أثر اخلاقيات مهنة التدريس على جودة مخرجات التعليم العالي حسب وجهة نظر الهيئة التدريسية دراسة تطبيقية على مجموعة من الجامعات الجزائرية

وليد بشيشي: أستاذ محاضر أ
سليم مجلخ: أستاذ محاضر أ
جـــامعة قـــالمة

تاريخ إرسال المقال: 12 /09/ 2018 **تاريخ قبول المقال:** 21/10/2018

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم أخلاقيات مهنة التدريس ودراسة أثرها على إدارة جودة التعليم العالي، وقد تم القيام بدراسة ميدانية وذلك بصياغة استبيان من شأنه أن يقيس متغيرات الدراسة، حيث تم تقسيم الاستبيان إلى ثلاث محاور، خصص المحور الأول للبيانات الديموغرافية، أما المحور الثاني فخصص لأخلاقيات مهنة التدريس، أما المحور الثاني فخصص لإدارة الجودة الشاملة، وقد تم توزيع الاستبيان على مجموعة من الجامعة وذلك عن طريق عمل استبيان الكتروني، وعن طريق الاستعانة ببعض الأصدقاء في جامعات مختلفة، حيث تم التوصل إلى أن هناك ارتباط قوي نوعا ما بين متغيري الدراسة، كما أن أخلاقيات التدريس تؤثر تأثيرا مباشرا بإدارة الجود الشاملة.

الكلمات المفتاحية: أخلاقيات التدريس، إدارة الجودة الشاملة، الهيئة التدريسية.

Abstract

The study aimed to identify the concept of ethics of the teaching profession and study its impact on the management of the quality of higher education.The questionnaire was divided into three areas.The first axis was specific to the demographic information.The second axis was devoted to the ethics of the higher education profession.The questionnaire was distributed to a number of universities, through an electronic questionnaire, and through the use of some friends in different universiti . It has of thehigher education profession and the management of the quality

المؤلف المرسل: وليد بشيشي، bechichi1983@yahoo.fr

of higher education. The ethics of higher education directly affect overall quality management.

Key words: Teaching Ethics - Total Quality Management - education institution.

1-المقدمة

مما لا شك فيه أن أخلاقيات مهنة التدريس هي من أهم السلوكيات المؤثرة على المعلم، لأنها تشكل لديه رقيبا داخليا وتزوده بأطر مرجعية ذاتية يسترشد بها في عمله، ويقوم أداء وعلاقاته مع الآخرين تقويما ذاتيا يعينه على اتخاذ القرارات الحكيمة التي يحتاجها ليكون أكثر انسجاماً وتوافقاً مع ذاته ومع مهنته، ومع الآخرين.

كما أن الالتزام بتلك الأخلاقيات أمر ضروري وواجب، إذ يتحدد مقدار انتماء المدرس لمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها في جميع الأحوال والمواقف. كما ان اخلاقيات التدريس تؤثر بطريقة مباشرة او غير مباشرة على جودة مخرجات التعليم العالي، وذلك لان المتعلم يتأثر بأخلاق المعلم، لذلك سيتم في هذه الورقة البحثية دراسة وتحديد أثر اخلاقيات التدريس على إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، وذلك حسب وجهة نظر الهيئة التدريسية حيث سيتم عرض استبيان على عينة من الأساتذة في العديد من الجامعات والعديد من التخصصات. وسيتم معالجة البيانات بالاعتماد على بعض البرمجيات الإحصائية المناسبة، وذلك باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية اللازمة للإجابة على فرضيات الدراسة.

1.1. مشكلة الدراسة

استناداً إلى ما تقدّم فإنّ الإجابة عن الأسئلة الموالية، ستكون موضع اهتمام هذه الدراسة.

- ما هو مستوى تبنّي الجامعات الجزائرية للإدارة الجودة الشاملة؟
- ما هو مستوى أخلاقيات مهنة التدريس في المؤسسة الجامعية الجزائرية؟
- هل توجد فروقات تعزى للمتغيرات الديموغرافية؟

2.1. فرضيات الدراسة

يمكن تحديد فرضيات البحث في الآتي:

- توجد علاقة ارتباط إيجابية ذات دلالة إحصائية بين إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وإدارة الجودة الشاملة.
- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية بين إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وإدارة الجودة الشاملة.

- لا توجد فروقات تعزى للمتغيرات الديموغرافية.

3.1. أهمية الدراسة

تستمد الدراسة أهميتها من أهمية المتغيرات التي تتناولها، فليس من الجديد القول أنّ موضوع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يحظى باهتمام بالغ في هذه الأيام، لما تعيشه الجامعات من ممارسات وتطورات. كما أن أخلاقيات مهنة التعليم من الموضوعات المهملة في حسابات غالبية المؤسسات التعليمية، بل إنّ الحديث عنها يُفهم على أنّه نوع من الاتهامات لها، بسب الفهم الخاطئ للمصطلح عند العديد من الممارسين للإدارة والعاملين في المؤسسات التعليمية، وعلى ذلك تستوفي الدراسة أهميتها وقيمتها من توضيحها لهذا المفهوم ورفع اللبس الحاصل فيه.

4.1. أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- التعرف على مستوى استخدام المؤسسة المدروسة إدارة الجودة الشاملة، وطبيعة العلاقة بين هذه الأخيرة وأخلاقيات التدريس.
- التحقق من العلاقة بين أخلاقيات التدريس وإدارة الجودة الشاملة.
- توضيح المفاهيم المتعلقة بالحالتين.

أولا: القسم النظري

1- أخلاقيات مهنة التدريس

قَبْل أنْ نتطرَّق إلى أخلاقيات المهنة، لا بد من تعريف المهْنة، والمُتطلبات الأساسية لها، وهل يُمكن اعتبار التعليم مهنة أم لا؟ ومدى إمكانية اعتبارها مهنة، وإذا كان بالإمكان اعتبارها مهنة، فلماذا؟[1].

1-1-تعريف المهنة

تُعرَّف المهنة على أنّها: "أعمال تجمع أشخاصًا حول أهداف مُشتركة، يتطلب تحقيقها مهام ونماذج سلوكية منهجية"، أو أنّها: "أعمال خدمية تطبق مجموعة من المعارف والمهارات على مُشكلات يُقدّرها المجتمع"، أو أنها: "عمل مُنظّم ومَيْل واستعداد شخصي، يدفع صاحبه إلى ممارسة عمل خاص مقنع له نفسيا وأدبيا.[2]

كَمَا تُعرَّف على أنّها: مجموعة من المهام أو الوظائف أو المسؤوليات التي يتطلب أداؤها امتلاك كفايات أدائية مُعيَّنة، يكتسبها الفرد عن طريق التعليم والتدريب في مؤسسات متخصص.[3]

والمهْنة اصطلاحًا تُشير إلى مجموعة من السِّمات الأساسية التي تتَّصف بها الكثير من الأعمال؛ مثل: الطب، والهندسة، والمحاماة، والمحاسبة؛ فمن سماتها أنها: تعتمد على النشاط العقلي أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمي، كما تتطلب الإلمام بنوع من المعرفة المتخصصة، وتتطلَّب إعدادًا طويلًا نسبيًّا، ونموًّا مُستمرًا أثناء الخدمة، يُؤهِّل لممارسة المهارات الخاصة بها، وتقدِّم لصاحبها عملًا له طابع الديمومة؛ بحيث لا يفقد الشخص لقبه حتى بعد تركه الوظيفة. والمهنة خدمة حيوية من الناحية الاجتماعية؛ تتمثَّل بالالتزام تجاه المجتمع، واحترام عاداته وتقاليده وخدمته، وتحتاج إلى قِيَم وأخلاقيات تنظِّم مسارها.

وإذا نظرنا إلى التعليم، نجد أنَّ هذه السمات جميعها تنطبقُ عليه؛ فمع نمو حركة التربية الحديثة في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، تزايد الاهتمام بإعداد المُعلِّم، ووَضَع المربُّون والمهتمون بالتعليم قواعدَ مُعينة يسترشد بها المُعلِّمون، وأصبح التعليم يُدرَّس في كليات تربوية مُتخصِّصة، واعْتُبِرَ المهنة الأم، على أساس أنه يسبق جميع المهن؛ فمهنة التدريس هي المهنة الوحيدة التي تتحمَّل مسؤولية بناء الإنسان، وتكوين الأجيال، وإعدادهم للحياة؛ فالمُعلِّمون يُكرِّسون أنفسهم لخدمة المجتمع والبشرية جمعاء.

وبناءً على المنطلقات السابقة، يُمكن أنْ نعد التعليم مهنة؛ لأنه يستند إلى عددٍ من المعايير الأساسية؛ فهو يحتاج لقاعدة معرفية تتمثَّل في الإلمام بكل ما يخص هذه المهنة من معارف، وإلمام بالقوانين في الجانب التعليمي، ودراسة متخصصة، وقدرة فكرية فائقة، وبصيرة فنية مُتميزة، فضلًا عن أنَّه فنٌ يحتاج إلى مهارات، ويتطلب نموًّا مستمرا لمواكبة المستجدَّات بالبحث والاطلاع في مجال العمل، وهذا لا يتأتى إلا بالعمل على تدريب المُعلِّمين تدريبًا جيدًا قبل الخدمة وفي أثنائها؛ لذلك ازدادت الدعوات التي تؤيد تمهين التعليم، وربط كليات التربية بمناهج تهتم بإعداد المُعلِّمين، واحتياجات المهنة ومُتطلباتها، عبر برامج تشمل المادة التي يقوم المُعلِّمون بتدريسها، وأخرى تهتم بالأصول التربوية المتعلقة بنمو الطفل وتربيته، وطرق التدريس ونظرياتها.

2-1- تعريف الأخلاق

1-2-1-تعريف الأخلاق لغة

الخُلُق في لغة العرب: هو الطَّبْع والسجيَّة، وقيل: المروءة والدِّين، قال العلامة ابن فارس: "الخاء واللام والقاف أصلان: أحدهما تقدير الشيء، والآخر ملامسة الشيء.[4]

1-2-2- الأخلاق في الاصطلاح

في الاصطلاح تُطلَق الأخلاق باعتبارين: أحدهما عام، والآخر أخص منه:
فمن العام ما ذكره الغزالي حين عرَّف الخُلُقَ بقوله: "الخُلُق عبارة عن هيئة في النفس راسخة، عنها تَصدُر الأفعال بسهولة ويُسرٍ من غير حاجة إلى فِكْر وروِيَّة."[5]

فالأخلاق هيئة ثابتة راسخة مُستقِرة في نفْس الإنسان غير عارضة طارئة، فهي تُمثِّل عادة لصاحبها تتكرَّر كلما حانت فرصتها، فإن كان الصفة عارضة فليست جديرة بأن تُسمَّى خُلُقًا، فمَن بذل المال مرة أو مرتين لا يقال: إنه كريم سخي، كما ينبغي عدم التكلف في صدور الفعل بحيث يَصدُر بشكل تلقائي من غير تردُّد وبصورة عَفْوية، لا تخضع للحساب والمراجعة وتقليب الرأي وإعمال الفِكر، ولا يُقصَد بذلك أن يكون العمل لا إراديًّا، وإنما المقصد أنه من شدة تلقائيَّة العمل وتَسارُع أدائه تكون مساحة التفكير في الأداء ضئيلة، بحيث تتلاشى أمام تسارع العمل.[6]

2-1-أخلاقيات مهنة التدريس

تعرَّف أخلاقيات المِهنَة بأنها: " جُملة الأسس والمبادئ والمُثل التي يلتزم بها أفراد المهنة عند ممارستهم لمهنتهم؛ وذلك حِفاظًا على مُستوى المهنة، وعلى حقوق المنتسبين لها ".

3-1-التعريف الإجرائي لأخلاقيات التدريس

نقصد بأخلاقيات مهنة التدريس الجامعي في هذا البحث أنها جملة السجايا الحميدة والسلوكيات الفاضلة التي يتعين أن يتحلّى بها الأستاذ الجامعي في مهنته الأكاديمية فكراً وسلوكاً أمام كل من الطاقمين، الطاقم التربوي ممثلا في أعضاء الهيئة التدريسية والإداري ممثلا في أعضاء الهيئة الإدارية ناهيك عن طلبته الذين يتولى مسؤولية تدريسهم بالدرجة الأولى والإشراف عليهم في مذكراتهم.[7]

4-1- تعريف أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي

أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي هي مجموعة من معايير السلوك الرسمية وغير الرسمية التي يستخدمها الأستاذ والعاملون كمرجع يرشد سلوكهم اثناء أداء وظائفهم ومن غي المعقول أن ينصف الشخص أو المنظمة أو المؤسسة عن أخلاقها.[8] وهي السجايا الحميدة السلوكيات الفاضلة التي يجب أن يتحلى بها العاملون في حقل التعليم العام فكرا وسلوكا أمام اللّه ثم أمام ولاة الأمور وأمام أنفسهم والأخرين، وتترتب عليهم واجبات أخلاقية.[9]

5-1-أهداف أخلاقيات مهنة التعليم

هناك العديد من الأهداف التي تحققها مهنة التعليم نذكر منها:[10]

- توجيه سلوك العاملين في حقل التعليم،
- تنظيم العلاقة بين أفراد المهنة أنفسهم، وبينهم وبين من يتعاملون معهم،
- تحديد مسؤولية الأفراد وحقوقهم وواجباتهم تجاه العمل،
- مساءلتهم عن القصور،
- توفير الحماية لهم،
- تحديد معايير الكفاءة في تقديم العمل،
- تحديد إطار مهني عام لمُتطلبات المهنة،
- تنمية روح الالتزام والولاء المهني لديهم.

ومهنة التعليم رسالة شريفة؛ فشرفُ المهنة شرفٌ لصاحبها، وتستمدُّ أخلاقياتها من عقيدة المجتمع السامية وقِيَمها ومبادئها، وتوجب على القائمين بها آداء حق الانتماء إليها، عبر الإخلاص في العمل والتحلّي بالمروءة والضمير المهني، والتضحية والحلم والصبر والتواضع، والصدق مع الذات، والاقتناع والرضا عن المهنة، والحرص على صيانة النفس عن أي خطأ قد يُقلّل من شأنه في الميدان التربوي، واستمرارية العطاء لنشر العلم.

يمكن القول أن الالتزام بتلك الأخلاقيات أمر ضروري وواجب، إذ يتحدّد مقدار انتماء الأستاذ لمهنته بموجب درجة التزامه بقواعد تلك المهنة ومراعاتها في جميع الأحوال والمواقف، وأن يكون تمثله لتلك الأخلاقيات نابع أساسا من قناعته الشخصية وضميره الحي ليأتي الحديث فيما بعد عن الجانب القانوني والردعي.

2- إدارة الجودة الشاملة

تطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة مع مرور الزمن، حيث تم التركيز في البدايات على الأدوات الإحصائية التي تعمل على تحسين المنتج، وعلى تدريب العاملين على إدراك أهمية الجودة وعلى التقنيات التي من شأنها جودة السلع والخدمات، ولكنه أصبح بعد ذلك أسلوبا في القيادة يعكس فلسفة إدارية تسهم في تحقيق أعلى درجة ممكنة من الجودة في الإنتاج والخدمات من خلال خلق بيئة يسعى فيها جميع العاملين على اختلاف مستوياتهم لتحسين الجودة باستمرار، والعمل على تحقيق الرضا الدائم للعملاء والمستفيدين من الخدمات التي يقدمها التنظيم، من خلال دمج الأدوات والتقنيات والتدريب بما يؤدي إلى تحسين العمليات ورفع مستوى الجودة باستمرار.[11]

ويمكن تلخيص أهم العناصر الخاصة بإدارة الجودة الشاملة كما أكد الرواد في هذا المجال على النحو التالي: [12]

- التزام الإدارة العليا بتقديم خدمات ذات جودة عالية.
- التخطيط للجودة.
- الرقابة على تحسين الجودة.
- معالجة الانحرافات والخلل وصولا إلى نسبة خطر صفر.
- طمأنة الموظفين واشعارهم بالأمان.
- افساح المجال لمشاركة العاملين.
- الاهتمام بتخفيض التكاليف.
- سهولة الوصول أو الحصول على الخدمة/السلعة.
- ملائمة الخدمة/السلعة لاحتياجات المستفيدين والمجتمع عموما.
- العدالة في تقديم الخدمة.
- الكفاءة في تقديم الخدمة والاقتصاد في استخدام الموارد.
- تقبل الخدمة من جانب المستفيدين.
- فاعلية الخدمة وارتفاع مستواها ونوعيتها.
- العمل على إعادة القيام بالعمل باستمرار من أجل التحسين المستمر.

ويتبين مما سبق أن إدارة الجودة الشاملة تعتمد على تطبيق أساليب متقدمة لإدارة الجودة بهدف التحسين والتطوير المستمر في مختلف مجالات العمل بما ينعكس على الممارسات والعمليات والمخرجات من منتجات وخدمات (محمد ، 2007).[13]

2-1- إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي

تزايد الاهتمام العالمي في العقدين الأخيرين من القرن العشرين بجودة التعليم العالي، ومن المتوقع أن يزداد هذا الاهتمام في المستقبل نظرا للشكوى العالمية من انخفاض مستويات الجودة في التعليم الأساسي أو التعليم العالي على حد سواء وقد بدأ الاهتمام المتزايد بإدارة الجودة الشاملة في التعليم في منتصف السبعينات من القرن الماضي، وذلك للعديد من العوامل التي كان لها أثر في هذا الاهتمام، والتي من أبزها التغيرات الاقتصادية المصاحبة للانفجار العلمي والتكنولوجي والتوسع في التعليم، وزيادة الاقبال عليه في جميع المراحل التعليمية بما فيها التعليم الجامعي والعالي.[14]

2-2- مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

إن الجودة في التعليم العالي تعني (جودة بيئة التعليم بما فيها من بحوث وهيئات أكاديمية، وتسهيلات وتجهيزات مادية وتقنية وسياسات قبول إضافة إلى جودة العمليات- التدريب والتدريس- وما يتبعا من جودة المناهج والطرائق التعليمية

والتكنولوجية المستخدمة وجودة نظام التقدم في معارف الطلبة ومهاراتهم وما ينتج عنها من جودة في المخرجات مثل الدرجات والمؤهلات ومشاريع بحوث التخرج والاختبارات والأطاريح) ،[15] فإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تعد فلسفة ومجموعة من الأسس والمبادئ الإرشادية التي تهدف إلى تحسين مدخلات الجامعة او الكلية، وتحسين عملياتها المختلفة بما يقود على أفضل المخرجات ذات الجودة العالية التي تلبي احتياجات المستفيد في الحاضر وفي المستقبل. وهي أيضا تعد مجموعة عمليات تهدف الجامعة من خلالها إلى تحقيق تغيرات جوهرية في لوب الأداء لدى الإداريين والأكاديميين لدى جميع المستويات الإدارية في الجامعة،[16] وهي تركز على إيجاد ثقافة جديدة (ثقافة التميز) وتركز على اتباع طرق ومناهج جيدة في وطرح القضايا الجامعية بتنوعها.[17]

2-3- أهمية إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي

من المهم التأكيد على أن الباحثين يرون بان مؤسسات التعليم العالي الأكاديمية التعليمية والبحثية وخاصة الحكومية منها أجدر المؤسسات التي يجب أن تهتم بالجودة الشاملة، فهي التي تعلم نظريات وأصول إدارة الجودة الشاملة، كما أن الاستثمار في التعليم العالي يأتي على حساب مشاريع أخرى بسبب محدودية الموارد المتاحة في معظم الدول، الأمر الذي يوجب مزيدا من الاهتمام برفع كفاءة أداء العاملين من أكاديميين وإداريين.

ولكن وكما يشير أحد الباحثين فان هناك قناعة في بعض في بعض الأوساط الاجتماعية والأكاديمية في الوطن العربي أن إدارة الجامعة تفتقر في أحيان كثير إلى الكفاءة. وأن الغالبية منها تعاني من عدة عيوب منها:[18]

- انعدام الاستقلال الذاتي والتقديس غير النقدي للأنظمة والتعليمات التي غالبا ما تتميز بالغموض والتناقض.
- تتركز معظم الجهود فيها على الأمور الروتينية على حساب الإشراف والتوجيه في المجالات الأكثر أهمية مما يحود لون معرفة مستوى الأداء فيها.
- المبالغة في عدد المستويات أو الحلقات الإدارية وأسلوب المركزية في أسلوب اتخاذ القرارات وتهميش دور القيادات الإدارية الوسطى والتنفيذية مما يترتب عليه تحييد الإداريين المقتدرين.
- سيادة نمط إدارة الطوارئ والأزمات، وتأخر جهود الإصلاح والتغيير.

2-4- أبعاد إدارة الجودة الشاملة المعتمدة في الدراسة

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة فقد تم تحديد مجموعة من الابعاد هي:[19]

- **أهداف الكلية:** هي إحدى العناصر الرئيسية التي تقوم عليها الكلية وعن طريقها تتحدد أغراضها في مجال التعليم الجامعي وتوضح لمن تقدم خدماتها وما تنوي القيام به والكيفية التي ستحقق بها أهدافها، وتستخدم في صياغة وتشكيل برامجها وممارساها وتقييم فعاليتها.
- **القيادة الإدارية:** القيادة هي عملية التأثير في الآخرين وتحفيزهم لكي يعملوا بفعالية وان يكونوا مستعدين للعمل في اتجاه تحقيق أهداف المنظمة، وان جودة الإدارة للكلية تتوقف إلى حد كبير على القيادة، فهي المسؤولة والمحركة لكل ما تملكه الكلية من موارد بشرية ومادية كما أنها هي المسؤولة عن توجيه كل الاعمال والأنشطة نحو تحقيق أهداف الكلية بشكل يحقق تميزها وجودتها.
- **أعضاء هيئة التدريس:** أعضاء هيئة التدريس هم أصحاب الدور الهام في إنجاز العملية التعليمية وجودتها وتحقيق أهداف المؤسسة التي يعملون بها، وهم رأس المال الفكري الذين يشغلون أنفسهم في التأمل والبحث العلمي وتعتمد عليهم الكلية اعتمادا كليا في اعداد طلبتهم للحياة العملية، وجودة عضو هيئة التدريس تمثل تأهيله العلمي وانجازاته، الأمر الذي يسهم حقا في جودة العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع.
- **المناهج والمستلزمات:** تعد المناهج والمستلزمات الوسيلة المباشرة لإثراء معارف ومهارات الطلبة فجودتها تمثل عمقها وشمولها ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة واسهامها في دعم شخصية الطالب، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسة التطبيقية لها، فإن جودة المناهج من أهم العوامل المرتبطة بجودة التعليم. إضافة إلى أن المستلزمات والتجهيزات تعد أداة فاعلة لتحقيق الجودة في التعليم.

ثانيا: القسم التطبيقي

1. مخطط البحث الفرضي

قبل القيام بالدراسة لابد من تحديد مخطط لها مما يساعد إظهار طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث، وهذا ما يبينه بالشكل (1).

الشكل 1: مخطط الدراسة

المصدر: من إعداد الباحثين

يظهر من الشكل (1)، أن متغير اخلاقيات التعليم متغير مستقل، والأبعاد الخاصة بإدارة الجودة الشاملة هي (أهداف الكلية، القيادة الإدارية، أعضاء هيئة التدريس، المناهج والمستلزمات) يتم اعتمادها في قياس إدارة الجودة كمتغير تابع.

2. أداة الدراسة ووسائلها

1.2. أداة الدراسة

استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد قسمت إلى ثلاثة محاور رئيسية، يقيس المحور الأول المتغيرات الديموغرافية.

ويقيس المحور الثاني متغير اخلاقيات مهنة التدريس ويتكون المحور من 11 فقرة.

أمّا المحور الثالث فيقيس متغير إدارة الجودة الشاملة ويتكون المحور من 16 فقرة موزعة على أربعة (4) أبعاد هي (أهداف الكلية، القيادة الإدارية، أعضاء هيئة التدريس، المناهج والمستلزمات).

وقد تم استخدام مقياس ليكرت المتدرج ذي النقاط الخمس، لقياس العبارات السابقة، بحيث أخذ هذا المقياس الشكل التالي: إعطاء 5 علامات للاختيار موافق تماما؛ 4 علامات للاختيار موافق؛ 3 علامات للاختيار إلى حد ما؛ علامتين للاختيار غير موافق؛ وعلامة واحدة للاختيار غير موافق إطلاقا.

ومن مجموع الاستبانات الموزعة 200، تم استرجاع 179 قبل منها 171 استبانة وبقية الاستمارات فقد تم توزيعها الكترونيا حيث وصل عدد الاستمارات التي تم الإجابة عليها الكترونيا 254 تم قبول 201 للتحليل الإحصائي، وبالتالي أصبح عدد الاستبانات الصالحة للتحليل، 372 استبانة، والجدول الموالي يوضح الابعاد المعتمدة في الدراسة مع عدد الفقرات.

الجدول رقم 1: وصف وترميز متغيرات الدراسة.

المتغيرات	الابعاد	عدد الفقرات	المقياس المعتمد
إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	أهداف الكلية	05	كاظم علي أحمد (2012)
	القيادة الإدارية	07	
	أعضاء هيئة التدريس	06	
	المناهج والمستلزمات	05	
	مجموع العبارات للمحور الاول	23	
اخلاقيات التعليم	اخلاقيات التعليم	11	حسين (2016)
المجموع الكلي للاستمارة		34	

المصدر: كاظم علي أحمد، خالد أحمد جاسم، إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة، المجلد 08، العدد31، تشرين الأول 2012، ص11.

حسين عليان الهرامشة، دور الالتزام بأخلاقيات التعليم الجامعي في ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، مجلة دراسات .

2.2. عينة الدراسة

قبل البدء في الدراسة الميدانية لابد من تسليط الضوء على عينة الدراسة، حيث يتكون مجتمع من مجموعة من الاساتذة في العديد من التخصصات والجامعات، الذين بلغ عددهم 372 أستاذ، كما بلغ عدد الجامعة 6 (قالمة، قسنطينة ،تبسة، عنابة، ام البواقي ،سوق أهراس)، وقد تم توزيع الاستبيان عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي وعن طريق مجموعة من الأصدقاء، وحتى يتم تحديد مدى كفاية العينة فقد تم استخدام اختبار kmo.

الجدول 2: اختبار KMO لكفاية العينة

KMO and Bartlett's Test

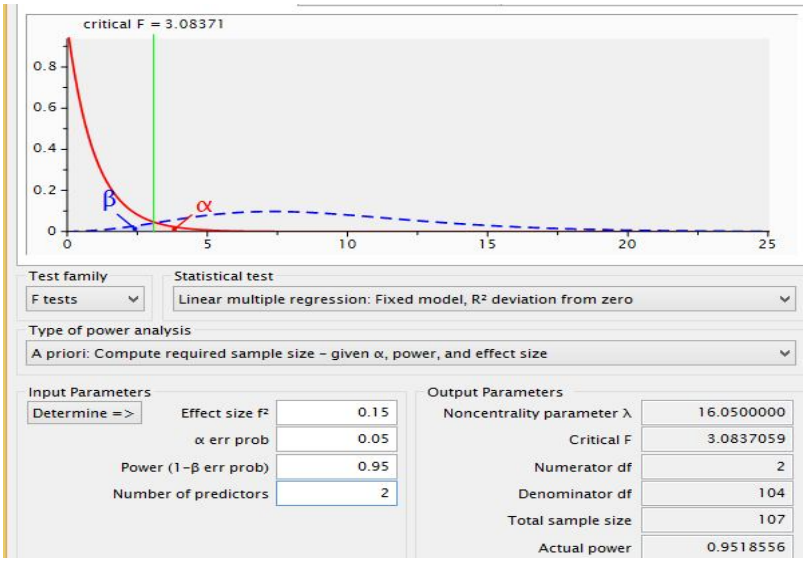
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.873
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	3409.043
	Df	66
	Sig.	.000

المصدر: مخرجات برمجية SPSS V25

يتبين من الجدول أعلاه أنّ قيمة اختبار KMO تساوى 0.873، أي أكبر من الحد الأدنى المقبول لهذا الاختبار ،وبالتالي يكون حجم العينة مناسب في التحليل الحالي.

ويتضح من هذا الاختبار أنه معنوي عند كل المستويات الاحتمالية (عند مستوى 0.01 فأقل)، وبالتالي يجب رفض الفرضية العدمية والإقرار بأنّ معاملات الارتباط لا تمثل مصفوفة الوحدة، أي بينها بعض الارتباطات وتصلح لإجراء التحليل العاملي. ولتحديد الحد الأدنى للعينة تم الاستعانة ببرمجية G*POWER

الشكل 2: تحديد الحد الأدنى للعينة G*POWER



المصدر: مخرجات برمجية G*POWER

يظهر من مخرجات برنامج G*POWER أنّ الحجم الأدنى للعينة اللازم لاجراء الاختبار يساوي 107 مفردة، (total sample size=107)، عند قوة تأثير كبيرة، تساوي 95 بالمائة. وقد كان حجم عينة الدراسة يساوي 372.

3.2. الوسائل الإحصائية المستخدمة

تم تفريغ وتحليل نتائج البيانات المتحصل عليها من الاستبانة، بواسطة: برمجية الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وبرمجية (AMOS)، برمجية (Gpower).

واستخدمت الاختبارات الإحصائية الآتية:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لوصف الإجابات.
- اختبار ألفا كرونباخ (Cronpach's Alpha) لقياس ثبات الاستبانة.
- معامل ارتباط الرتب سبيرمان براون (Spearman's) لقياس الارتباط.
- برنامج G*POWER لحساب حجم العينة القبلي.
- تحليل المسار لدراسة الأثر والعلاقة.
- نمذجة المعادلات الهيكلية (SEM): تم استخدام نموذج المعادلات الهيكلية بغرض اختبار مدى مطابقة النموذج لبيانات العينة المستخدمة، لمعرفة إن كانت تلك البيانات تقيس فعلا ما أعدت لقياسه.

3. صدق وثبات أداة الدراسة

قبل الشروع في عملية تحليل واستخلاص النتائج، يجب التأكد من مدى صدق وثبات العبارات التي تضمنتها الاستبانة، حتى تكون النتائج ذات مصداقية وأكثر واقعية؛ فصدق أداة الدراسة يعني أن تكون الاستبانة شاملة لكل البيانات التي تدخل في عملية التحليل، وأن تقيس ما صممت لقياسه، وتكون كل مفرداتها واضحة وسلسة يمكن للمبحوث أن يجيب عليها دون عناء يذكر.

1.2. الصدق الظاهري

ويقصد به صدق التحكيم؛ أي بعد بناء الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين والأساتذة الذين لهم خبرة في مجال بناء الاستبانات البحثية، وذلك لتحديد مدى وضوح العبارات ومدى قدرتها على تحقيق اهداف الدراسة، وبناء على ذلك تم تعديل بعض العبارات لتخرج في صورتها النهائية.

2.3. قياس ثبات أداة الدراسة

يمكن تلخيص أنواع معاملات ثبات درجات الاختبارات، وطرق قياسها فيما يلي:

(أ) معامل الاستقرار Stability-Coefficient يتم الحصول عليه عن طريق إعادة تطبيق الاختبار.

(ب) معامل التكافؤ Equivalent-Coefficient يتم الحصول عليه عن طريق الاختبارات المتكافئة.

(ج) معامل الاتساق الداخلInternal Consistency يتم الحصول عليه عن طريق التجزئة النصفية

(د) معامل تجانس المفرد Coefficient Homogeneity لعينة الاختبار ويتم الحصول عليه باستخدام .

- معادلة كيودر ريدشارسونKR20 ، KR21

- معادلة الفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach

ومن هذه الأساليب سيتم تطبيق معادلة الفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach

3.3.ثبات الدراسة باستخدام استخدام ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)

يعد أحد أهم الاختبارات الإحصائية لتحليل بيانات الاستبانة، لإضفاء الشرعية عليها. وعلى ضوء نتائج هذا الاختبار يتم تعديل الاستبانة أو قبولها. ويستخدم هذا الاختبار فيما إذا كانت أسئلة الاستبانة متناسقة فيما بينها. (البياتي، 2005)

يحسب من المعادلة: $$\alpha = \frac{k}{k-1}\left[1-\frac{\sum s^2{}_i}{s_i^2}\right]$$

K: عدد مفردات الاختبار؛ ($\sum s^2{}_i$): تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار؛ (s_i^2) : التباين الكلي لمجموع مفردات الاختبار.

الجدول التالي يبين قيمة الفا كرونباخ المحسوبة باستخدام مقياس الفا كرونباخ.

الجدول 3: معامل كرونباخ ألفا لقياس ثبات الاستمارة

		عدد العبارات	قيمة ألفا
ابعاد إدارة الجودة الشاملة	أهداف الكلية	05	0.59
	القيادة الإدارية	07	0.72
	أعضاء هيئة التدريس	06	0.66
	المناهج والمستلزمات	05	0.64
إدارة الجودة الشاملة		23	0.88
أخلاقيات التدريس		11	0.75
كامل الاستمارة		34	0.81

المصدر: مخرجات برمجية SPSS. VER. 25

قبل تحليل نتائج قيمة ألفا كرونباخ يجب أن ننوه إلى أن القيم المقبولة لألفا كرونباخ كممثل لثبات المقياس يتم تحديدها على أساس عدد العبارات للاستمارة كالتالي: (Vogel,2011)

أ- قبول قيمة ألفا كرونباخ يتوقف على عدد عبارات المقياس فإذا كان 3 عبارات فقط فيمكن قبول القيمة 0.5.

ب- إذا كان المقياس مكون من 10 عبارات فأكثر فهنا يجب على القيمة ألا تقل عن 0.7. بما يعني يمكن قبول قيمة لألفا كرونباخ تتراوح بين 0.5 -0.7 في حالة تراوح عدد عبارات المقياس بين 3- 10عبارات.

ت- قيمة 0.6 يمكن اعتبارها قيمة مقبولة لألفا كرونباخ بغض النظر عن عدد عبارات المقياس.

ث- هناك معلومة مهمة جداً وهي أن قيمة ألفا 0.9 فما فوق تعتبر مؤشر سلبي للثبات، وبالتالي فهي قيمة غير مقبولة لأنها تعني أن العبارات مكررة redundant، ومن ثم إذا حصلنا على هذه القيمة في يجب حذف العبارات المكررة واختصار المقياس.

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن قيمة ألفا كرونباخ لكامل الاستمارة تساوي 0.81، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات؛ أي أنه في حالة إعادة نفس الاستبيان للاستطلاع مرة أخرى، فإن الاستجابة ستكون ثابتة بنسبة 82%، وهذه النسبة مقبولة جدا في الدراسة.

4.3. التجزئة النصفية

هناك طرقتان معتمدتان في التجزئة النصفية هما: التجزئة باستخدام معادلة سبيرمان براون والتجزئة باستخدام ثبات قوتمان، لكن الاختبار الأول (سبيرمان براون) يشترط تساوي قيمة كروميخ الفا وتساوي التباين، اما اختبار قوتمان لا يشترط ذلك؛ أي انه سوف يتم اختيار الاختبار المستخدم على أساس نتائج الدراسة.

تعتمد طريقة التجزئة النصفية على تجزئة الاستبيان إلى نصفين، ومن ثم إيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختيار بطريقة بيرسون r_{12}، وبعد ذلك يتم تصحيح معامل الارتباط بواسطة معادلة (سبيرمان براون).

$$spearman\ Brown\ coefficient = \frac{2r_{12}}{1 + r_{12}}$$

وبالنسبة لمعامل ثبات جثمان للتجزئة النصفية، فهو لا يتطلب أن يكون التباين فيها متساوي لكلا المجموعتين كما لا يتطلب أن يكون معامل الفا كرومباخ متساوي للنصفين، ويحسب من خلال القانون التالي:

$$Guttman\ formula = 2\left(1 - \frac{\sigma_1^2 + \sigma_2^2}{\sigma^2}\right)$$

وباستخدام برمجية SPSS وتجزئة العبارات الخاصة بالدراسة إلى قسمين القسم الزوجي والقسم الفردي تم الحصول على النتائج المبينة في الجدول التالي:

الجدول 4: نتائج اختبار التجزئة النصفية لمعامل قوتمان ومعامل سبيرمان براون

معامل ألفا كرونباخ	القسم الأول للعبارت	معامل ألفا كرونباخ للقسم الأول	.887
		عدد العبارات	.17
	القسم الثاني للعبارات	معامل ألفا كرونباخ للقسم الثاني	.831
		عدد العبارات	17
	العدد الإجمالي للعبارات		34
الارتباط بين القسم الأول والثاني			.608
معامل سبيرمان براون	القسم الأول		.791
	القسم الثاني		.801
معامل قوتمان			.712

	المتوسط	التباين	الانحراف المعياري	عدد العبارات
القسم الأول	22.05	56.777	7.535	.17
القسم الثاني	15.03	6.910	2.629	.17
العدد الإجمالي	37.07	82.111	9.061	.34
القسم الأول خاص بالعبارات التالية :1-3-5-7-9-11-13-15-17-19-21-23-25-27-29-31-33-				
القسم الثاني خاص بالعبارات التالية: 2-4-6-8-10-12-14-16-18-20-22-24-26-28-30-32-34				

المصدر: مخرجات برمجية (SPSS. VER. 25)

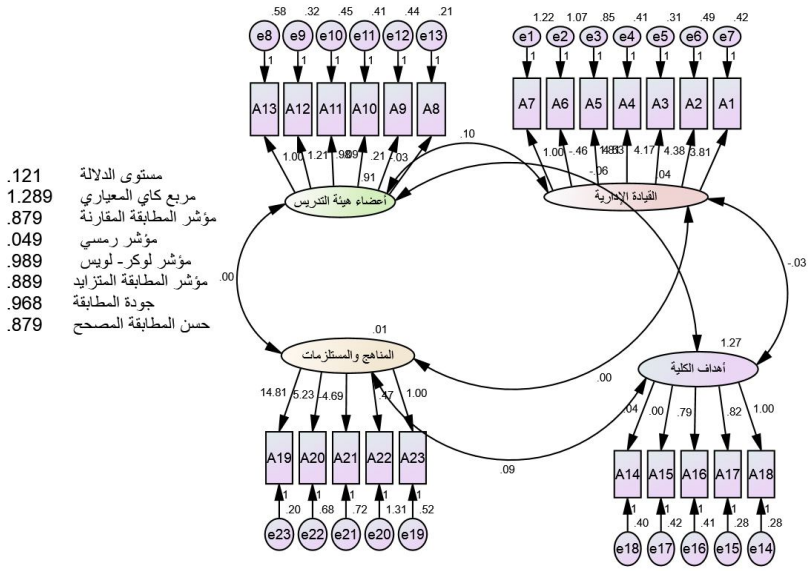
من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه يتبين أن قيمة التباين وقيمة الفا كرومباخ ليست متساوية للقسمين.

وبالتالي سيتم اعتماد قيمة غوتمان، والتي وجد أنها 0.75؛ أي أن قيمة الثبات حسب اختبار غوتمان بلغة 75 بالمائة وهي مقبولة جدا.

5.3.الصدق البنائي (العاملي)

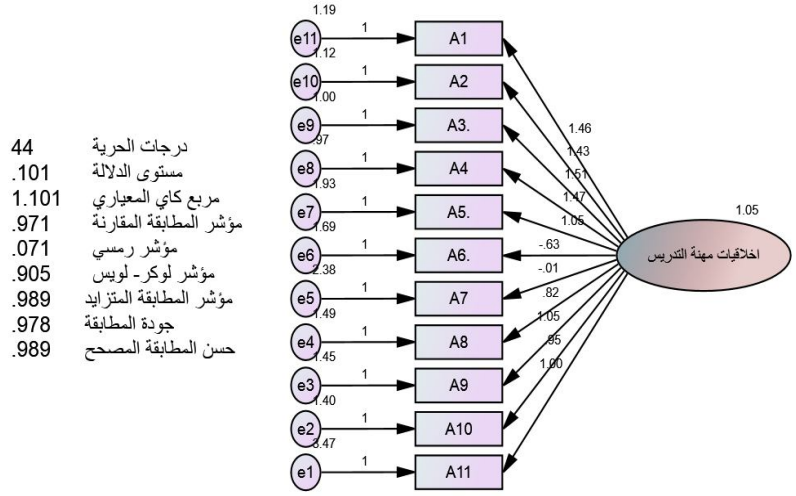
يهتم بتحليل الصفة المقاسة إلى عناصر لمعرفة مدى قياسها لما أعدت لقياسه. وقد تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، لقياس صدق البناء لمقاييس البحث، وكانت النتائج كما يلي:

الشكل رقم 3: التحليل العاملي التوكيدي لمحور إدارة الجودة الشاملة.



المصدر: من مخرجات برنامج (AMOS V.24)

الشكل رقم 4: التحليل العاملي التوكيدي لمحور أخلاقيات مهنة التدريس.



المصدر: من مخرجات برنامج (AMOS V.24)

يتضح من مؤشرات جودة المطابقة المستخرجة، والموضحة في الأشكال (3.2) أعلاه، بأنّ النماذج قد حازت على قيم جيدة لمؤشرات جودة المطابقة (مقارنة بمؤشرات جودة المطابقة المعروضة في جدول سابق)، إذ يلاحظ أن قيمة كاي تربيع غير دالة، وكان مربع كاي المعياري أصغر من 5 بالنسبة للمحاور، وهو مؤشر جيد للنماذج، وكذلك كان مؤشر توكر-لويس الذي بلغ القيمة 0.989، بالنسبة للمحور الخاص بإدارة جودة التعليم العالي، والقيمة 0.905 للمحور الخاص بأخلاقيات مهنة التدريس، دلالة على مطابقة البيانات للنموذج مطابقة جيدة، بالإضافة لمؤشر رمسي، وهو من أهم المؤشرات في النموذج البنائي، الذي بلغ القيمة 0.49، بالنسبة للمحور الخاص بإدارة جودة التعليم العالي، و0.071 لمحور أخلاقيات التدريس.

كما أنّ أغلب قيم معاملات التشبّع التي تحكم بالقبول والصدق للفقرات، قد حققت الشرط، كل قيمها أكبر أو تساوي 0.40، ممّا يدل على أنّ فقرات كل محور من المحاور صادقة لِما أعدّت لقياسه.

4. التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة (الإجابة على أسئلة الدراسة)

للإجابة على أسئلة الدراسة الثلاث، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمحاور، وكذلك الوسط الحسابي الكلي والانحراف المعياري الكلي للمحاور، والجدول الموالي يوضح النتائج.

الجدول 5: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد الدراسة.

المتغيرات	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اتجاه الاجابة
إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي	أهداف الكلية	2.44	0.81	غير موافق
	القيادة الإدارية	2.39	0.71	غير موافق
	أعضاء هيئة التدريس	2.55	0.98	غير موافق
	المناهج والمستلزمات	3.51	0.97	موافق
أخلاقيات مهنة التدريس	أخلاقيات مهنة التدريس	4.01	0.82	موافق

المصدر: مخرجات برمجية SPSS V25

يتضح من الجدول أعلاه أن نتائج متوسطات أبعاد إدارة الجودة الشاملة الخاصة بأهداف الكلية والقيادة الإدارية وأعضاء هيئة التدريس محصورة بين 2.39-2.55 وهي في منطقة غير الموافق مماد يدل على هذه الابعاد لم تكن محققة حسب وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، اما فيما يخص المناهج والمستلزمات فيه في بداية مجال الموافقة مما يبين ان الإجابات بينت ان إدارة الجودة الشاملة لا تعاني بدرجة كبيرة من مشكلة المناهج والمستلزمات التي تعتبر متوفرة نوعا ما.

أما بالنسبة لمحور أخلاقيات التدريس فمتوسط الإجابات كبير جدا وهو يدل على الموافقة.

5. اختبار فرضيات الدراسة

1.5. فرضيات الارتباط

للتحقق من الفرضية التي تشير إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أخلاقيات التدريس وإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية، تم استخدام معامل ارتباط سبيرمان براون، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم 6: معامل الارتباط بين أخلاقيات التدريس وإدارة الجودة الشاملة.

	إدارة الجودة الشاملة
أخلاقيات التدريس	**0.68
** دال عند مستوى دلالة 0.01 فأقل.	

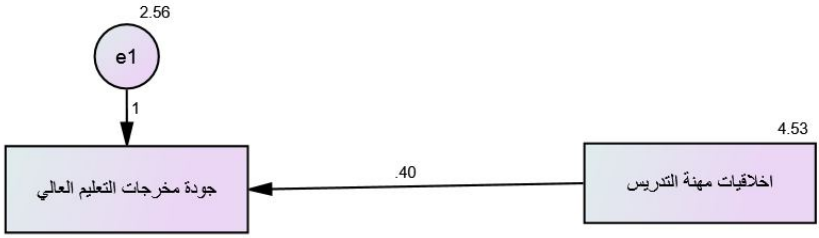
المصدر: من مخرجات برمجيةSPSS, V.25

يتضح من نتيجة الارتباط بين المحورين، التي بلغت 0.68، أنّ هناك ارتباط معنوي موجب ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 فأقل، بين أخلاقيات التدريس وإدارة الجودة الشاملة، ويظهر أن هذا الارتباط قوي مما يؤكد أن أخلاقيات التدريس ترتبط ارتباطا كبيرا بإدارة الجودة الشاملة.

2.5. اختبار أثر أخلاقيات التدريس على إدارة الجودة الشاملة (علاقة تأثير مباشرة)

يوضح الشكل الموالي العلاقة بين المتغيرين وأثر أخلاقيات التدريس على إدارة الجودة الشاملة.

الشكل5: النموذج البنائي لأثر أخلاقيات التدريس على إدارة الجودة الشاملة.



المصدر: مخرجات برمجية AMOS V24

من خلال الشكل أعلاه نلاحظ أن أخلاقيات مهنة التدريس تأثر تأثيرا إيجابيا بمعامل 0.40 مما يؤكد أنه كلما تم تفعيل اخلاقيات التعليم والاهتمام بها فإن التأثير يكون ايحابا على جوة مخرجات التعليم العالي.

وللتأكد من صلاحية التقدير لابد من حساب مؤشرات النموذج وهي موضحة كما يلي:

الجدول 7: نتائج تقدير علاقات التأثير المباشرة بين أخلاقيات التدريس وإدارة الجدودة الشاملة

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
أخلاقيات مهنة التدريس	4.526	.332	13.620	***	
e1	2.562	.188	13.620	***	
أخلاقيات مهنة التدريس <- - إدارة الجودة الشاملة	.395	.039	10.115	***	

المصدر: مخرجات برمجية AMOS V24

من خلال نتائج التقدير نلاحظ أن القيمة الاحتمالية أقل من 0.01 وبالتالي فهي معنوية، كما نلاحظ أن قيمة C R أكبر من 1.694 وبالتالي فالنموذج معنوي ونتائج التقدير نتائج معتمدة.

5-3- اختبار الفروقات

الهدف من اختبار الفروقات هو تحديد هل هناك اختلاف بين الإجابات حسب المتغيرات الديموغرافية أم لا، ومن المعروف أنه في حالة وجود حالتين يتم استخدام اختبار T ، والحالات التي فيها حالتين هي (الجنس، الحالة الاجتماعية).

أما في حالة وجود أكثر من حالتين يتم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova).

الجدول رقم 08: نتائج تحليل الفروقات للجنس باستخدام اختبار t

			Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes
			F	Sig.	Sig. (bilatéral)
المحور الأول	الجنس	Hypothèse de variances égales	3.2145	.000	.000
		Hypothèse de variances inégales			.000
المحور الثاني		Hypothèse de variances égales	.507	.536	.071
		Hypothèse de variances inégales			.062

المصدر: مخرجات برمجية (SPSS. VER. 24)

من خلال نتائج اختبار t نجد أن هناك فروقات فقط فيما يخص المحور الأول الخاص بأخلاقيات التدريس وذلك ربما يعود إلى اختلاف نظرة الجنسين حيث أن مجتمعنا مازال فيه تفرقة في المعاملة بين الجنسين، أما فيما يخص المحور الثاني فنلاحظ عدم وجود فروقات على محور ادارة الجودة الشاملة.

الجدول 09: نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق في اتجاهات أفراد الدراسة لكل المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات		مستوى الدلالة
العمر	**المحور الأول**	**.000**
	المحور الثاني	**.000**
التخصص	**المحور الأول**	**.058**
	المحور الثاني	**.000**
الجامعة	**المحور الأول**	**.091**
	المحور الثاني	**.000**
الدرجة العلمية	**المحور الأول**	**.091**
	المحور الثاني	**.000**

المصدر: مخرجات برمجية SPSS. VER. 25

من خلال تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى.

- بالنسبة للمعر لوحظ وجود فروقات في المحورين بالنسبة للعمر.
- بالنسبة للتخصص لا توجد فروقات بالنسبة للمحور الخاص بأخلاقيات التعليم اما بالنسبة للمحور الخاص بإدارة الجودة الشاملة فنلاحظ وجود فروقات وذلك مرده ان التخصصات تختلف في ادواتها وفعالياتها وأساليب قياسها.
- بالنسبة للمحور الخاص بالجامعة فنلاحظ أنه لا توجد فروقات فيما يخص اخلاقيات مهنة التدريس اما بالنسبة للمحور الخاص بإدارة الجودة الشاملة فنلاحظ وجود فروقات حسب الجامعات وهذا ما كان متوقع خاصة وان الجامعات تختلف حسب ادارتها في فهم وتطبيق مؤشرات الجودة.
- بالنسبة للدرجة العلمي لا توجد فروقات بالنسبة للمحور الخاص بأخلاقيات التعليم أما بالنسبة للمحور الخاص بإدارة الجودة فهناك اختلاف يعزى للدرجة العلمية.

الخاتمة

من خلال الدراسة التي تم فيها توجيه استبيان تم التوصل إلى:

- وجود ارتباط موجب بين متغيري الدراسة.

- تؤثر أخلاقيات مهنة التدريس على إدارة الجودة الشاملة تأثيرا إيجابيا ومباشرا.
- بالنسبة للمعر لوحظ وجود فروقات في المحورين بالنسبة للعمر.
- بالنسبة للتخصص لا توجد فروقات بالنسبة للمحور الخاص بأخلاقيات التعليم اما بالنسبة للمحور الخاص بإدارة الجودة الشاملة فنلاحظ وجود فروقات وذلك مرده ان التخصصات تختلف في ادواتها وفعالياتها وأساليب قياسها.
- بالنسبة للمحور الخاص بالجامعة فنلاحظ أنه لا توجد فروقات فيما يخص اخلاقيات مهنة التدريس اما بالنسبة للمحور الخاص بإدارة الجودة الشاملة فنلاحظ وجود فروقات حسب الجامعات وهذا ما كان متوقع خاصة وان الجامعات تختلف حسب ادارتها في فهم وتطبيق مؤشرات الجودة.

بالنسبة للدرجة العلمي لا توجد فروقات بالنسبة للمحور الخاص بأخلاقيات التعليم أما بالنسبة للمحور الخاص بإدارة الجودة فهناك اختلاف يعزى للدرجة العلمية.

الهوامش

1- سلوى بنت عبد الأمير بن سلطان، أخلاقيّات مهنة التعليم، مجلة فكر ومعرفة، العدد12. فيفري 2017، ص 12.

2- توفيق مرعي، وأحمد بلقيس، أخلاقيات مهنة التعليم، مسقط، وزارة التربية والتعليم، 1986م، ص 95.

3- دينا أحمد، ،**الاعتماد المهني للمعلم**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة، 2007م، ص 58.

4- إيهاب كمال أحمد، تعريف الأخلاق في اللغة والشرع والاصطلاح

http://www.alukah.net/sharia/0/69571/#ixzz5QE2VlgUK 5/11/2018

5- إحياء علوم الدين؛ الغزالي (3: 47) - إحياء التراث.

http://www.alukah.net/sharia/0/69571/#ixzz5QE2oDRhJ 10/08/2018

6- إيهاب كمال أحمد، تعريف الأخلاق في اللغة والشرع والاصطلاح

http://www.alukah.net/sharia/0/69571/#_ftn17 5/11/2018

7- بن ميسية نوال، أخلاقيات مهنة التدريس الجامعي، مجلة الاقتصاد الإسلامي العلمية، ديسمبر 2017

8- زدير خمار، محمد الصالح بوطوطون، أخلاقيات مهنة الأستاذ الجامعي وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى الطالب، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة أم البواقي، العدد الثامن، الجزء02، ديسمبر 2017، ص 164.

9- عبد الواحد حميد الكبيسي، **أخلاقيات وآداب مهنة التدريس الجامعي**، مركز ديبونو تعليم التفكير، ص 34

10- أحمد بطاح، **قضايا معاصرة في الإدارة التربوية**، عمان، دار الشروق، 2006م، ص92.

11- محمد قاسم أحمد، يوسف محمد المطري، **إدارة الجودة الشاملة للعمليات التربوية في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس**، مجلة جامعة الملك عبد العزيز، الاقتصاد والإدارة، مجلد 21، عدد 01، 2007، ص ص 61-62.

12-Petersen, P.B. **Total quality management and the Deming approach to quality management**, J our nal of Ma na gement History,Bradford, 1999, 5(8) , 468- 479

13- محمد قاسم أحمد، مرجع سابق، ص 61-62.

14- أحمد يوسف دودين، **أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الوطن العربي**، مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة كربلاء، العراق، المجلة 03، العدد 09، 2015.

15- أمل فرحان سوداي، **الجودة الشاملة في التعليم التقني وأثرها في تحسين الأداء، - دراسة حالة هيئة التعليم التقني**، رسالة ماجستير، كلية الإدارة والاقتصاد جامعة البصرة، العراق، 2005، ص42.

16- يوسف أحمد أبو فارة، **دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس**، مجلة جامعة القدس المفتوحة، 2004، ص12

17- كاظم علي أحمد، خالد أحمد جاسم، **إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بدافع الإنجاز الدراسي لدى طلبة الجامعة**، المجلد 08، العدد31، تشرين الأول 2012، ص11.

18- أحمد الخطيب، **إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الإدارة الجامعية**، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد المتخصص، 03، 2000، ص 83-122.

19- كاظم علي أحمد، خالد أحمد جاسم، **مرجع سبق ذكره**، ص 33 -36