمو الطفل وتطورها.
- يهيئ مناخ بناء في الفصل.
- يستعمل طريق تدريس مختلفة.
- يستعمل إجراءات تحليلية وعلاجية بفاعلية.
- يدير الفصل بفاعلية.

2- المعلم الكفاء يرشد ويوجه التلاميذ بعقلانية:

- يستعمل المبادئ الأساسية المتعلقة بالنمو والتطور.
- يبني علاقات فعالة مع الآباء.
- يجمع ويستعمل المعلومات الإرشادية الهامة.
- يستعمل الإجراءات الإرشادية المناسبة.
- يقيم علاقات جيدة ومناسبة تختص بالإرشاد والتوجيه.

3- المعلم الكفاء يساعد التلاميذ لفهم وتقدير التراث الثقافي:

- يدير الفصل من أجل حياة ديمقراطية فعالة.
- يعمل تطبيقات هامة حول التعليم في الفصل.
- ينشط ويشجع النمو الثقافي للأفراد والجماعات.
- يساعد التلاميذ على تطبيق المبادئ الديمقراطية.

4- المعلم الكفاء يشارك بفعالية في الأنشطة المدرسية:

- يخطط وسائل تحقيق الأهداف التربوية.
- يفترض أن له دورا في المسؤولية.
- يقيم علاقات ودية شخصية بزملائه.

5- المعلم الكفاء يساعد في إيجاد علاقات جيدة بين المدرسة والمجتمع المحلي:

- يستغل مصادر المجتمع المحلي في الأنشطة داخل الفصل.
- يحصل على تعاون الآباء في أنشطة الفصل.
- المساعدة في تحديد وحل مشاكل المجتمع المحلي.
- يأخذ نصيباً في معارض المجتمع المحلي ومشاريعه.
- يلاحظ الأخلاقيات المهنية في مناقشة المشاكل المدرسية. (13)

5- الابداع لدى هيئة التدريس.

إن الإبداع بمعناه الضيق، يشير إلى القدرات التي تكون مميزة للأشخاص المبدعين. إن القدرات الإبداعية تحدد ما إذا كان الفرد يملك القدرة على إظهار السلوك الإبداعي لدرجة ملحوظة.

ولقد عرف الإبداع أيضاً على أنه "الإنشاء على غير مثال" وهناك أخطاء كبيرة يقع فيها بعض الباحثين حول ما يراد بالإبداع وهذه الأخطاء مرجعها إلى:

- كيفية اكتشاف القدرات الإبداعية الواحدة عند أطفالنا وشبابنا.
- ثانيهما عن كيفية تنمية شخصياتهم المبدعة.

أما الإبداع بمعناه الواسع فيعبر عن القدرة في تصور وخلق أعمال أصيلة ذات صفة تعبيرية أو تشكيلية أو إنتاجية أو سلوكية تتميز بذاتيتها وجدتها وقيمتها الجمالية أو المعنوية أو النفعية.

إن الإبداع ليس إنشاء من العدم ولكنه إعادة تشكيل وصياغة لأشياء موجودة في شكل وصورة غير مألوفة ويستند هذا إلى أصول ومقومات وعناصر ونماذج فكرية ومادية موجودة، ولكنه يتضمن مسلكيات وعلاقات وهيئات وبنيات جديدة ومفيدة، مما يبعد به عن الاستنساخ والتقليد والتكرار والتعميم. إن الإبداع جدة وأصالة ومرونة غير مسبوقة وغير مألوفة، إنه الخروج على المألوف. والإبداع بهذه الصورة يدخل في تكوينه وآلياته الإجرائية عناصر كثيرة وهي:

- عقلية: كالذكاء والخيال والتفكير الناقد.
 - نفسية: كالطموح والإرادة والمبادأة والمغامرة والثقة والاتزان والقلق المحفز والرغبة في التجديد.
 - اجتماعية: كالإيمان بحرية العمل والفكر والتعبير واحترام قيمة وذاتية الإنسان، وضغوط التطور والتكيف وتحسين نوعية الحياة. (14)
- نجد أن المعلم المبدع له دور مهني مُركب متعدد الأبعاد فهو له أكثر من دور تربوي، معرفي، وسيكولوجي، وتقني، ويتطلب هذا من المعلم أن يكون:
- عالماً وباحثاً في إثارة الدافعية.
 - منمياً لقدرات التلاميذ على التحصيل الدراسي.
 - متابع لمظاهر النمو وتطوراتها.
 - خبيراً بأنشطة التعلم ووسائل قياسه.
 - مرشداً نفسياً.
 - مثير للابتكارية والإبداع.
 - قادراً على البحث عن المعرفة.
 - قادراً على استثمار المعرفة.
 - قادراً على تطبيق المعرفة.
 - قادراً على تقويم المعرفة.
 - يركز اهتمام وانتباه التلاميذ على الموضوع.
 - يوجه أسئلة مثيرة ومفتوحة.
 - يطرح أسئلة استفسارية متشعبة.
 - يصمت قليلاً بعد توجيه السؤال لإتاحة الفرصة للتفكير.
 - يقبل استجابات الأسئلة المتنوعة.
 - يشجع المشاركة والتفاعل الصفي.
 - لا ينقد ولا يصدر أحكاماً ولا يعطي آراء معوقة للتفكير والإبداع.
 - يدرّب التلاميذ على التأمل والنقد والابتكار.
 - مبتكر في أساليبه التدريسية وأنشطته التعليمية. (15)

وجه "تورانس" عشرين وصية تفيد المعلمين في أساليبهم التعليمية التعلمية الهادفة لتنمية الإبداع

وهي:

- 1- أعط قيمة للتفكير الإبداعي.
- 2- ساعد التلاميذ على أن يكونوا أكثر حساسية للمنبهات البيئية.
- 3- شجع معالجة التلاميذ للأشياء والأفكار.
- 4- علم تلاميذك كيفية اختيار كل فكرة بطريقة منهجية منظمة.
- 5- علم تلاميذك تقبل الأفكار الجديدة.
- 6- أحذر من فرض مجموعة معينة من الأفكار عليهم.
- 7- نمى جوا إبداعيا في حجرة الدراسة.
- 8- علم تلاميذك كيف يقدرّون تفكيرهم الإبداعي حق قدره.
- 9- علم تلاميذك ألا يقدسوا أفكار زملائهم أو يتطابقوا معها.
- 10- قدم لهم معلومات عن عملية الإبداع.
- 11- أنشر بينهم الشعور بعدم الخوف من الأعمال الكبيرة.
- 12- نمى لديهم روح المبادرة الذاتية في التعلم.
- 13- لا تجعل الأمور تبدو سهلة ووضح لهم مصاعب تحقيق الأهداف.
- 14- هبى مواقف تستدعي التفكير الإبداعي من التلاميذ.
- 15- وفر فترات زمنية كافية وأنشطة مثيرة للإبداع.
- 16- هبى الظروف لإخراج التلاميذ أفكاراً جديدة لحيز التنفيذ.
- 17- شجع كل التطبيقات الممكنة لفكرة ما.
- 18- نمى المهارات الخاصة بالنقد البناء.
- 19- شجع اكتساب المعرفة في ميادين متنوعة.
- 20- كن أنت نفسك كمعلم صاحب روح المغامرة.

فهل مدارسنا ومناهجنا ومعلمينا مهيبين لمثل هذه النصائح. في ظل الأفكار والنظم السائدة في الإدارة التربوية حالياً والتي تعتمد على الروتين والبيروقراطية والتي تهتم بقشور التدريس ومظهره لا بعمقه وجوهره؛ إن التدريس الإبداعي يتطلب إدارة تربوية تعليمية ومدرسية متميزة ويتسم قادتتها

وخبراؤها بسمات هامة مثل:

- القدرات على غرس روح الابتكار والتجديد لدى المعلمين.
- إتاحة الفرص للمعلمين لإبراز أفكارهم الجديدة دون خوف أو نقد.
- تقبل الآراء المخالفة بموضوعية.
- تشجيع المعلمين على التجريب دون خوف أو رهبة.
- تقلل الإدارة المدرسية المبدعة من أعباء المعلمين ليتفرغوا للإبداع.
- نمى جوا مثيرا داخل المدرسة يسمح بالمغامرة غير الضارة.
- تقبل المعلمين الجدد وأفكارهم ومساعدتهم على تطبيقها.
- استخدام قنوات اتصال متعددة بين مدرس المدرسة والمسؤولين والمدرسين ومصادر التعلم في البيئة والمجتمع.
- خفف من القلق والتوتر الناشئ عن سير العمل.
- شجع العمل التعاوني بين المعلمين.
- ساعد المعلمين على اتخاذ قرارات تدريسية أكثر إيجابية. (16)
- حث التلاميذ على التعلم بدون معونة الآخرين.
- لديهم روح تعاونية.
- دفع التلاميذ إلى أن يتحكموا في المعرفة الواقعية ليكون لهم أساس متين للتفكير الافتراضي (المتشعب).
- حث التلاميذ على التعمق في اهتمامات معينة.
- حث التلاميذ على العمل في موضوعات غير عادية.
- حث التلاميذ على البحث عن حلول جديدة.
- الاهتمام بأسئلة التلاميذ واقتراحاتهم.
- إعطاء فرص التلاميذ لكي يختاروا مواد متباينة تحت ظروف متباينة.
- الامتناع عن الحكم على أفكار التلاميذ إلا بعد أن يقدموها في صورة واضحة.
- تنمية التقييم الذاتي لدى التلاميذ.
- مساعدة التلاميذ على احتمال الإحباط والفشل حتى تكون لهم الشجاعة على المحاولة من جديد.

ويذكر (سسك، وسيلي - Seely & Sisk) أن ثمة "معرفة" و"مهارات" المعرفة مطلوبة للمعلمين على النحو الآتي:

- معرفة طبيعة التلاميذ المبدعين واحتياجاتهم.
- معرفة التطورات الحديثة في مجال التعليم بالنسبة للإبداع.
- معرفة الأبحاث الجديدة في التعليم والتعلم والإبداع.
- المعرفة التامة والعميقة بالتخصص.
- فهم وإدراك النمو النفسي للتلميذ.
- المعرفة بتقنيات التدريس.

أما عن المهارات فهي على النحو الآتي:

- مهارة التشخيص.
- مهارة الإرشاد.
- مهارة إجراء التجارب التي تسهل بزوغ الإبداع.
- مهارة الحث على الإبداع.
- مهارة تكوين مناخ صفي يدعم الإبداع.

وقد حدد (فاخر عقل) صفات المعلم المبدع بأنه يملك صفات وخصائص مثل العقل المتسائل An Inquiring Mind، والقدرة على التحليل والتجميع، والحدث، والنقد الذاتي، والنزوع إلى الكمال، والنزوع إلى الاستيطان، والنزوع إلى مقاومة السلطة الخارجية. (17)

6- استراتيجيات التدريس الفعال واساليبه الحديثة :

6-1- إستراتيجية الأسئلة:

الأسئلة هي المدخل للمعرفة خاصة عند دراسة الظواهر الطبيعية التي تقوم دراستها على الاستفسار والتساؤل المستمر سواء عند تفسيرها أو ملاحظة نتائج التجريب والدراسة فيها، ولذا فإن تدريس المنهج من خلال الأسئلة تتفق وطبيعة التفكير وطبيعة منهج البحث للظواهر الطبيعية والبشرية، ويمكن تصنيف الأسئلة إلى نوعين:

- 1- أسئلة عالية التفكير: وهي التي تقيس قدرة التلاميذ على التحليل والتركيب والتقييم.
- 2- أسئلة منخفضة التفكير: وهي التي تقيس قدرة التلاميذ على المعرفة والفهم والتطبيق.

كما يصنفها البعض أيضاً إلى:

- 1- أسئلة مفتوحة الإجابة: وتتطلب الإجابة عنها وجهات نظر متعددة قد تختلف من شخص لآخر، مثل: ما أهم المشكلات التي تواجه المجتمع المصري خلال السنوات الخمس القادمة؟.
- 2- أسئلة مغلقة الإجابة: تلك التي تتطلب الإجابة عنها إجابة صحيحة محددة ومن أمثلتها: كم مرة يدور القمر حول الأرض خلال عام؟.

وتتضمن الأسئلة المغلقة أنواعاً عدة منها (الأسئلة قصيرة الإجابة، الأسئلة طويلة الإجابة، أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة التكملة، أسئلة المزاجية).

1- الإصغاء، والقدرة على التعبير وحسن الاستماع.

6-2- إستراتيجية التعلم الذاتي:

وهي إستراتيجية تتمركز حول المتعلم، وباستخدام تلك الإستراتيجية يستطيع المتعلم أن يتعلم وفق خطوة الذاتي Pacing وبما يتلاءم مع قدراته وخبراته وحاجاته.

ومن أساليب التعلم الذاتي:

- 1- أسلوب المديولات.
- 2- أسلوب التعليم المصغر.
- 3- أسلوب التعلم بالحساب الآلي.

6-3- إستراتيجية التعلم التعاوني:

تعتمد الإستراتيجية على التعاون بين المتعلمين وفيها نقل حدة التنافس لدى المتعلمين، كما تتولد لديهم الاتجاهات الإيجابية.

وتتعدد أشكال التعليم بإستراتيجية التعلم التعاوني وفقاً للعمل المنوط بالجماعة هل هو عام لكل أفرادها أم أن لكل فرد دوره المختص به.

ويجب أن يراعي في هذا النوع من التعلم ما يلي:

- اختيار المادة التعليمية بحيث يمكن أن يسهم في إعدادها كل فرد من أفراد المجموعة، وبحيث يمكن تقسيمها إلى وحدات أو أجزاء فرعية يتولى كل فرد نصيبه منها حسب قدراته وميوله واهتماماته.
- أن تعقد جلسة مشتركة لأفراد الفريق قبل بدء تنفيذ التعلم، وذلك للاتفاق على إجراءات العمل، وعلى تحديد دور كل فرد من أفراد المجموعة، وعلى رسم سياسة عمل مشتركة يهتدي بها الجميع.
- أن يكون هناك إمكانية الوصول بسهولة إلى مصادر المعرفة المختلفة حتى يتم الحصول على المعلومات المطلوبة بكل يسر وبأقل جهد ممكن.
- أن يتم عقد جلسات عمل مشتركة مرحلية للوقوف على مدى التقدم الذي يحرزه الأفراد في إتمام العمل المطلوب منهم وتقييم الإجراءات المتبعة لتفادي أي نوع من الصعوبات.
- أن يتم تعيين قائد لكل مجموعة عمل يتولى متابعة أعمال أفرادها والإشراف على تجميع ما تم الوصول إليه ووضعه في الصورة النهائية له. (18)

4-6 - إستراتيجية تمثيل الأدوار:

تقوم هذه الإستراتيجية على افتراض أن للمتعلم دورا يجب أن يقوم به معبرا عن نفسه أو عن آخر في موقف محدد، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها المتعلمين متعاونين، وطريقة التدريس بتمثيل الأدوار تقدم المادة التعليمية على شكل تمثيلي، فيقوم المتعلمون بتمثيل أدوار شخصية أخرى.

ويطور المتعلمون في ممارسة هذا النشاط من قدراتهم على التعبير والتفاعل مع الآخرين، وتنمية سلوكيات مرغوب فيها، وتطوير شخصياتهم بأبعادها المختلفة.

ويقصد بلعب "نشاط إرادي يؤدي في زمان ومكان محدد، وفق قواعد وأصول معروفة ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يقومون بتأديتها.

كيف يتم تنفيذ هذه الإستراتيجية؟

يتم ذلك من خلال عدد من الإجراءات:

- تحديد الهدف من ممارسة لعب الأدوار.
- تحديد المهام المطلوبة.
- توفير الوقت الكافي للمتدربين لقراءة الدور المطلوب القيام به.
- الانتقال إلى تنفيذ الأنشطة المطلوبة.
- قراءة التعليمات وتحديد أي أسلوب من أساليب لعب الدور سوف يتم استعماله.
- تحديد أنماط لعب الدور.
- لعب الدور التلقائي: وفيه يمارس الأفراد الأدوار في نشاطات حرة غير مخطط لها يقوم المتعلمين فيها بلعب الدور دون إعداد مسبق.
- لعب الدور المخطط له: وهنا يمكن أن يكون الحوار قد تم إعداده من مصادر أخرى ويقوم المعلم بتوجيه المتعلمين لأداء هذه الأدوار في الموقف التعليمي.

خطوات لعب الدور:

- 1- تهيئة المجموعة.
 - 2- اختيار المشاركين.
 - 3- تهيئة المسرح أو المكان.
 - 4- إعداد المراقبين المشاهدين.
 - 5- التمثيل أو الأداء.
 - 6- المناقشة والتقويم.
 - 7- إعادة التمثيل.
 - 8- المناقشة والتقويم مرة أخرى.
 - 9- المشاركة في الخبرات والتعميم.
- وكل خطوة لها هدف تسهم في الإثراء أو التركيز على النشاط التعليمي.

عند استخدام أسلوب تمثيل الأدوار يجب على المعلم مراعاة التالي:

- أن أسلوب تمثيل الأدوار هو أسلوب يقوم فيه المشاركون بتمثيل أدوار محددة لهم في شكل حالة أو سيناريو وذلك كمحاولة لمحاكاة الواقع.
- تحديد ما هو الهدف الذي نريد الوصول إليه باستخدام هذا الأسلوب؟ وما هو الموضوع الذي تود التركيز عليه؟ وبمعنى آخر ينبغي أن تكون الحالة التمثيلية مرتبطة بموضوع الدرس وأهدافه.
- كتابة السيناريو وتحديد الأدوار التي سيتم تمثيلها.
- الاستعانة بالمشاركين لكتابة السيناريو.
- أن تكون الحالة التمثيلية واضحة ومفهومة للمشاركين.
- يحسن أن يكون السيناريو قصيرا ومركزا.
- اختيار الأفراد الذين سيقومون بالتمثيل، وعادة يكون هؤلاء من الأفراد المشاركين أنفسهم.
- تكليف مجموعة أو بعض المجموعات بالقيام بهذه التمثيلية.
- تحديد دور كل فرد، وما هو المطلوب منه؟
- شرح بإيجاز للمشاركين موضوع المشهد والأدوار التي سيتم القيام بها.
- تحديد زمن المشهد التمثيلي، وكذلك زمن الإجابة عن الأسئلة أو الحوار الذي يتبع ذلك المشهد.
- الحرص على أن يجسد المشهد التمثيلي واقعا حقيقيا لا خياليا، ولكن يحسن استخدام أسماء مستعارة للممثلين بدلا من أسمائهم الحقيقية.

6-5- أسلوب قبعات التفكير Thinking Hats:

اقترح أحد الباحثين 6 مجموعات من أساليب التفكير في حل المشكلات أسماها قبعات التفكير، ويقوم هذا الأسلوب على أساس العمل الجماعي في حل المشكلات.

كيف يعمل أسلوب قبعات التفكير؟

- 1- تمثل كل قبعة خطوة معينة من مراحل حل المشكلة وتأخذ لونا محددًا.
- 2- تعمل المجموعة مع بعضها البعض في حل المشكلة خطوة خطوة على أساس القيام بخطوة واحدة (قبعة) في كل مرة مع ضرورة الالتفات إلى ما قاموا به من خطوات سابقة عند انتقالهم إلى الخطوات التالية:

3- تمثل كل قبعة (خطوة) تصوراً معيناً يجب الالتفات إليه خلال مراحل حل المشكلة وبيان هذا الأسلوب على التركيز في كل خطوة.

White Hat: القبعة البيضاء: -

وتشير إلى الهدف أو اللون الحيادي، وعند ارتداء هذه القبعة فإن المجموعة تركز على الحقائق فقط وتعمل على ألا يحدث جدل حولها بين الأعضاء.

Red Hat: القبعة الحمراء: -

وتشير إلى المشاعر والحدس والبداية، وعند ارتداء هذه القبعة فإن المشاكين يعبرون عن مشاعرهم تجاه المشكلة دون حاجة إلى الاعتذار أو تفسير هذه المشاعر.

Black Hat: القبعة السوداء: -

وتشير إلى المنطق السلبي، ويعني ارتداء هذه القبعة أن الفرد في المجموعة يكون انتقادياً ويستخدم الحكم الشخصي على الأمور.

Yellow Hat: القبعة الصفراء: -

وتشير إلى التفاؤل ووجهات النظر الإيجابية حول المشكلة، وعند ارتدائها فإن المجموعة يمكن أن تنظر إلى المزايا من وراء القيام بأفعال معينة تجاه المشكلة.

Green Hat: القبعة الخضراء: -

وتشير إلى الإبداعية وطرح الأفكار حول البدائل، ويمكن في هذه المرحلة أن يدخل أعضاء المجموعة في التفكير الثنائي وبذل الجهد الإبداعي أو الخلاق لحل المشكلة.

Blue Hat: القبعة الزرقاء: -

وتشير إلى الرقابة والتفكير الكلي أو العام حول المشكلة، حيث ينظر الأفراد هنا إلى القرارات والنتائج المرتبطة بها. (19)

6-6- نموذج العصف الذهني:

من الإستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على الفلسفة البنائية إستراتيجية العصف الذهني (حفز أو إثارة أو إمتار الدماغ). ويطلق عليها أحياناً إستراتيجية مؤتمر الأفكار Brainstorming or Ideas Conference وتقوم هذه الإستراتيجية على تصور حل المشكلة "على أنه موقف به طرفان يتحدى أحدهما الآخر، العقل البشري من جانب والمشكلة التي تتطلب الحل من جانب آخر، ولا بد للعقل من الالتفاف حول المشكلة. والنظر إليها من أكثر من جانب، ومحاولة تطويرها واقتحامها بكل الحيل الممكنة، أما هذه الحيل فتتمثل في الأفكار التي تتولد بنشاط وسرعة تشبه العاصفة.

ويقترح "أوزبورن" مبدئين هامين ينبغي اعتبارهما في عملية العصف الإبداعي وهما (قطامي وقطامي، 2001):

1- تأجيل الحكم على الأفكار

• التلقائية

- وضوح خصائص الفكرة المطروحة.
- تطور الأفكار.

2- الكم يولد الكيف.

- زيادة عدد الأفكار المطروحة.
- تنوع الأفكار وحدتها أو حداتها.

والمبادئ المترتبة على المبدئين السابقين::

1- ضرورة تجنب النقد.

2- إطلاق حرية التفكير.

3- كم الأفكار المطلوبة (الطلاقة بنك الأفكار الإبداعية).

4- البناء على أفكار الآخرين وتطويرها.

وما يسهم في إنجاح الجلسة:

1- أن يسود الجلسة جو من خفة الظل والمتعة لا أن تكون جادة.

2- قبول الأفكار غير المألوفة.

3- التمسك بالقواعد الرئيسية للعصف الذهني.

4- أي مراحل لإعادة الصياغة.

5- الحرص على مراقبة المهمة.

6- تضم أفراد من 6-12.

قوانين جلسة العصف الذهني:

- احترام الأفكار الجديدة.
- احذر من التفكير النمطي والحلول الجاهزة.
- توفير فرص الانطلاق المنضبط في المجموعة.
- توفير قدر كبير من التسامح مع الأفكار الجديدة أو المغايرة للمألوف.
- توفير جو من الأمن وإزاحة أية سبب للتهديد أو الخوف.
- توفير جو من التعاون والرغبة في العمل بصورة مرنة.
- توفير فرص الاختيار للوسائط والمصادر التي تعين على تحقيق الهدف.
- توفير جو يشيع فيه مشاعر الاستمتاع بخبرة الإنجاز المبدع والحرية في استخدام التفكير الإبداعي.

خطوات إستراتيجية العصف الذهني:

للعصف الذهني مجموعة من الخطوات هي:

- 1- تحديد المشكلة التي ستكون موضوع الحوار أو الجلسة.
- 2- توضيح المشكلة وإعادة صياغتها.
- 3- اختيار رئيس ومقرر للجلسة.
- 4- التهيئة للعمل، حيث يقوم رئيس اللجنة بتذكير المشاركين بقواعد العملية مثل:
 - السماح بعرض الأفكار مهما كان نصيبها من الصحة.
 - عدم السماح بمقاطعة المتحدث ولا بنقد أو تقييم أفكاره.
 - إمكانية الاستفادة من أفكار الآخرين.
 - إعطاء فرصة لمقرر الجلسة بتدوين الأفكار.

- الالتزام بتنفيذ تعليمات رئيس الجلسة.

5- الاستماع لأفكار المتحدثين.

6- تصنيف الأفكار المطروحة.

7- تلخيص الأفكار القابلة للتطبيق وعرضها على المشاركين.

ويمكن أن تصمم جلسة العصف الذهني كالاتي: (فريق العصف الذهني، تحديد المهام، وضع جدول للمواعيد)، وفيما يلي عرض لهذه المحاور الثلاثة (التخاينة، 2006):

أولاً: فريق العصف الذهني: يتمثل فريق العصف الذهني من:

1- المعلم: حيث يتولى إدارة الجلسة وإجراءاتها، وتتلخص مهامه فيما يأتي:

- إدارة الجلسة: تقسيم مجموعة طلبة الصف إلى مجموعات إذا كانت جلسة العصف الذهني

تقوم على المجموعات الصغيرة، والإشارة إلى بداية ونهاية الأداء في كل مجموعة مع

التركيز على القضايا التي وردت سابقاً لكل مجموعة.

- منع الطلبة من الحديث سويماً حديثاً خارجاً عن مضمون الحلقة.

- تشجيع الطلبة قليلي المشاركة.

- منع التقييم (إلا في تفكير المرحلة التالية).

- التأكد من أن جميع الطلبة ملاحظاتهم عن الأفكار.

- مراجعة الأفكار.

- الانتباه للوقت.

2- مقدم الفكرة ومقترح الحل المبدئي: هو الذي يقوم بإعادة عرض الفكرة أو مشكلة يقدمها المعلم

عند بداية عرض لكل فكرة، وهذا الطالب يختاره المعلم عند طرح كل مشكلة جديدة.

3- الطلبة: دورهم توليد الأفكار وتقديم الاقتراحات واقتراح الحلول وإبراز الآراء.

أما بالنسبة لتحديد المهام: فهي المادة الدراسية المعروضة في صورة مهام أو مشكلات أو أفكار

معروضة، ويجب أن تكون هذه المهام ملائمة لحلقة العصف الذهني، ويمكن تصنيف المهام أو

المشكلات إلى نوعين هما:

أ- مهام أو مشكلات اعتراضية:

المهام أو المشكلات الاعتراضية هي التي تقابل الطلبة عند حل التمارين، وسبق أن درست منذ فترة في سنوات سابقة، أو في سنة نفسها وغير واضحة في أذهان الطلبة حالياً. وهي التي تقف حجر عثرة في مواصلة حل أي مشكلة أي تمثل عائقاً في طريق الطلبة نحو الحل، ومن أمثلة هذه المهام:

- رسم خط مستقيم في المستوى الديكارتي.

- الحل الهندسي وإيجاد معادلته.

ب- مشكلات مركبة:

هي مسائل نضعها كتحديات لأنفسنا، ولا تكون هذه المهام موجودة من قبل أن ننشئها، ويكون الاهتمام منصّباً حول إمكانية الحل ووضع أمثلة أخرى منها، ومن أمثلة هذه المهام:

- تحسين أداء الأفراد في حل المسائل اللفظية.

- تحسين أداء الأفراد في برهان النظريات الهندسية.

- حل عدد أكثر من المسائل والمشكلات. (20)

6-7- نموذج حل المشكلات في التدريس:

إن منحى حل المشكلات في التدريس بمفهومه الجديد يحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية، كما يحاول أن تكون المشكلات المطلوب حلها في المدرسة مشابهة إلى حد ما إلى المشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية. وليس لها طريقة حل واحدة، كما أنه ليس لها حل صحيح واحد، بل أن مشكلات الناس مختلفة ولها حلول متعددة وطرق متعددة للحل كذلك.

ويرى جون ديوي أن التربية يجب أن تعكس المجتمع الأكبر، وحجرات الدراسة يجب أن تكون مختبرات حل مشكلات واقعية، وقد اهتم جون ديوي بالمشروعات الموجهة لحل المشكلة. واستمر كلباترك على النهج نفسه في أن التعليم في المدرسة ينبغي أن يكون غرضياً أكثر منه مجرداً، وأكد بياجيه أن المتعلمين في أي عمر يندمجون اندماجاً نشطاً في عملية اكتساب المعلومة وإثراء معرفتهم، ويرى فيجوتسكي أن العقل ينمو في مواجهة الأفراد لخبرات جديدة محيرة ومع كفاحهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات، في محاولة لتحقيق الفهم يربط الأفراد المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وبينون ويشكلون معنى جديداً، ويرى أن التعلم يتم عن طريق التفاعل الاجتماعي مع

المعلمين والأقران، أما برونر فقد قدّم هو وزملاؤه ودعماً نظرياً لما عرف للتعلّم بالاكتشاف (Discovery Learning) وهو نموذج للتدريس أكد أهمية مساعدة التلاميذ لفهم بنية المادة الدراسية وأفكارها المتاحة أو الأساسية وإلى الحاجة إلى الاندماج النشط في عملية التعلّم.

حل المشكلة Problem Solving:

يعرّف "جانيه" حل المشكلة على أنه عملية تفكير المتعلّم من خلالها اكتشاف الرابط بين قوانين تم تعلمها مسبقاً، ويمكن أن يطبقها لحل مشكلة جديدة، فهي عملية تؤدي إلى تعلّم جديد (Reid & Yang, 2000). أما جيلهولي (Gilhooly, 1989) فيرى أن مهارة حل المشكلة عبارة عن نظام يتكوّن من قاعدة معرفية تحتوي على معارف ومعلومات حول المشكلة، ثم تحويل هذه المعرفة إلى طرائق وأساليب ومن ثم خطة عمل، لاختيار أنسب الطرق للحل وتقييم هذه الطريق في النهاية.

ويرى فوركانش وديزوريلا (Forcatch & D, zurilla) أن أسلوب حل المشكلات يشير إلى العمليات التي يستخدمها الأفراد لتحديد المشكلات، ثم تطوير واستخدام الحلول لتلك المشكلات، ويشتمل كذلك الأبعاد السلوكية التي يستخدمها الأفراد كإستراتيجيات تعلّمها سابقاً لحل المشكلات (Cox & Davis, 1999).⁽²¹⁾

07 - فن التدريس وإدارة السلوك:

- 1- أنه يوضح أي يعطي مثلاً عن الشيء المراد توضيحه من شيء يعرفه الطالب ويزوده في الوقت ذاته بخبره إضافية.
- 2- أنه يعرّف معنى الكلمة بعبارات أبسط وأوضح أي بشرح الموضوع بعبارات أقرب إلى فهم الطالب وإدراكه.
- 3- أنه يرد على الأسئلة المنبثقة من اهتمامات الطالب ويكون التعليم أكثر أثراً وفاعلية عندما يجيب المعلم عن أسئلة الطالب.
- 4- أنه يصغي أي يسمح الطالب بأن يوضح للمعلم ولنفسه الصعوبة التي تعترضه في التعليم.
- 5- يقدم مواد يمكن فهمها واستيعابها بالنسبة للموضوع المراد تعليمه.
- 6- إنه يعدل الأسلوب أي يكيف أسلوب الشرح وفق لمقدرة الطالب ودرجة نضوجه العقلي ويقارن المواد الجديدة المراد تعلمها بالتي يعرفها الطالب.

7- يضيف على التعليم معنى وحيوية.

8- يقدم آراء مختلفة أي أنه ينظر إلى الشيء المراد تعلمه من زوايا عديدة.

9- أنه يسأل ذات معنى بغية إيضاح الشيء المراد تعليمه وهذه الطريقة قديمة.

ويعتبر المعلم هو المربي الفعلي للتلاميذ فهو الذي يقضي معهم الساعات الطويلة وهو الذي يسلك أمامهم السلوك المثالي ويعلمهم المادة العلمية المقررة.

ولذلك له الأثر الأكبر في تشكيل وتربية التلاميذ بطريقة مباشرة وغير مباشرة.

وموقف كهذا يتطلب كهذا يتطلب معلماً أعداداً عاليةً وكفاءً وقائداً تربوياً مثالياً يتصف بعدة صفات هامة منها:

1- هو مصدر للمادة والمعلومات الدراسية بالنسبة للتلاميذ وهو الملم بمادته وبحاجات التلاميذ

وتوفير المناخ العلمي وباستخدام واستعمال الطرق الحديثة في التدريس.

2- حب التلاميذ وحسن معاملتهم واحترام شخصياتهم وولائه لمدرسته ومهنته والإيمان برسالته

كمعلم والرضى عنها والشعور بالرضى أثناء تأدية عمله.

3- تهيئة الجو التربوي الذي يبعث على الطمأنينة والراحة والخلو من القلق ومقابلة حاجات

التلاميذ واحترام التقاليد والعادات القومية للتلاميذ.

4- مراعاة المشاكل الصحية للتلاميذ اكتشاف المشكلات الصحية والعمل على علاجها وتشجيع

التلاميذ على العادات الصحية والأنشطة المتعلقة بها.

5- الالتزام بأخلاقيات مهنة التدريس الذي هو عضو في نقابتها واحترام المهنة تقاليداً وأن

يشترك في الأنشطة النقابية. (22)

حدد "كوينن Kounin" خمسة سلوكيات يقوم بها المعلم الفعال للحفاظ على تركيز الطلاب على

عملية التعليم وتقليل إمكانية حدوث سلوكيات خاطئة داخل الفصل مما يمثل عائقاً أمام العملية التعليمية

وهي:

- أن يقوم المعلم الفعال بالتحدث مع الطلاب وتعريفهم بأنه يهتم جيداً بكل ما يحدث داخل

الفصل.

- أن يتجاهل المعلم الفعال حدوث تلك السلوكيات الخاطئة والاستمرار بصورة تلقائية ومباشرة في تنفيذ الفعاليات التعليمية الأخرى.
- الانتقال من أحد الفعاليات التعليمية إلى أخرى مع إعطاء بعض التلميحات التي تنص على إدراكه ودرايته بالسلوك الخاطيء مثل أن يجلس بجانب الطالب الذي قام باقتراف ذلك السلوك الخاطيء.
- الحفاظ على تركيز الطلاب على المهمة التعليمية التي يقومون بإنجازها.
- أن يطلب من الطلاب تنفيذ بعض المهام التي تفرض أمام الطلاب تحديات كثيرة وترفع من مستوى التنافس بين الطلاب داخل الفصل.

ولكن من الصعب جداً تحديد أسباب مثل ذلك السلوكيات الخاطئة خصوصاً إذا كانت النتائج المترتبة على النتائج المترتبة على تلك السلوكيات غير مميزة وسلبياتها غير محدد من إيجابياتها، ولكي يدير المعلم تلك السلوكيات بفعالية يجب أن يحدد الغرض الذي قام الطالب بسببه في اقتراف ذلك السلوك، وتحديد ذلك السلوك اللائق من السلوك الخاطيء، ولذلك تجده لا يعبأ بما قام به نتيجة لأنه لا يفهم أنه أحدث أمراً خاطئاً، وربما يكون قام بذلك السلوك لتجنب حدوث بعض النتائج غير السارة، ومن هنا إذا قام المعلم بتحديد سبب السلوك وسبب حدوثه فإنه يمكن تحديد أسلوب التدخل لإدارته وتقليله بصورة تدريجية إلى أن يتم منع حدوث ذلك السلوك في المستقبل.

ولذا تشتمل مهارات إدارة السلوك على إمكانية استخدام المعلم الفعال أسلوب علاجي نفسي تنموي لتطوير سلوكيات الطلاب داخل الفصل، بحيث يعتمد ذلك الأسلوب التأهيلي على الإشراف المنظم على السلوك وعلى عمليات الاتصال والتفاعل بين الطلاب وعلى العمليات الذهنية والاجتماعية للطلاب، ويوفر ذلك الأسلوب: العلاجي أساساً جيداً لإرشاد وتوجيه الطلاب من خلال مجموعة من العمليات الاجتماعية والوجدانية الإيجابية، وذلك لأن الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية يشعرون بضغط وجداني داخلي يجبرهم على القيام بتلك السلوكيات الخاطئة يفوق حجم الضغط الذي تفرضه عليهم النظم الإدارية التي يتم تطبيقها عليهم داخل الفصل، وتعد تلك العمليات الوجدانية والاجتماعية نقاط مهمة جداً في عمليتي التدريس والتعليم. (23)

أولاً: تنظيم العمل وإدارة السلوك

- 1- ابدأ بتعريف نفسك للطلاب: فاذكر لهم اسمك، وحدثهم قليلاً عن شخصك وخبرتك الدراسية، وما تنوي إتباعه في العمل.
- 2- اشرح للطلاب ما تتوقعه منهم: وهذا بمعنى أن تعرفهم بما تود منهم أن يفعلوه، وما يضايقك منهم فيتجنبوه. وحاول عموماً خلال هذا اللقاء الأول أن تضع مجموعة من القواعد للسلوك والمعاملة بين مجتمع الفصل، ولا مانع من أن تدعو الطلاب للمشاركة في وضع هذه القواعد.
- 3- عرف الطلاب بما سوف يفعلونه خلال الأسابيع المقبلة: وذلك بتوضيح الواجبات الدراسية التي سيكلفون بها، والتجارب التي سيجرونها، وما إلى ذلك من الأعمال الدراسية التي سيطالبون بالقيام بها وفق المنهج الدراسي.
- 4- عرف طلابك بكيفية تقييم الأعمال والواجبات المكلفون بالقيام بها: موضحاً لهم الأجزاء الأكثر أهمية، وأفضل الطرق للحصول على تقديرات مرتفعة، وبالتالي يمكنهم توجيه دراستهم للمواد بشكل أفضل يوافق ما هو مطلوب منهم.
- 5- استخدم دائماً أول درس لاستكشاف ما لدى الطلاب من معلومات مسبقة حول موضوع الدرس؛ وابني على هذه المعلومات معلومة جديدة. ويفضل أن تستخدم لذلك أسلوب الأغاز حتى تشجعهم على استرجاع ما لديهم من معلومات.
- 6- وضح للطلاب ما تراه مناسباً من مصادر علمية للاستعانة بها.
- 7- وخلال الأسابيع الأولى: يجب أن تتفاعل بشدة تجاه أي سلوك يخلّ بما أرسيته من قواعد والتزامات، بحيث يتيقن الطلاب من قدرتك على التصدي للانحراف أو الخطأ وعدم التغاضي على السلوك المعيب. والجأ دائماً إلى الإشارة للمخطئ باسمه، بحيث يكون مثلاً سيئاً وسط المجموع ولكن لا تقحم نفسك في نزاعات طويلة مع بعض الطلاب ولا تتعدى حدود العقاب المناسب.

ثانياً: تحفيز الطلاب على الإصغاء والالتزام بالهدوء:

من الشائع عادة بين مجتمع الطلاب الانصراف عن الإصغاء لما يقوله المعلم والميل إلى الضجيج أكثر من الهدوء. وحتى تستطيع مقاومة ذلك وتحول طلابك إلى مستمعين جيدين هادئين، التزم بالإرشادات التالية:

- 1- عند دخولك إلى الفصل: لا تفعل أي شيء في البداية، وإنما اکتف بمجرد الوقوف ثابتاً صامتاً في مواجهة الطلاب لمدة دقيقة أو دقيقتين حتى يسري بينهم الصمت والهدوء.
- 2- لا تصرخ!... لا ترفع صوتك عالياً، كما هو معتاد، لتسكت الطلاب، فهذه عادة خاطئة. وإنما من الأفضل أن تبدأ في المحادثة مع طالبين أو ثلاثة من الهادئين، وسيضطر ذلك باقي الطلاب إلى الالتزام بالهدوء والإصغاء.
- 3- ضع أحد الطلاب المشاغبين في موقف حرج: وحتى تفعل ذلك قم بإلقاء بعض الأسئلة على الطلاب المنصتين للحديث، ولكن اختتم أحد الأسئلة باسم أحد الطلاب المنصتين للحديث، ولكن اختتم أحد الأسئلة باسم أحد الطلاب المشاغبين طالباً منه الرد عن سؤالك.
- 4- حاول أن تبتكر وتغير في الأسلوب الذي تعرض به المعلومات على الطلاب بحيث تبعث في الطلاب نوعاً من التشويق والإثارة مما يحفزهم على الإنصات والالتزام بالهدوء، وذلك مثل الاستعانة بشرائط الفيديو أو الكاسيت لعرض بعض المعلومات التي تحتاج إلى توضيح الصور.
- 5- جميع الناس يسعدون بالمكافآت: هذه حقيقة يمكنك استغلالها لتحفيز الطلاب على الإنصات، فإذا كافأت أحد الطلاب على التزامه بالهدوء ويحسن الاستماع إن ذلك يحفز باقي الطلاب على أن يحذوا حذوه.
- 6- لا يعتبر الضجيج الذي قد يظهر عند بداية لقاءك بالطلاب نوعاً من عدم الاحترام، لشخصك فهذا السلوك يكاد يكون طبيعياً في أغلب التجمعات، ويمكنك أن تقطعه سريعاً بمهارتك في التحدث وبما تعرضه من أشياء طريقة أو مثيرة تحفزهم على الإصغاء. (24)

ثالثاً: طريقة التعليم الاستنتاجي:

تعد طريقة التعليم الاستنتاجي Constructive Learning من أفضل الطرق التعليمية الحديثة خاصة في مجال تعليم الأطفال.

وتعتمد هذه الطريقة على استنتاج الطالب للمعلومة من خلال ما يعرضه عليه المعلم ومن خلال ما لديه من خبرات سابقة. أي أن الطالب يكتسب المعلومة بذاته، وليس عن طريق التلقين، كما أن التعليم الاستنتاجي قائم على الفعل وليس على مجرد الاستماع أو الرؤية، وذلك بمعنى أن يتفهم الطالب المعلومة من خلال قيامه بأنشطة ذهنية وجسمانية.

وهذه الطريقة قائمة في الحقيقة على القول الصيني الشهير: "أنا أسمع أنا أنسى... أنا أرى... أنا أتذكر... أنا أفعل... أنا أفهم" ... وذلك بمعنى أن الاعتماد على تجربة حسية واحدة لا يكفي للتعلم وإنما يجب إثارة معظم حواس الطفل من خلال العمل ليتحقق التعلم الكافي.

وللقيام بالتعليم الاستنتاجي يراعي القيام بأربع خطوات أساسية في التدريس، وهي:

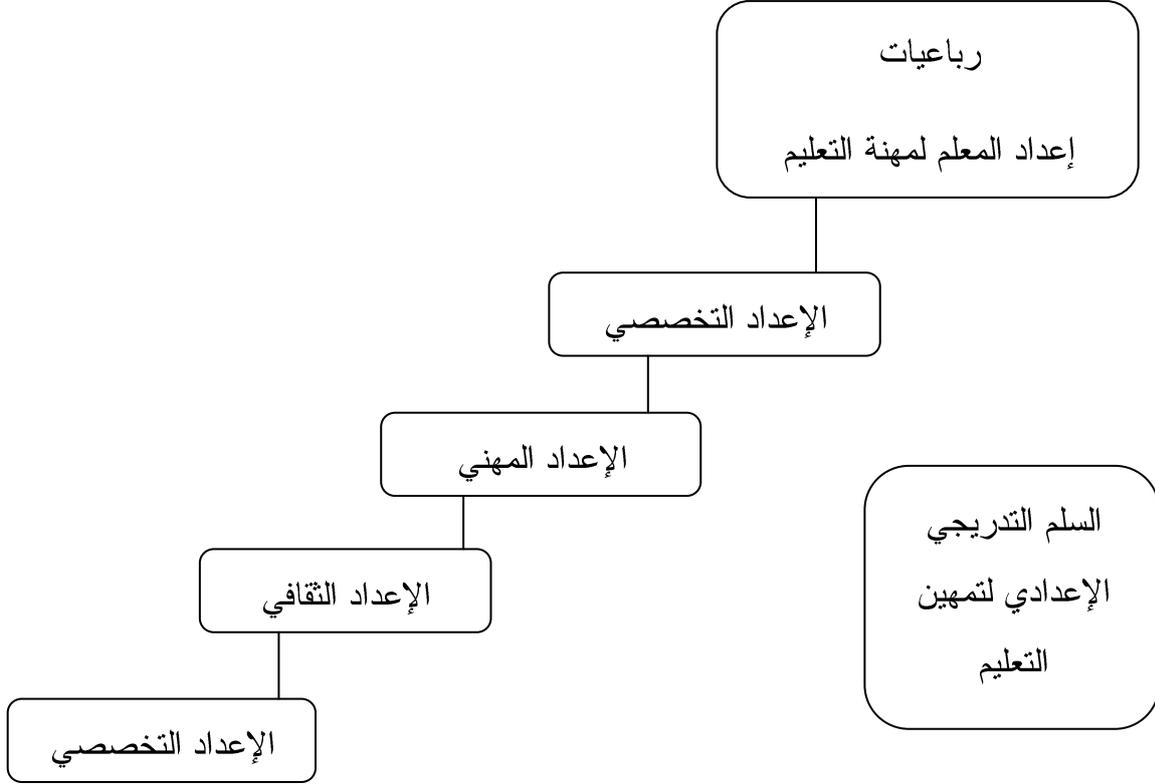
- الاستكشاف أو المشاهدة: حيث يقوم المعلم بعرض النماذج المختلفة على الطلاب بحيث يمكنهم التعرف على موضوع الدرس وذلك باستخدام حواسهم المختلفة... كما يساعدهم على المشاركة الجماعية وتكوين الأسئلة.
- الشرح أو التوضيح: حيث يشترك المعلم مع الطلاب في اكتشاف الأفكار الجديدة... ويساعدهم في تحويل ما توصلوا إليه من أفكار من خلال الاستكشاف إلى تصورات أو اعتقادات.
- الامتداد أو توسيع نطاق الفكرة: وذلك بمعنى مساعدة الأطفال على تنمية أفكارهم بشكل أكثر شمولاً واتساعاً من خلال المزيد من الأنشطة الجسمانية والذهنية.
- التقييم: وهي الخطوة الأخيرة للمتعلم، حيث يقوم المعلم بتقييم التصورات التي توصل إليها الطلاب ومساعدتهم على وضعها في الشكل الصحيح. (25)

8- إعداد وتأهيل هيئة التدريس:

ازداد الاهتمام بمهنة التعليم، فقد عنيت كافة الجماعات والمعاهد والمراكز الخاصة بإعداد المعلم تخصصياً ومهنياً وثقافياً وتدريبياً، وذلك بإيجاد برامج تزوده بالمعارف التربوية والتعليمية، وإكسابه المهارات المهنية من أجل تفعيل قدراته ومواهبه، حتى يقوم بالدور المطلوب منه على أكمل وجه.

إعداد المعلم وتأهيله لمهنة التعليم:

يمثل شكل 1 : إعداد المعلم وتأهيله لمهنة التعليم (26)



1

-الإعداد التخصصي:

ويُقصد به إعداد المعلم ليكون ملماً بفرع من فروع المعرفة، وهذا لا يتم إلا في الكليات الجامعية. فالمعلم لا يمكن أن يؤدي دوره التعليمي بالشكل المطلوب ما لم يتمكن من العلم الذي سيقوم بتعليمه في المستقبل.

ومن ناحية أخرى لابد أن نجعل أسلوب التفكير والإبداع هو الهدف. وهنا يجب استخدام المعرفة كوسيلة لهذا التفكير والإبداع، فالتفكير والإبداع هما وسيلتان لنمو المعارف لدى المعلم، وعليهما تستند قدرات ومهارات المعلم العلمية.

2- الإعداد المهني:

يعتبر الإعداد المهني أهم ركيزة من ركائز إعداد المعلم، حيث يهدف إلى تكوين وصقل شخصيته ليكون قادراً على أداء مهمته التربوية والتعليمية في توجيه وإرشاد الطلاب. ونقترح في هذا الجانب هدفين للإعداد المهني للمعلم:

أ. الاستيعاب الكامل لحقيقة العملية التربوية والتعليمية وأهدافها حتى يتمكن من التأثير الإيجابي في الطلاب وفقاً للأهداف المقررة.

ب. الاستيعاب الكامل لاحتياجات الطلبة المختلفة، وقدراتهم ومعرفة الفروق الفردية وإمكاناتهم.

وكذلك نقترح هنا بعض البرامج لإعداد المعلم مهنيًا:

أ. تزويد المعلمين بحصيلة فكرية من المعلومات والمفاهيم الأساسية في علم النفس التربوي كالطفولة والمراهقة والفروق الفردية ونظريات التعلم.

ب. معرفة أساليب الربط بين الخبرات الدراسية والوسائل التي تحقق ذلك، حتى يستطيع أن يؤدي مهنته على مستوى طيب من الأداء.

ج. إلمام المعلمين بقدر كاف من المعلومات والخبرات التي تتعلق بالبيئة المدرسية بمراحلها المختلفة من حيث الأهداف والوظائف.

د. معرفة أهمية الوسائل التعليمية لاستخدامها في الأوقات المناسبة.

هـ. دراسة أساليب التقييم المختلفة.

و. التعرف على أساليب التوجيه والجوانب التي يمكن أن يتم فيها هذا التوجيه.

ز. التدريب المستمر على الأسلوب العلمي في التفكير والإبداع والقدرة على حل المشكلات.

ح. إن الإعداد المهني يهدف إلى إكساب المعلم القدرة على استخدام الوسائل. وأن يستفيد من التجارب، وعليه فإن المعلم لابد أن يُعدَّ الإعداد الجيد قبل ممارسة المهنة.

3- الإعداد الثقافي:

تنتقل الثقافة من جيل عن طريق التعلم والتعليم، وهي مكتسبة يتم تعلمها من قبل الصغار

والكبار، وهي كذلك متغيرة بحكم تطور المجتمعات الإنسانية، فأهميتها للمعلم ترجع إلى:

أ. القدرة على حسن الاختيار من بين العناصر الثقافية ليستخدامها بصورة تؤثر في الفرد. حيث أن الحقائق والقوانين والأفكار الاجتماعية والمعاني والقيم والنظريات تنتقي من الثقافة، لذلك فإن هذا كله يستلزم من المعلم الوعي والتمييز، حتى لا يعطي الطلاب المفاهيم.

ب. القدرة على حل المشكلات التي تعترى العملية التربوية لدى الطلاب، وهذا بدوره يؤدي إلى تسهيل عملية التربية والتوجيه.

ج. تعطي المعلم معلومات عن البيئة التي يعيش فيها وعن العالم المحيط به.

ح. تمكنه من الإلمام بالموضوعات المتنوعة حتى يستطيع الإجابة عليها.

فإذا أعد المعلم الإعداد الثقافي بالشكل المطلوب، فإنه يكون ذا تفكير وأفق واسع ومدرك، وأقدر على استخدام الأدوات المهنية بكفاءة عالية، وكذلك أقدر على اكتشاف الفروق الفردية لدى الطلاب، ليكون مصدر ثقة واحترام بالنسبة إلى الطلاب لينجذبوا نحوه ويؤثر كل ذلك في زيادة تحصيلهم، والقدرة على تفعيلهم.

4- الإعداد التدريبي:

يعمل التدريب المستمر للمعلم على رفع قدراته ومهاراته ومستواه التحصيلي نظرياً وعملياً، ويكون قادراً على تأدية مهنته بجدارة.

فكلما تُربّ المعلم التدريب الصحيح وأعطى معلومات ومفاهيم جديدة تفيده في مهنته، أصبح مثمراً ذا نتيجة ومردود حسن على الطلاب. لأنه من خلال التدريب يتلقى الجديد والمفيد لتطوير نفسه أولاً، ويحسن من أدائه في مهنته ثانياً.

وهذا التدريب الحالي للمعلمين أياً كانت الجهة التربوية التي تعقده لا يؤدي المطلوب، ولا يحقق النتائج المرجوة من عملية التدريب للمعلم، لأن طريقته -من وجهة نظرنا- مملة وروتينية ينبغي إعادة النظر فيها، وترتيب عملية التدريب، لنتمكن بعد ذلك من تمهين التعليم ونحن مطمئنون على وضع المعلم.

تدريب المعلمين في المدرسة الحديثة:

إعداد وتدريب المعلم قديم في الثقافة العربية الإسلامية، وترتكز الآن المؤسسات الحديثة التي وردت إلينا من العالم الغربي وأقمناها في العالم العربي على مسميات مختلفة فيما يتعلق بتدريب

المعلمين، مثل "دار المعلمين"، و"معهد التربية للمعلمين"، و"كلية التربية"، وغيرها من المسميات، والملاحظ أنه في الوقت الذي تطورت فيه النظرية التربوية بدرجة كبيرة في العالم الغربي وشمل ذلك مفهوم إعداد المعلم، فإن معظم المؤسسات التربوية في العالم العربي ظلت تعمل بصورة تقليدية من خلال مفهومي المنهج والتخصص. (27)

1-8- أنواع التدريب:

تشمل عملية التدريب جوانب متعددة يحتاج إليها المعلم لتنمية قدراته وإمكاناته ورفع مستواه الأكاديمي والمهني والثقافي والاجتماعي والشخصي، ولا يقتصر تدريبه على هذه الجوانب فحسب، وإنما يجب تنمية مهاراته الإدارية والفنية للقيام بالمهام المتوقعة منه حيث يتم تدريبه منذ التحاقه بمؤسسات الإعداد لمهنة التعليم في كليات ومعاهد إعداد المعلمين، ثم بعد التحاقه بالعمل في المدارس، وكذلك أثناء ترقيته في المناصب القيادية.

والتدريب نوعان أحدهما يقدم للمعلم قبل الالتحاق بالمهنة والنوع الآخر (وهو متعدد) يقدم المعلم في أثناء الخدمة. كما يلي:

- التدريب الخاص بالإعداد للمهنة، وهي مرحلة تسبق الالتحاق بالعمل، وبالنسبة للمعلمين فهي تمثل مرحلة الإعداد في كليات التربية أو مؤسسات إعداد المعلمين.
- التدريب أثناء الخدمة (العمل)، لتنمية قدرات الفرد ومهاراته، وزيادة كفاءته الإنتاجية، وتستمر عملية التدريب وتدوم باستمرار عمل الفرد. ويتضمن هذا النوع من التدريب عدة أنواع متخصصة، وهي في مجموعها تساهم في إعداد وتنمية مهارات الأفراد العاملين بالمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتهم الوظيفية (معلم-إداري).
- تدريب المعلمين الجدد في السنة الأولى لاستلامهم العمل (المعلمين المبتدئين).
- تدريب المعلمين لرفع كفاءتهم من خلال تدريبهم على المناهج الجديدة، أساليب التعليم، والوسائل التعليمية أو غيرها من الجوانب، وقد يكون هذا التدريب من خلال التدريب من بعد أو التدريب داخل المؤسسة.

1- تدريب المعلمين وإعدادهم لممارسة أدوارهم في الإدارة التعليمية. (28)

09- مراحل بناء برنامج تدريبي لهيئة التدريس:

عند بناء برنامج تدريبي للمعلمين فإن هناك عدة مراحل لا بد أن تتم بدءاً من المرحلة التمهيدية، تحديد الأهداف: الإعداد للبرنامج، حتى تنفيذ البرنامج وتقويمه، وكل مرحلة تتضمن عدة خطوات كما يلي:

المرحلة الأولى: المرحلة التمهيدية:

مرحلة حصر احتياجات المتدربين وأعدادهم يطلق عليها البعض المرحلة التمهيدية، وفي هذه المرحلة يتم تحديد الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر المتدربين سواء في مجال التدريس، أو الإشراف، أو إدارة الصف الدراسي، أو في مجال العلاقات الإنسانية، أو في مجال النشاط الأكاديمي، أو غيرها من الاحتياجات مما سنعرض له فيما بعد. كما تتطلب هذه المرحلة أيضاً حصر أعداد المتدربين المطلوب تدريبهم، والمشكلات التي تواجههم.

كما يمكن أن تتضمن هذه المرحلة تحليل المهام والخلفيات العلمية والأكاديمية للمتدربين.

المرحلة الثانية: تحديد الأهداف:

ومن السمات الرئيسية لأي برنامج تدريبي تعليمي فعال أن تكون أهدافه واضحة محددة، على سبيل المثال:

- 1- إعداد معلم ذي كفاءة عالية في الإدارة.
- 2- إمداد المعلم بمزيد من المعلومات والخبرات والمهارات التي يحتاجها.
- 3- تنمية خبرات المعلم في الربط بين النظرية والتطبيق في المنهج.
- 4- إمداد المعلمين بالجديد في طرق وأساليب التدريس الفعال.
- 5- تنمية خبرات المعلم في استخدام تكنولوجيا التعليم والتعامل معها.

ثم تصاغ هذه الأهداف بصورة إجرائية قابلة للقياس، أي أن تصاغ في صورة عبارات تصف الأداء المتوقع أن يصبح المعلم قادراً على أدائه بعد الانتهاء من البرنامج، مثل أن يذكر، يحدد، يقارن، يعرف، يفسر، يلخص... وغيرها.

المرحلة الثالثة: مرحلة الإعداد للبرنامج:

وتتضمن هذه المرحلة عدة خطوات منها اختيار المدربين، اختيار مكان التدريب وتجهيزه، توفير مصادر التمويل، إعداد المحتوى العلمي للبرنامج، الإعلان عن موعد بدء البرنامج، وفيما يلي توضيح ذلك.

1- اختيار المدربين:

ومن العوامل الأساسية التي يجب توافرها عند اختيار المدرب قدرته على توصيل الأفكار ونقلها للمتدربين، وخبرته العملية في مجال التدريب، ومدى استخدامه للأساليب التدريبية الحديثة.

2- اختيار مكان التدريب وتجهيزه:

فمن المناسب أن تكون أماكن التدريب قريبة من مناطق عمل المعلمين، ويتوافر فيها الورش والتجهيزات وجميع مستلزمات التدريب.

3- توفير مصادر التمويل المادي والمالي للبرنامج:

من حيث توفير مكافآت المدربين، وحوافز المتدربين والمشرفين وغيرها من الالتزامات المالية.

4- إعداد المحتوى العلمي للبرنامج:

بعد تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، والأهداف الإجرائية المطلوب تحقيقها من البرنامج التدريبي فمن المهم تحديد المحتوى، والذي يتضمن مجموعة الحقائق والقيم والمفاهيم والمهارات والأنشطة التي سوف يتم تقديمها للمتدربين، لأحداث التغيرات المطلوبة في ضوء الأهداف المحددة، كما يمكن أن يتم إعداد المحتوى في ضوء الكفايات التدريبية.

ومن بين العناصر التي يجب مراعاتها عند إعداد محتوى البرنامج التدريبي:

- أ- المستوى العلمي والخبرات السابقة للمتدربين.
- ب- احتياجات المتدربين التي سبق تحديدها من الواقع أو كفايتهم التدريبية المطلوبة.
- ج- التتابع والتدرج في عرض محتوى البرنامج.
- د- استخدام أكثر من مصدر للمعلومة التي يتم تقديمها.

تعدد أساليب التدريب من ورش عمل، واجتماعات، وندوات، وحوار وغيرها من الأساليب التي سبق ذكرها.

5- تحديد موعد ابتداء التدريب والإعلان عنه:

ويتطلب ذلك اختيار الموعد المناسب للمتدربين، وتوضيح الجدول اليومي وبه موضوع التدريب وزمنه، وذلك يومياً حتى انتهاء التدريب بحيث يكون جميع المتدربين على علم مسبق بموعد ابتداء التدريب ومدته.

المرحلة الرابعة: تنفيذ البرنامج:

ويقصد بها وضع البرنامج موضع التنفيذ، ويراعي تقسيم المتدربين قبل بدء البرنامج في مجموعات تتراوح بين 15-20 متدرباً بكل مجموعة، مع مراعاة أن يتخلل البرنامج فترات كافية للراحة. كما يراعى أثناء التنفيذ أن يتنوع المحتوى اليومي بحيث يتضمن أجزاء نظرية وأخرى عملية.

المرحلة الخامسة: تقييم البرنامج ومتابعته:

لا تقتصر عملية التقييم على المتدربين فقط، ولكنها تتضمن جميع مكونات نظام التدريب بحيث يشمل المدرب، المتدرب، والبرنامج، وفيما يلي توضيح ذلك.

1- **تقييم البرنامج:** من حيث تنفيذه، ومحتواه، ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف، وأهم السلبيات والإيجابيات، ومقترحات التطوير.

2- **تقييم المدرب:** من حيث التزامه، وقدرته، ومهارته في التعامل مع المتدربين والمرونة في الأداء، والدقة في المواعيد، ومدى استفادة المتدربين منه، وغيرها من عوامل تؤثر في نجاح البرنامج لتحقيق أهدافه.

ويمكن أن يتم تقييم كل من المدرب والبرنامج بإعداد استمارة تقييم لكل منهما، يحدد فيها عناصر التقييم المطلوبة.

3- **تقييم المتدرب:** يمكن أن يكون ذلك من خلال تقارير يقدمها المدرب عن المتدرب لتوضيح مدى مشاركته، واحترامه للوقت، ونسبة الحضور، وغيرها.

كما يمكن أن تعقد اختبارات شفوية وتحريرية وعملية في نهاية البرنامج.

مما سبق يتضح أن إعداد النوعيات المطلوبة من الكوادر البشرية (المعلمين أو الإداريين) لممارسة أعمال معينة تتطلب تقديم التدريب المنظم الذي يعتمد على عدة مبادئ أساسية سواء في مرحلة الإعداد، أو التنفيذ، أو التقويم، ومن أهم هذه المبادئ:

- 10- وضوح وتحديد الأهداف السلوكية لبرامج التدريب.
- 11- تلبية الحاجات المهنية للمتدربين.
- 12- توجه برنامج تدريب المعلمين نحو الكفاءات التعليمية.
- 13- اعتماد نموذج أو إطار نظري للتدريب.
- 14- أن يحقق البرنامج التدريبي التطابق بين الإطار النظري والممارسات العملية.
- 15- المرونة وتعدد الاختبارات في برنامج التدريب.
- 16- استخدام تكنولوجيا التربية الحديثة في برنامج التدريب.
- 17- الاهتمام بالتعلم الذاتي.
- 18- الأخذ بمبدأ التدريب المستمر⁽²⁹⁾.

10- إجهاد المعلم: (الإجهاد المهني لدي هيئة التدريس)

يقدم العنصر أسباب إجهاد المعلم، وتأثير فيه، وكيفية مواجهته له:

أولاً: أسباب إجهاد المعلم:

- 1- سوء سلوك الطلبة.
- 2- ضغط الوقت وتحمل أعباء العمل.
- 3- سوء العلاقات الاجتماعية بين أطراف العملية التعليمية.
- 4- نقص الإمكانيات المادية المتاحة للتعليم.
- 5- اليأس من زيادة المرتبات والعلاوات والترقيات.

ثانياً: تأثير الإجهاد على صحة المعلم:

- 1- الإحساس الدائم بالإرهاق والقنوط.
- 2- التوتر العضلي والعصبي وارتفاع ضغط الدم والصداع واختلال الهضم، والتنفس.
- 3- الاضطراب في النوم واختلاطه بالكوابيس.
- 4- بحة الصوت أو فقدانه أحياناً.

ثالثاً: إدارة المعلم للإجهاد Stress Management

يواجه المعلم الإجهاد بإدارته له استخدام ستة أنماط من الاستجابات:

1- استجابة التفاعل مع الآخر

- أ- مشاركة التلاميذ وأسرهم وزملائهم في الاهتمامات والهوايات.
- ب- تعلم مهارات التفاعل الفعال مع الآخر.
- ج- إتاحة الفرصة للتلاميذ وآبائهم بالتعبير بطلاقة عن مشكلاتهم وما يقلقهم.
- ح-

2- الاستجابة الانفعالية

- أ- تعلم الاستجابة الانفعالية في سياق اجتماعي Social Emotional Learning (SEL).
- ب- التدريب على الاسترخاء التنفسي والعضلي والذهني.

3- الاستجابة المعرفية Cognitive

- أ- مساعدة التلاميذ على تغيير سلوكياتهم.
- ب- تعليم التلاميذ كيفية التألؤم cope مع المواقف بلا عصبية وعدوانية.
- ج- تعليم التلاميذ كيفية الاسترخاء حتى لا يثيروا روح الغضب والعدوانية.

4- الاستجابة الفيزيائية Physical

- أ- تعليم التلاميذ أهمية الانتظام في الأكل والنوم.
- ب- تعريف التلاميذ بأخطار الكحوليات والتدخين والقهوة.
- ج- ممارسة تمارين التربية الرياضية بانتظام.

5- الاستجابة التي تتعلق بمهام المعلم Task-Related

- أ- تعليم الطلاب كيفية التمدد بكفاءة.
- ب- تعلم استخدام العادات والمهارات في التعلم بكفاءة.

6- الاستجابة المؤسسية Organization

- أ- تعليم
- ب- تشجيع تعليم الطلاب على التعلم خلال التعامل مع زملائهم وخلال عمل الفريق وبروح الفريق (30)

11- حقوق وواجبات هيئة التدريس:

أ- حقوق المعلم المهنية:

- من حق المعلم أن يؤهل تأهيلاً يمكنه من أداء رسالته التربوية باقتدار ويتحقق ذلك عن طريق التدريب المستمر وتطوير المناهج وإكساب المعلم تلك المهارات.
- رفع مستوى أداء المعلم وتطويره من خلال الدورات التدريبية اللازمة وإطلاعه على كل جديد في مجال التربية والتعليم وتدريبه على استخدام الطرق الحديثة والتقنيات التربوية الميسرة لعملية التعليم.
- تشجيع البحث العلمي والتجريب: يجب تشجيع المعلم على البحث العلمي والتجريب في مجال الإعداد، وطرائق التدريس، والإدارة الصفية والتقويم... الخ
- رعاية المعلمين المتميزين والعمل على تنمية مواهبهم وتوثيق إنجازاتهم ونشاطاتهم المتميزة في الدراسات والأبحاث وتعريف الآخرين بها.
- تحديد الأنظمة الوظيفية والجزائية تحديداً دقيقاً حتى يعرف المعلم ما له وما عليه.
- معالجة مشكلات المعلم بأسلوب تربوي بعيداً عن التسلط والتشهير.
- تمكين المعلم من تدريس موضوع تخصصه.
- توفير البيئة المدرسية المناسبة حتى يعمل المعلم براحة وأمان.

ب- حقوق المعلم المادية:

- إعطاء المعلم المكانة التي يستحقها في السلم التعليمي وإعلان الضوابط التي تحكم الرواتب ليعيش بكرامة وضبط عمليات النقل والترقية والترقية.
- تقديم الحوافز والمكافآت المادية لتنمية دافعية المعلم وحبه للمعلم وحبه لمهنته والانتماء لها.
- تحقيق الشعور بالأمن والرضى الوظيفي للتفرغ لرسالته وعدم الاندفاع لممارسة أعمال أخرى.

ج- حقوق المعلم المعنوية:

- تغيير النظرة النمطية للمعلم في أذهان المجتمع وإبراز الصورة المشرفة له ودوره في بناء الأجيال وزيادة وعي أولياء الأمور والطلاب بأهمية احترام المعلم وتقديره.
- منح المعلم الثقة والتعاون معه على تحقيق رسالته السامية ورفع روحه المعنوية وتقدير جهوده.

- وضع نظام يحفظ للمعلم كرامته من الاعتداءات المختلفة.

- احترام المعلم وتقديره والاستماع له ومساعدته في حل المشاكل التي تواجهه.

لم تعد رسالة المعلم مقصورة على التعليم، بل تعداها إلى دائرة التربية، فالمعلم مرب أولاً. وقبل كل شيء، والتعليم جزء من العملية التربوية. ويتأكد هذا الدور في ظل المشتتات العديدة وفي ظل تقنية المعلومات المتنوعة التي نشهدها هذه الأيام. مما يفرض على المعلم أن يواكب عصره فكما أن له حقوق عليه أيضاً واجبات.

واجب المعلم نحو ربه : ايمان المعلم بالله هو زاده على الطريق وكذلك تقوى الله واخلاصه في العمل وتفانيه في ادائه. فليكن رائد المعلم خشية الله في السر والعلن وليعمل على غرس حب الله في قلوب تلاميذه وطلابه وليفجر بذلك نبعا لا ينضب للقيم الكاملة.

واجب المعلم نحو نفسه : يكون المعلم على مستوى من الخلق الكريم اذ انه المثل الاعلى لطلابه في سلوكه وعاداته ومظهره مستهديا في ذلك بالقيم الدينية والخلقية والاجتماعية التي ينهض بها تراثنا العربي الاسلامي الاصيل وليكن له من ضميره الموجه والرقيب.⁽³¹⁾

واجبات المعلم المهنية: ومن أهم هذه الواجبات:

- 1- على المعلم أن يكون مطلعاً على سياسة التعليم وأهدافه ساعياً إلى تحقيق هذه الأهداف المرجوة وأن يؤدي رسالته وفق الأنظمة المعمول بها.
- 2- الانتماء إلى مهنة التعليم وتقديرها والإلمام بالطرق العلمية التي تعينه على أدائها وألا يعتبر التدريس مجرد مهنة يتكسب منها.
- 3- الاستزادة من المعرفة ومتابعة كل جديد ومفيد وتطوير إمكاناته المعرفية والتربوية.
- 4- الأمانة في العلم وعدم كتمانها ونقل ما تعلمه إلى المتعلمين.
- 5- معرفة متطلبات التدريس: على المعلم أن يحلل محتوى المنهج من بداية العام الدراسي ليحدد على أساسه طرائق تدريسه حتى تتناسب مع أنماط تعلم طلابه.
- 6- المشاركة في الدورات التدريبية وإجراء الدراسات التربوية والبحوث الإجرائية.

واجبات المعلم نحو مدرسته:

- 1- الالتزام بواجبه الوظيفي واحترام القوانين والأنظمة.
- 2- تنفيذ المناهج والاختبارات حسب الأنظمة والتعليمات المعمول بها.

- 3- التعاون مع المجتمع المدرسي.
- 4- المساهمة في حل الأنشطة المدرسية المختلفة.
- 5- المساهمة في حل المشكلات الدراسية.
- 6- توظيف الخبرات الجديدة. (32).

هوامش الفصل الثالث

¹ محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص 45

² عبد الرحمان ابو المجد رضوان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2006، ص : 176

³ محمد عبد الرحيم عدس، 2000، مرجع سابق، ص ص 35-36

⁴ محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص 88.

⁵ محمد جاسم محمد، 2008، ص 90

⁶ عفاف عثمان عثمان مصطفى، إستراتيجيات التدريس الفعال، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2014، ص ص 25-29

⁷ محمد عبد الرحيم عدس، 2000، مرجع سابق، ص 35

⁸ مصطفى القمش، ناجي السعيدة، قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2008، ص ص 179-180

⁹ محمد حسن محمد حمادات، الإدارة التربوية-وظائف وقضايا معاصر، ط 1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص ص 281-282

¹⁰ عفاف عثمان عثمان مصطفى، 2014، مرجع سابق، ص ص 20-25

¹¹ علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره الإشراف عليه-تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002، ص ص 41-53

¹² صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر، دب، 2007، ص ص 98-99

¹³ محمد جاسم محمد، 2008، ص ص 93-95

¹⁴ صلاح الدين عرفة محمود، آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة، ط 1، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، 2005، ص ص 170-171

¹⁵ صلاح الدين عرفة محمود، 2005، مرجع سابق، ص ص 173-174

- ¹⁶ صلاح الدين عرفة محمود، 2005، مرجع سابق، ص ص 175-176
- ¹⁷ صلاح الدين عرفة محمود، 2005، نفس المرجع، ص ص 180-181
- ¹⁸ صلاح الدين عرفة محمود، 2005، نفس المرجع ، ص ص 109- 112
- ¹⁹ عفاف عثمان عثمان مصطفى، 2014، نفس المرجع، ص ص 269-286
- ²⁰ حسين محمد أبو رياش، التعلم المعرفي Cognitive Learning، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007، ص ص 290-293
- ²¹ حسين محمد أبو رياش، 2007، مرجع سابق، ص ص 295 296
- ²² محمد جاسم محمد، 2008، مرجع سابق، ص 92
- ²³ صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر، د ب، 2007، ص ص 30-31
- ²⁴ أيمن أبو الرؤس، دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، الإسكندرية، مصر، 1996، ص ص 12-13
- ²⁵ أيمن أبو الرؤس، 1996، مرجع سابق، ص ص 19-22
- ²⁶ المرجع محمد عوض الترتوري ص . 53.
- ²⁷ محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط 1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص ص 53-57
- ²⁸ مصطفى عبد السميع محمد، سهير محمد حوالة، 2005، مرجع سابق، ص ص 152-153.
- ²⁹ مصطفى عبد السميع محمد، سهير محمد حوالة، 2005، مرجع سابق، ص ص 152-156
- ³⁰ مصطفى عبد السميع محمد، الجديد في المدرسة والتمدرس، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، د ب، 2008، ص ص 170-172
- ³¹ محمد منير مرسي : الإدارة المدرسية الحديثة، (ط1)، القاهرة، مصر (2006)، ص : 207.
- ³² يحي محمد نبهان: الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية، ط 1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص ص 78-80

الفصل الرابع: جودة التعليم العالي

- 1- المفاهيم والمصطلحات الأساسية لجودة التعليم
- 2- تعريف جودة التعليم العالي
- 3- لمحة تاريخية لتطور فكر الجودة
- 4- مدرسة الجودة.
- 5- تحول المفهوم التقليدي لضمان جودة التعليم العالي
- 6- الجودة في مؤسسات التعليم.
- 7- مبادئ رواد جودة التعليم العالي.
- 8- نماذج مقترحة لإدارة جودة تعليمية شاملة.

1- المصطلحات والمفاهيم الأساسية لجودة التعليم:

الهدف من تطبيق معايير الجودة على أي برنامج تعليمي هو الارتقاء به لكي يتطابق مع معايير الجودة المطبقة عالميا في كل مجال من مجالات الاختصاصات المختلفة، ولكل برنامج تعليمي معايير الخاصة للجودة، فمعايير الجودة لبرنامج تعليمي في كلية الطب مختلفة عن معايير الجودة لبرنامج في كلية الهندسة أو العلوم أو غيرها من الكليات، والحكم على برامج الأكاديمية يمكن أن يخضع لإحدى الوسائل المتبعة عالميا، وهي: (1)

▪ **الاعتماد (Accreditation)** وهو عبارة عن إخضاع برنامج أو مؤسسة لمعايير محددة والإعلان عن مدى مطابقتها لهذه المعايير أو عدمها، وتقوم بها مؤسسة متخصصة. والاعتماد التربوي هو عملية تقويم جودة المستوى التعليمي تتم بواسطة هيئة متخصصة في ضوء معايير محددة لمجالات العملية التعليمية. (2)

▪ **التدقيق (Audit)** وهو عبارة عن تقييم لمدى قوة أو ضعف وسائل تطبيق الجودة لنشاطات الخدمات وبرنامج المؤسسة، وتقوم بها المؤسسة لمصلحتها الذاتية من أجل نموها وتقديمها.

▪ **التقويم (Evaluation):** يهدف إلى تطوير برنامج أو مؤسسة، حيث يجري تقويم جميع الأعمال الإدارية لجهة (استراتيجيات الإدارة- اتخاذ القرار- العمليات المالية والإدارية- الخدمات والتقديمات، بالإضافة إلى برامج التعليم والخطط البحثية)، والتقويم عملية مستمرة تعنى بجمع المعلومات وتحليلها بشكل دوري، للتعرف على مواطن القوة والضعف، بهدف تحسين الأداء وتمثل أساسا للتطوير وضمان الجودة.

▪ **الجودة:** الجودة هي درجة التميز الذي يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملاءمة وأقل تكلفة.

وطبقا لتعريف منظمة "الإيزو 9000" العالمية تعني الوفاء بجميع المتطلبات المتفق عليها؛ بحيث تنال رضا العميل، ويكون المنتج ذو جودة عالية وتكلفة اقتصادية معتدلة. (3)

▪ **جودة الخدمة:** "هي جودة المنتج سواء كان سلعة أو خدمة وقدرته على إشباع متطلبات العميل وتوقعات العملاء". (4)

فهي مجموعة الصفات والخصائص التي تجعل المنتج قادرا على الإيفاء باحتياجات العميل بالاعتماد على جودة التصميم والمطابقة. (5)

■ التخطيط للجودة (Quality Planning):

وهي الأنشطة التي تحدد الأهداف والمتطلبات الخاصة بالجودة، وبتطبيق عناصر نظام الجودة وتشمل تخطيط المنتج، والتخطيط الإداري، وتخطيط العمليات، وإعداد خطط الجودة، ووضع الترتيبات اللازمة لتحسين الجودة.⁽⁶⁾

■ ضبط الجودة (Quality Control):

وهي الأساليب والأنشطة الإجرائية المستخدمة لتلبية متطلبات الجودة، وتشتمل على الأساليب والأنشطة الإجرائية الهادفة إلى مراقبة العمليات، والحد من أسباب الأداء غير المقبول في جميع مراحل تحقيق المنتج للوصول إلى الفاعلية الاقتصادية المرجوة. وينظر -عادة- إلى ضبط الجودة على أنه وسيلة للكشف عن العيوب، وليس لمنع حدوثها، فهو يعتمد بشكل أساسي على التفتيش بفضل مفتشين يقومون بفحص عينات المنتج، إما بشكل دوري أو بعد تصنيع دفعة منه، بهدف الكشف عن الوحدات المعيبة.

وتعني الإشراف على العمليات الإنتاجية لتحقيق إنتاج سلعة بأقل تكلفة وبالجودة المطلوبة طبقاً للمعايير.⁽⁷⁾

■ ضمان الجودة (Assurance Quality):

وهو جميع الأنشطة المنهجية والمخطط لها، المطبقة ضمن نظام الجودة، ويتم إثباتها عند الحاجة؛ لدعم الثقة الكافية بأن المؤسسة قادرة على تلبية متطلبات الجودة، كما أن ضمان الجودة يعتمد على الوقاية أو منع حدوث العيوب بدلاً من الكشف عنها، ويركز على الحاجة إلى تطبيق أساليب ضبط موثوقة على الأنشطة في جميع مراحل تحقيق المنتج، وتعد عائلة المواصفات (ISO9000 Family) الطريقة المتفق عليها عالمياً لتطبيق أنظمة الجودة والتي يمكن من خلال تطبيقها منع حدوث المشكلات المتعلقة بالجودة.⁽⁸⁾

■ تحسين الجودة (Quality Improvement):

وهي عبارة عن الأعمال المتخذة عبر المؤسسة لزيادة فاعلية الأنشطة والعمليات ومردودها، بهدف تحقيق فوائد إضافية للمؤسسة ولزبائنها.

ويتم تحسين الجودة من خلال تنفيذها بطرق جديدة، ويعود تحسين الجودة أساساً لمفهوم إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management TQM) الذي تعود جذوره إلى مفهوم ضبط الجودة الشاملة.⁽⁹⁾

■ إدارة الجودة الشاملة:

فلسفة إدارية حديثة، تأخذ شكل أو نظام إداري شامل، قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المنظمة، بحيث تشمل هذه التغييرات الفكر، السلوك، القيم، المعتقدات التنظيمية، المفاهيم الإدارية، نمط القيادة الإدارية، المنظمة، للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها(سلع أو خدمات) وبأقل تكلفة، وبهدف تحقيق أعلى درجة من الرضى لدى زبائنها، عن طريق إشباع حاجاتهم ورغباتهم، وفق ما يتوقعونه. كما عرفها كوستين(1994, Costin) بأنها نظام مستمر لتحسين المنتجات والخدمات لإحراز رضى وقناعة الزبون، من خلال إشراك كافة العاملين في المنظمة في الحرص على الجودة، وتطبيق المنهج الكمي لبلوغ التحسين المستمر لخدمات ومنتجات المنظمة.⁽¹⁰⁾

2- تعريف جودة التعليم العالي:

- يرى "بسمان فيصل محجوب" أنه يصعب إيجاد تعريف للجودة في التعليم لانبثاق المفاهيم من مصادر فلسفية مختلفة لذلك فهو ينوء عن تبني أي فلسفة ويعرفها حسب خبرته وممارسته بـ: «تحقيق مجموعة من الاتصالات بالطلبة، بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة (المنظمات)». ⁽¹¹⁾

- ويعرفها "عبد الجليل التميمي" بأنها: «مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني، والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، تحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً». ⁽¹²⁾

- ويرى مهدي "صالح السامرائي" أن جودة التعليم تشمل تطوير كل عناصر العملية التعليمية، وما يتعلق بإدارة الجامعة وعلاقتها بالمحيط، ونظمها لوائحها وتشريعاتها، ووسائل التحويل والتسويق ثم المادة العلمية والمختبرات والمراجع وطرق التدريس وأماكن التلقي وأوقات التعلم، ثم التقييم لجميع العناصر ومقاييسه وإجراءاته. ⁽¹³⁾

- كما يعرفها "غرهام غيبس" (Graham Gibbs) أنها: «كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم». ⁽¹⁴⁾

- وتعرفها "أمينة رشيد": «بجودة مناهج التعليم التي تعطي خريجين أكثر كفاءة في العمل وجودة البحوث العلمية ذات التميز على المستوى الدولي». ⁽¹⁵⁾

من التعاريف السابقة نلاحظ أنها تركز كلها على العملية التعليمية، أو تأخذ بعد من أبعادها، وهناك تعاريف أخرى تعرف جودة التعليم العالي على أساس أنها فلسفة إدارية حديثة، ومنها:

- تعرف "ناهدة الساييس" جودة التعليم العالي أنها «نظام إداري شامل قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة، بحيث تشمل هذه التغييرات: الفكر، السلوك، القيم والمعتقدات التنظيمية، والمفاهيم الإدارية، ونمط القيادة، ونظم وإجراءات العمل الإداري».

وحتى يكون للتربية الشاملة وجود في مجال التطبيق الفعلي، لابد من توفر خمسة أمور للتنظيم الناجح لإدارة الجودة الشاملة، من أجل الوصول إلى جودة متطورة ومستدامة، وذات منحى دائم الصعود، وهي:

- 1- حشد طاقات جميع العاملين في المؤسسة بحيث يضع كل منهم جهده وإبداعه لخدمة الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة.
 - 2- الفهم المتطور والمتكامل للصورة العامة وخاصة بالنسبة لأسس الجودة الموجهة لإرضاء متطلبات "العميل" أو متلقي الخدمة، والمنصبة على جودة العمليات والإجراءات التفصيلية اليومية للعمل.
 - 3- قيام المؤسسة على فهم روح العمل الجماعي - عمل الفريق -.
 - 4- التخطيط لأهداف لها صفة التحدي والتي تلزم المؤسسة وأفرادها بارتقاء واضح وملموس في نتائج جودة الأداء.
 - 5- الإدارة اليومية المنظمة للمؤسسة، القائمة على أسس مدروسة وعملية، من خلال استخدام أدوات مؤثرة وفعالة لقياس القدرة على استرجاع المعلومات والبيانات (التغذية الراجعة).⁽¹⁶⁾
- وقد عرف "رودس" (Rhodes,1992) إدارة الجودة الشاملة في التربية، على أنها: «عملية إدارية (إستراتيجية إدارية) تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة، على نحو إبداعي لتحقيق التحسين المستمر في التربية».⁽¹⁷⁾
- 3- لمحة تاريخية لتطور فكر الجودة:

إذا راجعنا البحث في الحضارات السابقة، فإن التاريخ يحدثنا عن المختصين في الجودة آنذاك، فالمرقبون وقبل الشروع في العمل يحددون خصائص العمل وكيفية أدائه، بما يسمح لهم بقبول أو رفض العمل المنجز، فالاهتمام بالجودة لم يكن وليد الستينيات أو الثمانينيات، بل كان الاهتمام بها منذ

بداية تاريخ البشرية، ففي 2150 قبل الميلاد كان الاهتمام بجودة البناء. لقد أصدر آنذاك "حمو رابي" قانونا نصت أحد مواده على إعدام من يقوم ببناء منزل لا يتوفر على مواصفات البناء المحددة.

والفينيقيون هم أيضا كانت لهم طريقتهم الخاصة في منع الوحدات المعينة، في حالة عدم احترام المعايير المحددة لضبط المواصفات والقياسات المتعلقة بالعمل المنجز، يخول للمراقب حق قطع يد المتسبب في إنتاج وحدات غير مطابقة للمعايير الموضوعه. (18)

أما أقدم الوثائق المتعلقة بالجودة فيرجع تاريخها إلى 145 سنة قبل الميلاد، اكتشفت في مصر القديمة، واعتبرت كدليل للجودة. توضح هذه الوثائق كيفية مراقبة حجر ضخم عن طريق القياس بالحبل. (19)

* **مرحلة العصور الوسطى:** تميزت هذه المرحلة بظهور التنظيمات الحرفية، التي سمحت بوضع قواعد للتطوير والتحكم في الجودة، إلى جانب وضع برامج خاصة بالتدريب والمراقبة. لقد ساهمت التنظيمات الحرفية في تطوير الاقتصاد، والاتجاه من التنظيمات البسيطة إلى تلك الأكثر تعقيدا. كان هذا في ظل الثورة الصناعية، والتي نتج عنها العديد من التغيرات في كل الميادين، خاصة ميدان الأفكار وظهور المدارس المتعددة والمختلفة. (20)

* **مرحلة تطور المناهج التسييرية:** كان لتطور الأنظمة الإنتاجية، وظهور المصانع الكبرى الأثر المباشر في ظهور جملة من المشاكل سواء تلك المرتبطة بالعامل التقني أو العامل البشري بحثا عن الحلول، جاءت المناهج التسييرية. (21)

بداية كان المنهج الآلي "Mechanistic Approach"، الذي انبثقت عنه حركة الإدارة العلمية، المنهج الآلي كان يبحث عن فعالية العمليات قصد زيادة الإنتاج، وتحسين ظروف العمل المادية، وذلك من خلال الدراسة العلمية للزمن والحركة (F.W.Taylor).

بعدها كان المنهج السلوكي "Humanistic Approach"، الذي ركز على العنصر البشري، وذلك من خلال الاهتمام بتحسين ظروف عمله ومعاملته، فمنهج الرشادة "Rational Synthesis" الذي يمثل دمجا لمزايا المنهجين السابقين، وصولا إلى منهج الظروف "Contingency Approach" الذي يعتبر القرارات والأفعال هي نتاجا للظروف والوضعيات.

كل هذه الحركية تهدف إلى تحقيق فعالية في الأداء، من أجل ضمان البقاء والاستمرار، ولكن وفق توجهات ورؤى مختلفة.

* مرحلة الرقابة على الجودة: لقد ساهمت المناهج التسييرية السابقة، خاصة المنهج الآلي المعبر عنه بالتسيير العلمي "scientific management" في الفصل بين عملية الإنتاج وعملية الرقابة على الوحدات المنتجة، ونتج عن عملية الفصل ظهور قسم خاص بالرقابة على الجودة، وذلك باستخدام أساليب رقابة متميزة، بدأت بعملية الفحص لتتحول إلى ضمان الجودة.⁽²²⁾

ففي العشرينيات من القرن الماضي قامت مجموعة من موظفي شركة "بال" للهاتف بجهد كبير جدا في وضع بعض الطرق والنظريات المتطورة للارتقاء بعمليات الفحص على المنتجات بهدف تطوير مستوى المنتجات المقدمة من خلال توكيد الجودة، وكان من هؤلاء الرواد في علم توكيد الجودة في تلك الحقبة الزمنية المهمة "والتر شيوارت" (Walter Shewhart) و"هارولد دوج" (Harold Dodge) و"جورج إدواردز" (George Edwards) بالإضافة إلى "إدوارد ديمينج" (Edward Deming). وهذه المجموعة من الرواد الذين كانوا يعملون في قسم "Western Electric" داخل مجموعة "AT&T" بقيادة "والتر شيوارت"، أجادوا في تطوير عدد من الأساليب المفيدة لتحسين وحل مشاكل الجودة اعتمادا على كثير من الطرق الإحصائية المختلفة، واستطاعوا تخطي الهدف الأول من عملية مراقبة الجودة وهو الإجراء الوقائي إلى الهدف الآخر وهو محاولة التعرف على سلبيات المشكلة واستبعادها.⁽²³⁾

وفي خلال الحرب العالمية الثانية، بدأ الجيش الأمريكي الاعتماد على إجراءات المعاينة الإحصائية، وتم تنظيم عدد من الدورات التدريبية لتعليم الطرق الإحصائية لاستخدامها في تحقيق الجودة، ومن ثم بدأ علم المراقبة الإحصائية على الجودة ينتشر ويأخذ مكانا مرموقا في المجالات الصناعية والخدمية المختلفة.⁽²⁴⁾

وفي عام 1944م، بدأ ظهور أول مجلة علمية متخصصة في هذا المجال وهي: "Industrial Quality Control"، وأصبحت تعرف فيما بعد باسم "Journal of quality technology"، وبعد فترة وجيزة من ذلك تم إنشاء الجمعية الأمريكية للجودة (ASQ) "American society for quality"، وقد وصل عدد المشاركين في هذه الجمعية الآن إلى ما يزيد عن (120) ألف شخص على مستوى العالم.⁽²⁵⁾

وفي نهاية الأربعينيات وبداية الخمسينيات أراد العالم الإحصائي الأمريكي "إدوارد ديمينج" تطبيق بعض المفاهيم الإدارية والإحصائية في تحسين الجودة، إلا أنه لم تعطي له الفرصة لتطبيق أفكاره الجديدة في أمريكا، مما جعله ينتقل إلى اليابان لتطبيق أفكاره على الجودة، وساهم بشكل واضح

في تحسين الجودة في اليابان. وكانت فلسفته تتركز على إدارة الجودة أكثر منها على استخدام الأساليب النظرية الإحصائية. وهذه الفلسفة لم تكن تهدف إلى الحصول على الجودة فقط، بل كانت تهدف أيضا إلى تطوير المنتجات والخدمات المختلفة. وقد ساهم في نجاح "ديمنج" في تطبيق فلسفته، وجود بيئة مناسبة واستجابة المجتمع الياباني مع الطرق الإدارية التطبيقية لتحقيق الجودة والرغبة في مواصلة تطويرها. وبعد ذلك بفترة ليست بالقصيرة، نجح المجتمع الياباني في تحقيق الجودة الشاملة، وأصبحت المنتجات اليابانية هي السائدة في الأسواق العالمية وازداد عدد المنتجات التي كتب عليها صنع في اليابان.⁽²⁶⁾

* **مرحلة إدارة الجودة الشاملة:** أول من أدخل مفهوم الجودة الشاملة هو "A.V.Freigenbaum" تحت تسمية مراقبة الجودة الشاملة للمؤسسة "Company Total Quality Control"⁽²⁷⁾، والمقصود بهذا المفهوم هو مسؤولية كل أقسام المؤسسة، وبالتالي كل العاملين بها عن إنتاج الجودة عبر مختلف مراحل العمل.⁽²⁸⁾

بحلول عام 1980م، ونظرا للخسائر التي تكبدتها الأسواق والشركات الأمريكية في ذلك الوقت، استخدمت الطرق الإحصائية لتطوير الجودة في أمريكا وتبعه التركيز على استخدام وتطبيق أسلوب ديمنج الذي عرف بأسلوب إدارة الجودة الشاملة للحصول على الجودة في كافة المجالات داخل المصنع أو الشركة أو الجهة التعليمية وغيرها. ومنذ ذلك الحين أخذ المفهوم في الانتشار والتوسع.⁽²⁹⁾

4- مدرسة الجودة:

1- الإدارة بالأهداف (Management By Objectives):

وهذا الأسلوب يركز على توضيح أهداف المنظمة ومحاولة المديرين والمرؤوسين العمل سويا في تحقيق الأهداف التنظيمية وتنمية خطة لتحقيق أهدافهم، ويمر هذا الأسلوب بعدة مراحل منها: 1- مشاركة جماعة العمل، 2- مشاركة المدير والمرؤوس، 3- تحديد الأهداف المراد تحقيقها، 4- تحديد ما تم إنجازه، 5- المراجعة والتقييم وإعادة الدورة.. ويؤكد هذا المدخل أيضا على مبدأ تحقيق المؤسسة على شكل النتائج التي ترقو تحقيقها، ومن الضروري أن تكون الأهداف لدى جميع العاملين.⁽³⁰⁾

2- التطوير التنظيمي: (Organizational of development)

يعتبر التطوير والتغيير التنظيمي في الأجهزة ومنظمات العمل من أهم العمليات التي يجب على القادة الإداريين والمديرين والمشرفين فهمها وإدراكها وتبنيها، وذلك لضمان أداء فعال ونجاح،

وتتبع أهمية التطوير والتغيير نتيجة للتغيرات المستمرة والسريعة ليس على البيئة الخارجية والعالم فحسب، بل على بيئة المنظمة الإدارية وفي شتى نواحيها. (31)

ويعرفه "بنيس" (Bennis, 1981) بأنه إستراتيجية متطورة للتعليم تستهدف تغيير العقائد والاتجاهات والقيم وكذلك الهياكل التنظيمية لتتناسب مع الاحتياجات الجديدة، وتستطيع التعايش مع التحديات التي تفرضها التغييرات الهائلة في البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية. (32)

والتطوير التنظيمي هو في الواقع خطة تعتبر إيجابية أي تطوير أداء الجهاز أو المنظمة، وتحسينها ونقلها من مرحلة إلى مرحلة أخرى أكثر فعالية ونجاحا وملائمة لتغيرات البيئة والحياة المتغيرة دائما؛ لأن الجهاز أو المنظمة في العمل يجب أن لا يظل جامدا حتى لا يضطر إلى التغيير الإجباري وغير المرغوب. (33)

* استراتيجيات التطوير التنظيمي:

تعتمد عدة استراتيجيات للتطوير التنظيمي لإحداث التغييرات المطلوبة، وتتعدد هذه الاستراتيجيات والوسائل منها: (34)

أ- تشكيل فرق العمل Team Building:

يهدف هذا الأسلوب لزيادة فعالية الجماعات عن طريق تحسين علاقة العمل وتوضيح الأهداف وأدوار العاملين، ويمكن لهذا الأسلوب أن يأخذ شكل مجموعات الزملاء في العمل، أو أية جماعة أخرى التي يتشكل بالضرورة من الزملاء في العمل كوحدة أو جماعة تتلقى التدريب. (35)

- آلية العمل والتطبيق: (36)

يبدأ هذا الأسلوب بعملية تشخيص لواقع العمل من خلال جمع المعلومات بكافة الطرق الممكنة وإجراء النقاشات الصريحة، والمسوحات للاتجاهات السائدة في العمل، وجمع إحصاءات عن الإنتاجية، وذلك يهدف لتحديد نقاط القوة والضعف التي تتعلق بعمل الفريق، وأفضل ما يمكن التوصل إليه هو بلورة وتحديد اقتراحات للتغيير للوصول إلى وضع أفضل.

يدخل الفريق بعد ذلك في مرحلة ثانية تستهدف تحديد طرق إحداث التغييرات المطلوبة والتي تم تحديدها، وقد يكون لازما وجود خبير أو وكيل للتغيير ليساعد الفريق على تحقيق الأهداف التي تم تحديدها.

يتم توضيح العلاقات بين مختلف أعضاء الفريق وبناء الثقة من خلال التدريب وتفهم أعضاء الفريق أدوار بعضهم البعض، ويتم التعرف على الكفاءات الخاصة بهم، وعلى أسباب مقاومة التغييرات من قبل المديرين على سبيل المثال لإشراك العاملين بشكل أكثر في عملية اتخاذ القرار. وتعتبر الشبكة الإدارية "Managerial" أحد التطبيقات لأسلوب بناء الفريق كأساس للتغيير والتطوير التنظيمي، ويمكن تعريف الشبكة الإدارية على أنها: أسلوب يتم من خلاله التحضير للتدريب، وذلك عن طريق قراءات وتمرينات تعطي للمتدربين، وتساعد كل عضو في الجماعة على التعرف على التصنيف العلمي للأسلوب الذي يسلكه في الإدارة من خلال تلك القراءات.

ب- المسوحات Survey feedback: (37)

يقوم أعضاء التنظيم بجمع المعلومات عن واقع التنظيم، ويتم عن طريق الاستبيانات أو المقابلات، وتزويد الإدارة بنتائج هذه المسوحات من خلال عقد اجتماعات يتم من خلالها مناقشة هذه المعلومات بهدف اقتراح التغييرات المطلوبة.

ج- الهندرة Reengineering: (38)

يعتبر هذا المفهوم أحد المداخل للتطوير الإداري، وهو يركز على إعادة التصميم السريع والجدري للعمليات الإدارية الإستراتيجية وذات القيمة المضافة، وكذلك للنظم والسياسات والهيكل التنظيمية، بهدف تحسين الأداء وزيادة الإنتاجية في المنظمة بصورة ملحوظة.

يعتبر هذا الأسلوب في التطوير الإداري ثوريا وجزريا بخلاف أسلوب إدارة الجودة الشاملة الذي ينتهج أسلوب التحسينات التدريجية؛ إذ يهدف هذا الأسلوب إلى الوصول إلى التحسينات جزرية في مجال الوقت اللازم لتقديم الخدمة، وتقليل التكاليف وتحسين نوعية السلعة أو الخدمة، ويبدأ هذا الأسلوب في التطوير التنظيمي بأسئلة جزرية حول جدوى وضرورة ومبرر وجود كل وحدة من وحدات التنظيم، وكيف يكون شكل التنظيم لو كان سيتم إنشاؤه من جديد.

ويتطلب ذلك إعادة النظر في الوظائف والهيكل التنظيمي، والتكنولوجيا، والسياسات المتبعة، وقد يكون ذلك على المستوى الكلي أو على مستوى وحدات أو دوائر بعينها، ويركز هذا الأسلوب في التطوير على تطوير العمليات التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف والنتائج عالية القيمة.

د- التدريب المختبري **Laboratory Training**: (39)

كما تدل التسمية فعن هذا الأسلوب التدريبي يعتبر مكان التدريب بمثابة مختبر وأن العاملين هم مادة الاختبار يخضعون لمجموعة من الضوابط والمعايير، وذلك بهدف الوصول بهم إلى نتيجة معينة يفترض أن تترك أثرها على سلوكهم التنظيمي المستقبلي وبعد انتهاء التدريب. ولكن موضوع الاختبار هو المشاعر والعواطف والانفعالات النفسية للمشاركين.

ويهدف هذا النوع من التدريب إلى علاج الكثير من المشكلات الإدارية ذات الطبيعة السلوكية مثل المشكلات التي تتصل بعملية اتخاذ القرارات وبالاتصالات والصراعات، بهدف زيادة فهم المشاركين لأنفسهم وللآخرين من المشاركين، ولدنامية الجماعات بنواحيها الإيجابية والسلبية، بحيث يتم تطبيق هذه الأساليب عند العودة للعمل.

ه- أسلوب لعب الأدوار **Role Plying**: (40)

يقوم هذا الأسلوب على مساعدة المتدربين على تفهم كافة المؤثرات على القرارات التي يتخذها شخص ما، عن طريق تمثيل المواقف التي تعبر عن مشكلات عملية بطريقة دراماتيكية، وتتحدد الأبعاد المختلفة لهذا الدور للمتدرب، والذي عليه أن يتصرف في ضوءها.

ويهدف ذلك إلى زيادة الوعي بأدوار الآخرين ومحدداتها، كالعلاقات بين الرؤساء والمرؤوسين، مما قد يؤدي إلى المساهمة في تحديد المشكلات والتعريف بأسلوب علاجها، وإلى تقليل حدة الصراع، وتوفير جو أفضل يُمكن الثقة بين العاملين من خلال الفصل بين الشخص كإنسان ودوره كموظف، يترتب عليه أن يلعب عدة أدوار حسب موقعه الوظيفي تحتها التوقعات الرسمية من العاملين في التنظيم، وبعد تمثيل الموقف تبدأ عملية المناقشة، إذ يتحدث القائمون بالتمثيل عن شعورهم أثناء تمثيل الأدوار، وكيفية استجابة كل منهم للآخرين.

3- إدارة الجودة الشاملة **(Total Quality Management)**:

وترجع أهمية هذا الأسلوب نظرا للمتغيرات المستمرة المتسارعة الشاملة لكل مجالات الحياة، والالتجاء لابتكار أساليب وتقنيات إدارية لمواجهة آثار هذه التغيرات. وقد تعددت تعاريف الجودة، وتباينت بشكل يصعب معه وضع تعريف شامل وجامع يتفق عليه الكتاب والمهتمين بموضوع الجودة.

(41)

- مكونات نظام الجودة:

ويتكون نظام الجودة الشاملة من خمسة عناصر (أو خمسة أنظمة) كما مبين في الشكل أدناه، وهذه الأنظمة هي: عملية الجودة، التكنولوجيا، الهيكل التنظيمي، الأفراد، والوظائف. وأن أي خلل في تحقيق الموازنة الفاعلة لهذه المنظمة يؤدي إلى فقدان الكثير من قوة ومثانة نظام إدارة الجودة الشاملة. ويشمل نظام عملية الجودة على كل من العمليات الإدارية والإرشادية والإنتاجية، في حين أن التكنولوجيا تشمل على العديد من المفردات والمكونات Components الضرورية لأداء الوظائف.

(42)

شكل (02) الأنظمة الخمسة في إدارة الجودة الشاملة



كما يشمل الهيكل التنظيمي Structure على مسؤوليات الأفراد وظروف عملهم أو المنظمة بالإضافة إلى قنوات الاتصال الرسمية وغير الرسمية. أما نظام الأفراد البشرية فيشمل على التعليم والتدريب والتطوير وتغيير الثقافات وغيرها من العناصر، وأخيراً، تشمل الوظائف على موضوعات الجودة ووظائف الأعمال وغيرها. ويبين الجدول الآتي هذه الوظائف. (43)

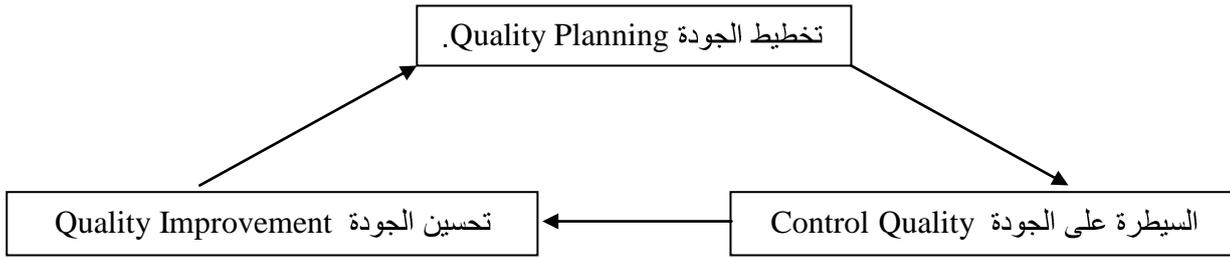
عملية الجودة التكنولوجية الهيكل التنظيمي الأفراد والعمال والوظائف

جدول (02) المحاور الخمسة لإدارة الجودة الشاملة

العمال والوظائف	الأفراد	الهيكل التنظيمي	التكنولوجية	عملية الجودة
- قضايا الجودة	- تشكيل فريق العمل.	- المسؤوليات	- الخط الإنتاجي	- المنظمة وأنظمة
- التغيير الثقافي	- التعليم	- الاتصالات	- نظام المعلومات	تخطيط الجودة
- الأعمال	- والتدريب.	- التوجيه		- قيادة المنظمة
- الوظائف	- تطوير الإدارة			والسيطرة
	ونظام الحوافز			- تصميم الأساليب
	(المكافآت)			والفحص

وقد عرض "جوران" فلسفته فيما يخص الجودة على شكل ما يسمى بثلاثية الجودة Quality Trilogy حيث أكد على أن إدارة الجودة تشمل على ثلاثة مراحل أو عمليات هي:

- تخطيط الجودة Quality Planning.
 - السيطرة على الجودة Quality Control.
 - تحسين الجودة Quality Improvement.
- ويبين الشكل (03) في أدناه ثلاثية جوران: (44)



- ويتلخص مدخل جوران في التركيز على الأبعاد الإدارية لعمليات التخطيط و التنظيم والرقابة وأهمية التأكد على مسئولية الإدارة في تحقيق الجودة و ضرورة وضع الأهداف (التخطيط للجودة، ضبط الجودة، تحسين الجودة). (45)

5- تحول المفهوم التقليدي لضمان جودة التعليم العالي:

تتحدد سمعة مؤسسة التعليم العالي ومكانة الشهادة التي تمنحها من خلال نظامين؛ الأول يقوم على منح الشهادة من مؤسسة معروفة في مجال من مجالات المعرفة اكتسبت سمعتها عبر الزمن. هذا النظام قديم قدم التعليم العالي ذاته، فقيمة الشهادة تقدر بسمعة ومكانة المؤسسة في مجالها الأكاديمي. (46)

تطور هذا النظام فيما بعد ليظهر ما يسمى بالاعتراف المؤسسي أو البرنامجي الذي يركز على مدى تلبية النظام التعليمي لمجموعة من المعايير العالمية للتعليم، يلاحظ أنه لا يوجد نظام واحد من النظامين يمكن الاعتماد عليه دون آخر، لذا فإن الاتجاه الحالي هو ضرورة المزاجية بينهما والاستفادة من مميزات كلا النظامين، وتأخذ أنظمة ضمان الجودة أشكالاً مختلفة وفق القضايا الأساسية التي تواجه مؤسسة التعليم العالي والجدول التالي يوضح تنوع دور ضمان الجودة بتنوع القضايا التي تواجه مؤسسة التعليم العالي، كما يتضمن الجدول (06) قاعدة البيانات والمعلومات التي ينبغي العمل على توفرها في كل حالة ومتطلبات التقييم الخارجي في كل منها. (47)

جدول(03) يوضح تحول المفهوم التقليدي لضمان جودة التعليم العالي

التقييم الخارجي	قاعدة المعلومات	دور ضمان الجودة	الحالة
- تقارير وصفية. - مؤشرات الأداء.	- معلومات وصفية. - بيانات الأداء.	تحديد مستويات فرعية للبرامج التعليمية	1- التأكد من مستويات التعلم
- تقييم مكانة المؤسسة. - تقرير قومي وتقرير على مستوى المؤسسة. - تحديد أفضل الممارسات.	- تقارير وصفية/ذاتية حول: الأداء، لإجراءات.	- المحاسبية. توفير وعي بثقافة الجودة داخل المؤسسة.	2- التأكد من فاعلية نظام التعليم العالي/المؤسسة
- تقارير للتدقيق من جانب المؤسسة، والدولة.	- معلومات حول: الإجراءات، الأداء.	- حفز قدرة الإدارة الذاتية للمؤسسة. - المحاسبية.	3- التأكد من قدرة المؤسسة على التطوير ومكانة ضمان الجودة.
المشاركة بين تقارير التدقيق للمؤسسة، وقاعدة البيانات.	المشاركة بين تقارير التقييم الذاتي للعمليات والإجراءات والتقارير الذاتية حول الأداء.	التعاون بين عمليات واستراتيجيات التطوير والإدارة الذاتية.	4- الحاجة إلى تعزيز ثقافة ضمان الجودة للمؤسسات.
نشر مؤشرات الأداء المقارنة، اختبارات معيارية للتخرج.	مؤشرات الأداء حول المنتجات (المعارف والمهارات اللازمة للتخرج).	مراعاة قواعد ومحددات السوق، توفير معلومات للعلماء: الطلاب، العاملين.	5- التجديدات: تزايد الشفافية في أنظمة التعليم العالي

ومن ضمن التحولات في النموذج الإرشادي لضمان الجودة هو التحول من اعتماد المؤسسة أو البرنامج إلى اعتماد المتعلم، أو أستاذ الجامعة ذاته. وفي هذه الحالة فإن المتعلم في حالة إظهار إنجاز أو الوصول إلى مستوى محدد من المعارف والمهارات فإنه يمنح شهادة تفيد بذلك بدلا من منح المؤسسة التي تقوم بإعداده.

وقد يُعتقد أن ذلك ضرب من الخيال إلا أن الفاحص لهذه التوجهات وغيرها يلحظ أن ضمان الجودة في القرن الحادي والعشرين يأخذ بالتوجيه الاقتصادي عن الأخذ بالنموذج التعليمي التقليدي المعروف، ويعتقد أن سبب التحول هذا لا يرجع إلى أفضلية الاقتصاد عن التعليم إنما يرجع بالدرجة

الأولى إلى أن متطلبات سوق العمل هي التي أصبحت توجه أنشطة التعلم وطرقه وأساليبه، والجدول (07) يحدد التحول من النموذج القديم إلى النموذج الجديد.⁽⁴⁸⁾

جدول(04): يوضح التحول من النموذج القديم إلى النموذج الجديد

النموذج الاسترشادي القديم	النموذج الاسترشادي الجديد
التمركز حول المعلم/المؤسسة	التمركز حول المتعلم
المركزية	المحلية
مسيطر	تلبية الرغبات
نموذج واحد لجميع المؤسسات	تصميم النماذج وفق طبيعة كل مؤسسة
مغلق	مفتوح
تنافسي	تعاوني
كمي	كيفي
التقييد بالتعليمات	مرن
الزمن ثابت/التعلم كمتغير	التعلم ثابت/الزمن متغير
يعزز الخبرات	مهارات المعلم
محلي/قومي	دولي/عالمي
ثابت	متغير
نموذج موحد للخدمات التعليمية	تعدد أنماط تقديم الخدمات التعليمية
التعليم الميداني	المخرجات
البنية التحتية	الخدمات

هذا التحول الحادث يفرض على مؤسسات التعليم العالي أن تأخذ في اعتبارها التحولات

التالية:⁽⁴⁹⁾

- أهمية الإنفاق حول مجموعة معايير (عالمية) لجودة التعليم، وعدم الاقتصار على المستوى القومي فقط، تقييم البرامج التعليمية والمؤسسة في سياق الخبرة التي اكتسبها الطالب، وليست الخبرة التي تمتلكها المؤسسة.
- أهمية الانفتاح على المؤسسات الأخرى (المنظمات المهنية والأهلية، المؤسسات المماثلة) والتعرف على آراء الطلاب، وعدم الاكتفاء بضوابط العمل القائمة بها، مع إعادة النظر في ممارسات

المنظمات والهيئات المعنية بضمان الجودة ومدى تلبيتها للتغيرات الحادثة في مؤسسات التعليم العالي.

6- الجودة في مؤسسات التعليم.

6-1- ضمان الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية:

يرتبط مفهوم الاعتماد في الجامعات والكليات بمبادئ وأسس ضمان الجودة والتي تبدو منسجمة ومتداخلة في المضامين والإجراءات من ناحية، ومن ناحية أخرى هناك ارتباط وثيق بين الاعتماد والاعتراف بالشهادات والترخيص لمزاولة المهن مثل الطب والهندسة والمحاماة والتدريس وغيرها. ويعرف الاعتماد بشكل عام على أنه الاعتراف بأن برنامج تعليمي معين أو مؤسسة تعليمية يصل إلى مستوى معياري محدد "Certain Standard"، أو بمعنى آخر المستوى والمكانة التي يمكن أن تحصل عليها مؤسسة التعليم العالي أو البرنامج التعليمي نظير تطبيق واستيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى الهيئات والمجالس المتخصصة في مجال التقييم والاعتماد، وتعزيز التعاون بين مؤسسات التعليم العالي لوضع إطار الدرجات العلمية وتنفيذه.⁽⁵⁰⁾

وهو حافز على الارتقاء بالعملية التعليمية ككل، ومبعث على اطمئنان المجتمع لخريجي هذه المؤسسة، وليس تهديدا لها، ولا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب المؤسسات التعليمية، وليس حجرا على الحرية الأكاديمية أو تعريضا لقيمتها، فهو تأكيد وتشجيع المؤسسة التعليمية على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناء على منظومة معايير أساسية "Basic Standards" تضمن قدرا متفقا عليه من الجودة، وليس طمسا للهوية الخاصة بها.⁽⁵¹⁾

الاعتماد لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية، ولكن يهتم بنفس القدر بكل جوانب ومقومات المؤسسة التعليمية، والغرض من ضمان الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية (الاعتماد الأكاديمي وفقا للمصطلح الأمريكي) كما حددته وزارة التربية الأمريكية في ضمان الحد الأدنى من الجودة بهدف:⁽⁵²⁾

- التحقق من أن مؤسسة أو برنامج التعليم يحقق الحد الأدنى من المعايير.
- مساعدة الطلبة الجدد على الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي التي تقدم برامج مقبولة.
- مساعدة مؤسسات التعليم العالي من تحديد الساعات المقبولة عند انتقال الطلبة من مؤسسة إلى أخرى.
- حماية التعليم العالي من الضغوط الخارجية والداخلية الضارة.

- تطوير أهداف للتحسين الذاتي لمؤسسات التعليم العالي الضعيفة، وحثها على الرقي بالمعايير لتطوير أدائها.
 - إشراك أعضاء هيئة التدريس والعاملين جميعاً في التخطيط والتقييم المؤسسي.
 - وضع معايير للترخيص والإجازات المهنية للرقى بمحتويات هذه التخصصات.
 - توفير مصدر (ضمن مجموعة مصادر) للحكم على الأهمية في المعونات الحكومية.
- أما النظام البريطاني فإن الغرض من ضمان الجودة (وفقاً لما حددته هيئة ضمان الجودة البريطانية QAA) يتمثل في تعزيز ثقة الجماهير في جودة ما يطرحه التعليم العالي من برامج وما يمنحه من شهادات، وذلك من خلال: (53)
- تعزيز التعاون بين المؤسسات التعليمية العالي من أجل التحسين المتواصل في نوعية ومستويات البرامج المطروحة.
 - توفير معلومات وبيانات واضحة ودقيقة للطلبة وأصحاب الأعمال وغيرهم حول نوعية ومستويات البرامج المطروحة.
 - تقديم المشورة فيما يتعلق بصلاحيات منح الدرجات العلمية والألقاب الجامعية وتسهيل وضع دليل شاف ينبه إلى المستويات في كافة المواد الدراسية.
 - إصدار أدلة للممارسات وإبراز الممارسات الجيدة، وبرامج مراجعة وتقييم الأداء المؤسسي (هيئة ضمان الجودة البريطانية Agency Quality Assurance).
- 6-2- خطوات تطبيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي: (54)
- 1- تبني الإدارة العليا تطبيق الجودة بصورة مستمرة ودائمة، وتشمل الجوانب التالية:
- * القناعة والتأييد والدعم.
 - * إقناع جميع القياديين على المشاركة والمساندة.
 - * تقدير ومكافأة الإنجازات.
 - * تذليل المعوقات والصعوبات.
 - * توفير الموارد المطلوبة.
 - * تعميم الجهة المعنية بتنفيذ وإقرار التحسينات والقرارات المتخذة.
- وينبغي التركيز هنا على:
- * تكوين سياسة الجودة وأهداف الجودة بالمؤسسة والحفاظ عليها.

* ضمان التركيز على المستفيد عبر المؤسسة.

* التأكيد على أن التطبيق من فرضيات العمل وليس عملاً إضافياً.

* ضمان تشكيل الفرق بقناعة ودعم المسؤول المباشر .

* إشراك المدراء والرؤساء في اختيار العمليات المراد تحسينها.

* ضمان تكريم فرق العمل المتميزة في الأداء والإنجاز.

* ضمان المراجعة والمتابعة المستمرة.

2- التوعية ونشر مفهوم الجودة الشاملة بصورة مستمرة ودائمة: ويتم ذلك من خلال استخدام جميع

الوسائل المتاحة لنشر مفهوم الجودة وهي: (55)

* إنشاء موقع للجودة على الإنترنت.

* نشرات ومطويات عن الجودة الشاملة.

* دورات تدريبية عن الجودة الشاملة.

* زيارات ميدانية للمنشآت التي تطبق الجودة الشاملة

* توزيع أشرطة فيديو أو أقراص CD عن الجودة الشاملة.

* توفير المعلومات على الشبكة الداخلية.

* المشاركة في الندوات واللقاءات بالداخل والخارج.

3- دراسة اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة:

* استطلاع اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة.

* دراسة وضع العاملين والمؤسسة وإمكانية تطبيق الجودة.

* دراسة اللوائح التنظيمية والقواعد الأساسية لأعمال المؤسسة التعليمية.

* دراسة الإمكانيات المادية والبشرية للمؤسسة التعليمية.

4- تقييم وتشخيص الوضع الحالي:

* تقييم الوضع القائم للمؤسسة التعليمية لدعم الإيجابيات وتفادي السلبيات.

* تقييم الأهداف الأساسية والإجرائية والرسالة والرؤية المستقبلية للمؤسسة التعليمية.

* تحديد المواد والأدوات والموارد المطلوبة (ميزانية- أجهزة- دورات).

* تحديد علاقة المؤسسة التعليمية بالجهات الخارجية الأخرى.

* وضع جدول زمني بالأهداف والأعمال والمهام المطلوبة تحقيقها.

5- الإعداد والتهيئة داخل المؤسسة التعليمية: وذلك من خلال المحاور الآتية: (56)

- المحور الأول: المستفيد الأول (المتعلم) ويتضمن العناصر الآتية:
 - * نوعية المتعلم (صحيا، عقليا، تحصيليا، ثقافيا، ماديا).
 - * مدى كثافة أعداد المتعلمين في الغرف الدراسية.
 - * نسبة تكلفة المتعلم في المرحلة التعليمية.
 - * مدى الدافعية والاستعداد للتعليم لدى المتعلم.
 - * نسبة الرسوب والتسرب.
 - * مستوى المتعلم المتخرج من جميع الجوانب مقارنة بغيره في نفس المرحلة التعليمية.

- المحور الثاني: الإدارة التعليمية وتشمل العناصر الآتية: (57)

- * مدى الالتزام بمعايير الجودة.
- * مدى القدرة على تطوير وتجديد الأساليب التربوية والتعليمية.
- * مدى توافر العلاقات الإنسانية والروح المعنوية بالمؤسسة.
- * مدى القدرة على التفاعل مع المجتمع المحلي والإفادة منه.
- * مدى توافر الخبرة والدراية الإدارية والتربوية المناسبة.
- * مدى القدرة على تحقيق العدالة والإنصاف بين العاملين.
- * مدى القدرة على تهيئة مناخ تربوي تعليمي تعاوني مناسب.

- المحور الثالث: الهيئة التعليمية وتشمل العناصر الآتية: (58)

- * مدى تناسب أعداد العاملين وكفائتهم العددية وتخصصاتهم.
- * مدى إدراك العاملين لأهداف التعليم في المرحلة التعليمية.
- * مدى استمرارية التدريب على المستجدات العلمية والعملية.
- * مستوى الإعداد والتدريب للعاملين قبل وأثناء الخدمة.
- * الاحترام والتقدير المتبادل بين العاملين والمتعلمين.
- * القدرة على تعزيز الدافعية للتعلم لتحقيق إيجابية المتعلم.
- * القدرة على اكتشاف المواهب وتنمية القدرات على الابتكار والتجديد.

- المحور الرابع: المبنى التعليمي ويشمل العناصر الآتية: (59)

- * مرونة المبنى وقدرته على تحقيق أهداف التعليم.

- * مدى مراعاة الشروط الهندسية والصحية في المبنى.
- * مدى مراعاة شروط السلامة والإجراءات المتبعة في حالة الكوارث.
- * مدى توافر المعامل والورش والملاعب والمكتبة وعيادة الإسعافات الأولية.
- * مدى توافر أماكن والأجهزة لخدمات الإنترنت وقواعد المعلومات.
- * مدى توافر خدمات التغذية وصالة الطعام المناسب.
- * مدى توافر الوسائل التعليمية ومصادر التعلم المناسبة.
- * مدى مناسبة حجم المباني التعليمية وقابليتها للاستيعاب.

- المحور الخامس: المناهج التعليمية وتشمل العناصر التالية:⁽⁶⁰⁾

- * مدى ملائمة المناهج لمتطلبات سوق العمل.
- * مدى ملائمة المناهج للبيئة المحلية.
- * مدى ملائمة المناهج وقدرتها على استيعاب متغيرات العصر المذهلة.
- * مدى ملائمة المناهج وقدرتها على تنمية طرق التفكير النقدي العلمي.
- * مدى قدرة المناهج على تبسيط ترسيخ قيم العلم.
- * مدى قدرة المناهج في مساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم الحياتية.
- * مدى قدرة المناهج على تنمية روح الولاء والانتماء للوطن.

- المحور السادس: العلاقات الداخلية.

- المحور السابع: المستفيد الخارجي.⁽⁶¹⁾

6- بناء وتكوين فرق العمل وتحديد منهجية عملها:

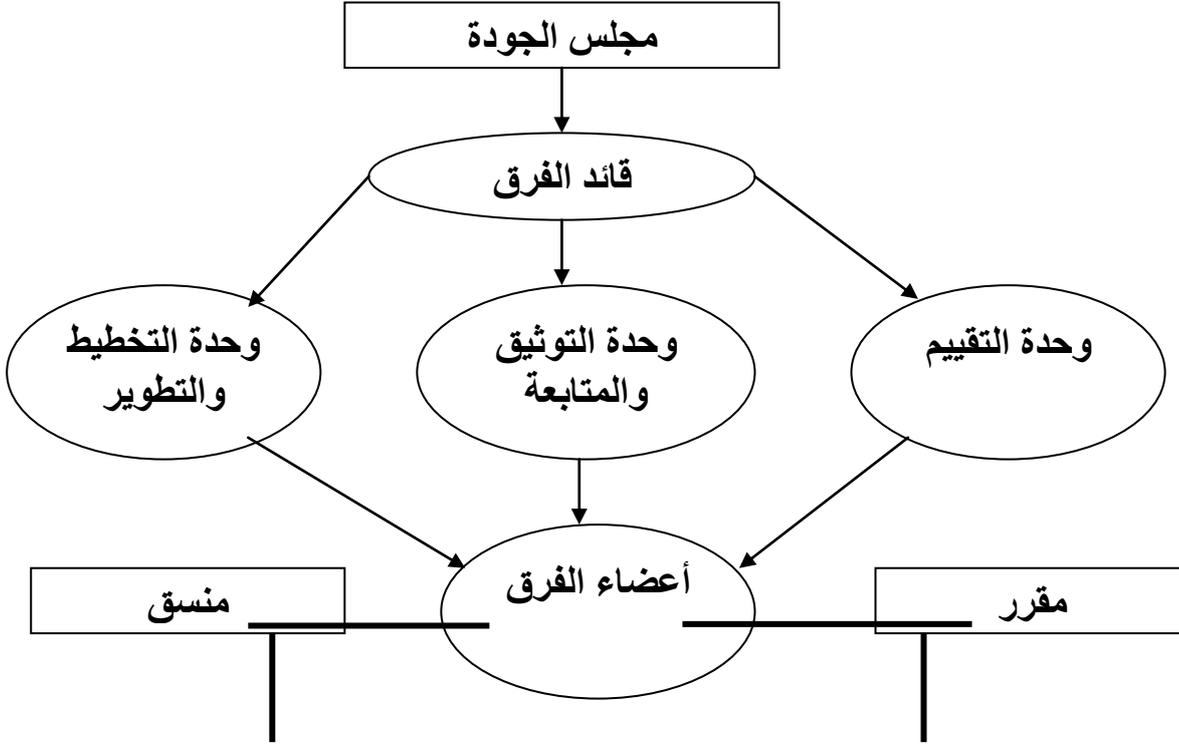
أ- تشكيل مجلس للجودة داخل المؤسسة التعليمية:ومن مهام المجلس هي:⁽⁶²⁾

- رسم السياسات اللازمة لتحقيق أهداف نظام الجودة الشاملة والمراجعة الدورية لأسلوب التطبيق لإدخال التحسينات المطلوبة.
- تحديد واعتماد الأهداف الأساسية والإجرائية والرسالة والرؤية المستقبلية.
- تحديد المهام والمسؤوليات لكل عضو في التنظيم الإداري لمجلس الجودة.
- تحديد الطرق المثلى لنشر مفهوم الجودة ومتابعة آليات التوعية بالجودة.
- توجيه ومتابعة التطبيق.
- المشاركة في آلية تكريم الفرق واختبار الفريق المميز في المؤسسة.

• التوجيه بعمل تغطية إعلامية بما يخدم في تفعيل دور العاملين ويشجعهم.

ب- إعداد هيكل تنظيمي لتطبيق الجودة من خلال فرق العمل:

وفيما يلي شكل (04) نموذج لمجلس الجودة:



المصدر: سوسن شاكر مجيد ومحمد عواد الزيات، الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي، ص 210.

إذا لا بد لأي مؤسسة تعليمية عند عزمها على تطبيق مبدأ الجودة أن تكون قد توفرت لديها بعض العناصر الأساسية لضمان نجاح تطبيق الجودة فيها، وبدون توفر هذه المقومات فقد تتعثر الجهود المبذولة ولا تصل إلى تحقيق المطلوب من تطبيق الجودة، والمقومات الأساسية للنجاح تتلخص في الآتي: (63)

- 1- وضوح الرؤية في التشريعات والنظم، وكذلك أهداف وغايات المؤسسة.
- 2- دعم الإدارة العليا لتطبيق النظام.
- 3- نشر الوعي بأهمية تطبيق الجودة أو ما يسمى بثقافة الجودة.
- 4- وضوح أدوات قياس الجودة وإجراءاتها وعملياتها.
- 5- وضوح الأدوار والمهام التي يقوم بها العاملين بالمؤسسة.
- 6- توفير فرص التدريب المستمر لجميع الأفراد.

7- تبني أنماط قيادية مناسبة.

8- إشعار ومشاركة جميع العاملين بالمؤسسة بتطبيق نظام الجودة.

9- إيجاد نظام دقيق للمعلومات والسماح بتدفقها وتوفيرها لأي مستفيد.

10- توفير آليات ملائمة للتقييم والمتابعة والتطوير.

7- **توفير نظام اتصال فعال:** من الضروري أن يكون هنالك نظاما فعالا للاتصالات باتجاهين سواء بين الرئيس والمرؤوس أو بين داخل المنظمة وخارجها. وينبغي أن يكون نظام الاتصالات قادرا على إيصال المعلومات الدقيقة عن إنجازات العاملين وإبلاغهم وإبلاغ مرؤوسهم بمضمونها في أقرب وقت. ويقول توفيق محمد عبد المحسن أن من الخصائص المميزة لأسلوب الإدارة اليابانية والذي ساهم في تطبيق الجودة الشاملة هو نهجها الواقعي في تبنيها انظم اتصالات فعالة إيمانا منها بأن نظام الاتصال بالمنظمة هو الجهاز العصبي لها.⁽⁶⁴⁾

8- **تطبيق نظام الإيزو(ISO)2000-9001 في التعليم العالي:**⁽⁶⁵⁾

الإيزو كمصطلح هو اختصار "International Standardization Organization"، ويعبر عن مسمى "المنظمة العالمية للمعايرة" حيث قامت هذه المنظمة بوضع مقاييس (معايير) عالمية لنظام إدارة الجودة في أية منظمة، سواء كانت إنتاجية أم خدمية، وتشتمل مواصفات الجودة العالمية (ISO9000) التي وضعتها المنظمة الدولية للمعايرة على سلسلة من المعايير على شكل شهادات لكل منها رقم خاص بها، وهي 9001-9003، وذلك من أجل تطبيق وتحقيق نظام إدارة الجودة في ثلاثة أنواع من الشركات، بحيث توضح كل شهادة معايير تطبيق نظام إدارة الجودة في نوع معين واحد من الأنواع الثلاثة من هذه الشركات، وقامت المنظمة الدولية للمعايرة بإصدار دليل مرشد لتطبيق نظام الجودة في الأنواع الثلاثة وأعطته رقم (ISO9004).⁽⁶⁶⁾

فالإيزو(9000) هي شهادة تمنحها المنظمة الدولية للمعايرة للشركات التي توفر لديها مجموعة من المقاييس والمعايير والمطالب التي تتعلق بمستوى جودة معين تطلبه هذه المنظمة الدولية، بحيث يمكن لأي شركة في العالم- إذا ما وفرت هذه المقاييس أو المطالب في نظام جودتها، بإمكانها أن تحصل على هذه الشهادة وتشتترط هذه المنظمة الدولية للمعايرة على الشركة التي تسعى للحصول على (ISO9000) أن تحفظ لديها بسجلات جودة عددها(17 سجلا)، لكي تثبت أن نظام الجودة لديها يعمل بكفاءة، ومن هذه السجلات:- سجل الجودة- سجل مراجعة العقود- سجل تدقيق الجودة- سجل التدريب.

ويعد مقترح نظام إدارة الجودة لمؤسسة جامعية المعد أساس التوافق مع متطلبات نظام الجودة ISO 9001-2000 بحيث يقود لاكتشاف حالات عدم المطابقة ويطوع عناصر المواصفة المذكورة وصولاً للإيفاء الكامل بمتطلباتها، محاولة جادة بهذا الاتجاه.⁽⁶⁷⁾

إن الأداء المقترح يمكن أن تستخدم لقياس كفاءة نظام إدارة جودة الخدمات التعليمية في المؤسسات الجامعية بالاستناد إلى أدوات التوثيق المعتمد للابتعاد عن الاجتهادات الشخصية، مع الاعتماد على المشاهدة والملاحظة المباشرة وإجراء المقابلات ومسح الوثائق ومراجعتها لدعم النتائج التي سيتم التوصل إليها والتي تكشف واقع الفجوة من خلال تشخيص حالات عدم المطابقة Nonconformance أو حالات الكفاءة Inefficiencies المشخصة في النظام والمكونة لتلك الفجوة. وجدير بالذكر أن حصول المؤسسات الجامعية على شهادة الجودة وفقاً للمواصفة ISO9001، أو أية مواصفة وطنية، يمكن أن يحقق لها المنافع الآتية:⁽⁶⁸⁾

- تحسين نوعية الخدمات التعليمية والتدريبية المقدمة.
- زيادة خبرة العاملين عن طريق القيام بعمليات التدقيق المستمر.
- تحسين كفاءة الأنشطة العلمية والخدمية.
- التحسين المستمر وخصوصاً في المجال المعرفي الإبداعي.
- وضوح سياقات العمل وإجراءاته.
- تقليل التكاليف.
- توفير المعلومات وتسهيل عملية اتخاذ القرار وتحسينها.
- تقليل الهدر والتسرب والضياع.
- تحسين الاتصالات، واتسامها بالوضوح والواقعية.
- وضوح الأدوار وتحديدتها للمديرين والعاملين جميعاً.
- الوعي العالي للمسؤولية من قبل العاملين.

9- جودة الخدمات التعليمية:

أ- المدخلات:

تعتبر المدخلات الأساس في تحسين جودة التعليم؛ حيث أن المدرسين الكفوئين المهرة والصفوف المتكاملة من حيث تقنيات التعليم ومستلزماته، بالإضافة إلى الطلبة الذين يملكون الدافعية الذاتية والرغبة العالية في الدراسة. كل هذه الأمور تقدم مساهمة كبيرة تلعب دوراً بارزاً في بناء

العملية التعليمية ذات الجودة العالية، وهذا يعني، أن تحقيق مفهوم الجودة الذي يصاحب العملية التعليمية والعلاقة المتبادلة بين المستويات المختلفة من الموارد الموجهة نحو العملية التعليمية (والتي تقاس عادة على المستوى الوطني بنسبة مؤوية من الدخل القومي للبلد) وبين الجودة بالإدراك للتعليم أو ما يطلق عليها في بعض الأحيان بالجودة المتوقعة لمخرجات التعليم. وهذا يعني، بأن جودة التعليم تفهم على أساس جودة المدخلات التي تسيطر على سياسة التعليم في البلد.⁽⁶⁹⁾

ب- العملية التعليمية:

تقع عادة القوة المحركة الأعظم لحركة الجودة على تحسين جودة العملية التعليمية...، وبمعنى آخر، فإن تحسين جودة المدخلات تعادل في مضمونها تحسين جودة العملية التعليمية برمتها. وهنا يصعب الجدل بهذا الخصوص من الناحية النظرية، إلا أنه في الواقع العملي كثير من الإسهامات في تطبيقات الجودة يعود إلى تحسين جودة التعليم. ويمكن القول في هذا المفهوم بأن العملية التعليمية ما هي إلا صناعة محددة الأبعاد كما وأن العملية التعليمية الأساسية مثل التعلم والتدريس يعتبران من الفعاليات المعقدة طالما أن جزءا من هذه العمليات غير منظور مما يجعله صعب القياس.

ج- المخرجات:

تعود جودة مخرجات التعليم إلى المفاهيم التقليدية المعروفة والشائعة مثل معايير التعلم والمهارات والتطور المعرفي، وأن أحد الأسباب التي تؤدي إلى تحديد مفهوم خاص لجودة التعليم من خلال مفهوم المخرجات يعود إلى الشعور بإمكانية قياس مثل هذه المخرجات في الغالب. إلا أنه من الناحية الأخرى، لتحقيق المعايير المحددة للتعليم (والتي غالبا ما تقاس من خلال استخدام أسلوب الاختبارات النمطية) هي في حقيقة الأمر لا تكافئ التعليم.⁽⁷⁰⁾

والمقصود بالتعلم هنا هو المخرجات وليس العملية التعليمية والتي تعود إلى العلاقة النسبية Ratio ما بين الحالة الأولية Initial State، أي الحالة المعرفية لدى الطالب عن دخوله في البرنامج والحالة النهائية Late State، أي عند إكمال الطالب لدراسته بالبرنامج، وببساطة يمكن القول بأن العملية تعني بأن الطالب يملك ما مقداره (X) من المعرفة في بداية إلتحاقه بالبرنامج الدراسي ويحصل على ما مقداره من المعرفة في نهاية دراسته؛ أي أن الطالب لا يملك شيء من المعرفة في العلوم الإدارية مثلا في البداية حيث يصبح بعد بضعة سنوات من الدراسة مالكا لمقدار معين من المعرفة في تلك العلوم. وفي ضوء ذلك يمكن تحديد التعلم على أنه العلاقة ما بين (X) و (Y) "Learning" $Y/X=L$.

ومن المفيد أيضا تعريف (R) على انه مستوى الموارد (أو المدخلات) الضرورية للحصول (L) ..، مثل عدد الحصص الدراسية ومدة الدراسة وتكلفة الحصة الواحدة. وتحت مثل هذه المفاهيم المتعلقة بالجودة، سوف نحاول تعظيم قيمة (L) باعتبارها دالة إلى (R). وهذا يعني تحقيق تعظيم التعليم بأقل مستوى من الموارد المستخدمة" $L=F(R)$.⁽⁷¹⁾

7- مبادئ رواد جودة التعليم العالي:

تعود بدايات نجاح النظام الذي تحقق في مجال تحسين الجودة بالأساس إلى الباحثين Joseph Juran و W. Edwards Deming أمريكيي الأصل، ومن بعدهما المفكرون الرواد اليابانيون اللذين ساهموا في إظهار عمليات تحسين الجودة على ما هي عليه في الوقت الحاضر. ومن بين هؤلاء الرواد برز كل من Taguchi و Ishikawa. أما في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد برز الكثير من الباحثين في مجال إدارة الجودة، ومن أبرزهم Phillip Grosby و Feigenbaum Armand اللذان قدما الكثير من الأعمال في المراحل المبكرة لظهور وتطوير نظام إدارة الجودة الشاملة. وسيتم ذكر أهم هذه المبادئ:

أ- مبادئ ديمينج في تحسين جودة التعليم العالي:

البروفيسور "إدوارد ديمينج" أستاذ الجودة في جامعة نيويورك، اقترح برنامج من 14 نقطة كالتالي: (72)

- 1- خلق حاجة مستمرة للتعليم الجامعي.
- 2- تبني خلق فلسفة جديدة للتطور المستمر.
- 3- منع الحاجة إلى التفتيش 100%.
- 4- عدم بناء القرارات الجامعية على أساس التكاليف فقط.
- 5- تطبيق فلسفة التحسينات المستمرة.
- 6- الاهتمامات بالتدريب المستمر في جميع الوظائف الجامعية.
- 7- توفر قيادة جامعية واعية وديمقراطية.
- 8- القضاء على الخوف لدى قيادات الجامعة.
- 9- إلغاء الحواجز في الاتصالات بين العاملين والقيادات.
- 10- منع الشعارات والتركيز على الإنجازات والحقائق.
- 11- منع استخدام الحدود القصوى للأداء- لا حدود للتفوق- أطلقوا العنان للأداء والإنتاجية.
- 12- تشجيع التعبير عن الشعور بالاعتزاز والثقة.
- 13- تطبيق برنامج التحسينات المستمرة في جميع الكليات.
- 14- توفيق التعرف على جوانب العمل المختلفة بالتبديل.

ب- جوران وجودة التعليم الجامعي:

تؤدي فلسفة "جوران" في تطوير جودة التعليم الجامعي إلى ما يلي: (73)

- تخطيط الجودة- مراقبة الجودة- تحسين الجودة- إنشاء مجلس أعلى للجودة الجامع.
- تحقيق زفرات ضخمة في الأداء الجامعي عن طريق القياس وحل مشاكل تدهور الجودة. ويعتمد "جوارن" على 10 مبادئ لتطوير الجودة:⁽⁷⁴⁾

1. بناء الاهتمام بفرق التحسين.
2. تحديد أهداف التحسين في المؤسسة.
3. التنظيم لتحديد الهدف.
4. تقديم التدريب و التعليم في مجال الجودة.
5. تنفيذ مشاريع حل المشاكل.
6. تقديم التقارير.
7. الاعتراف.
8. نشر النتائج والاتصال.
9. تسجيل و تدوين الأهداف والنتائج.
10. خلق المناسبة والذكرى يجعل عملية التحسين المستمر جزء عمل المنظمة.

ج- "كروزبي" وجودة التعليم الجامعي:

وينتج عن تطبيق مبادئ الجودة لدى "كروزبي" في التعليم الجامعي ما يلي:⁽⁷⁵⁾

- الجودة الجامعية هي التطابق مع المواصفات النمطية المتفق عليها.
- تعني منظومة الجودة منع وتجنب الانحرافات.
- معدل الأداء الجامعي تحقق فقط أخطاء أصغر به.
- قياس الجودة هي تكلفة عدم التطابق.

ويجب أن تهتم الإدارة الجامعية بالالتزام، أي تطبيق مبدأ الإدارة بالالتزام والقياس الجودة ونشر الوعي بأهمية الجودة والاستثمار في الموارد البشرية والتأكيد على التعليم المستمر ومراجعة وتقييم التحسينات واعتبار الجودة عملية مستمرة في الجامعة.

- ويضع "جوران" 14 مبدءاً لتطبيق الجودة وهي كالآتي: (76)

1. التزام الإدارة العليا.
2. فرق تحسين الجودة.
3. مقاييس الجودة.
4. تكاليف الجودة.
5. الانتباه للجودة و الاهتمام بها.
6. الخطوات التصحيحية.
7. تخطيط للمعيب الصفري.
8. تدريب المشرفين.
9. يوم المعيب الصفري.
10. وضع الأهداف.
11. القضاء على أسباب حدوث العيوب.
12. الاعتراف (لهؤلاء العمال المتميزون في أداء الوصول إلى الأهداف).
13. مجالس الجودة.
14. كررها ثانية (كرر الخطوات من 1 إلى 13 من أجل التأكد من أن عمليات التحسين مستمرة و غير منتهية).

د- فلسفة "بالدريج" وجودة التعليم الجامعي:

- تقوم تلك الفلسفة على أهمية ما يلي: (77)

- 1- التركيز على إرضاء الطلاب والمستفيدين.
- 2- الاهتمام بنتائج الأداء الجامعي.
- 3- تنمية الموارد البشرية الجامعية.
- 4- الاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي الجامعي.
- 5- تطوير القيادات الجامعية.
- 6- بناء شبكة معلومات متطورة.

8- نماذج مقترحة لإدارة جودة تعليمية شاملة: (78)

يمكن تعريف النظام المقترح بأنه نظام يقوم بإدارة العملية التعليمية كلها بمدخلاتها وعملياتها، ينطلق من أن التعليم نظام متكامل وليس مجرد محطة لمجموعة من المنظومات الفرعية، ويهدف هذا النظام إلى التأكد من أن كل المنظومات الفرعية للتعليم ونواتجه على مستوى عال الجودة، ويقوم النظام على ما يلي:

1- تبني فلسفة لتعليم يحقق الجودة الشاملة:

إذا كانت فلسفة التعليم تعني ذلك الإطار الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة أسلوب وطريقاً لتنظيم التعليم وتوضيح القيم والأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها من خلال نظامه التعليمي، فإن هذا الإطار الفكري المنظم يختلف إذا لم يكن مراده تحقيق جودة تعليمية شاملة، ومن المهم الاهتمام بنشر هذه الفلسفة في:

- المجتمع والبيئة الخارجية.
- منظمات المعلمين.
- الإدارة التعليمية المركزية والمحلية والمدرسة.
- المدرسة: معلمين وإداريين وطلاباً.

2- وضع أهداف محددة قابلة للتطبيق لتحقيق الجودة الشاملة: (79)

إن أهداف التعليم تعد من أسباب وجود النظام التعليمي ذاته، ولكل نظام أهدافه المختلفة وذات مستويات متعددة، ويمكن أن يكون هناك تنافس بينها، ومن هنا فإن على صناع القرار ومتخذيه أن يضعوا أولويات.

وتتدرج أهداف التعليم من أهداف عامة (Goals) وطموحات للنظام ككل، إلى أهداف أو أغراض (Aims) محددة، وقد يحدد النظام التعليمي أهدافاً تختلف بشكل واضح عن أهدافه الحقيقية الواقعية، وما لم يكن هناك وعي في أي نظام تعليمي بأهدافه المحددة وأولوياته فإنه سينقصه وجود أسس رشيدة ونقاط للبدء لتحسين أدائه، والتخطيط للمستقبل، أو الاستخدام الأفضل لتحليل الكلفة لهذه الأغراض، ومن هنا كانت أهمية صياغة أهداف محددة ومتدرجة وقابلة للتحقيق يمكن الوصول عن طريقها إلى تحقيق الجودة الشاملة لكل جوانب العملية.

وتتضمن هذه الأهداف ما يراد من مخرجات التعليم بما تتضمنه من كل ما ينبغي اكتسابه من أنماط التفكير والمهارات والاتجاهات وتنمية القدرات والإمكانات بشكل يعكس ما أداه التعليم بالنسبة

لل فرد. بمعنى أن المخرجات هنا ستكون هي القيمة المضافة The Education Valu-Added إلى التلاميذ بتعرضهم لعمليات تعليمية محددة تحقق الجودة الشاملة.

3- وضع سياسات تعليمية قومية واضحة لتحقيق الأهداف تبينها وتنفيذها:

والسياسات التعليمية مبادئ مرشدة وموجهات للقيام بخطوات مقبلة، واتخاذ قرارات تتاسب ما وضع من أهداف، ومن هنا فإن مثل هذه السياسات ترتبط بالفلسفة المتبناة كما ترتبط بالأهداف الموضوعية، ونجاح هذه السياسات يتطلب توافر عدة شروط فيها، ومنها:

أ- ديناميتها ومرونتها.

ب- قابليتها للتطبيق وتوافر مقومات تنفيذها.

ج- اتجاهها الاصطلاحي والتجويدي.

د- استمراريتها.

هـ- شمولها.

و- جدواها الاقتصادية.

ز- الاتفاق عليها.

ح- إعلانها ونشرها بين أفراد المجتمع والعاملين بالتعليم.

4- توصيف الوظائف التعليمية بما فيها وظائف المعلم والإدارة التعليمية: المدير-الموجه-الأخصائي الاجتماعي- الأخصائي النفسي-الموظفون الكتابيون. وطبيعي أن يتطلب هذا التوصيف تحليلاً للعمل والعاملين، وهي عملية هامة يحتاج إليها تطوير التعليم، كما تحتاج إليها إدارته وفقاً لنظام لإدارة الجودة الشاملة.

5- وضع شروط لشغل الوظائف التعليمية في ضوء التوصيف السابق: وهنا ينبغي أن نسلم أنه نتيجة لعدم توصيف وظائف الإدارة التعليمية، فإن شغلها يسير وفق إجراءات لا تخدم تطوير التعليم وتجويده.

ولذلك يصير ضرورياً في إطار نظام لإدارة جودة تعليمية شاملة أن يشغل المنصب التعليمي الفني، والفني الإداري، فرد تتوافر فيه شروط موضوعية محددة وفق أسلوب علمي.

6- توفير مدخلات جيدة: (80)

وهذه المدخلات هي بمثابة المصادر العناصر المختلفة المطلوبة ليتمكن النظام التعليمي من أداء وظيفته، وتشمل المدخلات ليس فقط التلاميذ، والمعلمين بل أيضا الإداريين، والمواد التعليمية، والتسهيلات المادية، والمعدات وغيرها.

ولا تتوقف كمية ونوعية ونسب المدخلات المختلفة المطلوبة على عدد المتعلمين من التلاميذ، ولكن أيضا على الطبيعة الخاصة لنظام التعليم وأهدافه وبيئته واحتياجات المتعلمين أنفسهم.

وطبيعي أن يكون هناك مقياس لاختيار التلاميذ وفق معايير محددة وشروط ينبغي أن تتوفر فيهم، تختلف من مرحلة إلى أخرى، ومستوى محدد للمعلمين والإداريين وتوافر كفاءات معينة فيهم، وبرامج لتدريبهم في أثناء الخدمة، وشروط للمواد التعليمية اللازمة والمبنى والمعدات والتمويل الكافي لأداء النظام وتحقيقه لأهدافه، بل إن هناك شرطا آخر ينبغي ألا يغفل وهو شرط الكلفة الفعلية.

8- تطوير الأداء التعليمي وتحسينه:

ذلك أنه حتى يمكن تحقيق الأهداف والحصول على مخرجات ذات جودة من العملية التعليمية، فإنه ينبغي أن يكون للنظام التعليمي طريقه الفعالة لأداء هذا العمل، ويتضمن ذلك توافر تقنيات ملائمة وطرق تربوية وبناء تنظيمي فعال وترتيبات، وأسس للتسيير والإدارة، كما تتضمن وسائل ملائمة للحكم على نوعية مخرجات التعليم والرقابة عليها وقياس أدائها.

وتتضمن من جهة أخرى مناهج يرتبط محتواها بأهداف النظام التعليمي واحتياجات المتعلم ومتطلبات التنمية والبيئة، كما أنها تتضمن قيام المعلم بدوره بشكل فعال، ويحتاج ذلك إلى أن يكون المعلم راضيا عن عمله متقبلا لوظيفته، ومقتنعا بدوره، يؤديه بإخلاص وتفان. (81)

9- ربط الجامعة بما حولها:

الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة اعتبار التعليم نسقا فرعيا لنسق مجتمعي أكبر، ويعني هذا ربط الجامعة بالبيت وربطها بالبيئة والوسائط التربوية الأخرى.

10- خلق مناخ تنظيمي يشجع على الجودة الشاملة: ويهتم بما يلي:

أ- القيادة الإدارية الديمقراطية.

ب- التشجيع ورفع الروح المعنوي.

ج- العمل الجماعي وتنمية روح العمل في فريق.

د- اعتبار العلم هدفاً ووسيلة.

هـ- تحكيم العقل والمنطق.

و- تنمية القيم الخلقية.

11- إتاحة فرص المشاركة للعاملين في العمل التخطيطي والتنفيذي:

التشاركية (المشاركة في التسيير) مبدأ هام ترتبط بالمناخ التنظيمي، وتساعد على تحقيق هدف

نظام إدارة الجودة الشاملة، بل إنه قبل ذلك يتفق مع التعريف المحدد له.

12- مشاركة الطلبة في التوجيه والمتابعة:

اعتبار الطلبة مدخلاً هاماً لنظام إدارة الجودة الشاملة يحتم الاهتمام بأن يكون لهم دور، بل

أدوار في العمليات الإدارية بعامتها، وعمليات التوجيه والمتابعة.

13- وضع نظام لتوجيه العاملين ورفع مستويات الأداء: ويتضمن ذلك:

- التوجيه.

- التنمية الذاتية.

- التدريب في أثناء الخدمة.

- التشجيع (نظام للحوافز).

14- وضع نظام للرقابة على الأداء للوقوف على مدى تحقيق الجودة الشاملة: يشمل:

- وضع معايير لقياس الأداء.

- المتابعة.

- التقويم.

- تدريب جهاز الرقابة.

- التغذية الراجعة.

* معوقات تطبيق نماذج الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

رغم السمات والمميزات لإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي إلا أن تطبيقها في قطاع التعليم العالي يصادف العديد من المعوقات والصعوبات أهمها: (82)

1- عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة في المؤسسات التعليمية والثقافة التنظيمية التي تتفق ومتطلبات تطبيق مدخل الجودة الشاملة، وذلك على مستوى الأبعاد الثقافية التنظيمية (القيادة، الهياكل والنظم، التحسين المستمر، الابتكار).

2- عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة بالجامعات ومتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة وذلك على مستوى (فلسفة التعليم الحالية وأهدافه وهياكل وأنماط التعليم الجامعي، أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، وأدوات العملية التعليمية ونظام الدراسات العليا والبحث العلمي، والإمكانات المادية وتمويل التعليم الجامعي).

3- المركزية في اتخاذ القرار التربوي، لأن إدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى نظام لا مركزي يسمح بالمزيد من الحريات والابتكار في العمل بعيدا عن التعقيدات الإدارية.

4- ضعف الكوادر المدربة والمؤهلة في مجال إدارة الجودة في المجال التربوي.

5- عدم ملائمة جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب، ومستوى جودة الخدمة التي تتفق مع رغباتهم وتوقعاتهم وذلك فيما يختص (بالكتاب الجامعي، هيئة التدريس، وأساليب التقييم المتبعة، كفاءة وفاعلية نظام تقديم الخدمة ورعاية الطلاب).

6- عدم الربط بين الكليات وقطاعات سوق العمل.

7- تبني طرق وأساليب لإدارة الجودة الشاملة لا تتوافق مع خصوصية المؤسسة.

8- مقاومة التغيير سواء من العاملين أو من الإدارات.

مراجع الفصل الرابع:

- (1) سعيد بن محمد الربيعي: التعليم العالي في عصر المعرفة، التغيرات والخدمات وآفاق المستقبل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ط1، ص:396.
- (2) حسن حسين البلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد- الأسس والتطبيقات، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2006، ص:19.
- (3) جابر نصر الدين، تاوريرت نور الدين: متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر-المبررات والتطلبات، الملتقى البيداغوجي الرابع، جامعة بسكرة، 25-26 نوفمبر 2008، ص: 102.
- (4) François Gaby & Claude Jambart, La qualité dans les services, Fondement témoignages, outils economica, 2^{eme} Edition, Paris, P25.
- (5) Joy Hazer, Barry Render, Operation Management, Prentice Hall, 3rd Edition, New-jersey, 2001, P171.
- (6) أحمد الخطيب ورداح الخطيب، إدارة الجودة الشاملة(تطبيقات تربوية)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2006، ص:31-32.
- (7) حسن حسين البلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد- الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2006، ص:22.
- (8) المرجع نفسه، ص نفسها.
- (9) المرجع نفسه، ص نفسها.
- (10) أحمد الخطيب: البحث العلمي والتعليم العالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ-2003م، ص:206.
- (11) بسمان فيصل محجوب: إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، دراسات تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2003، ص:105.
- (12) عبد الجليل التميمي: تداعيات العولمة في التعليم العالي في البلاد العربية، من موقع: [http://midad.org/invision/upload/index.php?showpic=18251\(21/02/2008-14:30\)](http://midad.org/invision/upload/index.php?showpic=18251(21/02/2008-14:30))
- (13) مهدي صالح السمراي: مرجع سابق، ص:38.
- (14) أحمد مصطفى: معايير التقويم جودة التعليم لدى المدرسين، دار البيادق، الأردن، لبنان، 1997، ص:12.
- (15) أمانة رشيد: العوامل المؤثرة في جودة التعليم العالي، من موقع: http://jamahir.alwehda.gov.sy/_View_news2.asp?FileName=53642768320080901231457 (13-11-2008.16:00)
- (16) ناهده الساييس: استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتعزيز الجودة في مؤسسات التعليم والتدريب التقني والمهني، ملتقى بالكويت حول تعزيز الجودة، دول مجلس التعاون، الكويت، 24-26 مارس آذار 2008. من موقع: <http://www.paaet.edu.kw/ws/papers/nahida.doc> (15-12-2008 10:26)
- (17) أحمد بطاح: قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006، ص:124.
- (18) فهيمة بديسي: إدارة الجودة الشاملة بين النظرية والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، عدد 21، جوان 2004، ص:94.
- (19) المرجع نفسه، نفس الصفحة.
- (20) المرجع نفسه، نفس الصفحة.

(21) المرجع نفسه، ص:94. : نقلا عن:

Leon Meggison & al, "management: concepts and applications", Harper & Row Publishers, second Edition, New Yourk, 1986

(22) فهيمة بديسي: مرجع سابق، ص:95.

(23) سعيد بن محمد الربيعي: مرجع سابق، ص:377-378.

(24) سعيد بن محمد الربيعي: المرجع نفسه، ص:378.

(25) سعيد بن محمد الربيعي: المرجع نفسه، ص: نفسها.

(26) سعيد بن محمد الربيعي: المرجع نفسه، ص: نفسها.

(27) فهيمة بديسي: مرجع سابق، ص:95-96.

(28) سعيد بن محمد الربيعي: المرجع نفسه، ص:378.

(29) سعيد بن محمد الربيعي: المرجع نفسه، ص:378-379.

(30) أحمد إبراهيم أحمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2002، ص: 46-47.

(31) ناصر محمد العديلي، إدارة السلوك التنظيمي، دار النشر، الرياض، السعودية، ط1، 1414هـ/1993م، ص:451.

(32) جمال الدين لعويسات: السلوك التنظيمي والتطوير الإداري، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2002، ص: 55.

(33) ناصر محمد العديلي، مرجع سابق، ص:451.

(34) محمد قاسم القريوتي: السلوك التنظيمي - دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2003، 336.

(35) المرجع نفسه، ص:336.

(36) المرجع نفسه، ص:337.

(37) المرجع نفسه، ص:340.

(38) المرجع نفسه، ص:343.

(39) المرجع نفسه، ص:345.

(40) المرجع نفسه، ص:346-347.

(41) أحمد إبراهيم أحمد، مرجع سابق، ص:46.

(42) عبد الستار العلي، تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2008، ص:29.

(43) المرجع نفسه، ص:30.

(44) المرجع نفسه، ص:67.

(45) محمود عيشوني، مفاهيم أساسية عن الضبط الشامل. من موقع:

<http://hctmetrology.tripod.com/quality/chap8.ppt>. (13-11-2008.16:50)

(46) حسن حسين الببلاوي وآخرون، مرجع سابق، ص:41.

(47) المرجع نفسه، ص:42-43.

(48) المرجع نفسه، ص:43-44.

- (49) المرجع نفسه، ص:78.
- (50) سعيد بن محمد الربيعي: مرجع سابق، ص:393-394.
- (51) المرجع نفسه، ص:394.
- (52) المرجع نفسه، ص نفسها.
- (53) المرجع نفسه، ص نفسها.
- (54) المرجع نفسه، ص:206.
- (55) المرجع نفسه، ص:206.
- (56) المرجع نفسه، ص:207.
- (57) المرجع نفسه، ص نفسها.
- (58) المرجع نفسه، ص:208.
- (59) المرجع نفسه، ص نفسها.
- (60) المرجع نفسه، ص:208-209.
- (61) المرجع نفسه، ص:209.
- (62) المرجع نفسه، ص نفسها.
- (63) المرجع نفسه، ص:387-388.
- (64) توفيق محمد عبد المحسن، مراقبة الجودة: مدخل إدارة الجودة الشاملة وأيزو9000، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2002، ص:172. نقلا عن: محفوظ أحمد جودة: إدارة الجودة الشاملة- مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006، ص:207.
- (65) بسمان فيصل محبوب: إدارة الجامعات العربية (دراسة تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارة)، المنظمة العربية للتنمية الإدارية الإدارية، إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2003، (ب ط)، ص:121.
- (66) المرجع نفسه، ص:121.
- (67) المرجع نفسه، ص:209-210.
- (68) المرجع نفسه، ص:121-122.
- (69) عبد اليسار العلي: تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2008، ص:290.
- (70) المرجع نفسه، ص:291-292.
- (71) المرجع نفسه، ص نفسها.
- (72) فريد النجار: مرجع سابق، ص:76.
- (73) المرجع نفسه، ص:77.
- (74) محمد عيشوني: الباب الثامن - مفاهيم أساسية عن الضبط الشامل للجودة وإدارة الجودة الشاملة، من موقع: <http://hctmetrology.tripod.com/quality/chap8.ppt>
- (75) فريد النجار، مرجع سابق، ص:77.
- (76) محمد عيشوني، موقع سابق.
- (77) فريد النجار، مرجع سابق، ص:77.

(78) أحمد إسماعيل جبي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 1418هـ-1998م، ص:424.

(79) المرجع نفسه، ص:425.

(80) المرجع نفسه، ص:426.

(81) المرجع نفسه، ص:427.

(82) بوزيان راضية وبن عميرة ماجدة: إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي في الجزائر-الواقع واستراتيجيات الإصلاح في ظل العولمة-، الملتقى البيداغوجي الرابع، جامعة بسكرة، 25-26 نوفمبر 2008، ص:427.

الجانب الميداني

الفصل الخامس: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية

- 1- الجولة الاستطلاعية
- 2- مجالات الدراسة
- 3- منهج الدراسة
- 4- المجتمع وعينة الدراسة
- 5- بناء أداة الدراسة
- 6- صدق الأداة
- 7- ثبات الأداة
- 8- أسلوب المعالجة الإحصائية

1- الجولة الاستطلاعية :

تظهر الجولة الاستطلاعية على أنها مكمل ومدعم للقراءات، مع الإشارة الى انه لا يوجد هناك تدرج بينهما او أنهما تتمان في مرحلتين مختلفتين، بل يمكن لهما أن تكونا في نفس الوقت، وتهدف الجولة الاستطلاعية أيضا الى ايجاد السبل الفكرية لتدقيق مشكلة البحث وتساعد على تدقيق سؤال الانطلاق وضبطه.⁽¹⁾

وقد وقفت الباحثة على اهمية الجولة الاستطلاعية من خلال جمع المادة العلمية حول موضوع الدراسة منذ بداية التسجيل في الدكتوراه سنة 2010، والتعرف على الدراسات الميدانية السابقة ومناقشة موضوع الدراسة مع دكاترة مختصين في مجال علم النفس العمل والتنظيم في جامعة سطيف، والاستفادة من آراءهم حيث سمحت لها فرصة العمل في هذه الجامعة، التعرف على كثير من الأساتذة، ومنه التطرق معهم إلى الجوانب المهمة من هذا الموضوع مباشرة. اذ كانت الباحثة تفكر في كيفية ضبط هذه الدراسة، وقد نصح البعض بالإبقاء والحفاظ على متغير واحد لصعوبة دراسة القيم وأهمية دراسة الجودة في التعليم العالي، والبعض الآخر نصح بمواصلة الدراسة وابدئ لإعجاب بالموضوع، وكانت النقاشات تدور حول واقع رسالة ومستقبل الجامعة، والقيم الإيجابية والسلبية لهيئة التدريس وكيفية نشر الوعي بقيم وثقافة الجودة داخل الجامعة، وبعد الاستعانة بالمشرف توصلت الباحثة الى ضبط موضوع الدراسة ليصل إلى شكله النهائي، وتمكنت في الأخير من بناء مقاييس الدراسة، وبدأت في تطبيقها بعد التأكد من ثبات وصدق اداة الدراسة، وبدأت اهمية الجولة الاستطلاعية بالنسبة للباحثة ببداية الدراسة الميدانية من شهر مارس 2017، خاصة بعد عرض مقياس القيم ومقياس الجودة على المختصين من الأساتذة لتحكيمه، اذ انه كان مقبولا من اغلبهم، ماعدا بعض الجمل المركبة التي قامت الباحثة بتعديلها، ونصح اغلبهم بصلاحيه تطبيقه الفوري.

وتمكنت الباحثة بعد دخولها البحث الميداني من التعرف على بعض الجوانب التي لا تظهرها القراءات والأدبيات المتعلقة بالظاهرة محل البحث واستفادت من خلالها في تحليل بعض جوانب هذه الدراسة، ووقفت الباحثة على بعض الصعوبات كوقت الامتحانات او وقت الإشراف او مناقشة مذكرات الماستر بالنسبة لها وللأساتذة الآخرين وهذا كان عقبة في وجه الباحثة اذ لم تتحصل على كل الإستبانات الموزعة.

وبعدها تم تفرغ الاستمارات يدويا ثم وضعها في جداول برنامج spss لتحليلها.

2- مجالات الدراسة:

أ- المجال المكاني:

ينحصر المجال المكاني في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، لجامعة محمد خيضر في مدينة بسكرة - الجزائر ، وهي جامعة تعود أصولها إلى المعاهد الوطنية العليا للري والهندسة المدنية سنة 1984 التي أضيف إليها معهد الإلكترونيك عام 1986 . وقد تحول إلى اتحاد هذه المعاهد إلى مركز جامعي عام 1992 ومنذ عام 1992، تأسست شعب أخرى مثل: (العلوم الدقيقة، الهندسة المدنية، الإعلام الآلي، الأدب العربي، علم الاجتماع، اللغة الإنجليزية) وفي عام 1998 ترقى المركز الجامعي إلى جامعة محمد خيضر. ونشير أنها قد تحولت إلى 06 كليات بعد شهر فيفري 2009. كلية العلوم الدقيقة وعلوم الطبيعة والحيات كلية العلوم والتكنولوجيا كلية الآداب واللغات، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية الحقوق والعلوم السياسية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير.

ب- المجال الزمني: بدأت الباحثة بجمع المادة العلمية منذ التسجيل في الدكتوراه سنة 2010 الى 2017 أما الدراسة الميدانية فقد امتدت ما بين توزيع الاستمارات واسترجاعها من 20-04-2017 الى 15- جويلية 2017 حيث تم توزيع واسترجاع ما امكن من الاستمارات, ثم بدأت مرحلة تفريغها الى درجات خام وصيها في الحاسوب ما بين 20-جويلية الى اواخر شهر اوت 2017, ثم بدأت مرحلة

كتابة الجانب النظري ما بين شهر أكتوبر الى شهر مارس 2018، بعدها تم تحليل البيانات وإجراء التصحيحات والتعديلات الى شهر افريل 2018 واستمر الى شهر جوان حيث تم وضع المذكرة بشكل نهائي.

3- منهج الدراسة :

يعرف موريس انجلس المنهج "مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف كما قدم في كتابه ثلاث مناهج نموذجية في العلوم الانسانية وهي المنهج التجريبي, المنهج التاريخي, المنهج الميداني, ويرى انه يتم اللجوء الى منهج البحث الميداني عادة لدراسة ظواهر موجودة في الوقت الراهن .(2) اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الميداني, لأنه الأكثر استعمالا من طرف الباحثين في مثل هذه الدراسات الميدانية، والمناسب لأهداف الدراسة. "وهو المنهج الذي يهدف الى وصف الظاهرة كما هي في الواقع ومن ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى".(3) ويضع عبد الحليم منسي في كتابه المعتمد من الباحثة البحث الميداني كنوع من انواع الدراسات الوصفية للمنهج الوصفي.

ويعرفه كل من Fraenkle & Wallen (1993) "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة. ومن أهم أهداف هذا الأسلوب في البحث هو فحص الحاضر من أجل توجيه المستقبل.

وعليه يتميز هذا الأسلوب بعدد من الخصائص فهو يقدم معلومات وحقائق عن واقع الظاهرة الحالي، ويوضح العلاقة بين الظواهر المختلفة والعلاقة في الظاهرة نفسها ويساعد في التنبؤ بمستقبل الظاهرة نفسها.

فيما يخص نمط أو نوع هذه الدراسة فهي دراسة من الدراسات الوصفية الإرتباطية، الفارقية، إذ تم حصر انماط الدراسات الوصفية حسب " فان دالين" (1979)، في الأنواع التالية: الدراسات المسحية، والدراسات المقارنة، والدراسات الإرتباطية.

والبحث الإرتباطي بحث وصفي لأنه في الأساس يصف حالة أو وضع موجودا، ذلك ان هذا البحث يصف بتعبيرات كمية درجة اتصال المتغيرات. فهو البحث الذي يعمل على جمع البيانات من عدد من المتغيرات وتحديد اذا كانت هناك علاقة بينهما، وإيجاد قيمة تلك العلاقة والتعبير عنها بشكل كمي من خلال ما يسمى بمعامل الارتباط. (4) وفي هذه الدراسة عمدنا الى جمع اكبر قدر من المعلومات ومناقشتها وتحليلها ثم خالصنا الى وضع توصيات كحلول يجب مراعاتها.

4- مجتمع عينة الدراسة:

يتكون مجتمع العينة من الأساتذة الدائمون في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة، وهم جميع مفردات الظاهرة موضوع الدراسة، والذين تم اختيارهم من طرف الباحثة بشكل مقصود، كعينة مقصودة تمثل المجتمع الكلي للكلية .

ونقصد بـ: "العينة المقصودة"، العينة التي تم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من طرف الباحث. (5)

وقد حاولت الباحثة إجراء البحث على كامل مجتمع الدراسة حتى تكون العينة المدروسة أكثر تمثيلا للمجتمع المدروس، وللتمكن من تعميم النتائج المتوصل إليها قامت الباحثة بطباعة 80 استمارة وتم توزيعها على العينة ثم اخرجت 80 اخرى لأنها لم تتمكن من استرجاعها كلها ثم اعادت توزيع 50 اخرى وعليه تم توزيع 210 استمارة في الكلية، وهي نسبة اكبر من المجتمع الأصلي للكلية الذي يتكون من 157 أستاذ دائم رسميا وكان هدف الباحثة هو الحصول على اكبر عدد من الاستمارات، وتم استرجاع 146 استمارة، منها 17 فارغة، كما قد تم حذف 19 منها لنقص البيانات أو لعدم إتمام

ملئها كاملة، واحتفظنا بـ: 110 استجابة صالحة للدراسة تتمثل في (70.06%) من مجموع الأساتذة الدائمون في الكلية.

5- بناء أداة الدراسة :

اخترنا الاستبيان كوسيلة لقياس مستوى القيم السلوكية السائدة داخل الجامعة ومستوى جودة التعليم العالي، كونه الوسيلة الأنسب للحصول على بيانات من أكبر عدد من المبحوثين وفي أقل وقت ممكن، ولسهولة تكوين بنوده في ضوء الفرضيات المصاغة.⁽⁶⁾

ويعرف على أنه سلسلة من المواقف التي تتضمن بعض الموضوعات النفسية أو الاجتماعية أو التربوية، أو البيانات الشخصية يطبق على الأفراد أو المجموعات بهدف الحصول على بيانات خاصة بهم أو بعض المشكلات التي تواجههم.⁽⁷⁾ ولبناء الاستبيان لجأنا إلى المراجع العلمية لعدة استبيانات حول القيم وجودة التعليم العالي.

5-1- بناء استبيان القيم السلوكية :

كان من بين أهم أهداف الدراسة السعي لتوفير وسيلة جمع بيانات تقيس القيم السلوكية داخل الجامعة الجزائرية، في حدود ما توفر لدينا من كتب ومجلات وأطروحات.

5-2. خطوات بناء المقياس :

5-2-1- تحديد هدف المقياس:

ويهدف استبيان القيم الى محاولة صبر آراء هيئة التدريس حول القيم السلوكية السائدة في أوساطهم من وجهة نظرهم لأنفسهم ومن وجهة نظرهم لبعضهم بعض.

واعتمدت الباحثة على المقاييس والمراجع التي قامت بجمعها طوال السنوات الماضية, حول القيم و
ومنها :

__ مقياس القيم المهنية "دونالد و سوبر" قامت الباحثة بتعريبه". Donald E. Super

__ اختبار القيم لـ : ألبورت وفيليب وفرنون وجاردنزلندزي تعريب الدكتور عطية هنا.

__ مقياس النسق القيمي للمعوقين للدكتور بدر الدين كمال عبده .

__ مقياس القيم الفارق وضعه "برنس" نقله الدكتور جابر عبد الحميد جابر. R prince.

_ مقياس القيم الاجتماعية للدكتور عبد السلام عبد الغفار.

_ مقياس القيم الإجتماعية في الإسلام مأخوذ من كتاب: تعلم القيم وتعليمها للدكتور ماجد زكي الجلاد, وكان المقياس مهمش باسم : عبد الله عبد الرحمان صالح, وعلاونة, شفيق, وبني خالد, حسين (1991), مؤتة للبحوث والدراسات, المجلد (6), العدد (3) (107-131).

_ مقياس الاتجاهات النفسية للمعلمين.

_ مقياس الذكاء الوجداني لمعلمة الأطفال د علي عسكر.

_ ايضا تطرقت لبعض مقاييس ادارة الوقت وأيضا الضغوط التي يتعرض لها المعلمون للدكتور علي عسكر من نفس المرجع , كما ركزت الباحثة على بعض المراجع في بناء المقياس وأهمها : (انظر الملحق رقم 01).

اضافة إلى الإطلاع على الدراسات السابقة حول القيم بصفة عامة أو خاصة.

في الأخير رأت الباحثة وجوب بناء مقياس خاص بها حول القيم بعد ان قررت تعديل عنوان الدراسة لأن المقاييس التي اطلعت عليها لا تخدم محاورها وعباراتها موضوع دراستها المرتبط بجودة التعليم العالي.

5-2-2. تحديد المحاور الرئيسية وصياغة المفردات وترتيبها.

بعد تحديد اهداف الدراسة تم تحديد المحاور الرئيسية للاختبار وبعد صياغة المحاور وصياغة مفردات الدراسة وترتيبها, قامت الباحثة بعرضها على المشرف وبعد تصحيحها والموافقة عليها, تم عرضها على الخبراء من الأساتذة بجامعة سطيف وجامعة بسكرة بكلية العلوم الإنسانية وكلية العلوم الإقتصادية, (انظر الملحق رقم 02). لإبداء آرائهم في الاداة من حيث انتماء الفقرات للمجال الذي تندرج تحته ومدى مناسبتها له وأيضا من حيث وضوح الفقرات, واعتمدت الباحثة أيضا في بنائها للمقياس على الملاحظة من خلال عملها في الجامعة, لبعض السلوكيات المنتشرة في الجامعة واختارت تسميته القيم السلوكية وهذا لأنها قامت بربط محاور المقياس بالمواقف والأفعال السلوكية للأستاذ الجامعي وهو ما يجعل هذا المقياس يختلف عن باقي المقاييس السابقة التي كانت تقيس القيم بطريقة عامة :

واعتمادا لقوله تعالى (وانك لعلی خلق عظیم) سورة القلم الآية رقم 4.

و لقوله صلى الله عليه وسلم "انما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق" أخرجه الإمام أحمد.

ومثلا قوله "كلكم راع وكل راع مسئول عن رعيته" و"ابتسامتك في وجه اخيك صدقة" وفضل العلم والعلماء(اطلبوا العلم من المهد الى اللحد)،(ان العالم ليستغفر له من في السموات ومن في الأرض . وقوله العلماء ورثة الأنبياء...) وحثه على العمل وإتقانه (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر فليتقن عمله) وحثه على التواضع والاحترام والصدق والأمانة والعدل ولباقة الحديث وآداب الأكل.....اي جمال الأفعال والأقوال وعليه حث على العلاقات الإنسانية والأخلاقية في كل تعاملاتنا في كل المجالات الاجتماعية السياسية الاقتصادية.الخ

وهو ما اكد عليه نبينا الكريم في قوله "الدين المعاملة".ومن هذه السلوكيات, الدينية, الأخلاقية, الاجتماعية,المهنية والتي منها استنبطت المقياس ورأيت أن كل تصنيفات القيم التي وضعها العلماء لا نستطيع فصلها عن بعضها فهي كلها تمثل معاملات أخلاقية وتصرفات سلوكية متكاملة لا نستطيع فصلها عن بعض سواء كانت دينية, أخلاقية سياسية, اقتصادية, اجتماعية, جمالية.....إلخ ويقال في الأثر الإيمان هو الخلق وعليه اخترتها عنوان للدراسة (القيم السلوكية).

وللعلاقة الوطيدة بين دراسة القيم السائدة في المنظمة وأخلاقيات العمل فيها, وهناك بعض القيم يفضل وجودها لدى الأفراد العاملين مثل القيم الإجتماعية, القيم المهنية, فغالبية المنظمات ترغب ان يتوفر لدى العاملين على حد أعلى من القيم المتعلقة بأخلاقيات العمل. (8)

وعليه قامت الباحثة بتصميم المقياس التالي وأطلقت عليه مقياس القيم السلوكية

5-2-3. مدة بناء المقياس, امتدت ما بين : من 18-10-2016 الى 07-02-2017 و ومبدئيا تم تحديد محاور المقياس التالية من قبل الباحثة واختارت أهم القيم والتي قامت الباحثة بصياغتها. ثم تم عرضها على المشرف والخبراء من جامعة بسكرة وجامعة سطيف.

5-2-4. تم تحديد محاور المقياس التالية من قبل الباحثة :

وصف المقياس :

وهي عبارة عن 04 محاور تعبر عن معايير السلوك : الديني, والأخلاقي, والمهني, والإجتماعي لهيئة التدريس بالجامعة, القيم الدينية : (وتضم مؤشر الإيمان الإحسان, المسؤولية, وتتكون من 16 فقرة.) القيم الأخلاقية : (وتضم مؤشر, الأمانة, الصدق, الصبر الشجاعة, وتتكون من 15 فقرة.), القيم المهنية: (وتضم مؤشر, العلم, العمل, الوقت, الإبداع, وتتكون من 15 فقرة) القيم الإجتماعية : (وتضم مؤشر التعاون والإثار,الإخلاص, جمال البيئة, وتتكون من 16 فقرة.) كل مؤشر يحتوي على ثلاثة أو أربعة مواقف سلوكية, عبارة عن فقرات أي حوالي 62 عبارة لكل المحاور وتعتبر قيم عالمية حث عليها الإسلام وتتفق حولها كل الأمم.

محاور القيم السلوكية . بالنسبة للإستبيان المحكم. جدول(05)

الأبعاد (المحاور)	المؤشرات	أرقام الفقرات لكل مؤشر يمثل المحور.
القيم الدينية	الإيمان, الإحسان, المسؤولية. (ع16)	الإيمان : 01-16-31-45-52-57. الإحسان : 02-17-32-46-53. المسؤولية : 03-18-33-47-54.
القيم الأخلاقية	الأمانة, الصدق, الصبر, الشجاعة. (ع15)	الأمانة : 04-19-34-48. الصدق : 05-20-35-49-55. الصبر : 06-21-36. الشجاعة : 07-22-37.
القيم الإجتماعية	التعاون, الإخلاص, جمال البيئة. (ع16)	التعاون: 08-23-38-50-56-58-59-60-61-62. الإخلاص : 09-24-39. البيئة : 10-25-40.
القيم المهنية	العلم, العمل, الوقت, العدل, الإبداع ع15	العلم: 11-26-41-51. العمل : 12-27-42. الوقت : 13-28-43. العدل: 14-29. الابداع : 15-30-44.

بعد التحكيم وتحليل العبارات المركبة أصبح المجموع: 62 فقرة.

بزيادة عبارة لكل من محوري القيم الدينية والقيم الاجتماعية , بعد ان كان 60 فقرة فقط.

5-2: بناء استبيان جودة التعليم العالي : يقيس آراء هيئة التدريس حول جودة التعليم العالي قامت

الباحثة بتصميمه واستخدامه في رسالة الماجستير, وله درجة صدق وثبات.

وتم عرضه على الأساتذة الخبراء حتى يتم تعديله او اضافة محاور مهمة لهذه الدراسة أو ابقائه إذا

كان صالحا, وتم اعادة حساب صدقه وثباته, وظهر ان له صدق وثبات عالي للمرة الثانية من

استخدامه. (ملحق رقم 05), واشتمل على 30 فقرة وزعت على خمسة محاور , كل محور يتكون من

سنة عبارات, مثلت جودة ممارسة الإدارة العليا, جودة المدخلات, جودة العمليات, جودة المخرجات,

جودة ظروف العمل كما هو موضح في الشكل التالي :

جدول (06) محاور الجودة.

الأبعاد (المحاور)	أرقام العبارات لكل محور
جودة ممارسة الإدارة العليا	1-6-11-16-21-26
جودة المدخلات	2-7-12-17-22-27
جودة العمليات	3-8-13-18-23-28
جودة المخرجات	4-9-14-19-24-29
جودة ظروف العمل	5-10-15-20-25-30

واعتمدنا على مقياس "ليكرت" المتدرج في النقاط الخمس لقياس البنود, بحيث أخذ هذا المقياس الشكل

التالي:

1- دائما، 2- غالبا، 3- أحيانا، 4- نادرا، 5- إطلاقا.

06- صدق الأداة: اعتمدت الباحثة على :

6-1- صدق المحتوى للاختبار: للتحقق من كون الأداة صادقة وفقراتها شاملة وكافية لقياس موضوع

الدراسة.

وتحصلت الباحثة على صدق اداة الدراسة من خلال عرض الاستبيانين على أكثر من خمسة عشرة

خبير في كل من كلية العلوم لاجتماعية وكلية العلوم الاقتصادية لكل من جامعة بسكرة وسطيف,

بغرض التأكد من صدق الفقرات ودلالة مضامينها, فوافقوا عليها كلها بنسبة 95 %, في رأى الباحثة

اذ أغلبهم وافق على مضامينها ماعدا بعض العبارات المركبة، وأخذت الباحثة ملاحظاتهم بالاعتبار في الصياغة النهائية لل فقرات. (انظر الملحق رقم 02 والملحق رقم 03)

وتأكد للباحثة صدق الأداة بعدما تم تطبيقها على أكثر من ستون فرد من المجتمع الكلي اذ ابدوا تفاعلهم وإعجابهم بفقرات الاستبيانين.

ويشير صدق المحتوى الى بيان ما إذا كانت مفردات الاختبار تمثل المجال الذي وضع الاختبار لقياسه.

ويمكن حساب صدق المحتوى لاختبار معين بواسطة تضمين الاختبار فقط بالأسئلة التي تقيس السمة أو السلوك أو الميل موضع القياس واستبعاد الأسئلة التي لا تقيسها ولا يتطلب حساب صدق المحتوى أن يشتمل الاختبار على كل العناصر الممكنة في المجال ولكنه يتطلب اشتماله على عناصر تمثل هذا المجال من حيث العدد والنوع بحيث تغطي جميع جوانب الظاهرة موضع القياس. (9)

6-2- صدق بناء الاختبار:

وأحيانا يتم استخدام الاتساق الداخلي للمفردات على انه صدق محتوى. (10)

وتعتمد هذه الطريقة على حساب معاملات الارتباط بين الدرجة على كل بند(محك داخلي) والدرجة الكلية للاختبار, لأن اتساق البنود من خلال معاملات الارتباط الدالة احصائيا بينها وبين الدرجة الكلية, يشير الى ان بنود الاختبار متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها, وبالتالي تقيس كلها متغيرا واحدا. وهذا مؤشر معقول على صدق الاختبار. (11)

وباختصار الصدق هو ان بقيس الاختبار او المقياس الشيء الذي وضع من أجله. ونقصد بالشيء السمة, الحال أوالوقعة النفسية أوالظاهرة النفسية, وعموما الصدق قضية نسبية بمعنى ان الصدق ليس له هدفا بذاته وإنما واضح المقياس يهدف الحصول على نتائج تخدم دراسته او بحثه, وتجدر الإشارة الى ان الاختبار الصادق يكون في العادة اختبار ثابتا والعكس ليس بالصحيح. (12)

و بعد ان تم تطبيق الإستبيانين على عينة تتكون من "110" من الأساتذة الجامعيين في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية, استعانت الباحثة بخبير في الإحصاء من كلية العلوم الإقتصادية للتأكد من صحة بناء الإستبيانين, وقد اكد لها الصدق العالي والممتاز للإستبيانين, كما اكد لها صلاحيتها للتطبيق في أي زمان من خلال, تطبيق العمليات الإحصائية التالية على الاستبيانين:

- 1- حساب اختبار طبيعة التوزيع لمتغيرات الدراسة: للتأكد من صدق بناء الإختبار
- 2- حساب معامل الارتباط (Person) بين متغيرات الدراسة. (الارتباط بين الدرجة على كل بند(محك داخلي) والدرجة الكلية للاختبار, أي درجة الاتساق الداخلي للمفردات.
- 07- ثبات الأداة :

يعرف الثبات أنه: « درجة الاتساق أو التجانس بين نتائج مقياسين في تقدير صفة أو سلوك ما»⁽¹³⁾. ويتم ذلك بإعطاء الاستجابة إلى مجموعتين متكافئتين أو إلى نفس المجموعة في فترتين متقاربتين وقياس مدى التقارب أو الاتساق بين النتائج.⁽¹⁴⁾

اعتمدت الباحثة على, طريقة التناسق الداخلي, من خلال - معادلة "ألفا كرونباخ" لحساب معامل ثبات الإختبار.

- معادلة "ألفا كرونباخ" :

يعتبر معامل "ألفا" حالة خاصة من معادلة "كودر" و"ريتشاردسون", ويمثل معامل "الفا" متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة الاختبار بطرق مختلفة, وبذلك فإنه يمثل معامل الارتباط بين أي جزأين من أجزاء الاختبار, ويتم حساب تباين كل بند من بنود الإختبار ثم مجموع التباينات, وكذلك تباين الدرجة الكلية للاختبار, وتشرط ان تقيس بنود الاختبار سمة واحدة فقط, وتستخدم هذه المعادلة في المقاييس والاختبارات متعددة الاختيارات وليست الثنائية.⁽¹⁵⁾

اشتق كرونباخ صورة عامة لمعادلة معامل ثبات الإختبار على اساس معادلة كودر ريتشاردسون وسماه معامل الفا ويرمز له بالرمز, (∞), على اساس : (∞)

$$\frac{n}{1-n} \left(\frac{2r_c - 2c}{2c} \right) =$$

$$\frac{n}{1-n} \left(\frac{2r_c}{2c} - 1 \right) =$$

حيث n = عدد اقسام الاختبار وهو عادة 2.

$2r_c$ = مجموع تباينات المفحوصين في القسم ر.

$2c$ = تباين الاختبار الكلي.⁽¹⁶⁾

- معادلة كودر-ريتشاردسون لحساب معامل ثبات الإختبار.

تركز هذه الطريقة على ضرورة توفر تجانس البنود فيما بينها، فكلما كان التجانس بين البنود متوفراً كان التناسق عالياً، وتتطلب هذه الطريقة جهداً في البحث عن التناسق في مرحلة تصميم الاختبار.

عندما يكون تصحيح نتائج الإختبار ثنائي (صحيح/خطأ، نعم/لا) يتم استعمال معادلة كودر ريتشاردسون KUDER RICHARDSON (رقم 20). لقياس التناسق الداخلي.

$$K - R = \left[\frac{\text{مجموع ص} \times \text{ص}}{\text{عكل} - 1} \right] \times \frac{\text{أسئلة}}{1 - \text{أسئلة}} = \text{رقم 20}$$

مجموع ص × ص : مجموع حاصل ضرب نسبة الإجابات الصحيحة × الإجابات الخاطئة.

عكل : تباين درجات الاختبار

توجد صورة مقربة من معادلة كودر ريتشارسون وهي :

$$R = \frac{N - 2E - M(M - N)}{2E(1 - N)}$$

م : متوسط درجات الاختبار.

ن : عدد وحدات الاختبار.

ع2 : تباين درجات الاختبار.

، وفق أما عندما يكون التصحيح يفوق احتمالين ويشمل عدة قيم، فيتم استعمال طريقة الفا

كرونباخ GRUNBQCH المعادلة التالية :

$$\frac{B}{1 - B} \left[\frac{1 - \text{مجموع ح} 2 \text{ ب}}{\text{ح} 2 \text{ م}} \right]$$

ب : عدد البنود.

ح2م : مربع الانحراف المعياري للاختبار.

مجموع ح2ب : مجموع مربعات انحرافات البنود. (17)

08- أسلوب المعالجة الإحصائية :

اعتمدنا في حساب الصدق والثبات لأداة الدراسة وفي عرض وتحليل نتائج الدراسة على برنامج (SPSS v.22) للمعالجة الإحصائية.

فبعد جمع المعلومات تم تفرغ بيانات الاستبيانين إلى درجات خام، ثم تم إدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، ومن ثم تم تحليل البيانات والمعلومات باستعمال الأساليب الإحصائية التالية :

1- معادلة "ألفا كرونباخ" لحساب معامل ثبات الاختبار. (انظر الملحق رقم 04)
2- النسب المؤوية للتكرارات: لوصف مستوى القيم السلوكية السائدة ومستوى الجودة داخل الكلية.

3- المتوسط الحسابي: للتعرف على مدى توافق اجابات افراد العينة بهدف تقييم مستوى القيم السائدة ومستوى الجودة السائدة داخل الكلية.

4- الانحراف المعياري: بهدف قياس درجة تشتت إجابات افراد العينة عن المتوسط الحسابي.

5- معامل ارتباط بيرسون : بهدف معرفة العلاقة بين المتغيرين في الفرضيات الأربعة حول القيم السلوكية وعلاقتها بجودة التعليم في الكلية، وللتأكد من درجة الاتساق الداخلي للمفردات، وصحة بناء الاستبيانين.

6- حساب معادلة خط الانحدار لمتغيرات الدراسة. (تعبّر عن ارتباط متغيرات الدراسة)، وتعبّر عن دراسة العلاقة بين المتغيرين. (انظر الملحق رقم 05).

7- اختبار (ANOVA) : لتحليل الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة.

كما اعتمدنا في تحليل بيانات الدراسة على معايير الحكم لدرجة ممارسة القيم السلوكية ودرجة ممارسة جودة في التعليم العالي اعتمادا على معايير حكم الدراسات السابقة، مبينة في الجدول التالي:

الجدول رقم (07).درجة ممارسة القيم السلوكية ودرجة ممارسة الجودة.

درجة الممارسة	مجال المتوسط الحسابي
ضعيفة تقع في أعلى درجات السلبية	[2، 2.5]
ضعيفة تقع في أقل درجات السلبية	[3، 2.5]
متوسطة تقع في أقل درجات الإيجابية	[3، 3.5]
فوق متوسطة في أعلى درجات الإيجابية	[4، 3.5]
قوية في أعلى درجات الإيجابية	[4، 4.5]
قوية جدا في أعلى درجات الإيجابية	[5، 4.5]

- (1) سعيد سبعون: الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع دار القصبه للنشر (دط), 2012, ص77.
- (2) موريس أنجرس: منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية, ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون, تدريبات عملية, دار القصبه للنشر (ط2), الجزائر 2006 ص ص98-106.
- (3) معزوز جابر علاونة: مدى تطبيق ادارو الجودة الشاملة في الجامعات العربية الأمريكية, ورقة علمية, جامعة القدس المفتوحة, رام الله, فلسطين, 2004.
- (4) حكيمة أيت حمودة, عائشة بن صافية وآخرون: تعليمية البحث العلمي, مناهج علم النفس وعلوم التربية, سلسلة مناهج, (دط), رادمك, 2008, ص: 108-109.
- (5) محمود عبد الحليم منسي: مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية, (دط), دار المعرفة الجامعية, مصر, 2003, ص: 73.
- (6) حسين عبد الحميد رشوان: أصول البحث العلمي, (د ط), مؤسسة شباب الجامعة, الإسكندرية, مصر, 2003, ص167.
- (7) محمود عبد الحليم منسي: مرجع سابق, ص95.
- (8) محمود سلمان العميان: السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال, ط1, دار وائل للنشر, 2002, ص:118.
- (9) محمود عبد الحليم منسي: نفس المرجع, ص118.
- (10) محمود عبد الحليم منسي: نفس المرجع, ص118.
- (11) بشير معمريه: القياس النفسي وتصميم ادواته, ط2, منشورات الحبر, جامعة الحاج لخضر باتنة, الجزائر, ص138.
- (12) علي طاجين: تطبيقات احصائية ومبادئ منهجية في علم النفس, دار الغرب للنشر والتوزيع (دط), ص: 27.
- (13) موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية, ط1, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2004, ص243.
- (14) فوزي عرابيية وآخرون: أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية, ط3, دار وائل للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2002, ص82.
- (15) السيد محمد ابو هاشم حسن: الخصائص السيكمترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية بإستخدام spss, (دط), جامعة الملك سعود السعودية, 2006, ص 8-9.
- (16) عبد الحليم منسي: مرجع سابق, ص ص: 114-115.
- (17) علي طاجين: مرجع سابق, ص ص27-28.
- (17) محمد حسن محمد حمادات: قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المدرسين والمعلمين في المدارس, (ط1), دار الحامد للنشر والتوزيع, عمان, الأردن, 2006, ص 113. (النبات)
- (17) عبد القادر حسن: الدين والعلم والإيمان والدولة من منظور الاسلام, (ط1), دار الفكر العربي للنشر والتوزيع, القاهرة, مصر, 2002, ص: 37.

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

- 1- وصف عينة الدراسة.
- 2- التأكد من صدق وثبات المقياس.
- 3- وصف درجة الالتزام بالقيم السلوكية ووصف مستوى جودة التعليم العالي من خلال استجابات عينة الدراسة.
- 4- تقييم درجة الالتزام بالقيم السلوكية وتقييم مستوى جودة التعليم العالي من خلال استجابات عينة الدراسة.
- 5- دراسة العلاقة من خلال تفسير نتائج الفرضيات.
- 6- دراسة الفروق بين إجابات عينة الدراسة.
- 7- مناقشة نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.
- 8- اقتراحات الدراسة.

تقوم الباحثة في هذا الفصل بمناقشة النتائج من خلال الأساليب الإحصائية المذكورة سابقا وتحليل ودراسة التالي:

الأدوات المستعملة في التحليل الإحصائي للأطروحة:

أولا: ووصف عينة الدراسة من خلال التكرارات والنسب المؤوية للعينة, مع التمثيل البياني للعوامل الديمغرافية (النوع، الخبرة، الرتبة).

ثانيا: التأكد من صدق وثبات المقياس من خلال التالي :

1-2 حساب اختبار طبيعة التوزيع لمتغيرات الدراسة للتأكد من صدق البناء

2-2 حساب معامل الارتباط (Person) بين متغيرات الدراسة. (للتأكد من درجة الاتساق الداخلي

لمفردات الدراسة)، الصدق الداخلي للاستبيانين).

3-2 معامل ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات الاختبار.

ثالثا: وصف درجة الالتزام بالقيم السلوكية ومستوى جودة التعليم العالي من خلال التالي:

1-3 حساب التكرارات والنسبة المئوية للعبارات, لاستجابة عينة الدراسة.

رابعا: تقييم درجة الالتزام بالقيم السلوكية ومستوى جودة التعليم العالي للدراسة من خلال :

1-4 حساب المقاييس الوصفية لمتغيرات الدراسة وأبعادها (المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري).

خامسا: دراسة العلاقة من خلال تفسير نتائج الدراسة بالاعتماد على :

5-1 معامل R (Person) لارتباط متغيرات الدراسة.

5-2 حساب معادلة خط الانحدار لمتغيرات الدراسة. (تعبير عن ارتباط متغيرات الدراسة).

سادسا: دراسة الفروق بين اجابات عينة الدراسة.

6-1 حساب اختبار (ANOVA) للفروق بين إجابات افراد عينة الدراسة.

سابعا: مناقشة نتائج الدراسة بالدراسات السابقة.

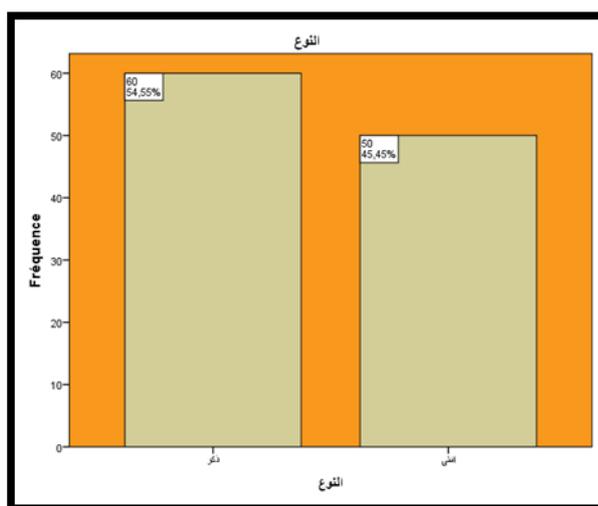
ثامنا: اقتراحات الدراسة.

1: ووصف عينة الدراسة من خلال التكرارات والنسب المؤوية للعينة مع التمثيل البياني للعوامل الديمغرافية والوظيفية, (النوع، الخبرة، الرتبة):

جدول رقم (08) يمثل: النوع

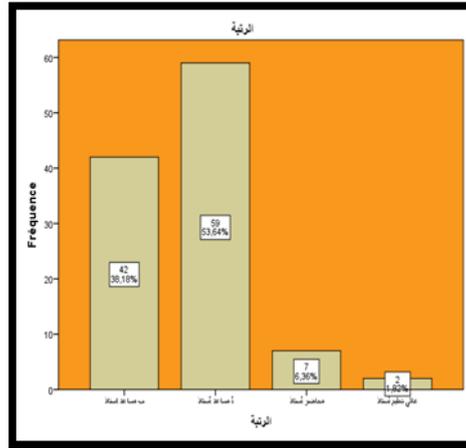
		Fréquence	Pourcentage
Valide	ذكر	60	54,5
	انثى	50	45,5
	Total	110	100,0

ويتضح من الجدول رقم (08) الذي يمثل توزيع افراد العينة حسب متغير النوع او الجنس ان أغلب المستجوبين من الذكور بنسبة 54,5 اما نسبة الإناث تمثلت في 45,5 وهي نسب متقاربة وترجع الباحثة ذاك الى الإستبانات المسترجعة فقط, اذ تبلغ نسبة الإناث في الكلية حسب بعض الاداريين 70 بالمئة من المجموع الكلي لهيئة التدريس. %70.



جدول رقم (09) يمثل: الرتبة

		Fréquence	Pourcentage
Valide	استاذ مساعد ب	42	38,2
	أستاذ مساعد أ	59	53,6
	أستاذ محاضر	7	6,4
	أستاذ تعليم عالي	2	1,8
	Total	110	100,0

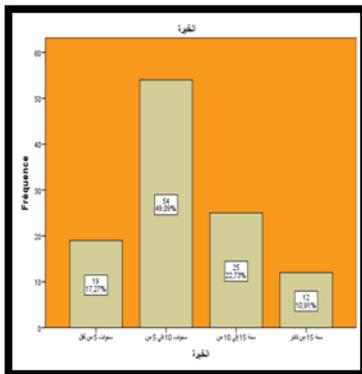


ويتضح من الجدول رقم (09) الذي يمثل توزيع افراد العينة حسب متغير الرتبة الأكاديمية ان ما نسبة 53,6 مثلت استاذ مساعد "أ" وهي اكبر نسبة, و اقل نسبة ب 1,8 مثلت استاذ التعليم العالي. وهذا يدل على ضعف التأطير في قطاع التعليم العالي كما يدل على حدائته في بلادنا عامة وبولاية بسكرة و كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بصفة خاصة.

جدول رقم (10) يمثل: الخبرة

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أقل من 5 سنوات	19	17,3
	من 5 الى 10 سنوات	54	49,1
	من 10 إلى 15 سنة	25	22,7
	اكثر من 15 سنة	12	10,9
	Total	110	100,0

ويتضح من الجدول رقم (10) ان نسبة 49,1 تتراوح مدة الخبرة لديهم ما بين 5 الى 10 سنوات وهي تمثل اكبر نسبة أما اقل نسبة تمثلها 10,9 من العينة المستجوبة ومدة الخبرة لديهم اكثر من 15 سنة ويدل ايضا على حدائته قطاع التعليم العالي في بلادنا .



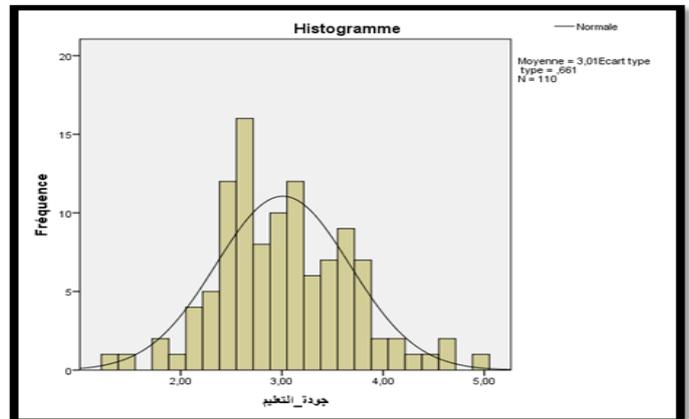
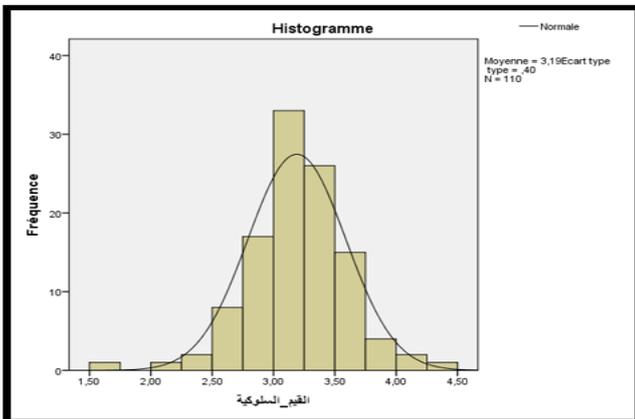
2: التأكد من صدق وثبات المقياس من خلال التالي :

(1-2) حساب اختبار طبيعة التوزيع لمتغيرات الدراسة: للتأكد من صدق بناء الإختبار

جدول رقم (11) يمثل: يمثل طبيعة التوزيع لمتغيرات الدراسة.

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistiques	ddl	Sig.
القيم السلوكية	,076	110	,132
جودة_التعليم	,071	110	,200*

يلاحظ أن متغير القيم السلوكية تخضع للتوزيع الطبيعي وتعبّر عن ذلك القيمة المشار إليها (sig=0.132) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 5% كما أن متغير جودة التعليم تخضع أيضا للتوزيع الطبيعي حيث تقدر قيمة sig بـ 0.20 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمد في دراستنا بـ 5%



حساب طبيعة التوزيع لمتغيرات الدراسة يجعل الباحثة تتحقق من التجانس الداخلي لإستبانة القيم السلوكية، واستبانة ، جودة التعليم العالي من خلال ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه، وتؤكد ان معاملات ارتباط كل فقرة من كل مجموعة مع مجالها ولجميع الفقرات دالة احصائيا وهذا يدل على تمتع الأدوات بصدق البناء.

بمعنى المتوسط والوسيط متقاربين.

شكل(08)

2-2- حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين متغيرات الدراسة، لتأكد من صدق وثبات المقياس من خلال التالي :

جدول رقم (12)، يمثل علاقة الارتباط بين مؤشرات القيم الدينية.

من خلال الجدول رقم (12)، نلاحظ أن درجة الارتباط بين متغير الايمان والإحسان يقدر بـ

علاقة الارتباط بين الايمان والإحسان والمسؤولية :		الايمان	الإحسان	المسؤولية
الايمان	Corrélacion de Pearson	1	,176	,415**
	Sig. (bilatérale)		,066	,000
	N	110	110	110
الإحسان	Corrélacion de Pearson	,176	1	,512**
	Sig. (bilatérale)	,066		,000
	N	110	110	110
المسؤولية	Corrélacion de Pearson	,415**	,512**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	110	110	110

0,176، بينما درجة الارتباط بين متغير الايمان والمسؤولية يقدر بـ 0,415. كما تعبر النسبة المقدر بـ 0,512 عن درجة الارتباط بين متغيري الاحسان والمسؤولية ونلاحظ ان معاملات الارتباط بين محاور القيم الدينية يدل على ارتباط كل فقرة من كل مجموعة مع مجالها ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0,01، وهذا يعني ان مفردات الإختبار كمنظومة معدة تصلح للقياس وللتوظيف في الإختبارات المطلوبة و تمثل المجال الذي وضع الإختبار لقياسه تمثيلا ممتاز.

جدول رقم (13)، يمثل علاقة الارتباط بين مؤشرات القيم الاخلاقية. **Corrélations.**

علاقة الارتباط بين الأمانة والصدق والشجاعة والشجاعة:		الأمانة	الصدق	الصبر	الشجاعة
الأمانة	Corrélacion de Pearson	1	,378**	,013	,096
	Sig. (bilatérale)		,000	,893	,317
	N	110	110	110	110
الصدق	Corrélacion de Pearson	,378**	1	,133	,112
	Sig. (bilatérale)	,000		,166	,244
	N	110	110	110	110
الصبر	Corrélacion de Pearson	,013	,133	1	,124
	Sig. (bilatérale)	,893	,166		,196
	N	110	110	110	110
الشجاعة	Corrélacion de Pearson	,096	,112	,124	1
	Sig. (bilatérale)	,317	,244	,196	
	N	110	110	110	110

من خلال الجدول رقم (13)، نلاحظ أن درجة الارتباط بين متغير الامانة والصدق يقدر بـ 0,378. بينما درجة الارتباط بين متغير الصدق والصبر يقدر بـ 0,133. كما تعبر درجة الارتباط بين الصبر والشجاعة بـ 0,124. الصدق والشجاعة: 0,112. نلاحظ ان معاملات الارتباط بين محاور القيم الاخلاقية يدل على ارتباط كل فقرة من كل مجموعة مع مجالها ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0,01، وهذا يعني ان مفردات الاختبار كمنظومة معدة تصلح للقياس وللتوظيف في الاختبارات المطلوبة و تمثل المجال الذي وضع الاختبار لقياسه تمثيلا ممتاز.

جدول رقم (14)، يمثل علاقة الارتباط بين مؤشرات القيم الاجتماعية **Corrélations**

جمال_البيئة	الاخلاص	التعاون	علاقة الارتباط بين التعاون والإخلاص وجمال البيئة
التعاون	Corrélation de Pearson	1	,521**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	110	110
الاخلاص	Corrélation de Pearson	,521**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,002
	N	110	110
جمال_البيئة	Corrélation de Pearson	,291**	,291**
	Sig. (bilatérale)	,002	,002
	N	110	110

من خلال الجدول رقم (14)، نلاحظ أن درجة الارتباط بين متغير التعاون والإخلاص يقدر بـ 0,521. بينما درجة الارتباط بين متغير الاخلاص وجمال البيئة يقدر بـ 0,291. كما تعبر النسبة المقدر ايضا بـ 0,291 عن درجة الارتباط بين متغيري التعاون وجمال البيئة نلاحظ ان معاملات الارتباط بين محاور القيم الاجتماعية يدل على ارتباط كل فقرة من كل مجموعة مع مجالها ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0,01، وهذا يعني ان مفردات الإختبار كمنظومة معدة تصلح للقياس وللتوظيف في الاختبارات المطلوبة و تمثل المجال الذي وضع الاختبار لقياسه تمثيلا ممتاز.

جدول رقم (15)، يمثل علاقة الارتباط بين محاور الجودة Corrélations

جودة_ ظروف_ العمل	جودة_ المخرجات	جودة_ العمليات	جودة_ المدخلات	جودة_ ممارسة_ الادارة_ العليا	علاقة الارتباط بين الجودة متداخلة فيما بينها
جودة_ ممارسة_ الادارة_ العليا	Corrélation de Pearson	,681**	,715*	,738**	,794**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	110	110	110	110
جودة_ المدخلات	Corrélation de Pearson	,705**	,618**	,804**	,794**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	110	110	110	110
جودة_ العمليات	Corrélation de Pearson	,685**	,623*	,804**	,738**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	110	110	110	110
جودة_ المخرجات	Corrélation de Pearson	,539**	,623**	,618**	,715**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	110	110	110	110
جودة_ ظروف_ العمل	Corrélation de Pearson	1	,539*	,685**	,681**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000
	N	110	110	110	110

يوضح الجدول رقم (15)، علاقات الارتباط الحاصلة بين ابعاد الجودة لغرض التأكد من التجانس الحاصل بينها كمنظومة معدة تصلح للقياس وللتوظيف في الاختبارات المطلوبة و تمثل المجال الذي وضع الاختبار لقياسه تمثيلا ممتاز، حيث نلاحظ درجة الارتباط بين محور درجة ممارسة الادارة العليا وجودة المدخلات يقدر بـ 0,79، بينما درجة الارتباط بين محور جودة المدخلات وجودة العمليات يقدر بـ 0,80. وجودة العمليات والمخرجات تقدر بـ 0,62. ودرجة الارتباط بين جودة المخرجات وجودة ظروف العمل بـ 0,53. وهكذا نلاحظ ان معاملات الارتباط كلها جاءت قيم ايجابية ذات دلالة احصائية بين محاور الجودة يدل على ارتباط كل فقرة من كل مجموعة مع مجالها ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01.

جدول رقم (16) يمثل حساب معامل ألفا كرونباخ : لتأكد من صدق وثبات المقياس

عدد العبارات	قيمة المعامل ألفا كرونباخ
92	,937

يتضح من خلال الجدول ان معامل ألفا كرونباخ يقدر بـ 0.937 ، أي ما نسبته 93.7% وهي نسبة ممتازة لأغراض الدراسة كما يقدر معامل صدق المحك بـ 0.967. وهو الجذر التربيعي لمعامل ألفا كرونباخ أي ما نسبته 96.7%، ويعتمد هذا الأسلوب على اتساق اداء الفرد من فقرة الى أخرى وهو يشير الى قوة الارتباطات بين الفقرات في الأداء اضافة لذلك فإن معامل "كرونباخ الفا" يزود بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف (محمد حسن حمدات ص 114)، وعليه ترى الباحثة انها حصلت على درجة عالية جدا لثبات المقياس الذي قامت بتصميمه، و يمكن استخدامه في أي وقت. وللتحقق قامت الباحثة باعادة ثبات كل ادات على حدى باستخدام معامل الفا كرونباخ كالتالي : (انظر ملحق رقم : (ثبات ووصف الاستبيانين)

معامل ثبات لاستبانة القيم السلوكية : 0,89

معامل ثبات لإستبانة جودة التعليم العالي : 0,93.

(1-3) حساب التكرارات والنسبة المئوية للعبارات

3- وصف درجة الالتزام بالقيم السلوكية و وصف مستوى جودة التعليم من خلال استجابات عينة الدراسة.

(1-3) وصف درجة الالتزام بالقيم السلوكية من خلال استجابات عينة الدراسة.

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 1 التي تمثل الإيمان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 62.7% هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة دائما في الاستسلام لأوامر الله في التوحيد والانقياد والخضوع المطلق لله في الطاعة بتكرارات 69 مفردة من مجموع 110 وهذا يعني تفوق السلوك الإنساني داخل الكلية. بدرجة عالية فالاستسلام لأوامر الله يجعل المرء حذر من الوقوع في مواضع السوء، يتقن عمله دون مراقبة، والإخلاص له وحده في أي عمل يقوم به ، كما ان التسليم بحكمه يمه بالآمان والاستقرار والرضى النفسي.

جدول رقم (17) يمثل العبارة رقم 01: تستسلم لأوامر الله في التوحيد والانقياد والخضوع المطلق له في الطاعة.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	16	14,5
	نادرا	5	4,5
	أحيانا	4	3,6
	غالبا	16	14,5
	دائما	69	62,7
	Total	110	100,0

قوة الحيوان تزيد على قوة الإنسان , وسلوك الانسان يفوق الحيوان فإذا لم ينضبط سلوك الإنسان بالدين تفوق الحيوان⁽¹⁾.

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 1 التي تمثل الإيمان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 62.7% هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة دائماً في الاستسلام لأوامر الله في التوحيد والانقياد والخضوع المطلق لله في الطاعة بتكرارات 69 مفردة من مجموع 110 وهذا يعني تفوق السلوك الإنساني داخل الكلية. بدرجة عالية فالاستسلام لأوامر الله يجعل المرء حذر من الوقوع في مواضع السوء, يتقن عمله دون مراقبة, والإخلاص له وحده في أي عمل يقوم به , كما ان التسليم بحكمه يمهده بالأمان والاستقرار والرضى النفسي.

جدول رقم (18) يمثل العبارة رقم 02: **تعتقد أن بعضنا من) المسئولين (يمكنه ان يتصيد أخطاءك لدرجة المخاطرة بمستقبلك**

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	15	13,6
	نادرا	15	13,6
	أحيانا	43	39,1
	غالبا	27	24,5
	دائماً	10	9,1
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 2 التي تمثل الإحسان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 39,1 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة احيانا يعتقدون ان بعض المسئولين يمكنهم تصيد اخطائهم لدرجة المخاطرة بمستقبلهم بتكرار 43 مفردة من عينة الدراسة وهذا يدل على عدم ثقتهم في السلوك الاخلاقي للمسئولين كما يدل على تدني مستوى قيمة الاحسان داخل الكلية فهدفنا ليس العمل وانما ايقاع بعضنا في المشاكل بدرجة متوسطة في اقل درجات الايجابية وهذا ما يكون اثر سيئ في الاداء والعمل .

جدول رقم (19) يمثل العبارة رقم 03: - تلاحظ الإهمال والاستهتار بمهنة التدريس

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	7	6,4
	نادرا	27	24,5
	أحيانا	61	55,5
	غالبا	12	10,9
	دائما	3	2,7
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 3 تمثل المسؤولية وهي قيمة دينية ان ما نسبته 55,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا لاحظوا الإهمال والاستهتار بمهنة التدريس, بتكرار 61 مفردة, و6,4 فقط نفوا ذلك بتكرار 7 مفردة, وهذا يدل على تدني مستوى قيم المسؤولية في قطاع التعليم العالي بدرجة ضعيفة.

جدول رقم (20) يمثل العبارة رقم 04: يؤتمن أغلبنا على إعداد اطارات للدولة والمجتمع

Valide	ابدا	7	6,4
	نادرا	8	7,3
	أحيانا	34	30,9
	غالبا	38	34,5
	دائما	23	20,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 4 التي تمثل الأمانة وهي قيمة اخلاقية ان ما نسبته 34,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا أنه يؤتمن أغلبنا على اعداد اطارات للدولة والمجتمع بتكرار 38 مفردة, من بين 110 و6,4 نفوا ذلك بتكرار 7 مفردة, وهي نسبة تدل على مستوى عالي لقيمة التعليم لدى هيئة التدريس باعتبارها وسيلة عظمى لاستنهاض الطاقات الابداعية المؤهلة وان كانت درجة فوق متوسطة.

جدول رقم (21) يمثل العبارة رقم 05: تغيب سلوكيات الشفافية والوضوح بين الزملاء في الوسط الجامعي.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	16	14,5
	نادرا	32	29,1
	أحيانا	56	50,9
	غالبا	4	3,6
	دائما	2	1,8
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 5 التي تمثل الصدق وهي قيمة اخلاقية أن ما نسبته 50,9 هو اتفاق عينة الدراسة على غياب سلوكيات الشفافية والوضوح بين الزملاء في الوسط الجامعي بدرجة أحيانا وبتكرار 56 مفردة، و14,5 فقط نفوا ذلك بتكرار 16 مفردة وهذا يدل على نسبة ضعيفة لقيمة الصدق السائدة لدى هيئة التدريس. وتدل على انعدام رؤية واضحة لقيمة واهداف التعليم لدى الأساتذة في الوسط الجامعي بدرجة اقل من المتوسط.

جدول رقم (22) يمثل العبارة رقم 06: تستعين بالصلاة والقرآن لتجاوز الضغوط التي تمر عليك يوميا.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	5	4,5
	نادرا	9	8,2
	أحيانا	29	26,4
	غالبا	30	27,3
	دائما	37	33,6
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 6 التي تمثل الصبر وهي قيمة اخلاقية أن ما نسبته 33,6 هو اتفاق عينة الدراسة على الاستعانة بالصلاة والقرآن لتجاوز الضغوط بدرجة دائما وبتكرار 37 مفردة من بين 110، وهذا يعني ارتفاع مستوى قيمة الصبر لدى هيئة التدريس داخل الكلية بنسبة فوق متوسط أي بدرجة عالية .

جدول رقم (23) يمثل العبارة رقم 07: تستمتع بالتحديات التي تواجهها وتبحث عن طرق جديدة لحلها.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	9	8,2
	نادرا	12	10,9
	أحيانا	29	26,4
	غالبا	32	29,1
	دائما	28	25,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 7 التي تمثل الشجاعة وهي قيمة اخلاقية أن ما نسبته 29,1 هو اتفاق عينة الدراسة على الاستمتاع بالتحديات والبحث عن طرق جديدة لحلها بدرجة غالبا وبتكرار 32 مفردة وهذا ايضا يدل على ارتفاع مستوى قيمة الشجاعة بنسبة فوق متوسط.

جدول رقم (24) يمثل العبارة رقم 08: تنتشر مظاهر التفاني والحب والخدمة في أوساط

الزملاء.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	4	3,6
	نادرا	27	24,5
	أحيانا	49	44,5
	غالبا	23	20,9
	دائما	7	6,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 8 التي تمثل التعاون وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 44,5 هو اتفاق عينة الدراسة على انتشار مظاهر التفاني والحب والخدمة في اوساط الزملاء بدرجة أحيانا وبتكرار 49 مفردة من بين 110 , هو ما يعطي درجة متوسطة لقيمة التعاون في الوسط الجامعي .

جدول رقم (25) يمثل العبارة رقم 09: تعتقد اننا نحرم بعضنا من المعلومات الجيدة في مجال العمل والتدريس.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	12	10,9
	نادرا	30	27,3
	أحيانا	49	44,5
	غالبا	12	10,9
	دائما	7	6,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 9 التي تمثل الإخلاص وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 44,5 هو اتفاق عينة الدراسة على أننا نحرم بعضنا من المعلومات الجيدة في مجال التدريس بدرجة أحيانا وبتكرار 49 مفردة وهي درجة متوسطة لقيمة الإخلاص هذا يدل على عدم جدیتنا في الاخلاص لعملا ولمجتمعنا وحتى لوطنا وتبين اننا غير متعاونين وتسيطر علينا الأنانية في الوسط الجامعي.

جدول رقم (26) يمثل العبارة رقم 10: ترفع شكاوي للمسؤولين تدمرا من القمامة المنتشرة في قاعة التدريس

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	32	29,1
	نادرا	34	30,9
	أحيانا	27	24,5
	غالبا	10	9,1
	دائما	7	6,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 10 التي تمثل البيئة وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته أن ما نسبته 30,9 هو اتفاق عينة الدراسة على انه نادرا ماترفع شكاوي للمسؤولين تدمرا من القمامة المنتشرة في قاعة التدريس بتكرار 34 مفردة و32 مفردة نفوا ذلك تماما و7 مفردة من اكد

على هذا السلوك وهذا يعني ضعف وتدني مستوى قيم البيئة لدى هيئة التدريس وقلة الاهتمام بنظافة المحيط الذي حولنا.

جدول رقم (27) يمثل العبارة رقم 11: يدرك أغلبنا شرف مهنة التعليم ودورنا كقدوة للطلبة والمجتمع عامة.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	5	4,5
	نادرا	6	5,5
	أحيانا	31	28,2
	غالبا	35	31,8
	دائما	33	30,0
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 11 التي تمثل العلم وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 31,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على ان اغلبنا يدرك شرف مهنة التدريس ودورنا كقدوة للطلبة والمجتمع عامة بتكرار 35 مفردة من بين 110 مفردة وهي درجة فوق متوسطة تدل على وضوح الدور الشريف الذي تقوم به هيئة التدريس.

جدول رقم (28) يمثل العبارة رقم 12: لانستطيع التخلص من المحسوبة والواسطة في عملنا.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	19	17,3
	نادرا	48	43,6
	أحيانا	22	20,0
	غالبا	11	10,0
	دائما	10	9,1
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 12 التي تمثل العمل وهي قيمة مهنية أن ما نسبته أن ما نسبته 43,6 هو اتفاق عينة الدراسة بتكرار 48 مفردة بدرجة نادرا على انه لانستطيع التخلص من المحسوبة والواسطة في عملنا وهي درجة رغم انها متوسطة الا انهل تدل على ضعف

القيم المهنية كما تدل على ضعف القيم الأخلاقية وسيطرة القيم المادية على القيم الحضارية لدى هيئة التدريس في الوسط الجامعي.

جدول رقم (29) يمثل العبارة رقم 13: تخطط وتنظم وقتك وفق قائمة يومية.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	5	4,5
	نادرا	7	6,4
	أحيانا	34	30,9
	غالبا	35	31,8
	دائما	29	26,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 13 التي تمثل الوقت وهي قيمة مهنية أن ما نسبته أن ما نسبته 31,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على تخطيط وتنظيم الوقت وفق قائمة يومية بتكرار 35 مفردة من بين 110 مفردة وهذا يدل على اعتبار قيمة الوقت لدى هيئة التدريس بدرجة فوق متوسطة في اعلى درجات الايجابية.

جدول رقم (30) يمثل العبارة رقم 14: تلاحظ سلوكيات الإحتكار والغاء الآخرين مثلا احتكار خرجات التربص أو الملتقيات العلمية من طرف فئة من الأساتذة وتهميش الأغلبية.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	27	24,5
	نادرا	26	23,6
	أحيانا	28	25,5
	غالبا	20	18,2
	دائما	9	8,2
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 14 التي تمثل العدل وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 25,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا وبتكرار 28 مفردة من بين 110, على ملاحظة

سلوكيات الاحتكار والغاء الآخرين وهذا يعطي درجة متوسطة لقيمة العدل ويؤكد بدرجة متوسطة انتشار سلوكيات الاحتكار والتهميش في الوسط الجامعي رغم المستوى الضعيف لهذه العبارة.

جدول رقم (31) يمثل العبارة رقم 15: تجتهد وتزود زملائك والمسؤولين باقتراحات وأفكار جديدة

لحل المشاكل

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	5	4,5
	نادرا	11	10,0
	أحيانا	53	48,2
	غالبا	28	25,5
	دائما	13	11,8
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 15 التي تمثل الإبداع وهي قيمة مهنية أن ما نسبته أن ما نسبته 48,2 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا وبتكرار 53 مفردة على الإجتهد وتزويد الزملاء والمسؤولين باقتراحات وافكار جديدة لحل المشاكل وهي درجة متوسطة قريبة من الحسن وهذا يعطي درجة متوسطة لقيمة الإبداع والقيم المهنية.

جدول رقم (32) يمثل العبارة رقم 16: تعتقد ان سيدنا محمدص (الصادق الأمين قدوتك الأول في

كل عمل تقوم به كمعلم للبشرية.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	3	2,7
	نادرا	2	1,8
	أحيانا	6	5,5
	غالبا	16	14,5
	دائما	83	75,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 16 التي تمثل الإيمان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 75,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة دائما وبتكرار 83 مفردة وهي درجة جيدة تمثل درجة الاقتداء بسيد البرية عليه الصلاة والسلام وتعطي درجة جيدة للقيم الدينية إذ 2,7 فقط بتكرار 3 مفردة نفوا هذا السلوك, هذا يدل على تمسك مجتمعنا بدينه وحضارته وهو مؤشر يمكن من خلاله النهضة

من جديد في جميع المستويات رغم الاستدمار الذي تعرضنا ونتعرض له مثل الاستعمار، العولمة، والغزو الثقافي للقيم . الخ .

جدول رقم (33) يمثل العبارة رقم 17: ترى ان معظم الأساتذة يستغني عن حقوقه للآخرين إذا تطلبت منه الإنسانية ذلك

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	9	8,2
	نادرا	36	32,7
	أحيانا	41	37,3
	غالبا	16	14,5
	دائما	8	7,3
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 17 التي تمثل الإحسان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 37,3 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا وبتكرار 41 مفردة من بين 110. ترى ان معظم الاساتذة يستغني عن حقوقه اذا تطلبت منه الإنسانية ذلك وهي درجة متدنية تعطي نسبة ضعيفة لقيمة الاحسان في الوسط الجامعي.

جدول رقم (34) يمثل العبارة رقم 18: تلاحظ الإهمال وعدم ادراك مسؤولياتنا العلمية

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	12	10,9
	نادرا	20	18,2
	أحيانا	61	55,5
	غالبا	15	13,6
	دائما	2	1,8
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 18 التي تمثل المسؤولية وهي قيمة دينية أن ما نسبته 55,5 هو اتفاق عينة الدراسة على الإهمال وعدم ادراك مسؤولياتنا العلمية بدرجة أحيانا بتكرار 61 مفردة بدرجة ضعيفة تدل على درجة ايجابية لقيمة المسؤولية.

جدول رقم (35) يمثل العبارة رقم 19: اغلبنا يحافظ على ممتلكات العمل ولا يستغلها للصالح الخاص.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	6	5,5
	نادرا	16	14,5
	أحيانا	33	30,0
	غالبا	39	35,5
	دائما	16	14,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 19 التي تمثل الأمانة وهي قيمة أخلاقية أن ما نسبته 35,5 هو اتفاق عينة الدراسة على ان اغلبنا يحافظ على ممتلكات العمل ولا يستغلها للصالح الخاص بدرجة غالبا وبتكرار 39 مفردة من بين 110 وهي نسبة متوسطة تدل على تدني مستوى قيمة الأمانة هذه القيمة العظيمة التي بني الكون كله على أساسها

جدول رقم (36) يمثل العبارة رقم 20: ترى أن أغلبنا يستعين بشهادة المرض دون مبرر.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	8	7,3
	نادرا	17	15,5
	أحيانا	38	34,5
	غالبا	40	36,4
	دائما	7	6,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 20 التي تمثل الصدق وهي قيمة أخلاقية أن ما نسبته أن ما نسبته 36,4 هو اتفاق عينة الدراسة على ان اغلبنا يستعين بشهادة المرض دون مبرر بتكرار 40 مفردة من بين 110 و**بدرجة غالبا** وهذا يدل على ضعف قيمة الصدق بنسبة متوسطة كما.

جدول رقم (37) يمثل العبارة رقم 21: تصبر على أعباء ومسؤوليات عملك ,كالالتزام بساعات العمل المحددة وإن كانت لاتخدمك في الغالب

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	3	2,7
	نادرا	2	1,8
	أحيانا	8	7,3
	غالبا	40	36,4
	دائما	57	51,8
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 21 التي تمثل الصبر وهي قيمة أخلاقية أن ما نسبته 51,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة دائما وبتكرار 57 مفردة من بين 110 ان الصبر على اعباء ومسؤوليات العمل كان بدرجة حسنة تدل على المستوى الحسن لقيمة الصبر في الوسط الجامعي.

جدول رقم (38) يمثل العبارة رقم 22: تدافع عن وجهات نظرك بحماس واضح في الاجتماعات

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	4	3,6
	نادرا	4	3,6
	أحيانا	27	24,5
	غالبا	38	34,5
	دائما	37	33,6
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 22 التي تمثل الشجاعة وهي قيمة أخلاقية أن ما نسبته 34,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا بتكرار 38 مفردة حول الدفاع عن وجهة نظرها في الاجتماعات وهي درجة فوق متوسطة لصالح قيمة الشجاعة.

جدول رقم (39) يمثل العبارة رقم 23: تلمس الانفتاح و تقبل النقد والنصيحة بين الزملاء.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	6	5,5
	نادرا	19	17,3
	أحيانا	30	27,3
	غالبا	35	31,8
	دائما	20	18,2
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 23 التي تمثل التعاون وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 31,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على التماس الانفتاح وتقبل النقد والنصيحة بين الزملاء بتكرار 35 مفردة , دل هذا على المستوى فوق المتوسط لقيمة التعاون.

جدول رقم (40) يمثل العبارة رقم 24: أغلبنا يخلص في عمله تقوى لله و من اجل خدمة الوطن والمجتمع

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	5	4,5
	نادرا	8	7,3
	أحيانا	32	29,1
	غالبا	35	31,8
	دائما	30	27,3
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 24 التي تمثل الإخلاص وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 31,8 هو اتفاق عينة الدراسة على ان اغلبنا يخلص في عمله تقوى لله ولخدمة الوطن والمجتمع بتكرار 35 مفردة بدرجة غالبا وهي نسبة فوق متوسطة تدل على علو مستوى القيم الإجتماعية.

جدول رقم (41) يمثل العبارة رقم 25: تحرص على نظافة ورتابة قاعة التدريس في كل حصة.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	3	2,7
	نادرا	9	8,2
	أحيانا	33	30,0
	غالبا	36	32,7
	دائما	29	26,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 25 التي تمثل البيئة وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 32,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على الحرص على نظافة ورتابة قاعة التدريس في كل حصة وبتكرار 36 مفردة من بين 110 وهي درجة فوق متوسطة عالية لقيم البيئة في الوسط الجامعي

جدول رقم (42) يمثل العبارة رقم 26: نرشد بعضنا على الإطلاع والقراءة وننصح الآخرين للعلم النافع خاصة الطلبة والزملاء.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	1	,9
	نادرا	5	4,5
	أحيانا	19	17,3
	غالبا	40	36,4
	دائما	45	40,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 26 التي تمثل العلم وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 40,9 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة دائما على الارشاد والاطلاع والقراءة والنصح للعلم النافع بتكرار 45 مفردة من بين 110 وتدل على نسبة عالية لقيمة العلم في الوسط الجامعي.

جدول رقم (43) يمثل العبارة رقم 27: نقوم بتأجيل بعض الأعمال قبل انتهائها

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	3	2,7
	نادرا	14	12,7
	أحيانا	66	60,0
	غالبا	21	19,1
	دائما	6	5,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 27 التي تمثل العمل وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 60,0 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على تأجيل بعض الأعمال قبل انتهائها وبتكرار 66 مفردة و3 مفردة فقط نفى هذا السلوك وهذا يدل على ضعف مستوى قيمة العمل في الوسط الجامعي بدرجة متوسطة في اقل درجات الايجابية.

جدول رقم (44) يمثل العبارة رقم 28: تضع أولويات في تنفيذ المهام وتجزها في يومها.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	1	,9
	نادرا	2	1,8
	أحيانا	31	28,2
	غالبا	55	50,0
	دائما	21	19,1
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 28 التي تمثل الوقت وهي قيمة مهنية ان ما نسبته 50,0 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على وضع اولويات في تنفيذ المهام وانجازها في يومها بتكرار 55 مفردة وهي درجة عالية لصالح قيمة الوقت والقيم المهنية.

جدول رقم (45) يمثل العبارة رقم 29: لا يتم تطبيق القوانين على الطلبة بعدالة من الأساتذة (مثلا عند الغش في الإمتحان البعض يعاقب والبعض يستثنى رغم اقحام الزملاء في الحراسة).

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	19	17,3
	نادرا	20	18,2
	أحيانا	35	31,8
	غالبا	22	20,0
	دائما	14	12,7
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 29 التي تمثل العدل وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 31,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على عدم تطبيق القوانين على الطلبة من طرف هيئة التدريس بعدالة بتكرار 35 مفردة بمتوسط ضعيف وهذا يدل على مستوى مقبول لقيمة العدل في الوسط الجامعي .

جدول رقم (46) يمثل العبارة رقم 30: تلاحظ اننا نفكر دائما في طرق ابتكاره جديدة للتدريس.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	2	1,8
	نادرا	30	27,3
	أحيانا	42	38,2
	غالبا	25	22,7
	دائما	11	10,0
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 30 التي تمثل الإبداع وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 38,2 هو اتفاق عينة الدراسة على اننا نفكر بطرق ابتكارية جديدة للتدريس بتكرار 42 مفردة من بين 110 وهي قيمة متدنية لقيمة الإبداع والقيم المهنية بمستوى متوسط.

جدول رقم (47) يمثل العبارة رقم 31: تستعين بالله في عملك وتتوكل عليه.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	5	4,5
	نادرا	1	,9
	أحيانا	7	6,4
	غالبا	15	13,6
	دائما	82	74,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 31 التي تمثل الإيمان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 74,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة دائما حول الاستعانة بالله والتوكل عليه في العمل بتكرار 82 مفردة ونفى هذا السلوك 5 مفردة فقط وهذا يدل على ارتفاع مستوى القيم الدينية في الوسط الجامعي ومن خلال هذا المؤشر ترى الباحثة امكانية تغيير سلوكياتنا والتخلص من القيم الفاسدة في العمل التي تكاد تسود الوسط الجامعي.

جدول رقم (48) يمثل العبارة رقم 32: ترى ان اغلبنا يوفر المال الكافي و يستثمره لتحسين سير

العملية التعليمية

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	18	16,4
	نادرا	32	29,1
	أحيانا	35	31,8
	غالبا	16	14,5
	دائما	9	8,2
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 32 التي تمثل الإحسان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 31,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة احيانا على توفير المال واستثماره لتحسين سير العملية التعليمية وبتكرار 35 مفردة من بين 110, ونسبة 8,2 فقط اكدوا هذا السلوك بنسبة 9 مفردة وهذا يدل

تدني قيمة الإحسان بمستوى ضعيف وطغيان سلوكيات الأنانية وتكديس المادة على حساب السلوكيات الحضارية كتكريس العمل للبحث العلمي.

جدول رقم (49) يمثل العبارة رقم 33: يدرك معظم الأساتذة أدوارهم الحضارية نحو المجتمع ورقية خاصة اخلاقيا وفي كل المجالات

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	4	3,6
	نادرا	16	14,5
	أحيانا	45	40,9
	غالبا	34	30,9
	دائما	11	10,0
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 33 التي تمثل المسؤولية وهي قيمة دينية أن ما نسبته 40,9 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة احيانا على ادراك الدور الحضاري لها نحو المجتمع ورقية بتكرار 45 مفردة و 11 مفردة فقط اكدت هذا السلوك وهذا يدل تدني قيمة المسؤولية وضعف مستوى القيم الدينية بمستوى متوسط.

جدول رقم (50) يمثل العبارة رقم 34: تنتشر في وسطنا سلوكيات السرقة العلمية.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	13	11,8
	نادرا	30	27,3
	أحيانا	41	37,3
	غالبا	21	19,1
	دائما	5	4,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 34 التي تمثل الأمانة وهي قيمة اخلاقية أن ما نسبته 37,3 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة احيانا 41 مفردة من بين 110 مفردة بمتوسط ضعيف على انتشار السرقة العلمية في الوسط ونفى هذا السلوك المشين 13 مفردة فقط.

جدول رقم (51) يمثل العبارة رقم 35: ترى أن اغلبنا يلتزم بالإنضباط في مواعيد العمل دون مراقبة.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	6	5,5
	نادرا	16	14,5
	أحيانا	43	39,1
	غالبا	35	31,8
	دائما	10	9,1
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 35 التي تمثل الصدق وهي قيمة اخلاقية أن ما نسبته 39,1 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة احيانا ان اغلبنا يلتزم بالانضباط في ماعيد العمل دون مراقبة بتكرار 43 مفردة من بين 110, وهي درجة متوسطة للقيم الاخلاقية في الوسط الجامعي .

جدول رقم (52) يمثل العبارة رقم 36: لديك إحساس بالسعادة والتفاؤل بالمستقبل في الغالب.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	10	9,1
	نادرا	10	9,1
	أحيانا	27	24,5
	غالبا	45	40,9
	دائما	18	16,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 36 التي تمثل الصبر وهي قيمة اخلاقية أن ما نسبته 40,9 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا وبتكرار 45 مفردة على ان لدى هيئة التدريس احساس بالسعادة والتفاؤل بالمستقبل في الغالب وهذا يدل على درجة متوسطة لقيمة الصبر في الوسط الجامعي.

جدول رقم (53) يمثل العبارة رقم 37 : لا تستطيع ان تعبر عن مشاعرك السلبية اثناء الاجتماعات.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	11	10,0
	نادرا	25	22,7
	أحيانا	37	33,6
	غالبا	26	23,6
	دائما	10	9,1
	6	1	,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 37 التي تمثل الشجاعة وهي قيمة اخلاقية أن ما نسبته 33,6 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة احيانا على نفي القدرة على التعبير عن المشاعر السلبية أثناء الاجتماعات, بتكرار 37 مفردة من بين 110 وهي درجة متوسطة لقيمة الشجاعة متدنية لصالح القيم الأخلاقية في الوسط الجامعي .

جدول رقم (54) يمثل العبارة رقم 38: تلاحظ انتشار مظاهر التعالي والكبر بيننا

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	22	20,0
	نادرا	29	26,4
	أحيانا	37	33,6
	غالبا	19	17,3
	دائما	3	2,7
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 38 التي تمثل التعاون وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 33,6 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة احيانا بمتوسط ضعيف حول انتشار مظاهر التعالي والكبر في الوسط الجامعي بتكرار 37 مفردة من بين 110, وهي درجة مقبولة لقيمة التعاون.

جدول رقم (55) يمثل العبارة رقم 39: نخلص في عملنا ونراه عبادة ومسئولية وأمانة.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	3	2,7
	نادرا	11	10,0
	أحيانا	24	21,8
	غالبا	36	32,7
	دائما	36	32,7
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 39 التي تمثل الإخلاص وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 32,7 هو اتفاق عينة الدراسة في الاخلاص في العمل ورؤيته عبادة ومسئولية وامانة بدرجة دائما ودرجة غالبا وبتكرار 36 مفردة بالتساوي وهذا يدل على قيمة متوسطة لقيمة الاخلاص وللقيم الإجتماعية.

جدول رقم (56) يمثل العبارة رقم 40: يحافظ الأساتذة على رعاية البيئة. مثلا لا يرمي سيجارة في فناء الكلية, يتطوع لغرس الورود).

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	19	17,3
	نادرا	29	26,4
	أحيانا	32	29,1
	غالبا	21	19,1
	دائما	9	8,2
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 40 التي تمثل البيئة وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 29,1 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة احيانا بمتوسط ضعيف على الحفاظ على رعاية البيئة وبتكرار 32 مفردة من بين 110, وهذا يعطي قيمة متوسطة قريبة من درجات السلبية اكبر منها للإيجابية لقيمة البيئة في الوسط الجامعي اذ اكد هذا السلوك 9 فقط من أفراد عينة الدراسة بنسبة 8,2. و21 مفردة بدرجة غالبا وبنسبة 19,1.

جدول رقم (57) يمثل العبارة رقم 41: نستحي من طلب العلم من بعضنا وخاصة بعد الحصول على المؤهل العلمي

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	19	17,3
	نادرا	25	22,7
	أحيانا	36	32,7
	غالبا	16	14,5
	دائما	14	12,7
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 41 التي تمثل العلم وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 32,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة احيانا على اننا نستحي من طلب العلم من بعضنا وخاصة بعد الحصول على المؤهل العلمي وهذا يدل على طغيان سلوك الكبر في وسطنا الجامعي , وجهلنا بقيمة العلم والعلماء في الوسط بمتوسط ضعيف.

جدول رقم (58) يمثل العبارة رقم 42: تلاحظ ان كل ما يربطنا بالعمل اغلبنا هو الراتب آخر الشهر

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	15	13,6
	نادرا	34	30,9
	أحيانا	32	29,1
	غالبا	19	17,3
	دائما	10	9,1
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 42 التي تمثل العمل وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 30,9 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة نادرا بتكرار 34 مفردة من بين 110, على نفي ان كل ما يربطنا بالعمل اغلبنا هو الراتب آخر الشهر للتعليم كشرط اساسي للنهضة والتطور والابداع. يدل على الفكر الحضاري الغربي الذي نحمله والذي حولنا الى آلات تسعى لإشباع اكبر قدر من الحاجات المادية لكن لا قيمة لنا كمورد يحمل تراث وقيم حضارية بمتوسط ضعيف للعبارة.

جدول رقم (59) يمثل العبارة رقم 43: ترى أن اغلبنا يلتزم بالإنضباط في مواعيد العمل.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	5	4,5
	نادرا	9	8,2
	أحيانا	43	39,1
	غالبا	46	41,8
	دائما	7	6,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 43 التي تمثل الوقت وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 41,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على ان اغلبنا يلتزم بالانضباط في مواعيد العمل بتكرار 43 مفردة من بين 110, واكد هذا السلوك 7 مفردة بنسبة 6,4 وهذا يدل على تدني مستوى قيمة الوقت والقيم المهنية ولو بنسب متوسطة.

جدول رقم (60) يمثل العبارة رقم 44: لديك رغبة عالية في الإنجاز و العمل الجاد والطموح العالي.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	2	1,8
	نادرا	4	3,6
	أحيانا	16	14,5
	غالبا	39	35,5
	دائما	49	44,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 44 التي تمثل الإبداع وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 44,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة دائما وبتكرار 49 مفردة من بين 110, وهي نسبة متوسطة قريبة من درجات الإيجابية تدل على ارتفاع قيمة الإبداع والرغبة العالية في الانجاز والعمل الجاد والطموح العالي.

جدول رقم (61) يمثل العبارة رقم 45: تستغفر الله وتعود إليه عند الخطأ.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	3	2,7
	نادرا	6	5,5
	أحيانا	2	1,8
	غالبا	21	19,1
	دائما	78	70,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 45 التي تمثل الإيمان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 70,9 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة دائما حول الاستغفار والعودة لله عند الخطأ بتكرار 78 مفردة وهي قيمة إيجابية لقيمة الإيمان وترى الباحثة انه مؤشر إيجابي لعودة قيم السيادة والريادة من خلال العودة للوحي الطاهر من خلال القيم العالمية التي يحملها لكل البشر .

جدول رقم (62) يمثل العبارة رقم 46: ترى ان اغلبنا يوفر المال الكافي ويستثمره لإنجاز مشاريع البحث العلمي.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	19	17,3
	نادرا	28	25,5
	أحيانا	39	35,5
	غالبا	16	14,5
	دائما	8	7,3
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 46 التي تمثل الإحسان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 35,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على ان اغلبنا يوفر المال الكافي لاستثماره في مشاريع البحث العلمي بتكرار 39 مفردة من بين 110 مفردة وهي درجة ضعيفة لقيمة الإحسان اذ اكد هذا السلوك 8 مفردة بنسبة 7,3 بدرجة دائما هذا يدل على نقشي للقيم الفاسدة حول الواجبات والحقوق في الوسط الجامعي وتدني مستوى قيم العلم وقيمة العلماء.

جدول رقم (63) يمثل العبارة رقم 47: تعتقد اننا ندرك دورنا كورثة للأنبياء.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	14	12,7
	نادرا	27	24,5
	أحيانا	26	23,6
	غالبا	26	23,6
	دائما	17	15,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 47 التي تمثل المسؤولية وهي قيمة دينية أن ما نسبته 24,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة نادرا حول ادراك دورنا كورثة للأنبياء بتكرار 27 مفردة من بين 110, وهذا مل يؤكد ضعف قيم المسؤولية و القيم الدينية ويؤكد ضعف العبارة السابقة بدرجة متوسط..

جدول رقم (64) يمثل العبارة رقم 48: تنتشر في وسطنا سلوكيات المحسوبة و الواسطة.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	24	21,8
	نادرا	28	25,5
	أحيانا	45	40,9
	غالبا	9	8,2
	دائما	4	3,6
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 48 التي تمثل الأمانة وهي قيمة اخلاقية أن ما نسبته 40,9 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة احيانا بتكرار 45 مفردة من بين 110, حيث نفي هذا السلوك (المحسوبة والواسطة) 24 مفردة فقط من بين 110, وهو شيو مؤسف يدل على تفشي مثل هذه السلوكيات في الوسط الجامعي, وهذا ما يؤكد ضعف العبارات السابقة حول القيم الأخلاقية وقيم العدل.

جدول رقم (65) يمثل العبارة رقم 49: تعتقد أننا نعتزف بأخطائنا في العمل والتي لم تكن لتكشف لولا اعترافنا.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	13	11,8
	نادرا	27	24,5
	أحيانا	36	32,7
	غالبا	22	20,0
	دائما	12	10,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 49 التي تمثل الصدق وهي قيمة اخلاقية أن ما نسبته 32,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا بتكرار 36 مفردة من بين 110, على اننا نعتزف بأخطائنا في العمل ..وأكّد هذا السلوك 12 مفردة فقط بنسبة 10,9 وهذا يؤكد ضعف القيم السابقة حول سلوك الصدق والسلوك الأخلاقي عامة في الوسط الجامعي.

جدول رقم (66) يمثل العبارة رقم 50: تلاحظ ان بعضنا كمسؤولين يتخذ اجراءات تعسفية ويستغني عن لغة الحوار مع الزملاء.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	12	10,9
	نادرا	25	22,7
	أحيانا	53	48,2
	غالبا	10	9,1
	دائما	10	9,1
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 50 التي تمثل التعاون وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 48,2 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا بتكرار 53 مفردة من بين 110, وهي درجة متوسطة قريبة من السلبية اكثر منها الى الإيجابية وهذا يدل على تدني مستوى العبارات السابقة حول

القيم الإجتماعية. وتؤكد تدني السلوك الإجتماعي للمسؤولين الذين يستغنون عن لغة الحوار ويلجئون الى الإستخدام الخأ للسلطة.

جدول رقم (67) يمثل العبارة رقم 51: متوسط اطلعك على الكتب يفوق الكتابين يوميا.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	29	26,4
	نادرا	35	31,8
	أحيانا	36	32,7
	غالبا	9	8,2
	دائما	1	,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 51 التي تمثل العلم وهي قيمة مهنية أن ما نسبته 32,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا يؤكدون ان متوسط اطلعهم على الكتب يفوق الكتابين يوميا بتكرار 36 مفردة من بين 110, وهي درجة متوسطة قريبة من الضعيف تدل على قصور هيئة التدريس في محاولة الاطلاع على اكبر كم من الكتب في كل المجالات ويؤكد ضعف القيم المهنية السابقة

جدول رقم (68) يمثل العبارة رقم 52: تحافظ على أوقات الصلاة المكتوبة.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	9	8,2
	نادرا	4	3,6
	أحيانا	19	17,3
	غالبا	43	39,1
	دائما	35	31,8
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 52 التي تمثل الإيمان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 39,1 هو اتفاق عينة الدراسة على المحافظة على اوقات الصلاة بدرجة غالبا بتكرار 43 مفردة

من بين 110, وهي درجة متوسطة لقيمة الايمان وترجع الباحثة السبب عدم توفر أماكن خاصة للصلاة في اوقات العمل.

جدول رقم (69) يمثل العبارة رقم 53: تساعد المحتاجين من طلابك ماديا لإنجاز بحوثهم العلمية.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	14	12,7
	نادرا	19	17,3
	أحيانا	35	31,8
	غالبا	21	19,1
	دائما	21	19,1
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 53 التي تمثل الإحسان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 31,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا حول مساعدة بعض من الطلبة المحتاجين لإنجاز بحوثهم بتكرار 35 مفردة وهي درجة تؤكد تؤكد تدني العبارات السابقة حول قيمة الإحسان. لذ اكد هذا السلوك نسبة 19,1 فقط.

جدول رقم (70) يمثل العبارة رقم 54: يعتبر معظمنا مهنة التعليم الجامعي وظيفة رسمية لأكثر.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	14	12,7
	نادرا	46	41,8
	أحيانا	31	28,2
	غالبا	13	11,8
	دائما	6	5,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 54 التي تمثل المسؤولية وهي قيمة دينية أن ما نسبته 41,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة نادرا على اعتبار مهنة التعليم وظيفة رسمية لا اكثر بتكرار 46 مفردة من بين 110, وهي درجة إيجابية لصالح القيم الدينية رغم المستوى المتوسط لهذه الدرجة غذا اكد هذه العبارة 31 مفردة بنسبة 28,2.

جدول رقم (71) يمثل العبارة رقم 55: في الغالب نبادر للاعتذار عن أخطائنا.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	6	5,5
	نادرا	17	15,5
	أحيانا	32	29,1
	غالبا	31	28,2
	دائما	24	21,8
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 55 التي تمثل الصدق وهي قيمة اخلاقية أن ما نسبته 29,1 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا حول عبارة المبادرة للاعتذار عن أخطائنا بتكرار 32 مفردة وتؤكد تدني مستوى القيم الأخلاقية وقيمة الصدق.

جدول رقم (72) يمثل العبارة رقم 56: تلاحظ ان بعضنا يستغني عن لغة الحوار مع الطلبة

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	8	7,3
	نادرا	29	26,4
	أحيانا	51	46,4
	غالبا	16	14,5
	دائما	6	5,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 56 التي تمثل التعاون وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 46,4 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا حول الاستغناء عن لغة الحوار مع الطلبة بتكرار 51 مفردة وهي نسبة متوسطة لقيمة التعاون تؤكد مستوى العبارات السابقة للقيم الاجتماعية.

جدول رقم (73) يمثل العبارة رقم 57: ترى أن اغلبنا يراعي تقوى الله في تقييم الطلبة.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	7	6,4
	نادرا	17	15,5
	أحيانا	32	29,1
	غالبا	39	35,5
	دائما	15	13,6
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 57 التي تمثل الإيمان وهي قيمة دينية أن ما نسبته 35,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على تقوى الله في تقييم الطلبة بتكرار 39 مفردة من بين 110, وهي درجة تؤكد مستوى العبارات السابقة حول القيم الدينية في الوسط الجامعي. إذ أكد هذا السلوك 15 مفردة فقط بنسبة 13,6.

جدول رقم (74) يمثل العبارة رقم 58: علاقتك مع الزملاء يشوبها التوتر.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	8	7,3
	نادرا	9	8,2
	أحيانا	34	30,9
	غالبا	36	32,7
	دائما	23	20,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 58 التي تمثل التعاون وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 32,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا حول العلاقة مع الزملاء التي يشوبها التوتر بتكرار 36 مفردة ونفى هذا السلوك 8 مفردة بنسبة 7,3 وهذا يؤكد مستوى العبارات السابقة حول قيمة التعاون في الوسط الجامعي بين الزملاء.

جدول رقم (75) يمثل العبارة رقم 59: علاقتك مع المسؤولين يشوبها التوتر.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	6	5,5
	نادرا	16	14,5
	أحيانا	26	23,6
	غالبا	38	34,5
	دائما	24	21,8
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 59 التي تمثل التعاون وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 34,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا بتكرار 38 مفردة تؤكد مستوى العبارات السابقة حول القيم الاجتماعية.

جدول رقم (76) يمثل العبارة رقم 60: تساعد الفقراء والمحتاجين من الطلبة أو العمال.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	8	7,3
	نادرا	22	20,0
	أحيانا	42	38,2
	غالبا	20	18,2
	دائما	18	16,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 60 التي تمثل التعاون وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 38,2 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا حول مساعدة الفقراء من المحتاجين من الطلبة أو العمال بتكرار 42 مفردة وهذا يؤكد مستوى العبارات السابقة حول قيمة التعاون.

جدول رقم (77) يمثل العبارة رقم 61: تلاحظ خضوعنا لسيطرة العشائرية والعلاقات العائلية في عملنا.

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	20	18,2
	نادرا	24	21,8
	أحيانا	37	33,6
	غالبا	17	15,5
	دائما	12	10,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 61 التي تمثل التعاون وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 33,6 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا بتكرار 37 مفردة حول خضوع هيئة التدريس لسيطرة العشائرية والعلاقات العائلية في العمل وهو مستوى يؤكد المستوى السابق للقيم الاجتماعية.

جدول رقم (78) يمثل العبارة رقم 62: تنتشر سلوكيات التحيز وعدم المساواة بين الأساتذة

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	21	19,1
	نادرا	23	20,9
	أحيانا	47	42,7
	غالبا	13	11,8
	دائما	6	5,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 62 التي تمثل التعاون وهي قيمة اجتماعية أن ما نسبته 42,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على انتشار سلوكيات التحيز وعدم المساواة بين الأساتذة بتكرار 47 مفردة وهو مستوى يؤكد مستوى القيم الاجتماعية كما تؤكد هذه العبارة مستوى قيم العدل وهي قيمة مهنية في هذه الدراسة داخل الجامعة الجزائرية.

(2-3) وصف مستوى جودة التعليم العالي من خلال استجابات عينة الدراسة :

جدول رقم (79) يمثل العبارة رقم 01: تعمل إدارة الجامعة على تقويم أداء كل عضو هيئة التدريس

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	17	15,5
	نادرا	24	21,8
	أحيانا	32	29,1
	غالبا	22	20,0
	دائما	15	13,6
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 1 التي تمثل جودة ممارسة الإدارة العليا أن ما نسبته 29,1 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا وبتكرار 32 مفردة على ان ادارة الجامعة تعمل على تقويم كل عضو من اعضاء هيئة التدريس وهي درجة متوسطة قريبة من الدرجة السلبية اكثر منها اجابية تدل على ضعف جودة ممارسة الادارة العليا.

جدول رقم (80) يمثل العبارة رقم 02: تستخدم الجامعة نماذج خاصة بالهيئة التعليمية لتقويم أدائها

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	21	19,1
	نادرا	27	24,5
	أحيانا	35	31,8
	غالبا	14	12,7
	دائما	13	11,8
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 2 التي تمثل جودة المدخلات أن ما نسبته 31,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على استخدام الجامعة نماذج خاصة بالهيئة التعليمية لتقويم أدائها بتكرار 35 مفردة من بين 110 واكد هذه العبارة بدرجة دائما 13 مفردة فقط من بين 110 وبنسبة وهذا يدل ضعف جودة المدخلات.

جدول رقم (81) يمثل العبارة رقم 03: يجرى تقويم دوري لأداء الكوادر الجامعية أساتذة، إداريين

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	30	27,3
	نادرا	31	28,2
	أحيانا	23	20,9
	غالبا	11	10,0
	دائما	15	13,6
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 3 التي تمثل جودة العمليات أن ما نسبته 28,2 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة نادرا على انه يجرى تقويم دوري لأداء الكوادر الجامعية بتكرار 31 مفردة من بين 110 وهي درجة متوسطة قريبة من الضعيف تؤكد ضعف جودة العمليات

جدول رقم (82) يمثل العبارة رقم 04: تحافظ الجامعة على علاقات دائمة مع الخريجين

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	43	39,1
	نادرا	36	32,7
	أحيانا	19	17,3
	غالبا	7	6,4
	دائما	5	4,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 4 التي تمثل جودة المخرجات أن ما نسبته 39,1 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أبدا على نفي ان الجامعة تحافظ على علاقات دائمة مع الخريجين وبتكرار 43 مفردة أكد هذا العمل 5 مفردة فقط بنسبة 4,5 وهذا يعطي درجة ضعيفة لجودة المخرجات ...

جدول رقم (83) يمثل العبارة رقم 05: يسود الجامعة جو من الانضباط يساعد على العمل بجدية

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	6	5,5
	نادرا	17	15,5
	أحيانا	43	39,1
	غالبا	32	29,1
	دائما	12	10,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 5 التي تمثل جودة ظروف العمل أن ما نسبته 39,1 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على ان الجامعة بسودها جو من الانضباط يساعد على العمل بجدية بتكرار 43 مفردة من بين 110 وهي درجة متوسطة تدل ضعف سلوك الانضباط في الوسط الجامعي اذ اكد هذا الفعل 12 مفردة بدرجة دائما ونسبة 10,9.

جدول رقم (84) يمثل العبارة رقم 06: فلسفة الجامعة تركز على التعليم الجامعي المتميز ذو الجودة العالية

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	15	13,6
	نادرا	26	23,6
	أحيانا	35	31,8
	غالبا	23	20,9
	دائما	11	10,0
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 6 التي تمثل جودة ممارسة الادارة العليا أن ما نسبته 31,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على ان فلسفة الجامعة تركز على التعليم الجامعي المتميز ذو الجودة العالية بتكرار 35 مفردة من بين 110, وهي درجة متوسطة تدل على ضعف جودة ممارسة الإدارة العليا.

جدول رقم (85) يمثل العبارة رقم 07: تستخدم الجامعة نماذج خاصة بالإداريين لتقويم أدائهم

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	31	28,2
	نادرا	25	22,7
	أحيانا	30	27,3
	غالبا	15	13,6
	دائما	9	8,2
	Total	110	100,0

من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 7 التي تمثل جودة المدخلات أن ما نسبته 28,2 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أبدا وبتكرار 31 مفردة على نفي ان الجامعة تستخدم نماذج خاصة بالإداريين لتقويم أدائهم واكد هذا الفعل 9 مفردة فقط بنسبة 8,2، و30 مفردة بدرجة احيانا وهو ما يدل على ضعف جودة المدخلات.

جدول رقم (86) يمثل العبارة رقم 08: يجرى استخدام الحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة الإدارية

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	3	2,7
	نادرا	9	8,2
	أحيانا	15	13,6
	غالبا	33	30,0
	دائما	50	45,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 8 التي تمثل جودة العمليات أن ما نسبته 45,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة دائما على انه يجرى استخدام الحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة الادارية بتكرار 50 مفردة من بين 110 وهي درجة متوسطة قريبة من الإيجابية اكثر منها الى السلبية تدل على جودة العمليات اذ نفي هذا العمل 3 مفردة فقط بنسبة 2,7.

جدول رقم (87) يمثل العبارة رقم 09: تستضيف الجامعة الخريجين بصورة دورية للاستماع إلى مشكلاتهم

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	55	50,0
	نادرا	40	36,4
	أحيانا	6	5,5
	غالبا	5	4,5
	دائما	4	3,6
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 9 التي تمثل جودة المخرجات أن ما نسبته 50,0 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أبدا على نفي ان الجامعة تستضيف الخريجين بصورة دورية للإستماع لمشاكلهم بتكرار 55 مفردة من بين 110 واكد هذا الفعل 5 مفردة بنسبة 3,6 وهذا يدل و6 فقط بدرجة احيانا وبنسبة 5,5 هو ما يدل على ضعف جودة المخرجات.

جدول رقم (88) يمثل العبارة رقم 10: ظروف العمل في قاعات التدريس جيدة

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	7	6,4
	نادرا	14	12,7
	أحيانا	45	40,9
	غالبا	39	35,5
	دائما	5	4,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 10 التي تمثل جودة ظروف العمل أن ما نسبته 40,9 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على ان ظروف العمل في قاعات التدريس جيدة بتكرار 45 مفردة من بين 110, وهي درجة متوسطة تدل على ضعف جودة ظروف العمل كما ان هذه الدرجة والعبارة تؤكد درجات القيم حول البيئة.

جدول رقم (89) يمثل العبارة رقم 11: تتبنى الجامعة رسالة مؤسسية تؤكد على التعليم الجامعي الذي يلبي حاجات الطلبة

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	10	9,1
	نادرا	19	17,3
	أحيانا	31	28,2
	غالبا	39	35,5
	دائما	11	10,0
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 11 التي تمثل جودة ممارسة الإدارة العليا أن ما نسبته 35,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على ان الجامعة تتبنى رسالة مؤسسية تؤكد على التعليم الجامعي الذي يلبي حاجات الطلبة بتكرار 39 مفردة من بين 110, وهي درجة متوسطة تدل على ضعف جودة ممارسة الإدارة العليا وتؤكد مستوى الدرجات التي سبقت حول هذا المحور.

جدول رقم (90) يمثل العبارة رقم 12: توفر الجامعة المستلزمات) مواد، أدوات، أجهزة (اللازمة لسير العملية التعليمية

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	4	3,6
	نادرا	11	10,0
	أحيانا	29	26,4
	غالبا	47	42,7
	دائما	19	17,3
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 12 التي تمثل جودة المدخلات أن ما نسبته 42,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا بتكرار 47 مفردة على ان الجامعة توفر المستلزمات اللازمة لسير العملية التعليمية وهي درجة متوسطة اجابية لجودة المدخلات اذ نفى ذلك 4 مفردة فقط من عينة الدراسة بنسبة 17,3

جدول رقم (91) يمثل العبارة رقم 13: يجرى استخدام الحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة التعليمية

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	5	4,5
	نادرا	16	14,5
	أحيانا	38	34,5
	غالبا	35	31,8
	دائما	16	14,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 13 التي تمثل جودة العمليات أن ما نسبته 34,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا بتكرار 38 مفردة من بين 110, على انه يجرى استخدام الحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة التعليمية, وهي درجة متوسطة لجودة العمليات.

جدول رقم (92) يمثل العبارة رقم 14: تجرى بصورة دورية استطلاع آراء المؤسسات التي يعمل بها خريجوا الجامعة للتعرف على نقاط القوة في هؤلاء الخريجين

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	49	44,5
	نادرا	35	31,8
	أحيانا	14	12,7
	غالبا	9	8,2
	دائما	3	2,7
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 14 التي تمثل جودة المخرجات أن ما نسبته 44,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أبدا بتكرار 49 مفردة من بين 110 مفردة على نفي استطلاع آراء المؤسسات التي يعمل بها خريجوا الجامعة للتعرف على نقاط القوة في هؤلاء الخريجين واكد هذا الفعل 3 مفردة بنسبة 2,7. وهو ما يدل على ضعف جودة المخرجات.

جدول رقم (93) يمثل العبارة رقم 15: الجامعة مكان مريح لتأدية عملية التدريس بكفاءة

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	6	5,5
	نادرا	6	5,5
	أحيانا	41	37,3
	غالبا	46	41,8
	دائما	11	10,0
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 15 التي تمثل جودة ظروف العمل أن ما نسبته 41,8 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا بتكرار 46 مفردة على ان الجامعة مكان مريح لتأدية عملية التدريس بكفاءة من بين 110, وهي درجة مقبولة لصالح جودة ظروف العمل.

جدول رقم (94) يمثل العبارة رقم 16: تجري الجامعة عملية التخطيط الاستراتيجي لجميع الكليات

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	18	16,4
	نادرا	22	20,0
	أحيانا	23	20,9
	غالبا	36	32,7
	دائما	11	10,0
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 16 التي تمثل جودة ممارسة الادارة العليا أن ما نسبته 32,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا بتكرار 36 مفردة من بين 110, على ان الجامعة تجري عملية التخطيط الإستراتيجي لجميع الكليات وهذا يؤكد مرة اخرى المستوى الضعيف لجودة ممارسة الادارة العليا.

جدول رقم (95) يمثل العبارة رقم 17: توفر الجامعة الدعم المالي الكافي لإجراء البحوث

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	8	7,3
	نادرا	21	19,1
	أحيانا	37	33,6
	غالبا	27	24,5
	دائما	17	15,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 17 التي تمثل جودة المدخلات أن ما نسبته 33,6 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على ان الجامعة توفر الدعم الكافي لإجراء البحوث بتكرار 37 مفردة من بين 110 مفردة من عينة الدراسة وهي درجة متوسطة تؤكد مستوى العبارات السابقة حول جودة المدخلات.

جدول رقم (96) يمثل العبارة رقم 18: يجرى العمل باستمرار في الجامعة لتطوير المناهج الدراسية

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	12	10,9
	نادرا	24	21,8
	أحيانا	32	29,1
	غالبا	29	26,4
	دائما	13	11,8
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 18 التي تمثل جودة العمليات أن ما نسبته 29,1 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا بتكرار 32 مفردة على انه يجرى العمل باستمرار على تطوير المناهج الدراسية في الجامعة وهي درجة متوسطة ضعيفة لجودة العمليات.

جدول رقم (97) يمثل العبارة رقم 19: تقوم الجامعة بصورة دورية باستطلاع آراء الطلبة في الهيئة التدريسية

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	37	33,6
	نادرا	25	22,7
	أحيانا	22	20,0
	غالبا	16	14,5
	دائما	10	9,1
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 19 التي تمثل جودة المخرجات أن ما نسبته 33,6 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أبدا على نفي ان الجامعة تقوم بصورة دورية باستطلاع آراء الطلبة في الهيئة التدريسية بتكرار 37 مفردة اذ اكد هذا العمل 10 فقط من عينة الدراسة من بين 110 وبنسبة 9,1, هو ما يؤكد مستوى العبارات السابقة حول ضعف جودة المخرجات

جدول رقم (98) يمثل العبارة رقم 20: يفخر أعضاء الجامعة بانتمائهم إلى الجامعة

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	4	3,6
	نادرا	13	11,8
	أحيانا	31	28,2
	غالبا	40	36,4
	دائما	22	20,0
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 20 التي تمثل جودة ظروف العمل أن ما نسبته 36,4 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على ان اعضاء الجامعة يفخرون بانتمائهم لبي الجامعة بتكرار 40 مفردة من بين 110 وهي درجة متوسطة تؤكد ضعف مستوى العبارات السابقة حول جودة ظروف العمل.

جدول رقم (99) يمثل العبارة رقم 21: تشجع الجامعة على الإبداع من خلال وضع برامج تدعم المبدعين

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	29	26,4
	نادرا	24	21,8
	أحيانا	32	29,1
	غالبا	19	17,3
	دائما	6	5,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 21 التي تمثل جودة ممارسة الإدارة العليا أن ما نسبته 29,1 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على ان الجامعة تشجع على الابداع من خلال وضع برامج تدعم المبدعين بتكرار 32 مفردة من بين 110 من عينة الدراسة واكد هذا العمل 5 مفردة من عينة الدراسة بنسبة 5,5 هوما يؤكد ما سبق حول ضعف جودة ممارسة الادارة العليا.

جدول رقم (100) يمثل العبارة رقم 22: توفر الجامعة مختبرات علمية تلبي احتياجات الأقسام

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	6	5,5
	نادرا	17	15,5
	أحيانا	36	32,7
	غالبا	35	31,8
	دائما	16	14,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 22 التي تمثل جودة المدخلات أن ما نسبته 32,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على ان الجامعة توفر مختبرات علمية بتكرار 36 مفردة من بين 110, من مفردات عينة الدراسة وهي درجة تدل على صدق العبارات السابقة حول ضعف مستوى جودة المدخلات.

جدول رقم (101) يمثل العبارة رقم 23: يجرى تحفيز أعضاء الهيئة التدريسية على إجراء البحوث

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	14	12,7
	نادرا	17	15,5
	أحيانا	47	42,7
	غالبا	22	20,0
	دائما	10	9,1
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 23 التي تمثل جودة العمليات أن ما نسبته 42,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على انه يجرى تحفيز الهيئة التدريسية على إجراء البحوث ويتكرر 47 مفردة من بين 110, من افراد عينة الدراسة وهي درجة متوسطة تدل على خلل في جودة العمليات وترى الباحثة انه في الغالب ليقدم الاستاذ بحث ويكون مقبول مثلا في الملتقيات إلا اذا استخدم العلاقات الشخصية والواسطة.

جدول رقم (102) يمثل العبارة رقم 24: تجري الجامعة بصورة دائمة استطلاع آراء الطلبة في

التسهيلات المادية اللازمة للعملية التعليمية

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	39	35,5
	نادرا	34	30,9
	أحيانا	18	16,4
	غالبا	14	12,7
	دائما	5	4,5
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 24 التي تمثل جودة المخرجات أن ما نسبته 35,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أبدا على نفي إجراء الجامعة بصورة دائمة استطلاع آراء الطلبة في التسهيلات المادية اللازمة للعملية التعليمية يتكرر 39 مفردة من بين 110, وقد اكد هذا الاجراء 5 فقط من عينة الدراسة وهو ما يؤثر جودة المخرجات الى المستوى الضعيف.

جدول رقم (103) يمثل العبارة رقم 25: يشعر الطلبة الجامعيون بالحرية والاستقلالية في إبداء آرائهم

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	5	4,5
	نادرا	21	19,1
	أحيانا	41	37,3
	غالبا	31	28,2
	دائما	12	10,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 25 التي تمثل جودة ظروف العمل أن ما نسبته 37,3 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على ان الطلبة الجامعيين يشعرون بالحرية والاستقلالية في ابداء آرائهم بتكرار 41 مفردة من بين 110, من مفردات عينة الدراسة وأكد هذه العبارة 12 مفردة فقط من عينة الدراسة وهذه العبارة تؤكد مستوى القيم المهنية وخاصة قيمة العدل في الوسط الجامعي.

جدول رقم (104) يمثل العبارة رقم 26: تسعى إدارة الجامعة إلى تدعيم البحث العلمي وتطويره

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	12	10,9
	نادرا	14	12,7
	أحيانا	27	24,5
	غالبا	39	35,5
	دائما	18	16,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 26 التي تمثل جودة ممارسة الادارة العليا أن ما نسبته 35,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على ان ادارة الجامعة تسعى الى دعم البحث العلمي وتطويره بتكرار 39 مفردة من بين 110, من مفردات عينة الدراسة وأكد هذا الاجراء 12 مفردة بنسبة من مفردات عينة الدراسة بنسبة 16,4 وهذا يعني تثبيت ضعف ممارسة الادارة العليا في الوسط الجامعي ورغم ان النسب متوسطة إلا انها قريبة جدا من الضعيف.

جدول رقم (105) يمثل العبارة رقم 27: يتوفر في الجامعة العدد الكافي من المكتبات

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	3	2,7
	نادرا	4	3,6
	أحيانا	13	11,8
	غالبا	61	55,5
	دائما	29	26,4
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 27 التي تمثل جودة المدخلات أن ما نسبته 55,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على توفر العدد الكافي من المكتبات في الجامعة بتكرار 61 مفردة من مفردات عينة الدراسة وقد نفى هذه العبارة 3 فقط من العينة ونسبة 2,7 هذا ما يعطي درجة جيدة لجودة المدخلات.

جدول رقم (106) يمثل العبارة رقم 28: يجرى عقد المؤتمرات الوطنية والدولية باستمرار في مجال

الاختصاص

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	3	2,7
	نادرا	10	9,1
	أحيانا	36	32,7
	غالبا	38	34,5
	دائما	23	20,9
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 28 التي تمثل جودة العمليات أن ما نسبته 34,5 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على انه يتم اجراء وعقد المؤتمرات الوطنية والدولية باستمرار في مجال الاختصاص بتكرار 38 مفردة من مفردات عينة الدراسة من بين 110, وعليه هي درجة متوسطة لمستوى جودة العمليات إذ أكد هذا الاجراء 23 مفردة فقط من عينة الدراسة ونسبة 20,9, هذ يؤكد مستوى العبارات السابقة حول جودة العمليات.

جدول رقم (107) يمثل العبارة رقم 29: تقوم الجامعة بصورة دورية بتطوير البرامج في ضوء

جودة الخريجين

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	17	15,5
	نادرا	28	25,5
	أحيانا	36	32,7
	غالبا	20	18,2
	دائما	9	8,2
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 29 التي تمثل جودة المحرجات أن ما نسبته 32,7 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة أحيانا على ان الجامعة تقوم بصورة دورية بتطوير البرامج في ضوء جودة الخريجين بتكرار 36 مفردة من عينة الدراسة وهي نسبة ضعيفة تدل على عدم الاهتمام بجودة الموارد المؤهلة للتنمية المحلية لذا أكد هذا الاجراء 9 فقط من العينة بنسبة 8,2.

جدول رقم (108) يمثل العبارة رقم 30: يشعر الأستاذ الجامعي بالحرية في إنجاز عمله بالأسلوب

الذي يختاره

		Fréquence	Pourcentage
Valide	ابدا	8	7,3
	نادرا	10	9,1
	أحيانا	34	30,9
	غالبا	37	33,6
	دائما	21	19,1
	Total	110	100,0

يلاحظ من خلال الجدول فيما يتعلق بنص العبارة رقم 30 التي تمثل جودة ظروف العمل أن ما نسبته 33,6 هو اتفاق عينة الدراسة بدرجة غالبا على ان الأستاذ الجامعي يشعر بالحرية في إنجاز عمله بالأسلوب الذي يختاره بتكرار 37 مفردة من مفردات عينة الدراسة .

4- : تقييم درجة الالتزام بالقيم السلوكية ومستوى جودة التعليم العالي للدراسة من خلال :

4-1. حساب المقاييس الوصفية لمتغيرات الدراسة وأبعادها (المتوسط الحسابي والانحراف

المعياري)

4-1-1. مناقشة وتحليل السؤال الأول حول درجة الالتزام بالقيم السلوكية لدى هيئة التدريس.

"ما درجة الالتزام بالقيم السلوكية السائدة لدى هيئة التدريس في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة ؟ .

جدول رقم (109) يمثل: القيم الدبئية. **Statistiques descriptiv**

	N	Moyenne	Ecart type
الايمان-01-	110	4,1409	,69811
الاحسان-03-	110	2,8691	,64420
المسؤولية-02-	110	2,8909	,60374
اتجاه البعد		3.29	0,64

يتضح من خلال الجدول رقم (109)، أن اتجاه البعد الخاص بمتغير القيم الدينية والذي يضم متغير الايمان والاحسان والمسؤولية ان اتجاه هذا البعد هو بدرجة أحيانا بمتوسط حسابي قدره 3.29. وفقا لسلم ديكرات الخماسي المعتمد، وهي درجة متوسطة تقع في اقل درجات الإيجابية، كما نلاحظ ان مؤشر الإيمان في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي يمثل نسبة، 4,14. وهي درجة عالية قوية في اعلى درجات الايجابية ، ثم يليه متغير المسؤولية بمتوسط حسابي قدره 2,89 بدرجة ضعيفة في اقل درجات السلبية، ثم متغير الإحسان يأخذ الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 2,86 بدرجة ضعيفة في اقل درجات السلبية، وكل المتغيرات كانت بتشتت ضعيف متقارب بين افراد العينة دل عنه الانحراف المعياري الذي يقدر بـ 0,64. وهذا يدل على وجود رأى ايجابي حول بعد القيم الدينية وان كان متوسط. ونلاحظ ان اقتراب هذا المتوسط من درجات الايجابية يعود الى اتفاق عينة الدراسة حول عبارات بعد الايمان الذي تميز بدرجة قوية في اعلى درجات الإيجابية، وهو مؤشر ايجابي يدل على تمسك ووعي عينة الدراسة بتراثنا الحضاري الاسلامي الذي اعتبر هذه القيم اساس كل القيم الاخلاقية لان مراعاة الله في كل اعمالنا وتصرفاتنا تعمل على الحد من مظاهر الانحراف وانتشار العدل والأمان وإعطاء كل ذي حق حقه أي وضع الفرد المناسب في المكان المناسب.

جدول رقم (110) يمثل: القيم الإخلاقية. Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
الأمانة-04-	110	3,0477	,65534
الصدق-03-	110	3,0636	,63125
الصبر-1-	110	3,8545	,64257
الشجاعة-02-	110	3,4848	,62342
اتجاه البعد		3.31	0,63

ويتضح من خلال الجدول رقم (110)، أن اتجاه البعد الخاص بمتغير القيم الأخلاقية والذي يضم متغير الأمانة، الصدق، الصبر، الشجاعة، ان اتجاه هذا البعد هو بدرجة أحيانا بمتوسط حسابي قدره 3.31. وفقا لسلم ديكارت الخماسي المعتمد، وهي درجة متوسطة تقع في اقل درجات الإيجابية كما نلاحظ ان مؤشر الصبر في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي يمثل نسبة '3,85. وهي درجة متوسطة في اعلى درجات الإيجابية، ثم يليه مؤشر الشجاعة في الرتبة الثانية وهي ايضا درجة متوسطة في اعلى درجات الإيجابية، بمتوسط حسابي قدره 3.48 والرتبة الثالثة كانت لمؤشر الصدق بمتوسط حسابي قدر بـ 3,06 وهي درجة متوسطة في اقل درجات السلبية اما الرتبة الرابعة والأخيرة فكانت لمؤشر الأمانة بمتوسط حسابي قدره 3,04. بدرجة متوسطة في اقل درجات السلبية، وبتشتت ضعيف يقدر بـ 0,65 وتعتقد الباحثة ان هذا الترتيب سلبي لأن الامانة كان يجب ان تكون في المرتبة الاولى لأنها هي اساس الدين والأخلاق، اذ لقب قذوتنا محمد عليه الصلاة والسلام بالأمين الصادق، وإذا ضاعت الامانة ضاعت القيم والأخلاق، لقوله تعالى: "ان خير من استأجرت القوى الأمين"(القصص،25)،(20) ونلاحظ اقتراب متوسط هذه المؤشرات الى الدرجات الإيجابية يعود الى اتفاق رأى عينة الدراسة على عبارات هذه المؤشرات بتشتت ضعيف متقارب دل عنه الانحراف المعياري الذي يقدر بـ : 0,63.

جدول رقم (111) يمثل: القيم الاجتماعية Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
التعاون-02-	110	3,0291	,58157
الإخلاص-01-	110	3,4242	,74864
جمال_البيئة-03-	110	2,9303	,71833
اتجاه البعد		3.12	0,67

ويتضح من خلال الجدول رقم (111), أن اتجاه البعد الخاص بمتغير القيم الاجتماعية والذي يضم متغير, التعاون, الإخلاص, جمال البيئة, ان اتجاه هذا البعد هو بدرجة أحيانا بمتوسط حسابي قدره 3.31. وفقا لسلم ديكارت الخماسي المعتمد, وهي درجة متوسطة تقع في اقل درجات الإيجابية كما نلاحظ ان مؤشر الاخلاص في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي يمثل نسبة, 3,42. وهي درجة متوسطة في اقل درجات الإيجابية , اما الرتبة الثانية فكانت لمؤشر التعاون بمتوسط حسابي قدره 3,02. بدرجة متوسط في اقل درجات الايجابية, والرتبة الثالثة كانت لمتغير جمال البيئة بمتوسط حسابي قدره 2,93, وهي درجة ضعيفة في اقل درجات السلبية, وعليه نلاحظ اتفاق كبير بين عينة الدراسة حول عبارات هذه المؤشرات بتشتت ضعيف دل عنه الانحراف المعياري الذي قدر بـ : 0,67.

جدول رقم (112) يمثل: القيم المهنية Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
طلب العلم-03-	110	3,2432	,63486
العمل-04-	110	2,7970	,64821
الوقت-01-	110	3,6364	,57389
العدل-05-	110	2,7727	1,07224
الابداع-02-	110	3,5303	,66864
اتجاه البعد	110	3.19	0,71 أحيانا

ويتضح من خلال الجدول رقم (112), أن اتجاه البعد الخاص بمتغير القيم المهنية والذي يضم متغير طلب العلم, العمل, الوقت, العدل, الابداع, ان اتجاه هذا البعد هو بدرجة أحيانا بمتوسط حسابي قدره 3.19. وفقا لسلم ديكارت الخماسي المعتمد, وهي درجة متوسطة تقع في اقل درجات الإيجابية كما نلاحظ ان مؤشر الوقت في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي يمثل نسبة, 3,63. وهي درجة متوسطة في اعلى درجات الإيجابية, وهذا شيء ايجابي ان تكون قيمة الوقت في اولويات قيمنا لأنها سمة يتميز بها الاشخاص المتميزون في الدول المتقدمة وتدل على ان هناك وعي بثقافة احترام الوقت وتثمينه وتقديره, اما الرتبة الثانية فهي لمؤشر الابداع بمتوسط حسابي قدره 3,53. وهي درجة فوق متوسطة في اقل درجات الايجابية, والرتبة الثالثة فكانت لمؤشر طلب العلم بمتوسط حسابي قدره 3,24. بدرجة متوسط في اقل درجات أسلبية ثم تليها الرتبة الرابعة لمؤشر العمل بمتوسط حسابي قدره 2,79, وهي درجة ضعيفة في أقل درجات الأيجابية وهو امر مؤسف لان الايمان بقيمة العمل يجعل

العامل يلتزم بالقوانين المهنية والأخلاقية للمؤسسة الجامعية ثم الرتبة الخامسة لمؤشر العدل بمتوسط حسابي قدره 2,77. وهي درجة ضعيفة في اقل درجات السلبية، وهو شيء مؤسف ايضا ان تكون قيمة العدل آخر القيم المهنية التي تلتزم بها هيئة التدريس ويدل اتفاق العينة على هذا الرأي ربما على شعور الاحباط الوظيفي ونستشفه من الاتهامات المتبادلة بيننا وبين المسؤولين حول التفرقة في التدريب والترقية والتعيين... الخ، وهذا يدل ايضا على انعدام الثقة في الوسط الجامعي الذي قد يعود الى خلل تنظيمي وأخلاقي ما بين هيئة التدريس والمسؤولين في الادارة لأسباب ما او خلل قيمي وإنساني وصحي في كل المجتمع، وهذا كله يؤدي الى تدني الاداء في كل المجالات خاصة المجال التربوي وهو اهم مجال من خلاله يمكن التطوير والنجاح في كل المجالات الاخرى لخدمة بلادنا ولاحق بركب الدول المتقدمة وأيضا نلاحظ مجددا اتفاق عينة الدراسة حول عبارات ومؤشرات ابعاد الدراسة بتشتت ضعيف دل عنه الانحراف المعياري المقدر بـ 0,71.

4-1-1-1. الاستنتاج العام لمناقشة وتحليل الفرضية الأولى:

تم استخدام التكرارات والنسب المؤوية للوصف والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتقييم، للإجابة على هذه الفرضية، وأشارت النتائج من خلال الجداول السابقة (الجدول رقم (109)، ورقم (110)، ورقم (111)، ورقم (112)، على ان ابعاد القيم السلوكية والتي تضم محور القيم الدينية، ومحور القيم الأخلاقية، ومحور القيم الاجتماعية، ومحور القيم المهنية، كانت مرتبة من وجهة نظر هيئة التدريس حسب درجة الالتزام بها بدلالة المتوسطات الحسابية على انها مرتبة ترتيب تنازلي كالتالي :

- 1- في الرتبة الأولى كانت لصالح القيم الاخلاقية بمتوسط حسابي قدره 3,31 "متوسط في اقل درجات الإيجابية".
- 2- القيم الدينية في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 3,29. "متوسط في اقل درجات الإيجابية"
- 3- في الرتبة الثالثة القيم المهنية بمتوسط حسابي قدره 3,19. "متوسط في اقل درجات الإيجابية"
- 4- وفي الرتبة الرابعة والأخيرة القيم الاجتماعية بمتوسط حسابي قدره 3,12. "متوسط في اقل درجات الإيجابية".

فنستنتج مما سبق اجماع عينة الدراسة حول الالتزام بالقيم السلوكية بدرجة متوسطة تقع في اقل درجات الايجابية و عليه ترفض الفرضية البديلة التالية:

H1- يوجد مستوى عالي لدرجة الالتزام بالقيم السلوكية السائدة لدى هيئة التدريس في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة.

وتقبل الفرضية الصفرية التالية:

- لا يوجد مستوى عالي لدرجة الالتزام بالقيم السلوكية السائدة لدى هيئة التدريس في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة. **H0-**

2-1-4. مناقشة وتحليل السؤال الثاني حول مستوى جودة التعليم العالي حسب آراء هيئة

التدريس.

جدول رقم (113) يمثل: محاور الجودة. **Statistiques descriptives**

	N	Moyenne	Ecart type
جودة ممارسة الإدارة العليا- -04	110	2,9864	,82307
جودة المدخلات-03	110	3,2333	,71933
جودة العمليات-02	110	3,2742	,77308
جودة المخرجات-05	110	2,1894	,82503
جودة ظروف العمل-01	110	3,3606	,67068
اتجاه البعد	110	3.02	0,75 أحيانا

ويتضح من خلال الجدول رقم (113)، أن اتجاه البعد الخاص بمتغير جودة التعليم العالي والذي يضم محاور : جودة ممارسة الإدارة العليا، جودة المدخلات، جودة العمليات، جودة المخرجات، جودة ظروف العمل، ان اتجاه هذا البعد هو بدرجة أحيانا بمتوسط حسابي قدره 3.02 . وفقا لسلم ديكرت الخماسي المعتمد، وهي درجة متوسطة تقع في اقل درجات الإيجابية كما نلاحظ ان محور جودة ظروف العمل أخذ الرتبة الأولى بمتوسط حسابي يمثل نسبة '3,36. وهي درجة متوسطة تقع في اقل درجات الإيجابية، والرتبة الثانية كانت لجودة العمليات بمتوسط حسابي قدره 3,27. وهي ايضا

درجة متوسطة تقع في اقل درجات السلبية، الرتبة الثالثة لجودة المدخلات بمتوسط حسابي قدره 3,23. وهي ايضا درجة متوسطة تقع في اقل درجات الإيجابية اما الرتبة الرابعة فكانت لجودة ممارسة الإدارة العليا بمتوسط حسابي قدره 2,98. وهي درجة ضعيفة تقع في اقل درجات السلبية والرتبة الخامسة والأخيرة فكانت لمحور جودة المخرجات بمتوسط حسابي قدره 2,18. بدرجة ضعيفة في اعلى درجات السلبية ويلاحظ جليا ان عينة الدراسة اتفقت على مستوى جودة التعليم العالي داخل الكلية من خلال اجماعها على عبارات ومؤشرات ابعاد الجودة بتشتت ضعيف دل عنه الانحراف المعياري الذي قدر بـ: 0,75. وتلاحظ الباحثة انه نفس الترتيب الذي حصلت عليه في دراسة الجودة من خلال مذكرة الماجستير ونتائج نفسها تقريبا هو ما يؤكد موضوعية هذه الدراسة.

4-1-2-1. الاستنتاج العام لمناقشة وتحليل الفرضية الثانية:

للإجابة على هذه الفرضية تم استخدام التكرارات والنسب المؤوية للوصف والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتقييم، وتوصلت الدراسة الى درجة متوسطة تقع في اقل درجات الايجابية بمتوسط حسابي قدره 3,02. لكل أبعاد جودة التعليم العالي، والذي يضم محاور : جودة ممارسة الإدارة العليا، جودة المدخلات، جودة العمليات، جودة المخرجات، جودة ظروف العمل، , كانت مرتبة من وجهة نظر هيئة التدريس حسب مستوى ودرجة ممارستها في الوسط الجامعي بدلالة المتوسطات الحسابية، ترتيب تنازلي كالتالي :

1- جودة ظروف العمل في الرتبة الاولى، بمتوسط حسابي قدره 3,36 ("متوسط في اقل درجات الإيجابية").

2- جودة العمليات في الرتبة الثانية، بمتوسط حسابي قدره 3,27 ("متوسط في اقل درجات الإيجابية").

3- جودة المدخلات في الرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي قدره 3,23. ("متوسط في اقل درجات الإيجابية").

4- جودة ممارسة الإدارة العليا في الرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي قدره 2.98. (ضعيف في اقل درجات السلبية)."

5- جودة الخرجات في الرتبة الخامسة بمتوسط حسابي يقدر بـ : 2,18. ضعيف في اعلى درجات السلبية."

نستنتج مما سبق اجماع عينة الدراسة حول مستوى جودة التعليم العالي بدرجة متوسط تقع في اقل درجات الايجابية و عليه ترفض الفرضية البديلة التالية:

- يوجد مستوى عالي لجودة التعليم العالي في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة. H1

وتقبل الفرضية الصفرية التالية :

- لا يوجد مستوى عالي لجودة التعليم العالي في كلية العلوم الإنسانية جامعة بسكرة.

.H0-

5- دراسة العلاقة من خلال تفسير نتائج الدراسة.

5-1- حساب معامل R (Person) لارتباط متغيرات الدراسة: (تحليل السؤال الثالث)

مناقشة وتحليل الاسئلة الجزئية للفرضية الثالثة : (انظر ملحق رقم: 03) 5-1-1-

علاقة الارتباط (R) : بين الجودة ومحاور القيم مفصلة

جدول رقم (114) يمثل: نتائج الفرضيات الجزئية.

		الإيمان	الأحسن	المسؤولية	الأمانة	الصدق	الصبر	الشجاعة	التعاون	الأخلاص	العلم - البنية - جمال	العمل	الوقت	العمل	الإبداع
جودة التعليم	Corrélation de Pearson	,209*	,412**	,434**	,136	,497**	,203*	,094	,345**	,322**	,400**	,098	,226*	,153	,409**
	Sig. (bilatérale)	,028	,000	,000	,156	,000	,034	,330	,000	,001	,000	,308	,018	,110	,000
	N	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110

1 : هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيم الدينية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس ؟

أ- نتائج اختبار الفرضية الجزئية الاولى للفرضية الثالثة :

- دراسة العلاقة بين القيم الدينية وجودة التعليم العالي:

يلاحظ من خلال الجدول ان درجة الارتباط بين جودة التعليم والقيم الدينية التي تضم المؤشرات التالية:

(الايمان والإحسان والمسؤولية) كانت على النحو التالي :

- جودة التعليم والإيمان تقدر بـ 20.9 %، وهي درجة ارتباط قوية موجبة بين المتغيرين.
- جودة التعليم والإحسان تقدر بـ :41.2 ، وهي درجة ارتباط قوية موجبة بين المتغيرين.
- جودة التعليم والمسؤولية تقدر بـ :43.4 ، وهي درجة ارتباط قوية موجبة بين المتغيرين.

وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة طردية موجبة قوية بين القيم الدينية وجودة التعليم العالي وهو وهذا ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01.

وعليه تقبل الفرضية البديلة التالية :

توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم الدينية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس. -H1- وترفض الفرضية الصفرية التالية :

لا توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم الدينية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس. -H0-

2- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيم الاخلاقية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس ؟

ب - نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية للفرضية الثالثة :

- دراسة العلاقة بين القيم الأخلاقية وجودة التعليم العالي :

ويلاحظ من خلال الجدول ان درجة الارتباط بين جودة التعليم والقيم الاخلاقية التي تضم المؤشرات التالية : (الامانة، الصدق، الصبر، الشجاعة.) كانت على النحو التالي :

- جودة التعليم والامانة تقدر بـ : 0,13
- جودة التعليم والصدق تقدر بـ : 0,49**
- جودة التعليم والصبر تقدر بـ : 0,20*
- جودة التعليم والشجاعة تقدر بـ : 0.09

وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة طردية موجبة قوية بين القيم الأخلاقية وجودة التعليم العالي وهو وهذا ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01.

وعليه تقبل الفرضية البديلة التالية :

توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم الأخلاقية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس. -H1- وترفض الفرضية الصفرية التالية :

لا توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم الأخلاقية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس. -H0-

3 : هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيم الاجتماعية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس ؟

ج- نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة للفرضية الثالثة :

- دراسة العلاقة بين القيم الاجتماعية وجودة التعليم العالي:

يلاحظ من خلال الجدول ان درجة الارتباط بين جودة التعليم والقيم الاجتماعية التي تضم المؤشرات التالية : (التعاون, الاخلاص, جمال البيئة.) كانت درجة الارتباط على النحو التالي :

- جودة التعليم والإيمان تقدر بـ 20.9 %، وهي درجة ارتباط موجبة بين المتغيرين.
- جودة التعليم والتعاون تقدر بـ : **345****,
- جودة التعليم والاخلاص تقدر بـ : **322****,
- جودة التعليم وجمال البيئة تقدر بـ : **400****,

وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة طردية موجبة قوية بين القيم الاجتماعية وجودة التعليم العالي وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01.

وعليه تقبل الفرضية البديلة التالية :

توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم الاجتماعية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس. -H1- وترفض الفرضية الصفرية التالية :

لا توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم الاجتماعية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس. -H0-

4- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين القيم المهنية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس؟

د- نتائج اختبار الفرضية الجزئية الرابعة للفرضية الثالثة :

- دراسة العلاقة بين القيم المهنية وجودة التعليم العالي:

يلاحظ من خلال الجدول رقم (113) ان درجة الارتباط بين جودة التعليم والقيم المهنية التي تضم المؤشرات التالية: (طلب العلم, العمل, الوقت, العدل, الابداع) كانت درجة الارتباط على النحو التالي :

جودة التعليم والإيمان تقدر بـ 20.9%، وهي درجة ارتباط موجبة بين المتغيرين.

جودة التعليم وطلب العلم تقدر بـ : **471****, حيث بلغ معامل الارتباط ر: 0.47، وهذا ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01.

- جودة التعليم والعمل تقدر بـ : **098**,
- جودة التعليم والوقت تقدر بـ : **226***,
- جودة التعليم والعدل تقدر بـ : **153**,
- جودة التعليم والابداع تقدر بـ : **409****,

وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة طردية موجبة قوية موجبة بين القيم المهنية وجودة التعليم العالي وهو ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01.

وعليه تقبل الفرضية البديلة التالية :

توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم المهنية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس. -H1- وترفض الفرضية الصفرية التالية :

لا توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم السلوكية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس. -H0-

2- حساب معادلة خط الانحدار لمتغيرات الدراسة: (تحليل السؤال الثالث)

5-2-1- مناقشة وتحليل سؤال الفرضية الثالثة :

جدول رقم (115) يمثل:نتائج معادلة خط الانحدار.

Récapitulatif des modèles						
Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation		
1	,495 ^a	,245	,238	,57739		
ANOVA ^a						
Modèle	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.	
1	Régression	11,677	1	11,677	35,026	,000 ^b
	Résidus	36,005	108	,333		
	Total	47,682	109			
Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	
	B	Ecart standard	Bêta			
1	(Constante)	,395	,445		,888	,376
	القيم السلوكية	,819	,138	,495	5,918	,000

يلاحظ من خلال الجدول أن معادلة خط الانحدار تكون على النحو التالي : $(y) = \text{جودة التعليم} + (b_0)$ = الأثر الثابت ، $(b_1) = \text{قيمة المتغير المرتبطة بالمتغير المستقل} (x)$ مقدار الجودة بالوحدة الواحد بالنسبة للقيم السلوكية . نستطيع القول ان مقدار جودة التعليم والقيم السلوكية موجبة متوسطة . ويتضح مقدار الجودة والقيم السلوكية في المعادلة التالية : $Y = b_0 + b_1X$

جودة التعليم = $0.819 + 0.395$ (القيم السلوكية)

علاقة الارتباط ما بين القيم السلوكية وجودة التعليم حسب حدود عينة الدراسة هي ما نسبته 49.5 % وهي نسبة معتبرة مفسرة بين المتغيرين ، وهي علاقة ارتباط موجبة طردية يوضح الجدول () وجود علاقة طردية موجبة بين آراء هيئة التدريس نحو القيم السلوكية، وآرائهم نحو جودة التعليم العالي.

-3-5Récapitulatif des modèles R- Person

جدول رقم (116) يمثل: نتائج معامل برسون.

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,495 ^a	,245	,238	,57739
a. Prédicteurs : (Constante), السلوكية_القيم				

يوضح الجدول (116) وجود علاقة طردية موجبة بين آراء هيئة التدريس نحو القيم

السلوكية، وآرائهم نحو جودة التعليم العالي.

س3 : هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم السلوكية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس؟

نتائج اختبار الفرضية الثالثة :

من خلال ما سبق من عرض وتحليل السؤال الثالث حول طبيعة العلاقة بين القيم السلوكية وجودة التعليم العالي من خلال معادلة خط الانحدار وهي مقدار المتغير التابع بالنسبة الى المتغير المستقل ومعامل برسون بهدف قياس حجم العلاقة بين المتغيرين تحصلنا على النتائج التالية :

وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة طردية موجبة قوية بين القيم السلوكية والجودة تقدر بـ 0.495، وهذا ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0.01. وتعني زيادة او نقص في درجات المتغير الاول يقابلها زيادة او نقص في المتغير الثاني، وعليه تقبل الفرضية البديلة التالية :

توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم السلوكية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس. -H1- وترفض الفرضية الصفرية التالية :

لا توجد علاقة طردية موجبة ذات دلالة احصائية بين القيم السلوكية وجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس. -H0-

6- دراسة الفروق بين اجابات عينة الدراسة.

6-2 حساب اختبار (ANOVA) للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة.

أ - الفروقات بين النوع للقيم السلوكية وجودة التعليم : (تحليل ومناقشة الفرضية الرابعة والخامسة).

جدول رقم (117) يمثل الفروق بين اجابات افراد العينة حسب متغير النوع. Statistiques de groupe

النوع		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
السلوكية_القيم	ذكر	60	3,0847	,39622	,05115
	انثى	50	3,3168	,36885	,05216
التعليم_جودة	ذكر	60	2,9383	,65305	,08431
	انثى	50	3,0933	,66799	,09447

جدول رقم (118) يمثل الدلالة الاحصائية للفروق حسب متغير النوع. Test des échantillons indépendants

	السلوكية_ القيم		التعليم_ جودة		Test t pour égalité des moyennes	
	Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales	Hypothèse de variances égales	Hypothèse de variances inégales		
	,361		,017		Test de Leven sur l'égalité des variances	
	,549		,896		F	
	-3,156	-3,177	-1,227	-1,224	Sig.	t
	108	106,647	108	103,572		ddl
	,002	,002	,223	,224		Sig. (bilatéral)
	-,23210	-,23210	-,15500	-,15500		Différence moyenne
	,07354	,07306	,12636	,12662		Différence erreur standard
	-,37786	-,37693	-,40546	-,40610		Intervalle de confiance de la différence à 95 %
	-,08633	-,08726	,09546	,09610		
						Supérieur

من خلال الجدول رقم (118) نلاحظ أنه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية للقيم السلوكية حيث قدرت

قيمة SIG — 0.002

الفصل السادس :..... عرض وتحليل نتائج الدراسة

ويُعزى هذا الفرق لجنس الإناث بمتوسط حسابي قدره 3.31، لأن القيم السلوكية بين جنس الإناث والذكور تختلف ربما للطبيعة الوجدانية للإناث ، وعليه نقول ان الفرق غير دال ومنه نقبل H_0 ونرفض H_1 .

وأيضاً من خلال الجدول رقم (116) نلاحظ أنه توجد فروقات ذات دلالة إحصائية لجودة التعليم العالي حيث قدرت قيمة SIG بـ 0,22

ويُعزى هذا الفرق لجنس الإناث بمتوسط حسابي قدره 3.09، هوما يبين ان هناك اختلاف بين الإناث والذكور في تقدير مستوى جودة الجامعة وقد يعود الى ان الإناث اكثر حرص من الذكور في تطبيق مبادئ ومعايير الجودة داخل الكلية وعليه نقول ان الفرق غير دال ومنه نقبل H_0 ونرفض H_1 .

ب - الفروقات بين الرتبة للقيم السلوكية وجودة التعليم : (تحليل ومناقشة الفرضية الرابعة والخامسة)

جدول رقم (119) يمثل الدلالة الاحصائية للفروق حسب متغير الرتبة.

Comparaisons multiples :							
LSD							
Variable dépendante	الرتبة (I)	الرتبة (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
السلوكية_ القيم	مساعد استاذ ب	أ مساعد استاذ	-,07552	,08141	,356	-,2369	,0859
		محاضر استاذ	-,10215	,16462	,536	-,4285	,2242
		تعليم استاذ عالي	-,05952	,29184	,839	-,6381	,5191
	أ مساعد استاذ ب	مساعد استاذ	,07552	,08141	,356	-,0859	,2369
		محاضر استاذ	-,02663	,16120	,869	-,3462	,2930
		تعليم استاذ عالي	,01599	,28993	,956	-,5588	,5908
	محاضر استاذ ب	مساعد استاذ	,10215	,16462	,536	-,2242	,4285
		أ مساعد استاذ	,02663	,16120	,869	-,2930	,3462
		تعليم استاذ عالي	,04263	,32331	,895	-,5984	,6836
	تعليم استاذ عالي	مساعد استاذ ب	,05952	,29184	,839	-,5191	,6381
		أ مساعد استاذ	-,01599	,28993	,956	-,5908	,5588
		محاضر استاذ	-,04263	,32331	,895	-,6836	,5984
التعليم_ جودة	مساعد استاذ ب	أ مساعد استاذ	-,04787	,13303	,720	-,3116	,2159
		محاضر استاذ	-,29921	,26900	,269	-,8325	,2341
		تعليم استاذ عالي	,71032	,47689	,139	-,2352	1,6558
	أ مساعد استاذ ب	مساعد استاذ	,04787	,13303	,720	-,2159	,3116
		محاضر استاذ	-,25133	,26341	,342	-,7736	,2709

	تعليم أستاذ عالي	,75819	,47375	,112	-,1811	1,6975
محاضر أستاذ	مساعد أستاذ ب	,29921	,26900	,269	-,2341	,8325
	أ مساعد أستاذ	,25133	,26341	,342	-,2709	,7736
	تعليم أستاذ عالي	1,00952	,52831	,059	-,0379	2,0569
تعليم أستاذ عالي	مساعد أستاذ ب	-,71032	,47689	,139	-1,6558	,2352
	أ مساعد أستاذ	-,75819	,47375	,112	-1,6975	,1811
	محاضر أستاذ	-1,00952	,52831	,059	-2,0569	,0379

من خلال القراءة الإحصائية لنتائج الجدول نلاحظ أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية للقيم السلوكية وجودة التعليم حيث قيمة SIG أكبر من مستوى الدلالة 0,05

وعليه نقول ان الفرق دال ومنه نقبل H1. ونرفض H0

جدول رقم (120) يمثل الدلالة الإحصائية للفروق حسب متغير الخبرة.

Comparaisons multiples :							
LSD							
Variable dépendante	الخبرة (I)	الخبرة (J)	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
السلوكية_ القيم	سنوات 5 من أقل	سنوات 10 إلى 5 من	-,05433	,10743	,614	-,2673	,1587
		سنة 15 إلى 10 من	-,11433	,12258	,353	-,3574	,1287
		سنة 15 من أكثر	,01556	,14851	,917	-,2789	,3100
	سنوات 10 إلى 5 من	سنوات 5 من أقل	,05433	,10743	,614	-,1587	,2673
		سنة 15 إلى 10 من	-,06000	,09743	,539	-,2532	,1332
		سنة 15 من أكثر	,06989	,12854	,588	-,1849	,3247
	سنة 15 إلى 10 من	سنوات 5 من أقل	,11433	,12258	,353	-,1287	,3574
		سنوات 10 إلى 5 من	,06000	,09743	,539	-,1332	,2532
		سنة 15 من أكثر	,12989	,14144	,361	-,1505	,4103
	سنة 15 من أكثر	سنوات 5 من أقل	-,01556	,14851	,917	-,3100	,2789
		سنوات 10 إلى 5 من	-,06989	,12854	,588	-,3247	,1849
		سنة 15 إلى 10 من	-,12989	,14144	,361	-,4103	,1505
التعليم_ جودة	سنوات 5 من أقل	سنوات 10 إلى 5 من	-,14412	,17572	,414	-,4925	,2043
		سنة 15 إلى 10 من	,16660	,20049	,408	-,2309	,5641
		سنة 15 من أكثر	-,03640	,24291	,881	-,5180	,4452
	سنوات 10 إلى 5 من	سنوات 5 من أقل	,14412	,17572	,414	-,2043	,4925
		سنة 15 إلى 10 من	,31072	,15936	,054	-,0052	,6267
		سنة 15 من أكثر	,10772	,21024	,609	-,3091	,5245
	سنة 15 إلى 10 من	سنوات 5 من أقل	-,16660	,20049	,408	-,5641	,2309
		سنوات 10 إلى 5 من	-,31072	,15936	,054	-,6267	,0052
		سنة 15 من أكثر	-,20300	,23135	,382	-,6617	,2557
	سنة 15 من أكثر	سنوات 5 من أقل	,03640	,24291	,881	-,4452	,5180
		سنوات 10 إلى 5 من	-,10772	,21024	,609	-,5245	,3091
		سنة 15 إلى 10 من	,20300	,23135	,382	-,2557	,6617

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة

من خلال الجدول نلاحظ أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية للقيم السلوكية وجودة التعليم حيث قيمة SIG اكبر من مستوى الدلالة 5%

وعليه نقول ان الفرق دال ومنه نقبل H1. ونرفض H0

الاستنتاج العام:

من خلال ما سبق من عرض وتحليل للفروق بين استجابات افراد العينة تحصلنا على النتائج التالية:

جدول رقم (121) يمثل الاستنتاج العام للفروق

الفروقات الإحصائية					
مستوى المعنوية	قيمة المتوسط الحسابي	الدالة الإحصائية	سبب الفرق	التفسير الإحصائي	العوامل الديمغرافية والوظيفية
5%	3.31	0.002	جنس الإناث	توجد فروقات ذات دلالة إحصائية للقيم السلوكية، ويُعزى هذا الفرق لجنس الإناث بمتوسط حسابي قدره 3.31، لأن القيم السلوكية بين جنس الاناث والذكور تختلف لطبيعة المتغير (القيم الوجدانية تختلف عن جودة التعليم لان هاته الأخيرة تخضع لقوانين وبرامج تنظيمية).	النوع
5%				لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية للقيم السلوكية وجودة التعليم حيث قيمة SIG اكبر من مستوى الدلالة 5%	الرتبة
5%				لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية للقيم السلوكية وجودة التعليم حيث قيمة SIG اكبر من مستوى الدلالة 5%	الخبرة

7- مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة :

يحاول الباحث في هذا العنصر مناقشة النتائج التي توصل اليها مع نتائج بعض الدراسات السابقة رغم الاختلاف البين بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة واختلاف اهداف هذه الدراسة بأهداف الدراسات السابقة الذي يصعب المقارنة بينها في النتائج المتوصل اليها وعليه يرى الباحث انها اتفقت

معها في بعض الجوانب واختلفت معها في جوانب اخرى مثلا :

- اذ توصلت الى نفس النتائج التي توصلت لها دراسة (عجال مسعودة) من حيث درجة الالتزام بالقيم التنظيمية ودرجة جودة التعليم العالي وطبيعة العلاقة بينهما فكلما ارتفعت منظومة القيم ارتفعت درجة الجودة كما كانت محاور الجودة في نفس الترتيب من حيث درجة الممارسة.

- اتفقت مع دراسة عويدات ودراسة الكشك ودراسة الزردجالي ودراسة سلمان الخضري التي اثبتت, وجود فروق ذات دلالة احصائية في التوجهات القيمية بين الذكور والاناث واختلاف القيم بين الجنسين.

- كما اتفقت مع دراسة الكشك في وأن درجة ممارسة المعلمين والمعلمات لقيمة الإبداع كانت متوسطة حسب نفس المعيار للباحث. بينما أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمات للقيم مجتمعه كانت أكبر من درجة ممارسة المعلمين لها، وأن درجة ممارسة المعلمات القيم، الالتزام بالدوام، والصدق، والمساعدة، والتنظيم، والتعاون والإبداع، كانت أكبر من درجة من ممارسة المعلمين.

واختلفت مع دراسة الكشك في درجة ممارسة المعلمين والمعلمات في مديرية تربية عمان الثانية لقيم الالتزام بالدوام، والصدق، والمساعدة، والتنظيم، والتعاون، والنظافة والمنافسة، وكانت بمستوى جيد حسب المعيار الذي حدده الباحث.

كما اختلفت معها من حيث لا قيمة للتخصص في التأثير على التوجهات القيمية.

وأيضاً اختلفت مع ودراسة سليمان (1985)، إذ اظهرت انه لا اثر للجنس في الالتزام باخلاقيات العمل.

- واتفقت مع دراسة مارشال (Marshall, 1992) "قيم العاملين في الإدار المدرسية" وقد بينت الدراسة أن قيم الإداري الطموح ومعنوياته تتأثر بدرجة كبيرة بالمحيطين به، وتتأثر كذلك بالأحداث اليومية التي يمر بها. وتوصلت نتيجة الدراسة إلى أن قيم العاملين في الإدارة تتأثر بالجنس، فقيم الذكور تتركز على مواجهة المشكلات بحزم، وترك العواطف الشخصية جانباً من أجل المحافظة على مصلحة العمل، في حين أن قيم النساء وطريقتهن في اتخاذ القرارات تتدخل فيها المشاعر والعواطف، كما بينت الدراسة أهمية بعض القيم للمديرين والمتمثلة في: العدالة، والمساواة، والصدق في التعامل مع الآخرين، والانفتاح على الجميع، وسماع وجهات نظرهم قبل الحكم.

- واتفقت مع دراسة سليمان الخصري التي أشارت إلى اختلاف كبير في القيم السائدة لدى الجنسين فقد أظهر الذكور ميلاً واضحاً أكثر من الإناث نحو القيم السياسية والنظرية والاقتصادية، وكانت الفروق بين الجنسين دالة إحصائياً، كما أظهرت النتائج أيضاً فروقاً ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات ولصالح البنات في القيم الجمالية والدينية.

- ايضاً اختلفت مع دراسة دراسة "جير" بعنوان القيم التربوية لدى معلمي المرحلة الثانوية (التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه القيم تعزى لمتغيرات كل من: (المؤهل العلمي، والخبرة، وموقع المدرسة والتخصص) واتفقت مع دراستنا من حيث أشارتها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، لصالح الذكور في القيم، ولصالح الإناث مثل قيم (الإنجاز، والتنظيم)، وهو ما وصلت إليه دراستنا.

- اختلفت مع دراسة (الدقس 1990) التي أظهرت نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس، واتفقت معها على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي، و الخبرة

وعزا الدقس سبب هذه النتائج إلى مركزية الإدارة في النظام التربوي في الأردن من الناحية العملية، وإلى التنشئة الاجتماعية في المجتمع الأردني وما يؤمن من عادات وتقاليد.

- اتفقت مع دراسة (جبر 2000) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه القيم تعزى لمتغيرات كل من: (المؤهل العلمي، والخبرة، وموقع المدرسة والتخصص) في حين أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، لصالح الذكور في القيم (العملية)، ولصالح الإناث في قيم (الإنجاز، والتنظيم)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية للدرجة الكلية للقيم بين الذكور، والإناث، ولصالح الإناث.^أ

- اختلفت مع نتائج دراسة مرسي (2001) التي توصلت إلى أن وجود القيم الاجتماعية والتربوية كان بدرجة كبيرة جداً، في حين كان بدرجة متوسطة في دراستنا واتفقت معها في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التزام المعلمين بالقيم الاجتماعية والتربوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- اتفقت مع دراسة جل (Gill, 2000) بعنوان العلاقة بين القيم والالتزام التنظيمي، وجهة نظر متعددة الأبعاد. على أن القيم المدركة للتنظيم هي العامل الأكثر أهمية في تحديد وتقدير التزام الموظف.

اتفقت مع دراسة مارياكلاس (Mariaclice, 1994) التي هدفت إلى معرفة أثر القيم والمفاهيم والمعتقدات في التعامل البين شخصي لمديري المدارس الحكومية في ولاية تكساس، في وجود علاقة بين قيمتي الاستقلالية والالتزام بأهداف المؤسسة، وعلاقة الالتزام بالسلوك الشخصي للمدير وأثره في المفاهيم المؤسسية.

اتفقت مع دراسة مكيني (Mckinney, 2000) التي هدفت لمعرفة العلاقة بين انسجام القيم للفرد مع الالتزام والفاعلية. والتي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين التوافق الذي يشمل أفراد الهيئة التعليمية والالتزام والفاعلية، كما أن للالتزام أثراً قوياً في الفاعلية.

8- اقتراحات الدراسة .

تتمنى الباحثة ان تكون هذه الدراسة مساهمة نحو التغيير والإصلاح النفسي الاجتماعي التربوي وتدعوا كل الباحثين من الطلبة والأساتذة لمواصلة هذه الدراسات حول القيم السلوكية وجودة التعليم العالي بهدف تأكيد القيم وفكر الجودة وتجديدها كموروث حضاري وثقافي قيمي وسلوكي يميزنا ويسرع نهضة مجتمعاتنا العربية لمواجهة التحديات العالمية التي نمر بها وتجاوز الصعوبات والمشاكل التربوية في قطاع التعليم العالي خاصة. وعليه نوصي بـ :

✓ توكيد جودة التعليم الجامعي والحرص عليه في بلادنا الجزائر اضافة الى تجويد العملية التربوية وإتقانها في جامعاتنا والعمل على الارتقاء بمهنة التعليم والعاملين بها من خلال تأهيل الجامعة الجزائرية وفق المعايير والمواصفات الدولية لضمان جودة المخرجات التعليمية.

✓ ضرورة توجيه اهتمام الباحثين والاكاديميين بهذا الموضوع وإعادة تناوله بإتباع أساليب منهجية وإحصائية مختلفة، وأخذ عينة أكثر تمثيلا على مستوى جامعات الوطن.

✓ تكثيف الدراسات حول اثر القيم السلوكية داخل الجامعة على تعزيز وتوكيد جودة التعليم العالي.

✓ ضرورة التنويه على ان تنمية الموارد البشرية يحددها النسق القيمي السائد للمجتمع لمواجهة التحديات المستقبلية في كل قطاعات الدولة.

✓ دراسة طبيعة وواقع القيم السلوكية السائدة التي تميز الجامعات الجزائرية سواء كانت سلبية معيقة للتطور أم إيجابية تسهل نجاح جامعاتنا في تحقيق أهدافها وهذا بهدف اصلاح قطاع التعليم العالي.

- ✓ رعاية هيئة التدريس في قطاع التعليم العالي لأنها تعتبر اساس نهضة مجتمعنا ووطننا في كل المجالات.
- ✓ دعم طموحات هيئة التدريس وتنمية كفاءاتها العلمية والفنية والسلوكية، كطاقة عمل يمكن الاعتماد عليها في التنمية الوطنية.
- ✓ ضرورة الاهتمام بالتوازن النفسي والاجتماعي والفكري للأستاذ الجامعي، لإعداد هيئة تعليمية قادرة على أداء الرسالة التنويرية للجامعة تحقيقا لجودة منتج تعليمي متميز.
- ✓ رفع قدرات ومهارات عضو هيئة التدريس وفق المواصفة الدولية الايزوا (100015) الخاصة بالتدريب.
- ✓ الاهتمام بالنمو العلمي والمهني للأستاذ الجامعي، من خلال تيسير فرص اشتراكه في المنتديات والملتقيات العلمية.
- ✓ تدريب اعضاء هيئة التدريس والإداريين في كيفية تطبيق نظام ادارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية.
- ✓ إيجاد اتصال تنظيمي فعال يسعى للحث على الإبداع والتجديد بين القيادات ويبين أهمية العمل الجماعي في تحقيق أهداف الجامعة.
- ✓ دعم القيم الدينية والأخلاقية في تراثنا الاسلامي التي تحث على توكيد وتعزيز الجودة وللحد من بعض الانحرافات في قطاع التعليم العالي.
- ✓ ضرورة إصلاح العملية التعليمية واستمرار تقويمها في جميع مراحلها لتفادي الخلل الموجودة فيها، والاستفادة من تجارب الدول العربية والأجنبية التي سبقت في هذا الميدان، وضرورة مراجعة وتجديد المناهج التعليمية.
- ✓ تنمية الوازع الديني والأخلاقي وغرس مفاهيم عملية منذ المراحل الأولى للدراسة الابتدائية، التي تحث على الإتقان، والاهتمام الدائم بتنمية المهارات وفتح آفاق جديدة للعمل والإبداع والتطوير، وعلى أهمية العمل والعدل والمساواة....

✓ موضوع هذه الدراسة جديد وحديث ويمكن أن يكون كبداية لتبني المعايير العالمية لجودة التعليم الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية، عن طريق إجراء دراسات مكثفة في كيفية تطبيق هذا الأسلوب مع الحفاظ على الخصائص الثقافية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية وكل المؤسسات التربوية.

هوامش الفصل السادس :

⁽ⁱ⁾ عبد القادر حسن: الدين والعلم والإيمان والدولة من منظور الإسلام (ط1), دار الفكر العربي للنشر والتوزيع, القاهرة, مصر, 2002, ص : 37.

خاتمة

نلاحظ ان دراسة القيم وقيم الجودة خاصة في عصرنا الراهن اصبح الشغل الشاغل والموضوع الاساسي لكل الدول والمنظمات التي تطمح للتميز والتطور والاستمرارية وإيجاد مكان لها في ظل المنافسة العالمية الشرسة في جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والتربوية الاجتماعية وغيرها للحفاظ على بقائها وهويتها وتجاوز تحديات ظاهرة العولمة والتطور التقني والتكنولوجي السريع والانفجار المعرفي وغيرها من التحديات والصعوبات والمشاكل والنقائص التي تتعرض لها خاصة مؤسسات التربية والتعليم في العالم العربي خاصة وكل الدول النامية في العالم كضعف المستوى الدراسي لخريجي الجامعات وارتفاع نسب الرسوب وعدم تحقق الاهداف المرجوة... وغيرها من المشاكل, لذلك تسعى هذه الدراسة الى دراسة القيم والتعرف على اهميتها كمحدد وموجه للسلوك الفردي والتعرف على ثقافة الجودة في قطاع التعليم العالي والاستفادة من فكرها وفلسفتها اضافة الى الاستفادة من الطرق العملية لتطبيقها في قطاع التعليم العالي داخل جامعاتنا التي تعتبر العصب الحيوي الذي يمكن من خلاله العودة للفعل الحضاري من خلال تراثنا العريق والنهضة ببلادنا ومجتمعنا والتطلع لمستقبل واعد ومشرق ومزدهر من خلال جامعة جزائرية مؤهلة وفق المعايير والمواصفات العالمية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم الغمري : السلوك الإنساني وإدارة الحديثة، الإسكندرية، ط1، دار الجامعات المصرية، 1986.
2. إبراهيم عصمت مطاوع: التجديد التربوي أوراق عربية عالمية، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997.
3. إبراهيم رمضان الديب : اسس ومهارات بناء القيم التربوية، ط2، مؤسسة ام القرى للترجمة والتوزيع، مصر 2006.
4. أحمد إبراهيم أحمد: العلاقات الإنسانية في المؤسسة التعليمية، ط1، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2002.
5. أحمد إبراهيم أحمد: التطوير التنظيمي في المؤسسة التعليمية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004.
6. أحمد الخطيب: البحث العلمي والتعليم العالي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 1424هـ-2003م.
7. أحمد الخطيب ورداح الخطيب، إدارة الجودة الشاملة(تطبيقات تربوية)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط2، 2006.
8. أحمد بطاح : قضايا معاصرة في الإدارة التربوية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، 2006، عمان، الأردن.
9. أحمد مصطفى: معايير التقويم جودة التعليم لدى المدرسين، دار البيادق، الأردن، لبنان، 1997.
10. أيمن أبو الرؤس، دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب، دار الطلائع للنشر والتوزيع والتصدير، الإسكندرية، مصر، 1996.
11. أحمد إسماعيل جبي: الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية، دار الفكر العربي، القاهرة، (د ط)، 1418هـ-1998م.
12. السيد محمد ابو هاشم حسن: الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية بإستخدام spss، (دط)، جامعة الملك سعود السعودية، 2006.

13. بسمان فيصل محجوب: إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، دراسات تطبيقية لكليات العلوم الإدارية والتجارية، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2003.
- بشير معمريّة: القياس النفسي وتصميم ادواته، ط2، منشورات الحبر، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر، 2007.
14. بلال خلف السكارنة : أخلاقيات العمل، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2014.
15. بوخريسة بوبكر، المفاهيم والعمليات الأساسية في علم النفس الاجتماعي، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة-الجزائر، 2006.
16. توفيق محمد عبد المحسن، مراقبة الجودة: مدخل إدارة الجودة الشاملة وأيزو9000، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 2002.
17. جمال الدين لعويسات: السلوك التنظيمي والتطوير الإداري، دار هومة للطباعة والنشر، الجزائر، 2002.
18. جمال محمد الهندي، مبادئ الجودة الشاملة في الإسلام وبعض تطبيقاتها في التعليم الإسلامي، دار النشر للجامعات، القاهرة، 1990.
19. حسن حسين البلاوي وآخرون: الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد- الأسس والتطبيقات، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2006.
20. حسين محمد أبو رياش، التعلم المعرفي Cognitive Learning، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2007.
21. حميد خروف وآخرون : الاشكالات النظرية والواقع، منشورات دار البعث قسنطينة ص95.

22. حكيمة أيت حمودة، عائشة بن صافية وآخرون: تعليمية البحث العلمي، مناهج علم النفس وعلوم التربية، سلسلة مناهج، (دط)، رادمك، 2008، ص: 108-109.
- حسين عبد الحميد رشوان: أصول البحث العلمي، (د ط)، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2003.
23. زهير غزاوي : نمو القيم والاتجاهات عند طفل ما قبل المدرسة، دراسة في علم النفس التربوي والنسائي، ط1، دار المبتدا للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1993، ص: 98.
24. سعاد جبر سعيد، القيم العالمية وأثرها في السلوك الإنساني، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، د ط، الأردن.
25. سعاد نايف برنوطي : ادارة الموارد البشرية، دكتوراه ادارة اعمال، جامعة كاليفورنيا، لوس اجلس، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع 2004.
26. سعيد بن حمد الربيعي: التعليم العالي في عصر المعرفة- التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
27. سعد جلال، علم النفس الاجتماعي، الناشر المعارف، الإسكندرية، مصر.
28. سعيد سبعون: الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع دار القصة للنشر (دط)، ، 2012.
29. صالح ناصر عليّات، إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطور)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
30. صلاح الدين عرفة محمود، آفاق التعليم الجيد في مجتمع المعرفة، ط 1، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر، 2005.
31. صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر، 2007.
32. صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم، إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار الجامعة الجديدة للنشر، د ب، 2007.

34. عبد الرحيم عوض حسين أبو الهيجاء، القيم الجمالية والتربوية، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2008، ص ص 23-27.
35. عبد الناصر الزهراني : النمذجة السلوكية المتقدمة، ط1، دار بن حزم للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
36. عبد الرحمان ابو المجد رضوان، عالم الكتب، ط1، القاهرة، مصر، 2006.
37. عبد الله عقلة مجلي الخزاولة، الصراع بين القيم الاجتماعية والقيم التنظيمية في الإدارة التربوية، دار حامد للنشر والتوزيع، ط 1، 2009.
38. عبد الحافظ سلامة، علم النفس الاجتماعي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ب ط، عمان، الأردن، 2007.
39. عبد القادر حسن: الدين والعلم والإيمان والدولة من منظور الإسلام (ط1)، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2002، ص : 37.
40. عمر أحمد همشري، التنشئة الاجتماعية للطفل، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2003، ص 320.
41. علي راشد، خصائص المعلم العصري وأدواره الإشراف عليه-تدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2002.
42. عفاف عثمان عثمان مصطفى، إستراتيجيات التدريس الفعال، ط 1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، 2014.
43. عبد الكريم علي اليماني، فلسفة القيم التربوية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009.
44. عبد اليسار العلى: تطبيقات إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2008.

45. علي طاجين: تطبيقات احصائية ومبادئ منهجية في علم النفس، دار الغرب للنشر والتوزيع (دط)، (دس).
46. عبد القادر حسن: الدين والعلم والإيمان والدولة من منظور الإسلام، (ط1)، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2002.
47. فريد النجار: إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، ط1، إتراك للنشر، القاهرة، مصر، 1999.
48. فوزي عرابية وآخرون: أساليب البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ط3، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2002، ص82.
49. كامل محمد عويضة، علم النفس الاجتماعي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، 1990.
50. ماجد زكي الجلاد، تعلم القيم وتعليمها -تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
51. محمد وليد البطش، هاني عبد الرحمن، البناء القيمي لدى طلبة الجامعة الأردنية، مجلة دراسات (السلسلة أ: العلوم الإنسانية)، الجامعة الأردنية، المجلد السابع عشر، العدد الثالث، الأردن،
52. مدحت محمد أبو النصر: إدارة منظمات المجتمع المدني، ط1، اترك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2007.
53. محمد بلفقيه : العلوم الاجتماعية ومشكلة القيم ط1 دار نشر المعرفة المملكة المغربية الرباط، 2007، ص 331
54. محمد عبد الرحيم عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط 1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص 45
55. محمد حسن محمد حمادات، قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس، دار الحامد للنشر والتوزيع، ط 1، 2006.

56. محمد حسن محمد حمادات، الإدارة التربوية-وظائف وقضايا معاصر، ط 1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
57. محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط 1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
58. مصطفى عبد السميع محمد،، سهير محمد حوالة، الجديد في المدرسة والتمدرس، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، 2008.
59. محمد منير مرسي : الادارة المدرسية الحديثة، (ط1)، القاهرة، مصر (2006).
60. محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.
61. مصطفى القمش، ناجي السعايدة، قضايا وتوجهات حديثة في التربية الخاصة، ط 1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، 2008، ص ص 179-180
62. محمد عوض الترتوري، محمد فرحان القضاة، المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة، ط 1، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2006.
63. مصطفى عبد السميع محمد،، سهير محمد حوالة، الجديد في المدرسة والتمدرس، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، 2008.
64. محمد منير مرسي : الادارة المدرسية الحديثة، (ط1)، القاهرة، مصر (2006).
65. مهدي صالح السامرائي: إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، ط1، دار الجرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
66. محمد قاسم القريوتي: السلوك التنظيمي - دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة، ط4، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2003.
67. عبد الستار العلي، تطبيقات في إدارة الجودة الشاملة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 2008.

68. محفوظ أحمد جودة: إدارة الجودة الشاملة- مفاهيم وتطبيقات، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2006.
69. موريس أنجريس : منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، تدريبات عملية، دار القصبه للنشر(ط2)، الجزائر 2006 ص ص98-106.
70. معزوز جابر علاونة : مدى تطبيق ادارو الجودة الشاملة في الجامعات العربية الأمريكية، ورقة علمية، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، فلسطين، 2004.
71. محمود عبد الحليم منسي: مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية، (دط)، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2003.
72. محمود سلمان العميان : السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، ط1، دار وائل للنشر، 2002، ص:118.
73. موسى النبهان: أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2004.
74. ناصر محمد العديلي، إدارة السلوك التنظيمي، دار النشر، الرياض، السعودية، ط1، 1414هـ/1993م.
75. نورة بوحناش، إشكالية القيم في فلسفة برغسون، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط 1، 2010، ص ص 31-35.
76. يحي محمد نبهان: الإدارة التربوية بين الواقع والنظرية، ط 1، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.
- ثانيا: المعاجم العربية والأجنبية :**
المعاجم العربية:
- 76- ابن منظور (جمال الدين مكرم): لسان العرب، المجلد الخامس، ط1، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 1997.
- 77- أنور نعمة، عصا مدور وآخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، لبنان.

ب- المعاجم الأجنبية:

1. HARRAP'S NEW SHORTER DICTIONNARE، Anglais- Français /Français- Anglais، (Bible des Dictionnaires bilingues)، Harrap-London and Paris، 1982، First published Great Britain 1982 by Harrap limited.
2. Oxford: advanced learner's .Encyclopedic dictionary oxford university، press، 1992.

ثالثا: الأطروحات والمذكرات:

78-مراد بوقطاية، القيم والتوافق الزوجي، دكتوراه دولة في علم النفس، تحت اشراف د. لوكيا الهاشمي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر، 2000.

79-يسعد فايزة 2015، تصور مقترح لتحقيق جودة خدمات إدارة مؤسسات التعليم الثانوي في ضوء معايير مالكولم بالدريج، دكتوراه العلوم في الإدارة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف.

80-عجال مسعودة : القيم التنظيمية وعلاقتها بجودة التعليم العالي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير (غير منشورة) في علم النفس تخصص سلوك تنظيمي، تحت إشراف د. تاويريت نور الدين، جامعة قسنطينة، 2010.

رابعا: المجلات والدوريات:

83-مقدم عبد الحفيظ: علاقة القيم الفردية والتنظيمية وتفاعلها مع الاتجاهات والسلوك-

دراسة أمبريقية، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، الكويت ، مج 12، 1994.

84-براهمية صونية، التغير القيمي قراءة في أبعاد المفهوم، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية، عدد خاص، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، جامعة فرحات عباس، سطيف-الجزائر، 2009.

85- عبد الله عويدات، توجهات القيم لدى طلبة الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن،مجلة بعنوان دراسات، المجلد الثامن عشر، العدد الثالث، 1991.

86- فهمي خليفة صالح الفهداوي، ادارة الجودة الشاملة في الجامعة، (اختبار معرفي مزدوج بين النظرية والتطبيق)، مجلة دراسات في التعليم العالي، منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، 2014.

87- فهيمة بديسي: إدارة الجودة الشاملة بين النظرية والتطبيق، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، عدد21، جوان2004.

88- بوزيان راضية وبن عميرة ماجدة: إدارة الجودة الشاملة ومؤسسات التعليم العالي في الجزائر، الواقع واستراتيجيات الإصلاح في ظل العولمة، الملتقى البيداغوجي الرابع، جامعة بسكرة، 25-26 نوفمبر. 2008.

89- جابر نصر الدين، تاويريرت نور الدين: متطلبات ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر- المبررات والتطلبات، الملتقى البيداغوجي الرابع، جامعة بسكرة، 25-26 نوفمبر 2008.

90- جابر نصر الدين، لوكيا الهاشمي: مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي، مخبر التطبيقات النفسية، جامعة منتوري، قسنطينة، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، 2006.

خامسا: المراجع الأجنبية:

1. Drucker، peter "Managing Oneself"، in Harvard Business Review March-April. 1999. Pp64.
2. 92- François Caby & Claude Jambart، La qualité dans les services، Fondement témoignages، outils économisa، 2 Edition، Paris، 2002.
3. 93- Joy Hazer، Barry Render، Operation Management، Prentice Hall، 3rd Edition، New-jersey، 2001، P171.
4. 94- Leon Meggison & al، "management: concepts and applications"، Harper & Row Publishers، second Edition، New Yourk، 1986.

سادسا: المواقع الإلكترونية:

<http://www.jiman.edu.Ib/conf/confLHS>.

<http://www.hctmetrology.tripod.com/quality/chap8.ppt>.(13-11-2008.16:50)

http://www.jamahir.alwehda.gov.sy/_View_news2.asp?FileName=53642768320080901231457 (13-11-2008.16:00)

<http://:midad.org/invision/upload/index.php?showpic=18251>(21/02/2008-14:30)

http://jamahir.alwehda.gov.sy/_View_news2.asp?FileName=53642768320080901231457 (13-11-2008.16:00)

<http://www.seminar.ps/library/download:13494> (13-11-2008.16:00).

<http://www.paaet.edu.kw/ws/papers/nahida.doc>(15-12-2008 10:26)

<http://hctmetrology.tripod.com/quality/chap8.ppt>.(13-11-2008.16:50)

الملاحق

ملحق رقم 1 : يمثل الاستبيان الذي تم توزيعه على العينة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

استبيان البحث

رمضان كريمة

نرجو من سيادتكم المحترمة المساهمة في هذا البحث بالإجابة على استبياني الموضوع التالي:

" القيم السلوكية وعلاقتها بجودة التعليم العالي لدى هيئة التدريس" (دراسة ميدانية في جامعة

بسكرة) لإنجاز أطروحة الدكتوراه العلوم في علم النفس العمل والتنظيم.

ونعلمكم ان البيانات التي سوف تقدمونها ستحظى بكامل السرية ولن تستخدم إلا

لغرض البحث العلمي.

وتقبلوا فائق الإحترام والتقدير.

من اعداد الطالبة : عجال مسعودة

تحت اشراف أ.د تاوريريت نور الدين

لسنة الجامعية 2016-2017

أولا : المعلومات الشخصية والوظيفية

نرجوا وضع علامة (X) أمام الخيار المناسب.

- 1- الجنس : ذكر أنثى
- 2- الرتبة العلمية : أستاذ مساعد " ب " أستاذ مساعد " أ " أستاذ محاضر أستاذ التعليم العالي
- 3- الخبرة : أقل من 5 سنوات من 5 إلى 10 سنوات من 10 إلى 15 سنة 15 سنة فأكثر

ثانيا : متغيرات الدراسة.

1- الإستبيان الأول : حول القيم السلوكية :

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	
					تستسلم لأوامر الله في التوحيد والانقياد والخضوع المطلق له في الطاعة.
					01
					02 - تعتقد أن بعضنا من (المسؤولين) يمكنه ان يتصيد أخطاءك لدرجة المخاطرة بمستقبلك.
					03 - تلاحظ الإهمال والاستهتار بمهنة التدريس.
					04 - يؤتمن أغلبنا على إعداد اطارات للدولة والمجتمع.
					05 - تعيب سلوكيات الشفافية والوضوح بين الزملاء في الوسط الجامعي.
					06 - تستعين بالصلاة والقرآن لتجاوز الضغوط التي تمر عليك يوميا.
					07 - تستمتع بالتحديات التي تواجهها وتبحث عن طرق جديدة لحلها.
					08 - تنتشر مظاهر التفاني والحب والخدمة في أوساط الزملاء .
					09 - تعتقد اننا نحرم بعضنا من المعلومات الجيدة في مجال العمل والتدريس.
					10 - ترفع شكاوي للمسؤولين تدمرا من القمامة المنتشرة في قاعة التدريس.
					11 - يدرك أغلبنا شرف مهنة التعليم ودورنا كقدوة للطلبة والمجتمع عامة.
					12 - لا نستطيع التخلص من المحسوبة والواسطة في عملنا.
					13 - تخطط وتنظم وقتك وفق قائمة يومية.
					14 - تلاحظ سلوكيات الإحتكار والغاء الآخرين(مثلا احتكار خرجات التربص أو الملتقيات العلمية من طرف فئة من الأساتذة وتهميش الأغلبية).
					15 - تجتهد وتزود زملائك والمسؤولين باقتراحات وأفكار جديدة لحل المشاكل.

				16	تعتقد ان سيدنا محمد(ص) الصادق الأمين قدوتك الأول في كل عمل تقوم به كمعلم للبشرية.
				17	- ترى ان معظم الأساتذة يستغني عن حقوقه للآخرين إذا تطلبت منه الإنسانية ذلك.
				18	تلاحظ الإهمال وعدم ادراك مسؤولياتنا العلمية
				19	- اغلبنا يحافظ على ممتلكات العمل ولا يستغلها للصالح الخاص.
				20	- ترى أن أغلبنا يستعين بشهادة المرض دون مبرر.
				21	-تصبر على أعباء ومسؤوليات عملك, كالالتزام بساعات العمل المحددة وإن كانت لاتخدمك في الغالب.
				22	تدافع عن وجهات نظرك بحماس واضح في الاجتماعات.
				23	-تلمس الانفتاح و تقبل النقد والنصيحة بين الزملاء.
				24	- أغلبنا يخلص في عمله تقوى لله و من اجل خدمة الوطن والمجتمع.
				25	- تحرص على نظافة ورتابة قاعة التدريس في كل حصة.
				26	- نرشد بعضنا على الإطلاع والقراءة وننصح الآخرين للعلم النافع خاصة الطلبة والزملاء.
				27	- نقوم بتأجيل بعض الأعمال قبل انتهائها.
				28	- تضع أولويات في تنفيذ المهام وتنجزها في يومها.
				29	- لا يتم تطبيق القوانين على الطلبة بعدالة من الأساتذة.(مثلا عند الغش في الإمتحان البعض يعاقب والبعض يستثنى رغم اقحام الزملاء في الحراسة).
				30	- تلاحظ اننا نفكر دائما في طرق ابتكاره جديدة للتدريس.
				31	- تستعين بالله في عملك وتتوكل عليه.
				32	-ترى ان اغلبنا يوفر المال الكافي و يستثمره لتحسين سير العملية التعليمية.
				33	- يدرك معظم الأساتذة أدوارهم الحضارية نحوى المجتمع ورقية خاصة اخلاقيا وفي كل المجالات.
				34	- تنتشر في وسطنا سلوكيات السرقة العلمية.

					35 - ترى أن اغلبنا يلتزم بالإنضباط في مواعيد العمل دون مراقبة.
					36 - لديك إحساس بالسعادة والتفاؤل بالمستقبل في الغالب.
					37 - لا تستطيع ان تعبر عن مشاعرك السلبية اثناء الاجتماعات.
					38 - تلاحظ انتشار مظاهر التعالي والكبر بيننا.
					39 - نخلص في عملنا ونراه عبادة ومسئولية وأمانة.
					40 - يحافظ الأساتذة على رعاية البيئة. (مثلا لا يرمي سيجارة في فناء الكلية, يتطوع لغرس الورود).
					41 - نستحي من طلب العلم من بعضنا وخاصة بعد الحصول على المؤهل العلمي.
					42 - تلاحظ ان كل ما يربطنا بالعمل اغلبنا هو الراتب آخر الشهر.
					43 - ترى أن اغلبنا يلتزم بالإنضباط في مواعيد العمل.
					44 - لديك رغبة عالية في الإنجاز و العمل الجاد والطموح العالي.
					45 - تستغفر الله وتعود اليه عند الخطأ.
					46 - ترى ان اغلبنا يوفر المال الكافي و يستثمره لإنجاز مشاريع البحث العلمي.
					47 - نعتقد اننا ندرك دورنا كورثة للأنبياء.
					48 - تنتشر في وسطنا سلوكيات المحسوبية و الوساطة.
					49 - نعتقد أننا نعترف بأخطائنا في العمل والتي لم تكن لتكشف لولا اعترافنا.
					50 - تلاحظ ان بعضنا كمسؤولين يتخذ اجراءات تعسفية ويستغني عن لغة الحوار مع الزملاء.
					51 - متوسط اطلاعك على الكتب يفوق الكتابين يوميا.
					52 - تحافظ على أوقات الصلاة المكتوبة.
					53 - تساعد المحتاجين من طلابك ماديا لإنجاز بحوثهم العلمية.
					54 - يعتبر معظمنا مهنة التعليم الجامعي وظيفة رسمية لأكثر.
					55 - في الغالب نبادر للاعتذار عن أخطائنا.

					56	تلاحظ ان بعضنا يستغني عن لغة الحوار مع الطلبة.
					57	- ترى أن اغلبنا يراعي تقوى الله في تقييم الطلبة.
					58	- علاقتك مع زملاء يشوبها التوتر.
					59	- علاقتك مع المسؤولين يشوبها التوتر.
					60	- تساعد الفقراء والمحتاجين من الطلبة أو العمال.
					61	-تلاحظ خضوعنا لسيطرة العشائرية والعلاقات العائلية في عملنا.
					62	- تنتشر سلوكيات التحيز وعدم المساواة بين الأساتذة.

2-الاستبيان الثاني : حول جودة التعليم العالى.

الرقم	الفقرات	دائما	غالباً	أحيانا	نادرا	أبدا
01	تعمل إدارة الجامعة على تقويم أداء كل عضو هيئة التدريس					
02	تستخدم الجامعة نماذج خاصة بالهيئة التعليمية لتقويم أدائها					
03	يجرى تقويم دوري لأداء الكوادر الجامعية(أساتذة، إداريين)					
04	تحافظ الجامعة على علاقات دائمة مع الخريجين					
05	يسود الجامعة جو من الانضباط يساعد على العمل بجدية					
06	فلسفة الجامعة تركز على التعليم الجامعي المتميز ذو الجودة العالية					
07	تستخدم الجامعة نماذج خاصة بالإداريين لتقويم أدائهم					
08	يجرى استخدام الحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة الإدارية					
09	تستضيف الجامعة الخريجين بصورة دورية للاستماع إلى مشكلاتهم					
10	ظروف العمل في قاعات التدريس جيدة					
11	تتبنى الجامعة رسالة مؤسسية تؤكد على التعليم الجامعي الذي يلبي حاجات الطلبة					
12	توفر الجامعة المستلزمات (مواد، أدوات، أجهزة) اللازمة لسير العملية التعليمية					
13	يجرى استخدام الحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة التعليمية					

					14	تجرى بصورة دورية استطلاع آراء المؤسسات التي يعمل بها خريجوا الجامعة للتعرف على نقاط القوة في هؤلاء الخريجين
					15	الجامعة مكان مريح لتأدية عملية التدريس بكفاءة
					16	تجري الجامعة عملية التخطيط الاستراتيجي لجميع الكليات
					17	توفر الجامعة الدعم المالي الكافي لإجراء البحوث
					18	يجرى العمل باستمرار في الجامعة لتطوير المناهج الدراسية
					19	تقوم الجامعة بصورة دورية باستطلاع آراء الطلبة في الهيئة التدريسية
					20	يفتخر أعضاء الجامعة بانتمائهم إلى الجامعة
					21	تشجع الجامعة على الإبداع من خلال وضع برامج تدعم المبدعين
					22	توفر الجامعة مختبرات علمية تلبي احتياجات الأقسام
					23	يجرى تحفيز أعضاء الهيئة التدريسية على إجراء البحوث
					24	تجري الجامعة بصورة دائمة استطلاع آراء الطلبة في التسهيلات المادية اللازمة للعملية التعليمية
					25	يشعر الطلبة الجامعيون بالحرية والاستقلالية في إبداء آرائهم
					26	تسعى إدارة الجامعة إلى تدعيم البحث العلمي وتطويره
					27	يتوفر في الجامعة العدد الكافي من المكتبات
					28	يجرى عقد المؤتمرات الوطنية والدولية باستمرار في مجال الاختصاص
					29	تقوم الجامعة بصورة دورية بتطوير البرامج في ضوء جودة الخريجين
					30	يشعر الأستاذ الجامعي بالحرية في إنجاز عمله بالأسلوب الذي يختاره

نرجوا منكم إعادة الاستبيان ووضعه في مصلحة الانخراط أو امانة قسم العلوم الاجتماعية او الإنسانية للتمكن من اتمام البحث وجزيتم خيرا.

ملحق رقم 02 مراجع معتمدة في بناء الاستبيان القيم السلوكية

- سعاد جبر سعاد : القيم العالمية وأثرها على السلوك.
- محمد بن عبدالله الدويش : المدرس ومهارات التوجيه.

_محمد الصرفي (2009): الموسوعة العلمية للسلوك التنظيمي, الجزء الثاني, التحليل على المستوى الفردي

_عبد القادر حسن : الدين والعلم والإيمان والدولة في منظور الإسلام.

_ بلالا خلف السكارنة أخلاقيات العمل .

_ حسن محمد حمدات : قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس.

مصطفى رجب:الأهداف والقيم التربوية في الحديث الشريف.

- ملحق رقم 03: أسماء المحكمين

الجامعة	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية	
بسكرة	د- بن تركي اسما	01
بسكرة	أ.د - زوزو مصطفى	02
بسكرة	أ.د - جوادي يوسف	03
بسكرة	د - قشي إلهام	04
بسكرة	د - بن عامر وسيلة	05
بسكرة	أ.د - مناصرية ميمونة	06
بسكرة	د.أ.د - جابر نصر الدين	07
بسكرة	أ.د - رابحي إسماعيل	08
بسكرة	أ.د - نحوي عائشة	09
بسكرة	د. - دامخي ليلي	10
بسكرة	د.د- دبله خولة	11
بسكرة	د. - . حنان مالكي	12
بسكرة	كلية العلوم الاقتصادية	
بسكرة	أ.د - قطاف فيروز	13
سطيف	كلية العلوم الاجتماعية والانسانية	14
سطيف	د- بحري صابر	15
سطيف	أ.د - بن عمارة سعيدة	16

ملحق رقم 4 ثبات الاستبيان والعلاقة بين مؤشرات المتغيريين

معامل الفاكرونباخ لعبارات الاستبيان الاول

عدد الجبارات	de Cronbach Alpha
62	899,

معامل الفاكرونباخ لعبارات الاستبيان الثاني

عدد الجبارات	de Cronbach Alpha
30	934,

المقاييس الوصفية لعبارات الاستبيان الأول

الترتيب	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارات
1	0,91636364	882,	4,58	تعتقد ان سيدنا محمد(ص) الصادق الأمين قدوتك الأول في كل عمل تقوم به كمعلم للبشرية.
2	0,90545455	883,	4,53	. تستعين بالله في عملك وتتوكل عليه.
3	0,9	874,	4,50	. تستغفر الله وتعود اليه عند الخطأ.
4	0,86545455	880,	4,33	. تصبر على أعباء ومسؤوليات عملك، كالالتزام بساعات العمل المحددة وإن كانت لاتخدمك في الغالب.

ملحق رقم 5 علاقة الارتباط بين المتغيريين كما يمثل علاقة الارتباط بين مؤشرات المتغيريين

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,495 ^a	,245	,238	,57739

a. القيم السلوكية. Prédicteurs : (Constante),

علاقة الارتباط بين القيم السلوكية وقيم الجودة تقدر بـ 49.5%

Corrélations

	الإيمان	الاحسان	المسؤولية	الأمانة	الصدق	الصبر	الشجاعة	التعاون	الإخلاص
الإيمان Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	1 ,176 ,066 110	,176 ,512** ,066 110	,415** ,512** ,000 110	,253** ,283** ,008 110	,253** ,500** ,008 110	,349** ,135 ,000 110	,160 ,014 ,095 110	,245** ,462** ,010 110	,480** ,441** ,000 110
الاحسان Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,176 ,066 110	1 ,512** ,066 110	,512** ,512** ,000 110	,283** ,283** ,003 110	,500** ,500** ,000 110	,135 ,159 ,159 110	-,014 ,884 ,884 110	,462** ,000 ,000 110	,441** ,000 ,000 110
المسؤولية Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,415** ,000 110	,512** ,000 110	1 ,512** ,000 110	,513** ,513** ,000 110	,515** ,515** ,000 110	,189* ,048 ,048 110	,046 ,634 ,634 110	,634** ,000 ,000 110	,630** ,000 ,000 110
الأمانة Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,253** ,008 110	,283** ,003 110	,513** ,000 110	1 ,513** ,000 110	,378** ,378** ,000 110	,013 ,893 ,893 110	,096 ,317 ,317 110	,515** ,000 ,000 110	,398** ,000 ,000 110
الصدق Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,253** ,008 110	,500** ,000 110	,515** ,000 110	,378** ,000 110	1 ,515** ,000 110	,133 ,166 ,166 110	,112 ,244 ,244 110	,535** ,000 ,000 110	,445** ,000 ,000 110
الصبر Corrélation de Pearson Sig. (bilatérale) N	,349** ,000 110	,135 ,159 110	,189* ,048 110	,013 ,893 110	,133 ,166 110	1 ,196 110	,124 ,324 110	,095 ,324 110	,233* ,014 110

جودة_ضروف_الع	Corrélation de Pears on Sig. (bilatérale) N	,338*	,493**	,127	,213*	,193*	,363**	,681**	,705**	,685**	,539**	1
		,000	,000	,188	,026	,044	,000	,000	,000	,000	,000	
		110	110	110	110	110	110	110	110	110	110	110

** . La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

ملحق رقم : 06 تحكيم الإستبيان.

نرجوا من سيادتكم المحترمة تحكيم الاستبيانين حول الموضوع التالي :

بعنوان :

" القيم السلوكية وعلاقتها بجودة التعليم العالي لدى هيئة

التدريس

مشروع بحث أطروحة الدكتوراه العلوم

في علم النفس العمل وتنظيم

(دراسة ميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة بسكرة)

من اعداد الطالبة : عجال مسعودة

تحت اشراف أ.الدكتور تاوريريت نور الدين

المقياس الأول : القيم السلوكية.

وهي عبارة عن 04 محاور تعبر عن معايير السلوك:الديني, والأخلاقي, والمهني, والإجتماعي لهيئة التدريس بالجامعة, القيم الدينية : (وتضم مؤشر الإيمان الإحسان, المسؤولية.) القيم الأخلاقية : وتضم مؤشر, (الأمانة, الصدق, الصبر الشجاعة,)., القيم المهنية: وتضم مؤشر , (العلم, العمل, الوقت, الإبداع,) القيم الإجتماعية : وتضم مؤشر (التعاون ,الإخلاص, جمال البيئة) . بمجموع 62عبارة. وهذا لصعوبة قياس القيم.

محاور القيم السلوكية للمقياس.

الأبعاد (المحاور)	المؤشرات	أرقام العبارات لكل محور
القيم الدينية	الإيمان, الإحسان, المسؤولية.16 عبارة	16-1 -31-45-52-57 2-17-32-46-53 3-18-33-47-54
القيم الأخلاقية	الأمانة, الصدق, الصبر, الشجاعة 15عبارة	4-19-34-48-5-20-35-49-55- 6-21-36-07-22-37.
القيم الإجتماعية	التعاون, الإخلاص, جمال البيئة. 16 ع	8-23-38-50-56-58-59-60-61- 62. 9-24-39-10-25-40.
القيم المهنية	العلم, العمل, الوقت, العدل, الإبداع 15 ع	11-26-41-51-12-42-13-28-43- 14-29-15-30-44.

المحور	القيم الدينية	المحور
	العبارة	تقيس لا تقيس
2-الإيمان	- تستسلم لأوامر الله في التوحيد والانقياد والخضوع المطلق له في الطاعة. - تعتقد ان سيدنا محمد(ص) الصادق الأمين قدوتك الأول في كل عمل تقوم به كمعلم للبشرية. - تستعين بالله في عملك وتتوكل عليه. - تستغفر الله وتعود اليه عند الخطأ. - تحافظ على أوقات الصلاة المكتوبة. - ترى أن اغلبنا يراعي تقوى الله في تقييم الطلبة.	
3الإحسان	- تعتقد أن بعضنا من (المسؤولين) يمكنه ان يتصيد أخطاءك لدرجة المخاطرة بمستقبلك. - ترى ان معظم الأساتذة يستغني عن حقوقه للآخرين إذا تطلبت منه الإنسانية ذلك.	

		<p>- ترى ان اغلبنا يوفر المال الكافي و يستثمره لتحسين سير العملية التعليمية.</p> <p>- ترى ان اغلبنا يوفر المال الكافي و يستثمره لإنجاز مشاريع البحث العلمي.</p> <p>- تساعد المحتاجين من طلابك ماديا لإنجاز بحوثهم العلمية.</p>
	4-المسؤولية	<p>- تلاحظ الإهمال والاستهتار بمهنة التدريس .</p> <p>- تلاحظ الإهمال وعدم ادراك مسؤولياتنا العلمية .</p> <p>- يدرك معظم الأساتذة أدوارهم الحضارية نحوى المجتمع ورقيه خاصة اخلاقيا وفي كل المجالات.</p> <p>- تعتقد اننا ندرك دورنا كورثة للأنبياء.</p> <p>- يعتبر معظمنا مهنة التعليم الجامعي وظيفة رسمية لأكثر.</p>
	المحور	القيم الأخلاقية
	1-الأمانة	<p>- يؤتمن أغلبنا على إعداد اطارات للدولة والمجتمع .</p> <p>- اغلبنا يحافظ على ممتلكات العمل ولا يستغلها للصالح الخاص.</p> <p>- تنتشر في وسطنا سلوكيات السرقة العلمية.</p> <p>- تنتشر في وسطنا سلوكيات المحسوبية و الوساطة.</p>
	2-الصدق	<p>- تغيب سلوكيات الشفافية والوضوح بين الزملاء في الوسط الجامعي</p> <p>- ترى أن أغلبنا يستعين بشهادة المرض دون مبرر.</p> <p>- ترى أن اغلبنا يلتزم بالإنضباط في مواعيد العمل دون مراقبة.</p> <p>- تعتقد أننا نعتزف بأخطائنا في العمل والتي لم تكن لتكشف لولا اعترافنا.</p> <p>- في الغالب نبادر للاعتذار عن أخطائنا.</p>
	3-الصبر	<p>- تستعين بالصلاة والقرآن لتجاوز الضغوط التي تمر عليك يوميا.</p> <p>-تصبر على أعباء ومسؤوليات عملك, كالالتزام بساعات العمل المحددة وإن كانت لاتخدمك في الغالب.</p> <p>- لديك إحساس بالسعادة والتفاؤل بالمستقبل في الغالب.</p>
	4- الشجاعة	<p>- تستمتع بالتحديات التي تواجهها وتبحث عن طرق جديدة لحلها.</p> <p>- تدافع عن وجهات نظرك بحماس واضح في الاجتماعات .</p> <p>- لا تستطيع ان تعبر عن مشاعرك السلبية اثناء الاجتماعات.</p>
	محور	القيم الإجتماعية
	1-التعاون	<p>- تنتشر مظاهر التفاني والحب والخدمة في أوساط الزملاء .</p> <p>-تلمس الانفتاح و تقبل النقد والنصيحة بين الزملاء.</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - تلاحظ انتشار مظاهر التعالي والكبر بيننا. - تلاحظ ان بعضنا كمسؤولين يتخذ اجراءات تعسفية ويستغني عن لغة الحوار مع الزملاء. - تلاحظ ان بعضنا يستغني عن لغة الحوار مع الطلبة. - علاقتك مع الزملاء يشوبها التوتر. - علاقتك مع المسؤولين يشوبها التوتر. - تساعد الفقراء والمحتاجين من الطلبة أو العمال. - تلاحظ خضوعنا لسيطرة العشائرية والعلاقات العائلية في عملنا. - تنتشر سلوكيات التحيز وعدم المساواة بين الأساتذة. 	
	2-الإخلاص	<ul style="list-style-type: none"> - نعتقد اننا نحرم بعضنا من المعلومات الجيدة في مجال العمل والتدريس. - أغلبنا يخلص في عمله تقوى لله و من اجل خدمة الوطن والمجتمع . - نخلص في عملنا ونراه عبادة ومسئولية وأمانة. 	----
	3جمال البيئة	<ul style="list-style-type: none"> - ترفع شكاوي للمسؤولين تدمرا من القمامة المنتشرة في قاعة التدريس. - تحرص على نظافة ورتابة قاعة التدريس في كل حصة. - يحافظ الأساتذة على رعاية البيئة. (مثلا لا يرمي سيجارة في فناء الكلية, يتطوع لغرس الورود). 	
	محور	القيم المهنية	
	1-طلب العلم	<ul style="list-style-type: none"> - ندرك شرف مهنة التعليم ودورنا كقدوة للطلبة والمجتمع عامة. - نرشد بعضنا على الإطلاع والقراءة وننصح الآخرين للعلم النافع خاصة الطلبة والزملاء. - نستحي من طلب العلم من بعضنا وخاصة بعد الحصول على المؤهل العلمي. - متوسط اطلاقك على الكتب يفوق الكتابين يوميا. 	
	2-العمل	<ul style="list-style-type: none"> - لا نستطيع التخلص من المحسوبية والواسطة في عملنا. - نقوم بتأجيل بعض الأعمال قبل انتهائها. - تلاحظ ان كل ما يربطنا بالعمل اغلبنا هو الراتب آخر الشهر. 	

		<p>3-الوقت</p> <p>- تخطط وتنظم وقتك وفق قائمة يومية.</p> <p>- تضع أولويات في تنفيذ المهام وتنجزها في يومها.</p> <p>- ترى أن اغلبنا يلتزم بالإنضباط في مواعيد العمل.</p>
		<p>5-العدل</p> <p>- تلاحظ سلوكيات الإحتكاروالغاء الآخرين(مثلا احتكار خرجات التريص أو الملتقيات العلمية من طرف فئة من الأساتذة وتهميش الأغلبية).</p> <p>- لا يتم تطبيق القوانين على الطلبة بعدالة من الأساتذة.(مثلا عند الغش في الإمتحان البعض يعاقب والبعض يستثنى رغم اقحام الزملاء في الحراسة)</p>
		<p>6-الإبداع</p> <p>- تجتهد وتزود زملائك والمسؤولين باقتراحات وأفكار جديدة لحل المشاكل.</p> <p>- تلاحظ اننا ن فكر دائما في طرق ابتكاريه جديدة للتدريس.</p> <p>- لديك رغبة عالية في الإنجاز و العمل الجاد والطموح العالي.</p>

ثانيا: مقياس جودة التعليم العالي.وقمت باستخدامه في المجيستير.وله درجة صدق وثبات. وتم عرضه على الأساتذة الخبراء حتى يتم تعديله او اضافة محاور مهمة لهذه الدراسة أو ابقائه إذا كان صالح

الاستبيان الثاني: يقيس آراء هيئة التدريس حول جودة التعليم العالي
محاور جودة التعليم العالي وأرقام كل محور

الأبعاد (المحاور)	أرقام العبارات لكل محور
جودة ممارسة الإدارة العليا	26-21-16-11-6-1
جودة المدخلات	27-22-17-12-7-2
جودة العمليات	28-23-18-13-8-3
جودة المخرجات	29-24-19-14-9-4
جودة ظروف العمل	30-25-20-15-10-5

الرقم	الفقرات	يقيس	لا يقيس
01	تعمل إدارة الجامعة على تقويم أداء كل عضو هيئة التدريس		
02	تستخدم الجامعة نماذج خاصة بالهيئة التعليمية لتقويم أدائها		
03	يجرى تقويم دوري لأداء الكوادر الجامعية(أساتذة، إداريين)		
04	تحافظ الجامعة على علاقات دائمة مع الخريجين		
05	يسود الجامعة جو من الانضباط يساعد على العمل بجدية		
06	فلسفة الجامعة تركز على التعليم الجامعي المتميز ذو الجودة العالية		
07	تستخدم الجامعة نماذج خاصة بالإداريين لتقويم أدائهم		
08	يجرى استخدام الحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة الإدارية		
09	تستضيف الجامعة الخريجين بصورة دورية للاستماع إلى مشكلاتهم		

		ظروف العمل في قاعات التدريس جيدة	10
		تتبنى الجامعة رسالة مؤسسية تؤكد على التعليم الجامعي الذي يلبي حاجات الطلبة	11
		توفر الجامعة المستلزمات (مواد، أدوات، أجهزة) اللازمة لسير العملية التعليمية	12
		يجرى استخدام الحاسوب في ممارسة وتنفيذ الأنشطة التعليمية	13
		تجرى بصورة دورية استطلاع آراء المؤسسات التي يعمل بها خريجو الجامعة للتعرف على نقاط القوة في هؤلاء الخريجين	14
		الجامعة مكان مريح لتأدية عملية التدريس بكفاءة	15
		تجري الجامعة عملية التخطيط الاستراتيجي لجميع الكليات	16
		توفر الجامعة الدعم المالي الكافي لإجراء البحوث	17
		يجرى العمل باستمرار في الجامعة لتطوير المناهج الدراسية	18
		تقوم الجامعة بصورة دورية باستطلاع آراء الطلبة في الهيئة التدريسية	19
		يفتخر أعضاء الجامعة بانتماهم إلى الجامعة	20
		تشجع الجامعة على الإبداع من خلال وضع برامج تدعم المبدعين	21
		توفر الجامعة مختبرات علمية تلبي احتياجات الأقسام	22
		يجرى تحفيز أعضاء الهيئة التدريسية على إجراء البحوث	23
		تجري الجامعة بصورة دائمة استطلاع آراء الطلبة في التسهيلات المادية اللازمة للعملية التعليمية	24
		يشعر الطلبة الجامعيون بالحرية والاستقلالية في إبداء آرائهم	25
		تسعى إدارة الجامعة إلى تدعيم البحث العلمي وتطويره	26
		يتوفر في الجامعة العدد الكافي من المكتبات	27
		يجرى عقد المؤتمرات الوطنية والدولية باستمرار في مجال الاختصاص	28
		تقوم الجامعة بصورة دورية بتطوير البرامج في ضوء جودة الخريجين	29
		يشعر الأستاذ الجامعي بالحرية في إنجاز عمله بالأسلوب الذي يختاره	30

ملخص البحث بالعربية :

تسعى هذه الدراسة الى والتنويه بالأهمية العلمية والعملية للقيم السلوكية وجودة التعليم العالي من خلال القاء الضوء على التراث النظري والفكري لهذين المتغيرين اضافة الى والتعرف على درجة الالتزام بالقيم السلوكية بمختلف ابعادها الدينية والأخلاقية والاجتماعية والمهنية والبيئية الجمالية ودورها المؤثر في تفعيل جودة التعليم العالي داخل كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة بسكرة والتعرف على طبيعة العلاقة الموجودة بينهما ودراسة المحددات الديمغرافية والوظيفية للتعرف على ما اذا كان هنا فروق دالة احصايا بين افراد عينة الدراسة الذين يمثلون افراد هيئة التدريس داخل الكلية، وتبيان ما لهم من دور حضاري عظيم في التطوير والتحسين والارتقاء بجامعاتنا الى المراتب الأولى عالميا حسب المعايير الدولية المأخوذ بها.

وقد اشارت نتائج هذه الدراسة الى درجة متوسطة لكل من درجة الالتزام بالقيم السلوكية ومستوى جودة التعليم العالي داخل كلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة بسكرة، وأثبتت ان هناك ارتباط قوى بين محاور القيم السلوكية ومحاور جودة التعليم العالي وهو ما يؤكد معامل الارتباط سيبرمان الدال على وجود علاقة طردية موجبة بين القيم السلوكية السائدة وتحقيق جودة التعليم العالي.

كما اشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود اختلاف لمتغيرات الدراسة باختلاف بعض المحددات الديمغرافية والوظيفية إلا من حيث الجنس لدرجة الالتزام بالقيم السلوكية وجودة التعليم العالي.

RESUME EN FRANÇAIS:

Cette étude vise à souligner l'importance scientifique et les valeurs de comportement pratiques et la qualité de l'enseignement supérieur en mettant en lumière l'héritage théorique et intellectuel de ces deux variables qui sont postérieures un pour identifier le degré d'engagement aux valeurs de comportement différentes dimensions esthétiques religieuses, éthiques, sociales, professionnelles et environnementales et son rôle pour influencer l'activation de la qualité de l'enseignement supérieur au sein de la Faculté des Lettres Et d'identifier la nature de la relation entre eux et d'étudier les déterminants démographiques et fonctionnels pour identifier s'il existe des différences significatives ici entre les membres de l'échantillon de l'étude qui représentent les individus Leah enseignement au sein du collège, et leur montrer quel grand par rapport aux normes internationales rôle culturel dans le développement et l'amélioration et la mise à niveau Bjamatna au premier rang au niveau international comme pris.

Les résultats de cette étude ont montré un degré moyen pour chacun du degré d'engagement aux valeurs de comportement et le niveau de qualité de l'enseignement supérieur au sein de la Faculté des Lettres et des sciences sociales de l'Université de Biskra, et a prouvé qu'il ya des forces entre les axes des valeurs comportementales et les axes de la qualité de la liaison de l'enseignement supérieur qui est confirmé par coefficient de corrélation de Spearman indicative d'une relation positive Positif entre les valeurs comportementales dominantes et la qualité de l'enseignement supérieur.

Les résultats de l'étude indiquent qu'il n'y a pas de différence dans les variables de l'étude en fonction de certains déterminants démographiques et fonctionnels, sauf en termes de genre au degré d'engagement envers les valeurs comportementales et la qualité de l'enseignement supérieur.

THE ENGLISH SUMMARY:

This study seeks to highlight the scientific and practical importance of the behavioral values and the quality of higher education by shedding light on the theoretical and intellectual heritage of these two variables in addition to recognizing the degree of commitment to the behavioral values of various religious, ethical, social, professional and aesthetic dimensions, and their influential role in activating the quality of higher education within the Faculty of

Humanities And to identify the nature of the relationship between them and study the demographic and functional determinants to identify whether there are significant differences here between the study sample members who represent individuals Leah teaching within the college, and show them what a great cultural role in the development and improvement and upgrading Bjamatna to the first rank internationally as taken by international standards.

The results of this study indicated a moderate degree of commitment to the behavioral values and quality of higher education within the Faculty of Social and Human Sciences, Biskra University, and proved that there is a strong correlation between the axes of behavioral values and the quality of higher education, which is confirmed by correlation coefficient Spearman Positive between prevailing behavioral values and the quality of higher education.

The results of the study indicate that there is no difference in the variables of the study according to some demographic and functional determinants except in terms of gender to the degree of commitment to behavioral values and the quality of higher education.