مستوى جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة جامعة علي لونيسي البليدة 2- دراسة مقارنة بين بعض الخصائص الديمغرافية والأكاديمية

The level of quality of university education from the viewpoint of students at Ali Lounici University in Blida 2- A comparative study of some demographic and academic characteristics

فوزي ميهوبي*
جامعة البليدة 2
Fawzi Mihoubi
Blida 2 university
Fawzimihoubi66@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/09/07 تاريخ القبول: 2022/01/15 تاريخ النشر: 2022/09/29

الملخص: يهدف البحث إلى معرفة مستوى جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة جامعة علي لونيسي البليدة 2، وكذلك المقارنة بين بعض الخصائص الديمغرافية كالجنس، والمستوى الدراسي، والتخصص لدى الطلبة. ولتحقيق ذلك صممنا مقياسًا لمستوى جودة التعليم استنادًا إلى الدراسات السابقة، وإلى الأدبيات، وقد تم اختبار خصائصه السيكومترية من صدق وثبات. يتكون المقياس من (43) بندًا موزعًا على سبعة (7) أبعاد، تم تطبيقه على عينة قوامها (154) طالبًا وطالبة في الليسانس والماستر من تخصصات علم النفس العمل والتنظيم، الأرطوفونيا وعلم النفس العيادي.

أسفرت النتائج على أن (50.6%) من الطلبة والطالبات يرون أن مستوى جودة التعليم الجامعي متدني، وأن نسبة (8.4%) فقط يرون أن مستوى التعليم الجامعي في جامعة علي لونيسي البليدة 2 جيّد، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمستوى التعليمي والتخصص.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم العالي، الطلبة الجامعيون، الخصائص الديموغرافية والأكاديمية.

Abstract: The research aims to find out the quality of university education from the viewpoint of the students of Ali Lounici University in Blida 2, as well as compare the results of the study between some demographic characteristics such as gender, level, and specialization of the students. To achieve this, we designed a measure of the quality of education based on previous studies and the literature, and its psychometric properties were tested for validity and reliability. The scale consists of (43) items

* المؤلف المرسل

distributed over seven (7) dimensions, and it was applied to a sample consisting of (154) male and female students in the BA and MA from the disciplines of work and organization psychology, orthopedics, and clinical psychology.

The results revealed that (50.6%) of male and female students believe that the quality of university education is low, and that only (8.4%) of those who believe that the level of university education at Ali Lounici University in Blida 2 is good, and there are statistically significant differences due to the variables of sex, educational level and specialty.

Keywords: quality of university education, university students, demographic and academic characteristics.

1- مقدمة :

تحتل الجزائر في مجال التعليم العالي والبحث العلمي مرتبة لا تليق ولا تُشرف مكانتها على الساحة الدولية، ولا تُرضي المؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية والخدماتية والصحية التي هي بأمس الحاجة إليها، ولا تروي شغف طلبتها بتكوين متين يُصقلهم بكفاءات وقدرات ومهارات تجعلهم يفرضون أنفسهم على سوق العمل.

لقد ظهرت وزارة التعليم العالي في الجزائر حسب (ساقني، 2018) سنة (1971) وركزت على فتح الجامعات أمام أبناء الشعب كافة، وعلى جزأرة جميع القطاعات والهياكل الموروثة من الاستعمار، وعلى استعمال اللغة العربية وإرساء قواعدها، وتوسيع التخصصات كالعلوم الإنسانية والاجتماعية والتكنولوجيا. " ورغم القرارات الإصلاحية التي تُعتمد من حين لآخر، وآخرها اعتماد نظام الـ (ل م د) والتخلي عن النظام الكلاسيكي كليًا، إلا أن ذلك لم يشفع لها في الارتقاء إلى مصاف الجامعات المصنفة عالميًا او حتى عربيًا أو إفريقيًا، وللأسف فإن مؤسسات التعليم العالي الجزائرية لم تُصنف ولسنوات في التصنيفات العالمية السنوية من حيث الجودة، ومن ثم فإن الاستثمار في التعليم العالي والبحث العلمي يعتبر ضرورة ملحة يفرضها العصر الحالي، للنهوض الأكاديمي وضمان الجودة الشاملة بالجزائر " (كلاع، 2018).

يرجع الاهتمام بجودة الخدمة التعليمية حسب (الصاوي وبن جمعة، 2017) " لظهور المنافسة ليس محليًا فحسب بل عالميًا أيضا، إذ إن الطلب على التعليم العالي لم يعد محصورًا في الطلب المحلي فقط بل أصبح هناك طلب من دول أخرى، وهذا نتيجة لعولمة وعالمية التعليم العالي، كما أضحى هناك تزايد قناعة الدول والحكومات بأن النمو الاقتصادي والتقدم التكنولوجي لا يتأتى

إلا بقوى عاملة، وإطارات وكفاءات جيّدة التكوين والإعداد، الأمر الذي يستوجب من خلاله وجود برامج تعليمية وتدريبية جيّدة النوعية في مؤسسات التعليم العالي، وزيادة التنافس بين المؤسسات الجامعية على استقطاب الطلاب والحصول على الدعم المالي الحكومي أو من الهيئات الخاصة والمنظمات المانحة، كما أن تزايد الاهتمام الاجتماعي والمنظمات المهنية والثقافية والإنسانية والهيئات الدولية أدى إلى ضرورة تحسين التعليم، وكذلك ارتباط كثير من الدول باتفاقيات التجارة الإقليمية والدولية الذي يتطلب التركيز على نوعية عالية في الصناعات والأبحاث والبرامج والنظم التعليمية ".

إن ما سبق ذكره لا يتأتى إلا بضمان مستوى محترم من الجودة في التعليم العالي، ولذلك سعينا عن طريق هذا البحث للكشف عن واقع هذه العملية، بقياس وجهة نظر الطلبة نحوها، كونهم الركيزة الأساسية لضمان جودة التعليم الجامعي.

2- الإشكالية:

تحتل الجامعة الريادة داخل المجتمعات، فهي المنوط بها ليس تعليم وتكوين الكفاءات والإطارات المؤهلة لتنظيم وتسيير كل مناحي الحياة فحسب، بل تطوير مجتمعاتها وازدهار ورفاهية مواطنيها أيضًا. فالجامعات تُكسِب المهارات والقدرات والكفاءات، وتُكوِن العقول وتُنير الدروب للتحكم بناصية العلم، فهي تكون باحثين، ومختصين، ومنظرين في كل مناحي الحياة، الذين بدورهم يفهمون ويفسرون الظواهر للتنبؤ بها والتحكم فيها، ناهيك عن الاختراعات والإبداعات في الآلات والأجهزة والأدوات التي تُطور وتنمي البلد.

لقد تبنت وكالة ضمان جودة التعليم العالي Quality Assurance Agency (QAA) عام (1998) أبعادًا أساسية لجودة التعليم العالي منها عمليات التعليم والتعلم وآليات تقييم أداء الطلبة، ووجوب توفير الدعم والارشاد الأكاديمي للطلبة، والعمل على تحقيق رضاهم، كما ينبغي توفير التسهيلات والمصادر المكتبية المناسبة، وكذا توفير المساحات الكافية للدراسة والتعليم (وليد زكريا صيام، 2018)، يقول (Martin et Stella, 2007) (Conseil supérieur de l'éducation, 2012) بأن ضمان الجودة هو ليس غاية أو هدفًا بل هو أداة تسمح للدولة مباشرة أو عن طريق التفويض ضمان الجودة بغية حماية الطلبة وعائلتهم ضد الخدمات الغير شريفة ورديئة النوعية وتحسين النوعية داخل المؤسسات الجامعية. ويذكر (محيريق وعبد اللاوي، 2017) " أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر تسعى لاعتماد تطبيق مفاهيم الإدارة بالجودة الشاملة في الجامعات، وأنشأت لذلك لجنة مركزية على مستوى الوزارة تسمى باللجنة الوطنية لتطبيق ضمان الجودة في التعليم العالي (CIAQES)، وأسست اللجنة منذ تنصيبها سنة (2010) خلايا ضمان

الجودة في كل المؤسسات الجامعية بالجزائر، وقد أطلقت اللجنة بعد عدة لقاءات جهوية معايير لضمان الجودة سميت بالمرجعية الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر ".

حسب (محمد أحمد حمدتو وأحمد إدريس عبده، 2015) " فإن الباحثين يقترحون أن يتم إشاعة ثقافة التقويم الذاتي كوسيلة لتصحيح الأخطاء الناتجة من التنفيذ لبرامج ضمان جودة التعليم العالي. ومن ذلك يتطلب تصميم استبيان لاستقصاء آراء الطلاب عن المقررات والبرنامج الذي يدرسونه ومدى مساهمة في إثراء الجانب المعرفي لهم، والاستفادة من ذلك كتغذية راجعة في تحسين جودة المقررات ". وترى (نوال وسار، 2018) أن عملية قياس مستوى جودة التعليم العالي تستوجب مجموعة معايير من خلالها يمكن معرفة ترتيب وموقع الجامعة من المعايير الدولية للجودة في التعليم العالي، منها معايير مرتبطة بجودة الطالب باعتباره العنصر الذي يتلقى الخدمة والمعارف، وفي نفس الوقت المخرج الذي يُسهم في تنمية المجتمع. كما يؤكد (جلال عبد الله محمد، 2015) " أن على المنظمة قياس اتجاهات الطلبة من خلال معرفة آراء الطلبة في أداء هيئة التدريس والملكات الفنية " ويؤكد (علاء حاكم الناصر ومنتهى عبد العزاوي، 2015) " أنه يجب التركيز على المستفيد عند صياغة مدخل الجودة الشاملة بحيث يكون المستفيد المحرك الرئيس القائد، وهذا ينطبق على كل المستفيدين الداخليين والخارجيين، حيث يحدد المستفيد الخارجي من جودة المنتوج أو الخدمة التي يتلقاها، أما المستفيد الداخلي فهو ما يتحدد من خلال جودة الأفراد والعلميات أو البيئة المرتبطة بالمنتوج أو ما يُقدم لخدمة المستفيد الداخلي "، ويعتبر قياس درجة رضا الطالب من مؤشرات قياس الأداء لضمان الإدارة بالجودة في التعليم العالي (محيريق وعبد اللاوي، 2017)،

ولمعرفة وكشف مدى الاحترام والصرامة والانضباط في تطبيق برامج ومعايير ضمان جودة التعليم في جامعة علي لونيسي – البليدة 2، هدف البحث إلى معرفة مستوى جودة التعليم من وجهة نظر طلبة جامعة علي لونيسي؟ وما هو الجانب الأكثر أهمية في العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر الطلبة؟ وهل هناك فروق في متوسطات نتائج البحث تعزى لمتغيرات الجنس، والمستوى التعليمي وكذا التخصص؟

3-أسباب اختيار الموضوع:

إن موضوع جودة التعليم العالي لا يترك أحدًا من الأكاديميين حياديًا، خاصة الأساتذة الباحثين منهم، دون التفكير في سبل تحقيقه، فهو جوهري ليس للجامعة فحسب بل للمجتمع أيضا، فالجامعة هي نبراس الأمة، والنور الذي به تهتدي في مناحي الحياة، فلا مناص من تعليم جامعي يقود قاطرة النمو والرقي والازدهار داخل المجتمعات.

4-أهمية الموضوع:

تكمن أهمية الموضوع لما يُقدمه من رؤية تستند إلى معطيات واقع مستوى جودة التعليم الجامعي في الجزائر، باعتبار أن التعليم العالي هو نسق كامل الأجزاء والذي يخضع لتقويم معايير الجودة، كما أن الطلبة هم أهم محور في هذه العملية.

5-أهداف البحث:

يهدف البحث إلى كشف مستوى جودة عملية التعليم والتعلم الجامعي من وجهة نظر الطلبة، ومقارنة الفروق بين متوسطات بعض المتغيرات الديمغرافية.

6-تحديد المفاهيم:

6-1-الجودة: عن مدحت محمد أبو النصر (2015): تُعرف الجودة (Quality) لغويًا بأنها المقابلة والاتفاق والمطابقة، ويرجع أصل المصطلح إلى الكلمة اللاتينية (Qualities) وتعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة صلابة. وقديمًا كان يشير مصطلح الجودة إلى الدقة والإتقان في البناء. وفي الإدارة نجد أن جوران (Juran) يعرفها بأنها الصلاحية للاستخدام، أما كروسبي (Crosby) فيعرفها بأنها المطابقة للاحتياجات وللموصفات.

6-2-جودة التعليم العالي: حسب (الصاوي وبن جمعة، 2017) فإن جودة التعليم من وجهة نظر الطلبة، تتعلق قبل كل شيء بالتدريس والخبرة وبيئة التعلم، كما تعني لهم أيضا: تحسين دافعيتهم للتعلم وتحسين نتائج تعلمهم باستمرار وعلاقات أفضل مع أعضاء التدريس.

وحسب (نشوان، 2014) (عبد الحسين ومحمد أمين، 2018) فإن الجودة في التعليم يتعلق بكافة السمات والخصائص التي ترتبط بالمجال التعليمي والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلبة إلى خصائص محددة تكون أساسًا في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية بما يوافق تطلعات الطلبة.

أما نحن فنقصد بجودة التعليم العالي بأنها طرائق عملية التعليم والتعلم، تحفيز وتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي، وعلى تنمية المهارات المهنية والعامة وكذلك تقويم الطلبة، كما نعني بها أيضًا توفر الإمكانات المادية والبيداغوجية، واستخدام الموارد، وكذلك المعاملات مع الطلبة.

6-3-ضمان جودة التعليم العالي: ترى (صليحة رقاد، 2018) أننا نعني به السياسات والآليات التي تعتمدها مؤسسة التعليم العالي لضمان احترام معايير جودة التعليم العالي. وحسب Vlascesanu, Grunberg at Parlea, 2007) (Saoudi et all, 2015) فإن ضمان الجودة هو مصطلح شامل نقصد به سيرورة دائمة ومستمرة تهدف إلى تقويم (تقييم – مراقبة – ضمان – صيانة – تحسين) جودة نسق المؤسسات أو برامج التعليم العالي.

6-4-التعليم: حسب (التونسي وآخرون، 2018) هو عملية منظمة ومقصودة يمارسها الأستاذ بهدف نقل معلوماته وخبراته إلى الطلبة، الذين هم بحاجة إليها في جميع المراحل التعليمية، من خلال استثمار جميع الشروط الضرورية لحصول فعل التعلم ونجاحه. وحسب (Marin, M & Stelle, A, 2007) (Arayik Navoyan, 2015) يعتبر التعليم الجامعي بأنه سيرورة معقدة ومتعددة الأبعاد يرتكز على العلاقات الموجودة بين الأساتذة والطلبة. وأنه من الصعب التحكم في التفاعل بين مختلف المصادر والنواتج وكذا المحددات الحقيقية للنتيجة.

6-5-التعلم: عرفه وود ورث (Wood Worth) حسب (آمال لكحل، 2014) (التونسي وآخرون، 2018) بأنه النشاط الذي يمارسه الطالب والذي يؤثر على سلوكه مستقبلا وهذا يعني أن التعلم يقوم أساسًا على ايجابيات الفرد وتفاعله مع البيئة التي يعيش فيها.

6-6- طلبة الجامعة: حسب (رضوان بواب، 2014) هم من يمثلون في الغالب فئة الشباب، الذين تلقوا تعليمًا عاليًا في مؤسسة علمية راقية هي الجامعة، ويمتازون بالذكاء ومجموعة من المعارف العلمية العالية بالإضافة إلى قدرتهم على الاندماج والمشاركة الفعالة في المجتمع، فهم طاقة كبيرة تعمل على تحقيق أهداف الجامعة.

6-7-الخصائص الديمغرافية والأكاديمية: نقصد بها جنس الطلبة (ذكر وأنثى)، والمستوى التعليمي للطلبة (ليسانس وماستر)، وتخصص الطلبة (علم النفس العيادي وعلم النفس العمل والتنظيم والأرطوفونيا).

7- الإجراءات التطبيقية:

7-1- منهجية البحث:

اعتمدنا في هذا البحث المنهج الوصفي، بغية استقصاء وجهة نظر الطلبة نحو مستوى جودة التعليم العالي. فدراستنا هي دراسة وصفية تحليلية لواقع مستوى جودة التعليم العالي، بحيث لم نتدخل في تعديل أو تغيير أو تجريب أي شيء. لقد طرح (عماد الدين محمد الحسن أحمد، 2015) سؤالاً عمن يقوم بضبط جودة التعليم العالي أو الرقابة عليها، وكان جوابه حسب (عيلوة، 1997) بأن هناك مذهبان تبنتهما مدرستان:

أ- المدرسة الفرنسية: تضع عملية ضبط الجودة في يد سلطة خارجية مستقلة عن المؤسسة (كانت في البدء الكنيسة الكاثوليكية).

ب-المدرسة البريطانية: جعلت الرقابة الذاتية من داخل الجامعة هي التي تقوم بعملية ضبط الجودة، كما حدث في العصور الوسطى مع جامعتي اكسفورد وكمبرج اللتان شكلتا لجانًا تقوم بتقويم نوعية التعليم بهما.

وحسب سيلان ودلوسني (Sylain & Delausnay, 2006) يُلاحظ أنه يوجد مقاربتان لتسيير الجودة في التعليم العالي:

- تتمثل الأولى في كونها تستند إلى واحد أو أكثر من المرجعيات الحالية، غالبًا ما تكون الخطوط العريضة لنماذج الجودة التي تتكيف مع واقع التعليم العالي. وتبرز ستة (6) نماذج رئيسية وهي: جائزة (Deming) للجودة، و(Malcom) جائزة أكاديمية بالدرجة الوطنية، ومعايير ISO) (9000، ونموذج المؤسسة الأوروبية لإدارة الجودة، وجائزة الجودة الفرنسية، ونظام تحسين الجودة الأوروبي.

- النمط الثاني للمقاربات تسيير الجودة يهدف إلى خلق داخل المؤسسة التعليمية أدوات التساؤلات الضرورية للعملية. وبالتالي يفترض اختيار موضوع العمل الذي يجب القيام به، ليتم بعدها تحديد المنهجية (الطريقة) الملائمة للأهداف المراد تحقيقها.

وذكر (كيحلي عائشة وآخرون، 2017) أن الدراسات والبحوث تناولت موضوع الجودة من زوايا متعددة، وأنه يمكن تقويمها من منظور الطالب الجامعي، وسوق العمل، والمؤسسة التي تقدم الخدمة، والقيّمة التي تعكسها الخدمة، وأن آراء الباحثين تتباين في عدد الأبعاد الأساسية للجودة، وبإمكان المؤسسة التعليمية التركيز على ما تراه يناسب العملية التعليمية التعلمية أكثر. وتذكر نادى مغيزل-نصر (Nada Maghaizel-Nasr, 2018) أن التقييم الذاتي يسمح بتحديد وترتيب أولويات التحسينات التي يجب اتخاذها في المدى القصير والمتوسط والبعيد، فبعض التحسينات تظهر مباشرة وأخرى مهمة ولكنها أقل ظهورًا.

2-7- عينة البحث:

تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، في كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، بتقديم المقياس لكل من يصادفنا من طلبة.

الجدول 1. يمثل وصف خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	29	%18.8
	أنثى	125	%81.2
السن	19 – 29	146	%94.8
	30 – 52	8	%5.2
المستوى	ليسانس	52	%33.8
	ماستر	102	%66.2%

التخصص	علم النفس العمل والتنظيم	73	%47.4
	علم النفس العيادي	36	%23.4
	أرطوفونيا	45	%29.2

يظهر من الجدول (1) أن عينة البحث تتكون من (29) طالبًا يمثل نسبة (18.8%) و(125) طالبة تمثل (81.2%)، تتراوح أعمارهم بين (19) و(52) سنة، وهذا ما يمثل الواقع الذي يشير إلى أن الطالبات هن أكثر نسبة في العلوم الإنسانية، مقارنة بالعلوم التكنلوجية. وأن (94.8%) منهم يتراوح سنهم بين (19 – 29) سنة. كما يبيّن الجدول أن عينة البحث تتكون من (52) طالبًا وطالبة من مستوى الليسانس ما يمثل نسبة (33.8%) من مجموع العينة، و(102) من مستوى الماستر ما يمثل نسبة (66.2%) من مجموع العينة، وأن (74.5%) منهم ينتمون لتخصص علم النفس العمل والتنظيم، و(17.3%) لتخصص أرطوفونيا، و(8.2%) لتخصص علم النفس العيادي.

3-7- أداة جمع البيانات:

لقد استخدمنا أداة لقياس وجهة نظر الطلبة نحو مستوى جودة عملية التعليم والتعلم (انظر الملحق 2)، بعد أن صممناه استنادًا إلى مقياس (ابراهيم محمد فارس وآخرين، 2016)، وإلى الدراسات السابقة، فهو يتكون من (43) بندًا وسبعة (7) أبعاد هي على التوالي:

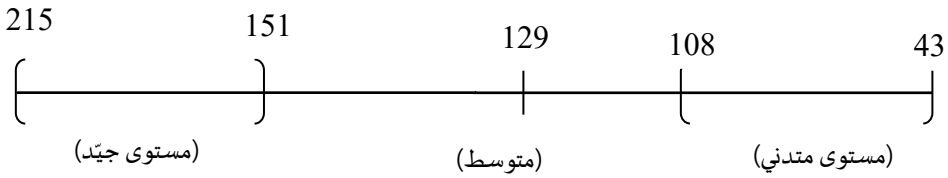
1- بعد طرائق عملية التعليم والتعلم: (1- 2- 3- 4- 5- 11- 18).
2- بعد التحفيز والتشجيع على التعلم الذاتي: (12- 13- 14- 15- 16).
3- بعد تنمية المهارات المهنية والعامة: (17-19- 20- 21- 22- 23).
4- بعد تقويم الطلبة: (6- 7- 8- 9- 10- 24).
5- بعد توافر الإمكانات المادية والبيداغوجية: (25- 26- 27- 28- 29- 30- 31).
6- بعد استخدام الموارد: (32- 33- 34- 35- 36- 37).
7- بعد المعاملات مع الطلبة: (38- 39- 40- 41- 42- 43).

تتحدد درجة الفرد في مقياس بمجموع درجاته في المقياس ككل، وتتوزع الدرجات حسب صيغة البند، حيث يتحصل الفرد على نقاط من 1 إلى 5، انطلاقا من الموافقة التامة إلى المعارضة التامة مرورًا بالحياد.

وللإشارة فإن درجة الفرد في مقياس جودة عملية التعليم والتعلم تتحدد بمجموع درجاته في المقياس ككل، وتتوزع الدرجات حسب صيغة البند، حيث يتحصل الفرد على نقاط من 1 إلى 5. بالتالي تتراوح درجة الفرد في المقياس بين 43 درجة (43 × 1) وهي أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الفرد بالإجابة المعارضة التامة على كل البنود، هي تمثل مستوى متدني لجودة عملية التعليم والتعلم

وبين 215 درجة (43 × 5) وهي الدرجة القصوى التي يمكن أن يتحصل عليها الفرد بالإجابة بالموافقة التامة على كل البنود وهي تمثل مستوى جيّد لجودة عملية التعليم والتعلم، في حين تشير129 درجة (43 × 3) إلى الحياد بمعنى أن مستوى جودة العملية التعليمية التعليمة متوسط.

وتكون النتائج موضوعية ويمكن بناءً عليها الحكم بمستوى الجيّد أو المتدني أو المتوسط نحدد مجال وفق طريقة إحصائية لشرجلي وكوبالة (Shrigley & Koballa, 1984) (البداينة، 2001) كما يلي: تعيين القيّمة الوسطى للمقياس (عدد بنود المقياس ÷ 2 أي 43 ÷ 2 = 21.5) وإضافة هذه القيمة لنقطة الحياد للحصول على الحد الأدنى للمجال الموافق (129 + 21.5= 150.5)، وحذف هذه القيمة من نقطة الحياد للحصول على الحد الأعلى للمجال المعارض (129 – 21.5 = 107.5) وبين هذين المجالين يوجد مجال المستوى المتوسط هو]108 – 151[بعد إضافة (0.5) لكلا الطرفين. وبالتالي يصبح مجال المستوى الجيّد هو [151 – 215] ومجال المستوى المتدني هو [43 – 108]



الشكل 1. يمثل " مجالات مستوى جودة عملية التعليم والتعلم "

7- 4- صدق الأداة:

7- 4 - 1 صدق المحكمين:

تم التحقق من مدى صدق أداة الدراسة ظاهريًا بعرضها على مجموعة من المحكِّمين، تم اختيارهم من الأساتذة ذوي الخبرة والمعرفة والكفاءة في مجالات البحث العلمي، أنظر الملحق رقم (1) - لإبداء آرائهم وفقًا للنقاط التالية: الصياغة اللغوية، ومدى قياس البنود للأبعاد المدروسة، ومدى وضوح الفقرات والتعديل المناسب، مدى مناسبة المقياس لمستوى للطلبة.

وفي ضوء الملاحظات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكِّمون بحذف عشرة بنود هي: (من 53 إلى 43 بندًا) وتعديل صياغة بعض العبارات حتى تزداد أداة الدراسة وضوحًا، وملاءمة لقياس ما وُضعت من أجله.

7- 4- 2- صدق المفردات:

جاءت نتائج العلاقات الارتباطية بين المفردات والمقياس كلها دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وأن نتائج قيمة الارتباط (r) تراوحت بين (0.37 و0.74).

7- 5- ثبات الأداة:

لقد تحققنا من ثبات المقياس بحساب معامل **اختبار α كرونباخ (Cronbach)، واختبار التجزئة النصفية لـ (Guttman)**، وقد جاءت النتائج على التوالي:

الجدول 2. يمثل نتائج اختبار الثبات.

الاختبار	المعامل
اختبار α كرونباخ (Cronbach)	0.94
اختبار التجزئة النصفية لـ (Guttman)	0.81

يبّين الجدول رقم (2) أن معامل α كرونباخ (Cronbach) يساوي (0.94)، وأن معامل التجزئة النصفية لـ (Guttman) يساوي (0.81)، وهما قيمتان دلاتان على ثبات الأداة.

8-عرض وتفسير النتائج:

جدول 3. يمثل مستوى جودة التعليم العالي

المستوى	التكرار	النسبة
متدني	78	%50.6
متوسط	63	%40.9
جيّد	13	%8.4
المجموع	154	%100

يتضح من الجدول رقم (3) أن الأغلبية، أي نسبة (50.6%) من مجموع العينة يرون أن مستوى عملية التعليم والتعلم متدني داخل جامعة علي لونيسي البليدة 2، وأن نسبة (40.9%) من الطلبة يرون بأنه متوسط، أما الأقلية أي نسبة (8.4%) يرون أن مستوى التعليم الجامعي في جامعة علي لونيسي البليدة 2 جيّد.

أسفرت نتائج البحث على أن نسبة الطلبة الذين لهم نظرة سلبية نحو عملية التعليم والتعلم داخل الجامعة كانت هي السائدة، مقارنة بنظرائهم الذين لهم نظرة معتدلة، وكذا الذين لهم نظرة ايجابية. وهذا يوافق ما جاء في دراسة (محمد علي محمد علي الضو،2018) التي توصلت إلى أن درجات وجهة نظر الطلبة نحو مشكلاتهم والتي حصرها في (المقررات الدراسية – الأساتذة – الاختبارات – الطلبة – الكلية والإدارة) جاءت متوسطة.

ولمعرفة مستوى جودة كل بعد في المقياس تم اتباع الخطوات التالية:

- تحديد معايير الاستجابة على أداة البحث.
- تحديد المدى = أعلى درجة – أقل درجة: 5 – 1 = 4.
- تحديد طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات: 4 ÷ 5 = 0.80.

وبالتالي تصبح الفئات كما هو موضح في الجدول.

جدول 4. حدود فئات المقياس مع التقدير.

حدود الفئة	التقدير
1 – 1.80	متدني جدًا
1.81 – 2.60	متدني
2.61 – 3.40	متوسط
3.41 – 4.20	جيّد
4.21 – 5.00	جيّد جدًا

- بعده قمنا بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من الأبعاد السبعة، وكذا للمقياس ككل.

الجدول 5. يمثل ترتيب استجابات أفراد العينة.

الرقم	البعد	المتوسط	الانحراف	وجهة النظر	الترتيب
1	طرائق عملية التعليم والتعلم	2.54	1.01	متدني	3
2	التحفيز والتشجيع على التعلم الذاتي	2.57	1.14	متدني	2
3	تنمية المهارات المهنية والعامة	2.44	1.20	متدني	5
4	تقويم الطلبة	3.09	1.19	متوسط	1
5	توفر الإمكانات المادية والبيداغوجية	2.32	1.12	متدني	6
6	استخدام الموارد	2.46	1.15	متدني	4
7	المعاملات مع الطلبة	2.17	1.11	متدني	7
الدرجة الكلية		2.51	1.13	متدني	/

يظهر من الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمقياس يساوي (2.51)، وهي قيّمة تشير إلى أن مستوى جودة التعليم في جامعة علي لونيسي من وجهة نظر الطلبة بصفة عامة متدني. كما يبيّن الجدول أن تقويم الطلبة جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.09) وهو يمثل مستوى متوسط، وهو ما يتفق مع دراسة (الجعفري، 2002) (محمد النبهاني إسماعيل، 2016) التي ترى فيها طالبات الدراسات العليا بجامعة أم القرى أن الواجبات التي يكلفهم بها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة ذات مستوى متوسط، وتتفق أيضا مع دراسة (محمد النبهاني إسماعيل، 2016) الذي " يرى أن الأعداد الكبيرة للطلبة التي يقوم بتدريسها عضو الهيئة التدريسية وعدم الاستعانة بالتعليم الالكتروني في التقويم من أسباب عدم التميز في هذا المجال، إضافة لقناعة بعض أعضاء هيئة التدريس بعدم جدوى عملية التقويم والاقتصار فقط على الاختبارات لما لها من آليات ضبط الطالب ". وهذا يدل على أن الأساتذة الجزائريين يقومون بوجباتهم نحو طلبتهم وفق ما تقتضيه أخلاقيات مهنتهم، وحسب دراسة (حسين عليان الهرامشة، 2016) فإن للالتزام بالمسؤولية الأخلاقية دورًا كبيرًا في ضمان جودة التعليم العالي. كما أن أساتذة التعليم العالي يدركون جيّدًا قيّمة وأهمية عملية تقويم الطلبة في عملية التعليم وعلى مستوى تكوين الطلبة وكفاءاتهم، وبالتالي يحرصون على أن تكون عملية التقويم موضوعية ومنصفة، وتعطينا انطباعًا على مدى مفهم واستيعاب الطلبة للمقررات الدراسية، وأن طلبتهم راضون بشكل مقبول على طريقة التقويم، وهذا جدّ مهم باعتبار حسب (عائشة سلمة كيحلي وآخرين، 2017) أن الأستاذ يحتل المركز الأول من حيث الأهمية في نجاح العملية التعليمية، فمهما بلغت البرامج وجودتها فهي لا تحقق الفائدة المرجوة منها إذا لم ينفذها أساتذة أكفاء. وجاء بُعد التحفيز والتشجيع على التعلم الذاتي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.57) وهو يمثل مستوى يقترب من المتوسط، وهذا يشير إلى أن أساتذة الجامعة يحفزون ويشجعون طلبتهم على التعلم الذاتي، فالأساتذة يدركون حق الإدراك أهمية وقيمة التعلم الذاتي، فما جدوى من تعليم راقي، ووسائل متطورة، وبيئة جامعية ملائمة، إذا كان الطلبة يفتقدون الحب والرغبة، والمثابرة والالتزام للتعلم الذاتي؟ كذلك بالنسبة للأبعاد الخمسة الأخرى، فبُعد طرائق عملية التعليم والتعلم جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.54)، وبُعد استخدام الموارد جاء في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (2.46)، وبُعد تنمية المهارات المهنية والعامة جاء في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (2.44)، وبُعد توفر الإمكانات المادية والبيداغوجية جاء في المرتبة السادسة (2.32)، أما بُعد المعاملات مع الطلبة جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.17)، وهنا يمكن التركيز على ما يغفل عنه كثيرًا وهو بعد المعاملات مع الطلبة، فالمعاملات الحسنة أمر مهم خاصة مع الطلبة، وهم كثيرا ما يشتكون منه، خاصة من طرف الإداريين. الذين ينسون أن هذه

الشريحة من المواطنين هم الإطارات التي سيرتكز عليهم سيّر وتأطير المؤسسات، وأنهم يمكن أن يعتبروا أكثر شريحة حساسة، كونهم لازالوا شبابًا، ويفتقدون إلى الخبرة، وينتظرون الاحترام والتقدير.

الجدول 6. يمثل " الفرق بين المتوسطات حسب الجنس "

الجنس	المتوسط	T	α
ذكر	122.06	2.46	0.01
أنثى	108.12		

يبين الجدول رقم (6) وجود فرق دال احصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) في متوسطات مستوى جودة التعليم العالي في جامعة علي لونيسي البليدة 2 لصالح الذكور، حيث جاء متوسط الذكور (122.06) مقابل (108.12) كمتوسط للإناث. وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث غير راضيات على مستوى جودة عملية التعليم مقارنة بالذكور من حيث التركيز على حسن التنظيم والتدريس. فالذكور أصبحوا يركزون على الحصول على الشهادة دون مراعاة شروط الكفاءة والقدرة على حسن القيام بمهامهم مستقبلا بعد مزاولة العمل، فهم يعتقدون بأن مكانهم غالبًا ما يكون مع زمرة البطالين، وأن مناصب العمل جد مفقودة، لذا لا يكترثون، وبالتالي هم ينتظرون انتهاء مدة سنوات التكوين والحصول على الشهادة ثم بعدها يُفكرون ماذا سيفعلون، وبذلك فهم لا يعيرون بيئة التعليم والتعلم الاعتبار الكافي، فبالنسبة لهم المشكل لا يكمن في الجامعة بقدر ما يكمن فيما بعد الجامعة. أما الإناث، فهن يعتقدن أن الكفاءة والمؤهلات هي التي تساعدهن للحصول على منصب مهم ومستقر، وبالتالي يُعرن الاهتمام لبيئة الجامعة وطريقة التعليم التي تؤهلهن ليحصلن على المنصب المنشود، فالذي يهتم بالتعليم وطرائقه وبيئته، يبحث عن العوامل التي تساعده أن يكون كفئًا.

الجدول 7. يمثل الفرق بين متوسطات مستوى ليسانس والماستر

المستوى	المتوسط	t	α
ماستر	105.02	3.71-	0.00
ليسانس	121.96		

يتضح من الجدول رقم (7) وجود فرق دال احصائيًا عند مستوى (0.00) في متوسطات جودة التعليم العالي في جامعة علي لونيسي البليدة 2 لصالح طلبة الليسانس، حيث جاء متوسطهم (121.96) مقارنة بطلبة الماستر الذي جاء متوسطهم (105.02). وقد يرجع ذلك إلى الحرية التي يتلقاها طلبة الليسانس مقارنة بالانضباط الذي كان يُفرض عليهم في الثانوية، وأن قلة خبرة طلبة

الليسانس بما ينتظرهم في المستقبل في الميدان المهني جعلهم لا يكترثون لمستوى طريقة وبيئة التعليم العالي مقارنة بطلبة الماستر، فطلبة الماستر أكثر اهتمامًا بالكفاءة المهنية، فمناصب الشغل تتطلب حسن التكوين الجامعي، وبالتالي هم يقظين وحذرين لمستوى التعليم وبيئة التعليم بحيث أنها عوامل ضرورية لحسن تعلم طالب الماستر.

الجدول 8. يمثل الفرق بين متوسطات تخصص العمل والتنظيم والأرطوفونيا

التخصص	المتوسط	T	α
علم النفس العمل والتنظيم	120.42	3.76	0.00
أرطوفونيا	102.13		

يظهر الجدول رقم (8) وجود فرق دال احصائيًا عند مستوى (0.00) في متوسطات جودة التعليم العالي في جامعة علي لونيسي البليدة 2 لصالح طلبة التخصص علم النفس العمل والتنظيم، حيث جاء متوسطهم (120.42)، مقابل (102.13) كمتوسط لطلبة التخصص أرطوفونيا. ويمكن تفسير ذلك هو بتوجس طلبة الأرطوفونيا من المستقبل المهني، فعملهم سواء كان في المؤسسات الصحية أو في العيادات الخاصة يتطلب كفاءة عالية وفعالية، ومردودية في العلمية العلاجية وتصحيح النطق لدى الأطفال، فاهتمامهم بالتكوين الجيّد، يقتضي الاهتمام بالعوامل التي تساعد على تحقيق ذلك، وأن طرائق التعليم وبيئة التعليم تعتبران من أهم عوامل حسن تكوين الطلبة، وبالتالي ينتظرون دائمًا الأحسن، مقارنة بطلبة علم النفس العمل والتنظيم الذين غالبًا ما يزاولون أعمالهم في مديريات الموارد البشرية والتي غالبًا ما تهتم بالأجور والتوظيف والتكوين والمسار المهني، وهي قدرات أقل صعوبة في التعلم من القدرات التي يحتاجها المختص في الأرطوفونيا.

الجدول 9. يمثل الفرق بين متوسط تخصص العمل والتنظيم والعيادي

التخصص	المتوسط	T	α
علم النفس العمل والتنظيم	120.42	3.31	0.00
علم النفس العيادي	101.88		

يبّين الجدول رقم (9) وجود فرق دال احصائيًا عند مستوى (0.00) في متوسطات جودة التعليم العالي في جامعة علي لونيسي البليدة 2 لصالح طلبة التخصص علم النفس العمل والتنظيم، حيث جاء متوسطهم (120.42)، مقابل (101.88) كمتوسط لطلبة علم النفس العيادي. ويمكن تفسير ذلك كما تم تفسير نتائج طلبة الأرطوفونيا. فذلك راجع لتوجس طلبة علم النفس العيادي من المستقبل المهني، فعملهم سواء كان في المؤسسات الصحية أو في العيادات الخاصة يتطلب كفاءة عالية وفعالية، ومردودية في المساعدة العلاجية وفي الإرشاد النفسي والأسري، وفي

التخفيف من القلق وضغوط الحياة بصفة عامة، فاهتمامهم بالتكوين الجيّد، يقتضي الاهتمام بالعوامل التي تساعد على تحقيق ذلك، وأن طرائق التعليم وبيئة التعليم تعتبران من أهم عوامل حسن تكوين الطلبة، وبالتالي ينتظرون دائمًا الأحسن، مقارنة بطلبة علم النفس العمل والتنظيم الذين غالبًا ما يزاولون أعمالهم في مديريات الموارد البشرية والتي غالبًا ما تهتم بالأجور والتوظيف والتكوين والمسار المهني، وهي قدرات أقل صعوبة في التعلم من القدرات التي يحتاجها المختص في علم النفس العيادي.

الجدول 10. يمثل الفرق بين متوسطات أرطوفونيا والعيادي

التخصص	المتوسط	T	α
أرطوفونيا	102.13	0.42	0.96
علم النفس العيادي	101.88		

يتضح من الجدول رقم (10) عدم وجود فرق دال احصائيًا بين متوسطات طلبة الأرطوفونيا وطلبة علم النفس العيادي في مستوى جودة التعليم، حيث جاءت النتائج على التوالي (102.13) كمتوسط لطلبة الأرطوفونيا، و(101.88) كمتوسط لطلبة علم النفس العيادي. ويمكن تفسير ذلك بوجود نفس الاهتمامات لطلبة علم النفس العيادي وطلبة الأرطوفونيا، فهما تخصصان متشابهان في كثير من الأمور، وبالتالي جادت نتائجهما مقتربة.

- خاتمة:

تبيّن من خلال هذا البحث أن مستوى جودة عملية التعليم العالي في جامعة علي لونيسي البليدة 2 متدني، وهذا وفق أبعاد المقياس الذي صمم لهذا الغرض، ووفق العينة المدروسة، وأن مستوى جودة طريقة معاملة الطلبة من طرف كليتهم متدني جدًا، وأن الجانب الإيجابي نوعا ما مقارنة بالجوانب الأخرى هو طريقة تقويم الأساتذة لهم.

وهو ما يمكن تفسيره بأن أحسن جزء في العملية التعليمية التعلمية، حسب الطلبة والذي جاءت نتائجه معتدلة مقارنة بالأبعاد الأخرى هو بعد تقويم الطلبة، ويتمثل في أن حساب نتائجهم الدراسية لتخصصهم واضحة ومعلنة، وأن النتائج التعليمية المستهدفة تُسهم في تنمية مهارتهم المهنية والعامة، وأن الامتحانات تقيس الحفظ والفهم على حد سواء، كما أنه تُستخدم أساليب متنوعة لتقييم الطلبة، كما تُقدم لهم الحلول للصعوبات التي تواجههم خلال عملية التعليم والتعلم.

أما أكثر شيء يشكو منه الطلبة، وهم غير راضين عنه مقارنة بالأبعاد الأخرى فهو المعاملات التي يتلقونها من طرف كليتهم، كقلة الإجراءات لضمان العدالة وعدم التمييز بين طلبة الكلية،

ورداءة الآلية المطبقة للتعامل مع شكاوى الطلبة وتظلماتهم من نتائج الامتحانات، وأن الاستجابة الكلية لشكاويهم ومقترحاتهم بطيئة، وأن الكلية لا تعمل على خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطور والتحسن المستمر لجميع الطلبة، وأنها لا تمنحهم فرصة ابداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى وسيّر الدروس، وكذلك لا تستطلع آراءهم في جودة العملية التعليمية التعلمية.

كذلك بالنسبة لبعد التحفيز والتشجيع على التعلم الذاتي وكذا بعد طرائق عملية التعليم والتعلم فجاءت قريبة من الاعتدال مقارنة بباقي أبعاد المقياس التي جاءت في معظم وجهة نظر الطلبة سلبية نحوها، والمتمثل في: سوء استخدام الموارد المادية والبشرية، ومن قاعات المطالعة المتوفرة داخل الكلية، وأن الكلية لا تنظم الأنشطة التدريبية الكافية ولا التربصات الميدانية بالشيء الكافي ولا توفر بيئة تساعد على تنمية المهارات المهنية والعامة، كما أنها لا توفر الامكانات المادية والبيداغوجية المتمثلة في الكتب والمجلات العربية والغربية الحديثة، وتوفر الأجهزة والمعدات المخبرية، ولا تقوم بصيانة الأجهزة المتوفرة داخل الكلية بصفة منتظمة.

ومنه نستطيع أن نفسر مستوى تكوين الطلبة الذي هم غير راضين عن العملية التعليمية التعلمية، وهو ما يُفسر شكاوى إطارات ومسيري المؤسسات العمومية والخاصة من مستوى تكوينهم عند الشروع في مزاولة وظائفهم. كما نستطيع أن نفسر مستوى البحوث، وعدد الابداعات والاختراعات التي تصدر الجامعات الجزائرية سنويًا.

ولكشف وفهم وتفسير الواقع أفضل، يجب أن يكون التحليل أعمق، وهو لا يتأتى إلا بتوسيع الأبحاث على أن تمس جامعات أخرى، وبعينة كبيرة، في الجهات الأربعة للوطن، وأن يحتوي البحث وجهة نظر الأساتذة والمسيّرين أيضًا، وكذا أراءهم وأفكارهم من أجل تحسين مستوى جودة التعليم الجامعي.

- قائمة المراجع:

1- ابراهيم محمد فارس وآخرون. (2016). مدخل إلى علم الجودة. مطبعة جامعة قناة السويس. الاسماعلية جمهورية مصر العربية.

2- التونسي فائزة وآخرون. (2018). العملية التعليمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها. مجلة العلوم الاجتماعية. المجلد 07. عدد 29. جامعة الأغواط - الجزائر.

3- جلال عبد الله محمد. (2015). أثر وجود معايير الجودة في ضمان تطبيق إدارة الجودة الشاملة. مجلة بحوث المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الشارقة. دولة الإمارات العربية المتحدة.

4- حسين عليان الهرامشة. (2016). دور الالتزام بأخلاقيات التعليم الجامعي في ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية، مجلة دراسات. العلوم الإدارية. المجلد 43 ملحق 1.

5- رضوان بواب. (2014). الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة. أطروحة دكتوراه علوم في علم اجتماع العمل والتنظيم. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة سطيف. الجزائر.

6- شذى عبد الحسين جبر وصلاح الدين محمد أمين. (2018). متطلبات تحسين جودة العملية التعليمية في الجامعات العراقية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة بحوث المؤتمر العربي السابع لضمان جودة التعليم العالي. جامعة أسيوط. جمهورية مصر العربية.

7- شريفة كلاع. (2018). جودة التعليم العالي من خلال تطبيق معايير ضمان الجودة بالجزائر. مجلة بحوث. العدد الثاني والعشرين.

8- صليحة رقاد. (2018). اتجاهات أعضاء خلية ضمان الجودة بجامعة سطيف 1 نحو مدى تطبيق معايير ضمان جودة التكوين المعتمدة في المرجع الوطني لضمان جودة التعليم العالي.

9- عبد الجليل ساقني. (2018). الطلب والهدف من الدراسة. مجلة المؤتمر العربي الدولي الثامن لضمان جودة التعليم العالي. الجامعة اللبنانية الدولية. لبنان.

10- عماد الدين محمد الحسن أحمد. (2015). الاجراءات التطبيقية لضمان جودة التعليم الجامعي بالسودان مؤسسات التعليم العالي بالخرطوم نموذج تطبيقي. مجلة بحوث المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الشارقة. دولة الإمارات العربية المتحدة.

11- علاء حاكم الناصر ومنتهي عبد العزاوي. (2015). واقع معايير ضمان الجودة للقيادات الإدارية في كليات الجامعة المستنصرية. مجلة بحوث المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الشارقة. دولة الإمارات العربية المتحدة.

12- فوزي محيريق وعقبة عبد اللاوي. (2017). المرجعية الوطنية لضمان الجودة وآليات تطبيقها في الجامعة الجزائرية. مجلة بحوث المؤتمر العربي السابع لضمان جودة التعليم العالي. جامعة أسيوط. جمهورية مصر العربية.

13- كيحلي عائشة سلمة وآخرون. (2017). حتمية تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر. مجلة الأصيل تصدر عن كلية العلو الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. جامعة عباس لغرور. خنشلة. الجزائر.

14- لطيفات الصاوي وأمينة بن جمعة. (2017). دور الابداع والابتكار في تجويد التعليم العالي. مجلة بحوث المؤتمر العربي السابع لضمان جودة التعليم العالي. جامعة أسيوط. جمهورية مصر العربية.

15- محمد أحمد حمدتو وأحمد إدريس عبده. (2015). إطار مقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم بالجامعات السودانية –بالتطبيق على كليات إدارة الأعمال. مجلة بحوث المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الشارقة. دولة الإمارات العربية المتحدة.

16- محمد النهاني إسماعيل. (2016). مستوى أداء عضو الهيئة التدريسية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة في الجامعة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. المجلد التاسع. العدد (26).

17- محمد علي محمد علي الضو. (2018). المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية التربية (أساس) جامعة بخت الرضا من وجهة نظرهم. مجلة بحوث المؤتمر العربي السابع لضمان جودة التعليم العالي. جامعة أسيوط. جمهورية مصر العربية.

18- مدحت محمد أبو النصر. (2015). إدارة الجودة الشاملة: استراتيجية كايزن في تطوير المنظمات. المجموعة العربية للتدريب والنشر. دار الكتب المصرية. الطبعة الأولى.

19- نوال وسار. (2018). معايير جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية. مجلة بحوث المؤتمر العربي السابع لضمان جودة التعليم العالي. جامعة أسيوط. جمهورية مصر العربية

20- وليد زكريا صيام. (2018). مدى اسهام تطبيق معايير التعليم المحاسبي الدولية في ضمان جودة التعليم العالي. مجلة بحوث المؤتمر العربي السابع لضمان جودة التعليم العالي. جامعة أسيوط. جمهورية مصر العربية.

21- Arayik Navoyan (2015). Gouvernance et assurance qualité dans l'enseignement supérieur arménien : entre l'héritage soviétique, le processus de Bologne et les réformes récentes. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris-Descartes. France.

22- Conseil supérieur de l'éducation (2012). L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre. Bibliothèque et Archives Nationales du Québec. Canada.

23- Khadija Saoudi, Chafik Okar et Razane Chroqui (2015). Assurance qualité dans l'enseignement supérieur au Maroc : vers une marchandisation. Le premier colloque international sur la qualité d'enseignement supérieur. At EST de Casablanca. Maroc.

24- Nada Maghaizel-Nasr (2018). Concept et processus assurance qualité. Université Saint-joseph de Beyrouth.

25-Sylain Michel & Delausnay Nathalie (2006). Les démarches qualité dans l'enseignement supérieur : quels choix méthodologiques fondamentaux ? INRP, 8eme biennale de l'éducation de la formation.

10-الملاحق:

أداة جمع البيانات.

الرقم	العبـــــارة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أهداف عملية التعليم والتعلم واضحة ومعلنة.					
2	يُصمم المحتوى الدراسي في ضوء احتياجات سوق العمل					
3	تُستخدم طرائق التدريس التي تعتمد على تعليم التفكير لدى للطلبة.					
4	يُبدي الأساتذة جدّية عالية في التدريس.					
5	يشارك الطلبة في التقويم المستمر للعملية التعليمية التعلمية داخل الكلية.					

6	كيفية حساب النتائج الدراسية لتخصصي واضحة ومعلنة.					
7	تُساهم النتائج التعليمية المستهدفة في تنمية المهارات المهنية والعامة.					
8	يَتم قياس الحفظ والفهم من خلال الامتحانات.					
9	تَشمل ورقة الأسئلة كل مخرجات التعليم المستهدفة.					
10	يَتم استخدام أساليب متنوعة لتقييم الطلبة.					
11	تُحفز الكلية المبادرات من أجل تطوير وتحسين عملية التعليم والتعلم داخل الجامعة.					
12	توفر الكلية مصادر متنوعة للتعليم الذاتي.					
13	توجد بالكلية خطة لتنمية مصادر ووسائل للتعلم الذاتي.					
14	تُشجع الكلية الطلبة على التعلم الذاتي.					
15	تُقدم الكلية الجوائز التقديرية لأي نشاط وأداء متميز.					
16	يُحفّز الأساتذة الطلبة على التعلم الذاتي.					
17	المهارات المهنية المؤهلة لسوق العمل محددة بالكلية.					
18	تضع الكلية دليلاً خاصًا يوضح الاجراءات لتحسين عمليات التعليم والتعلم.					
19	تنظم الكلية أنشطة تدريبية لتنمية المهارات المهنية والميدانية لدى الطلبة.					
20	توفر الكلية بيئة تساعد الطلبة على تنمية المهارات المهنية والعامة.					
21	تنظم الكلية تربصات ميدانية في المؤسسات ذات الصلة بالتخصص.					
22	توفر الكلية عددًا كافيًا من التربصات خلال مراحل التكوين.					
23	برامج التربصات الميدانية جادة ومفيدة.					

24	تُقدم للطلبة الحلول للصعوبات التي تواجههم خلال عملية التعليم والتعلم.					
25	الأجهزة والمعدات المخبرية المتوفرة بالكلية كافية.					
26	الأجهزة والمعدات والمخابر المتوفرة بالكلية حديثة ومتطورة.					
27	يتم صيانة الأجهزة والمعدات بالكلية بصفة منتظمة.					
28	توفر الجامعة الكتب والمجلات الحديثة العربية منها والأجنبية.					
29	توفر الكلية قاعدة بيانات تغطي جميع الأنشطة والفعاليات العلمية المختلفة داخل الجامعة.					
30	توفر الكلية الوسائل السمعية البصرية لتسهيل عملية التعليم والتعلم.					
31	توفر الكلية الوسائل السمعية البصرية لتسهيل عملية التعليم والتعلم للغات الأجنبية.					
32	تساهم المصالح المتخصصة بفعالية في تقديم الدعم للعملية التعليمية التعلمية داخل الكلية.					
33	يتم توظيف الموارد المادية والبشرية بكفاءة في العملية التعليمية التعلمية.					
34	تدعم الكلية ماديا وبشريا جميع نشاطات الطلبة التي لها علاقة بالعملية التعليمية التعلمية.					
35	التنظيم الإداري داخل الكلية محكم وفعّال.					
36	ساعات عمل المكتبات ملائمة وكافية.					
37	قاعات المطالعة واسعة وهادئة.					
38	توجد اجراءات محددة لضمان العدالة وعدم التمييز بين الطلبة في الكلية.					
39	توجد آلية معلنة ومطبقة للتعامل مع شكاوى وتظلمات الطلبة من نتائج الامتحانات.					

40	تستجيب إدارة الكلية للشكاوى والمقترحات الخاصة بالطلبة بسرعة.					
41	تعمل الكلية على خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير والتحسين المستمر لجميع طلبة الجامعة.					
42	تُمنح الكلية للطلبة فرصة ابداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى وسيّر الدروس.					
43	تستطلع الكلية آراء الطلبة في جودة عملية التعليم والتعلم.					