تقدير درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي – دراسة ميدانية بجامعتي سطيف2 وجيجل–

Assessing the Level of Awareness of Faculty Members about the Importance of University Education Quality standards – A Field Study at the Universities of Setif2 and Jijel-

سعيدة ولطاف [1]*، عبد الله صحراوي [2]

[1]جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 (الجزائر)، وحدة بحث تنمية الموارد البشرية، sa.oultaf@univ-setif2.dz
[2] جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 (الجزائر)، وحدة بحث تنمية الموارد البشرية، a.sahraoui@univ-setif2.dz

Saida Oultaf [1], **Abdallah Sahraoui** [2]

[1] University Mohamed Lamine Debaghine Setif2 (Algeria), Human Resources Development Research Unit Laboratory, sa.oultaf@univ-setif2.dz
[2]University Mohamed Lamine Debaghine Setif2 (Algeria),), Human Resources Development Research Unit Laboratory, a.sahraoui@univ-setif2.dz

تاريخ الاستلام:2024/01/25 تاريخ القبول:2024/07/18 تاريخ النشر:2024/07/31

ملخص

هدفت الدراسة إلى تقدير درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي، ومن أجل ذلك تم بناء مقياس يتكون من (66) فقرة، تم توزيعه على عينة حجمها (118) أستاذا وأستاذة من جامعتي سطيف2 وجيجل، تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت". وأوضحت النتائج وجود وعي بدرجة مرتفعة لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعتي سطيف2 وجيجل بشأن أهمية معايير جودة التعليم الجامعي، كما توصلت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي تعزى إلى متغير الجنس، إضافة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي تعزى إلى متغيري الخبرة وجامعة الإنتماء.

الكلمات المفتاحية: عضو هيئة التدريس؛ الجودة؛ معايير الجودة؛ التعليم العالي.

Abstract

the study aimed to assess the level of awareness of faculty members regarding the importance of university education quality standards. For this purpose a scale consisting of (66) items was constructed and distributed among a sample of (118) teachers from the universities of Setif2 and Jijel. The arithmetic mean, standard deviation and the (T) test were used. The results showed that there is a high level of awareness among the faculty members at the universities of setif2 and jijel regarding the importance of university education quality standards. Additionally, the study found no statistically significant differences in the average awareness levels of faculty members about the importance of university education quality standards based on gender. Additionally, there were differences in the average awareness levels attributable to variables of experience and university affiliation.

Keywords: faculty members; quality; quality standards; higher education

* المؤلف المرسل.

1. مقدمة

من أهم مؤشرات ثورة المعرفة والمعلوماتية التي نعيشها حاليا هو تحول المجتمع من مجتمع صناعي إلى مجتمع رقمي مع ظهور ما يعرف باقتصاد المعرفة، يفرض هذا التحول على التعليم الجامعي ضرورة إعادة النظر في أهدافه، نظرا لتأثير العولمة وما نتج عنها من التنافسية العالمية التي فرضت على المؤسسات التعليمية ضرورة القيام بمراجعة برامجها الأكاديمية والعمل على ضمان جودة مخرجاتها، فنجد مؤسسات التعليم العالي من بين أكثر المؤسسات التي وجدت نفسها أمام ضرورة العمل على الاستجابة لهذه التطورات الحاصلة، حيث أصبحت المنافسة بين الأنظمة التعليمية داخلها قوية، وذلك من منطلق أن التعليم العالي من المقومات الرئيسية للتنمية المعرفية والاقتصادية والاجتماعية وهذا ما جعل من تبني مفهوم الجودة مطلبا ملحا تتبناه الجامعات لأجل تعزيز مكانتها محليا وقدراتها على المنافسة عالميا.

وحرصا على مواكبة هذه التغيرات جعل العديد من الدول تعيد النظر في استراتيجيات قطاع التعليم العالي وتحسينه وضمان جودته، والذي أصبح من أهم رهانات هذا القطاع المطالب بوضع وتطوير آليات قادرة على تحقيق هذا الهدف والتي من بينها آلية ضمان الجودة، والجزائر كغيرها من الدول عرفت العديد من الإصلاحات تجلت في "عدة برامج إصلاحية كان آخرها تطبيق نظام **LMD** الذي كانت أهدافه الأساسية تتمحور حول ضمان تكوين نوعي من خلال الاستجابة الفعالة للاحتياجات الاجتماعية المتعلقة بالتعليم الجامعي وتطوير آليات للتكيف المستمر يتناسب مع تطورات المهن". (بن حسين، 2016، صفحة 01)،

ففي السنوات الأخيرة توجهت المنظومة الجامعية الجزائرية نحو تطبيق آلية ضمان الجودة وذلك من خلال تبنيها لعدة إجراءات أكاديمية وتنظيمية، ويعد المؤتمر الدولي الذي انعقد بالجزائر في جوان 2008 نقطة الانطلاق نحو هذا التوجه، وعقبه بعد ذلك إجراءات تشكيل اللجنة الوطنية لبناء وتطوير نظام ضمان الجودة(**CIAQES**) ، فلم تتأخر مساعي الجامعة الجزائرية ومحاولاتها في تجسيد معايير جودة التعليم بمؤسساتها، وذلك من أجل دفع عجلة التنمية وتوفير كل الظروف لتشجيع هيئاتها التدريسية والبحثية على الابتكار والإبداع والاستفادة منهم في تحسين جودة التعليم العالي وهذا ما سنتناوله في دراستنا الحالية.

1.1. الإشكالية:

تعتبر التجربة الجزائرية في مجال تحسين وضمان جودة التعليم العالي حديثة النشأة، "حيث اعتمدت الجامعة الجزائرية على نظام الجودة كآلية لتحقيق أهدافها المرجوة ولإصلاح أنظمة التعليم العالي لديها، معتمدة في ذلك على مدخل ضمان الجودة القائم على أساس المعايير كآلية للتقييم ووفقا لهذا المدخل تحدد مؤسسة التعليم العالي جملة من المعايير الكمية أو النوعية كمؤشرات لمدى جودة عروض التكوين والخدمات التي سيتلقاها المستفيدون". (زكور و بن علي ، 2021، صفحة 835)، فنظام ضمان الجودة يعمل بشكل رئيسي على المستوى الوطني، ونجد " أن معظم البلدان طورت آلياتها الخاصة مع وظائف ووحدات تحليل مختلفة وذلك استجابة للاحتياجات أو القضايا المتصورة في أنظمة التعليم العالي الخاصة بها" (Hansdewit, 2020, p. 2041)

هذا ما دفع وزارة التعليم العالي لإعادة هيكلة قطاع التعليم الخاص بها، وذلك بموجب قانون توجيه التعليم العالي (القانون 06-08) المؤرخ في 23 فيفري 2008 الذي" كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات تعليم عالي خاصة وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء اللجنة الوطنية للتقييم(**CNE**)، والتحضير لإنشاء لجان أخرى تهتم

بالترخيص والإعتماد وقد أسند للجنة الوطنية للتقييم مهمة تقييم جميع وظائف مؤسسات التعليم العالي مقارنة بالأهداف المسطرة من قبلها لتحسين الجودة، ووضع مجموعة من الشروط الواجب احترامها من قبل مؤسسات التعليم العالي". (رقاد، 2013، صفحة 179)

وفي إطار الجهود المبذولة من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي نحو الإصلاح، صدر القرار الوزاري رقم 167 بتاريخ 31 ماي 2010، الذي يقر بإنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق نظام الجودة في مختلف مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، والتي أسندت لها مهمة إنشاء مرجع وطني يتضمن المعايير المتعلقة بضمان الجودة، والذي يهدف بدوره إلى دعم مؤسسات التعليم العالي لتنفيذ معايير الجودة وتنصيب خلايا الجودة على مستوى مختلف الكليات والجامعات والمعاهد، بهدف تحسين جودة المخرجات وتحسين أداء هذه المؤسسات.

فتطبيق هذه المعايير في المؤسسات الجامعية أصبح مطلبا لا بد منه، وذلك لتمكن من مواكبة تغيرات العصر الراهن والمنافسة الشديدة التي تسوده، خاصة أن الجامعة الجزائرية تساهم في تدعيم الاقتصاد الوطني من جهة وكذلك تحسين مستوى الخريجين لتلبية حاجات سوق العمل من جهة أخرى، لهذا أصبحت تبحث "هذه المؤسسات عن مكان لها في الصدارة ولن تستطيع ذلك إلا من خلال كلياتها بما تمثله من طواقهم بشرية تشكل حجر الأساس في الإبداع وخلق المستجدات من أجل النمو والتطور والديمومة والقدرة على المنافسة بين مثيلاتها، وهذا لا يتأتى إلا من خلال قدرة هيئة التدريس على الإبداع والابتكار الذي يشكل القدرة على تطبيق معايير جودة التعليم العالي". (الصليبي، 2015، صفحة 169)

وبالنظر إلى أهمية معايير الجودة في الرفع من فاعلية المؤسسات الجامعية وما تحققه من نتائج إيجابية فقد أصبحت مطلب أساسي وضروري لضمان جودة التعليم العالي، سنحاول استكشاف وعي عنصر فاعل في تطبيق هذه المعايير وهم الأساتذة الجامعيين لحكم أن أراءهم تعد محكا أساسيا في الحكم على مدى وعيهم بأهمية تطبيق معايير جودة التعليم الجامعي.

ولهذا ارتأينا إلى دراسة تقدير درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي، ليتم التركيز في هذا التقدير على تحليل الفروق بين الجنسين ومستويات الخبرة وجامعات الإنتماء، أي معرفة كيفية تغير مستوى الوعي بمعايير الجودة بين الجنسين المختلفين وبين الأعضاء ذوي مستويات الخبرة المختلفة، وكذلك بين أعضاء هيئة التدريس المنتمين إلى جامعات مختلفة هذا ما يساعد في فهم التفاوتات في المعرفة والوعي بمعايير الجودة بين هذه الفئات المختلفة من أعضاء هيئة التدريس، ما يساهم في توجيه التطورات والسياسات التعليمية المستقبلية وكذا تحديد أهم المجالات التي تحتاج فيها هذه الفئة من دعم إضافي وتدريب لتحسين فهمهم وتقديرهم لمعايير الجودة في التعليم الجامعي.

ومن هنا تتحدد تساؤلات الدراسة:

– ما تقدير درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي بجامعتي سطيف2 وجيجل؟ وهل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعيهم بأهمية هذه المعايير تعزى لمتغيرات (الجنس، الخبرة، جامعة الانتماء).

2.1. فرضيات الدراسة:

– يقدر وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي بجامعتي سطيف2 وجيجل بدرجة مرتفعة.

– لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف 2 وجيجل تعزى لمتغير الجنس.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير الخبرة.

– توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير جامعة الانتماء.

3.1. أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تناولت موضوعا مهما وهو تقدير درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي بجامعتي محمد لمين دباغين سطيف 2 ومحمد الصديق بن يحي جيجل، وكذا معرفة دلالة الفروق بينهما وبين متغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة، جامعة الانتماء)، ولا شك أن هذا الموضع ينطوي على قدر من الأهمية في تشخيص درجة وعي هذه الفئة بمعايير جودة التعليم الجامعي بالجامعة الجزائرية.

4.1. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

– الكشف عن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بجامعتي سطيف2وجيجل بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي.

– الكشف عن الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس بجامعتي سطيف2 وجيجل في درجة وعيهم بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي والتي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة وجامعة الإنتماء.

5.1. المفاهيم الإجرائية للدراسة:

– **عضو هيئة التدريس:** المقصود بعضو هيئة التدريس كل أستاذ موظف بجامعة سطيف2 وجيجل يحمل شهادة سواء بدرجة الماجستير أو دكتوراه في أحد التخصصات المعتمدة من طرف وزارة التعليم العالي ويكون مكلف من طرف مؤسسته بتدريس مقاييس في مجال تخصصه ويقوم بمختلف المهام المكلف بها.

– **التعليم العالي:** المقصود به المرحلة التعليمية المكملة للمراحل التعليمية السابقة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) ويمكن القول أنه التعليم الذي يلي المرحلة الثانوية، تقدمه مؤسسات أو هيئات متخصصة، يوفر الكوادر البشرية المناسبة لسوق العمل في مجالات الاختصاص.

– **جودة التعليم العالي:** يمكن القول أن جودة التعليم العالي مصطلح عام يعبر عن العملية المستمرة والدائمة التي تهدف إلى تحسين جودة نظام أو برامج مختلف مؤسسات التعليم العالي الجزائرية.

6.1. الدراسات السابقة:

في مجال جودة التعليم الجامعي هناك الكثير من الدراسات التي أثرت هذا الحقل في البيئة المحلية والعربية منها:

– دراسة **مشنان وبن عروس (2019)** بعنوان **"مستوى تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر مسؤولي الإدارة الجامعية دراسة حالة جامعة باتنة (1)و(2)"**، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إدراك مسؤولي الإدارة لمستوى تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة قوامها (72)

أستاذ إداري، واستبيان مكون من (24) فقرة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة موافقة أفراد العينة حول مدى إدراك مسؤولي الإدارة لمستوى تطبيق معايير ضمان الجودة عالية وأوصت بضرورة التزام المسؤولين بأهمية أسلوب ضمان الجودة وتطبيق آليات العمل الجماعي لنشر ثقافة الجودة تدريجيا.

- دراسة **زكور وبن علي (2021)** بعنوان **" درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"**، هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية في كل الميادين المحددة في المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي، واستخدم الباحثين المنهج الوصفي وتم بناء استبيان كأداة للدراسة تضمن (54) فقرة وزع على عينة قوامها (80) أستاذ، تم اختيارهم بطريقة عرضية وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس جاءت بدرجة ضعيفة.

- دراسة **القاسمي وبن معتوق (2021)** بعنوان **" واقع تطبيق معايير جودة التعليم العالي في جامعة برج بوعريريج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"** وتم بناء مقياس مكون من (40) فقرة طبق على عينة قوامها 130 أستاذ وأستاذة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية توصلت الدراسة إلى وجود مستوى منخفض في استجابات أعضاء هيئة التدريس حول واقع تطبيق معايير جودة التعليم العالي في جامعة برج بوعريريج، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع تطبيق معايير جودة التعليم العالي وفقا لمتغير الجنس، في حين توجد فروق وفقا لمتغير الخبرة لصالح الأفراد الأكثر خبرة.

- دراسة **الملاح (2005)** بعنوان**" درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كما يراها أعضاء هيئة التدريس"**، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وتم الاعتماد على مقياس مكون من (73) فقرة وزع على عينة قوامها (346) أستاذ وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة متوسطة إضافة إلى عدم وجود فروق في درجة تحقيق هذه المعايير تعزى لمتغير الجنس والعمر، وأوصت بضرورة زيادة الخدمات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس وتفعيلها داخل الجامعات.

- دراسة **حنفي (2017)** بعنوان "**معوقات الجودة الشاملة في كلية التربية جامعة الاسكندرية دراسة تحليلية"**، حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معوقات تحقيق الجودة الشاملة، وتم استخدام المنهج الوصفي وبناء وتطبيق استبانة على عينة مكونة من (100) عضو من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها: وجود عوائق تحد من تحقيق الجودة الشاملة منها المرتبطة بالإدارة، العملية التعليمية، البحث العلمي، الجوانب الشخصية، وأيضا عدم وجود فروق ذات في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس تجاه معوقات تطبيق الجودة تعزى لمتغيرات (الجنس، الدرجة العلمية، التخصص)

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما ورد في هذه الدراسات اتضح أنها **اختلفت** من حيث **الهدف** حيث هدفت دراسة مشنان وبن عروس (2019) إلى معرفة مدى إدراك مسؤولي الإدارة لمستوى تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي بجامعتي باتنة 1و2، في حين دراسة زكور وبن علي (2021) والقاسمي وبن معتوق (2021) كان الهدف منهم التعرف على

واقع تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية، فيما هدفت دراسة الملاح (2005) إلى معرفة درجة تحقيق معايير الجودة الشاملة كما يراها اعضاء هيئة التدريس ومعرفة دلالة الفروق بينهما والتي تعزى لمتغير (الجنس والعمر)، في حين دراسة حنفي (2017) هدفت إلى تحديد معوقات تحقيق الجودة الشاملة، في حين الدراسة الحالية تهدف إلى تقدير درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي.

كما **اختلفت** هذه الدراسات كذلك من حيث **العينة** حيث تشكلت دراسة مشنان وبن عروس (2019) من الأساتذة الإداريين والمنتمون إلى خلايا الجودة بالجامعة، في حين اعتمدت كل من دراسات زكور وبن علي (2021) والقاسي وبن معتوق (2021) وكذا دراسة الملاح (2005) والحنفي (2017) على معظم الأساتذة الجامعيين كما في الدراسة الحالية.

إضافة إلى كل هذا فقد **اختلفت** هذه الدراسات أيضا في النتائج المتوصل إليها حيث تباينت نتائجها من دراسة إلى أخرى.

ورغم هذه الاختلافات إلا أنه لا ينفي وجود أوجه **اتفاق** بينهما في منهج الدراسة، حيث اعتمدت الدراسات الخمسة مشنان وبن عروس(2019)، زكور وبن علي (2021)، القاسمي وبن معتوق (2021)، الملاح (2005)، حنفي (2017) على المنهج الوصفي كمنهج لدراسة، كما اعتمدت على المقاييس والاستبيانات كأداة لجمع البيانات، كما نجد أيضا الدراسات السابقة اشتركت في دراسة متغير معايير جودة التعليم الجامعي.

2. الجانب النظري للدراسة:

1.2. الإجراءات الأكاديمية لتطبيق نظام ضمان الجودة:

"في جوان 2008 نظمت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمساهمة البنك الدولي، اليونيسكو، الاتحاد الأوروبي، البلدان المغاربية مؤتمرا دوليا حول ضمان الجودة والذي أعقبه اجتماع لمسؤولي الوزارة وخبراء دوليين في ضمان الجودة، وذلك بهدف الخروج بخارطة طريق لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية". (بن حسين، 2016، صفحة 163). وقد أوصى الملتقى "بحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وضرورة إعادة تفعيل هيئات مراقبة وتقييم التعليم العالي وتحيينها، والمباشرة في تشكيل هيئات جديدة تعمل على تطبيق نظام الجودة في ضوء التوصيات المتعلقة باحتياجات وأهداف التعليم العالي في الجزائر من جهة وإطار تطبيق هذا النظام على المستويين البيداغوجي والمؤسساتي من جهة أخرى". (لعكيكزة و رقاد، 2018، الصفحات 348-349)

2.2.الإجراءات التنظيمية لتطبيق نظام ضمان الجودة:

"تم إعادة تفعيل عمل بعض الهيئات المعنية بمراقبة وتقييم نشاط المؤسسات الجامعية مثل المجلس الوطني لتقييم التعليم العالي (CNE) وإنشاء هيئات جديدة توكل لها مهمة تطبيق نظام ضمان الجودة مثل اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة في التعليم العالي(CIAQES)، خلايا ضمان الجودة (CAQ) ". (بروش و بركان، 2012، صفحة 5)

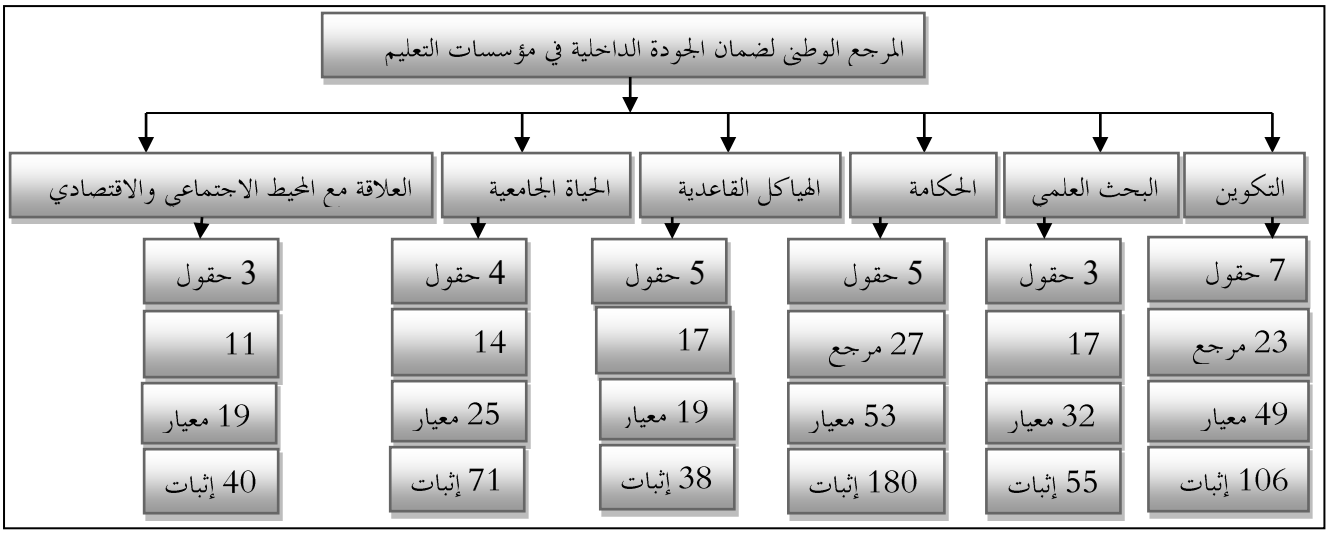
- **"اللجنة الوطنية لتطبيق نظام ضمان الجودة:** أنشأت بصدور القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 2010/05/31 والمكونة من خبراء وأعضاء هيئة تدريس وإطارات عليا في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي". (لعكيكزة و رقاد، 2018، صفحة 349)
- **" المجلس الوطني لتقييم التعليم العالي (CNE):** تم إعادة تفعيله وفق ما جاء به القرار الوزاري رقم 739 المؤرخ في 18 أكتوبر 2010 وأسندت له مهمة إدارة تقييم وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- **خلايا ضمان الجودة (CAQ):** تم تشكيل خلايا ضمان الجودة على مستوى المؤسسات الجامعية، كهيئات تعنى بالمساهمة في بناء وتطوير هذا النظام على مستوى هذه المؤسسات". (بن حسين، 2016، الصفحات 165-167)

3.2. المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية:

"ضمن مسار الإصلاحات التي تبنتها وزارة التعليم العالي في الجزائر، صدر القرار الوزاري رقم 167، المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي، تهدف لدعم وتطوير ممارسات ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي ومتابعتها، بالاعتماد على إجراء التقييم الذاتي لتحسين الجودة وكلفت اللجنة بإنشاء دليل مرجعي وطني يتضمن المعايير والمقاييس المتعلقة بضمان الجودة ليقدم بذلك لأول مرة سنة 2014". (منصوري و بدوي ، 2018، صفحة 47).

ويتكون هذا المرجع من عدة ميادين والتي بدورها تنقسم إلى مجموعة من الحقول وكل حقل يتبعه تفسير يقدم توضيحا وشرحا حول الحقل، ثم يليه المرجع وتفسير يوضح معناه وبعدها يتم تحديد المعايير وإثباتاتها وقد حددت ميادين المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية كما هو موضح في الشكل التالي:

الشكل رقم 01: بنية معايير جودة التعليم العالي حسب المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي



المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

3. منهجية الدراسة:

1.3.منهج الدراسة:

تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة وذلك لأن الهدف منها هو الكشف عن تقدير وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي بجامعتي سطيف2 وجيجل، وبما أن المنهج الوصفي التحليلي يسمح باستطلاع أراء الأفراد حول ظواهر وقضايا معينة وتحليلها يصبح لزاما علينا استخدام هذا المنهج لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

2.3. مجتمع وعينة الدراسة:

ضم مجتمع الدراسة الحالية جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعتي سطيف2 وجيجل والبالغ عددهم (361) عضو هيئة التدريس موزعين على أقسام مختلفة خلال السنة الجامعية (2023-2024)، وتكونت عينة الدراسة من (118) عضو هيئة التدريس، أي ما نسبته 32.68% من مجتمع الدراسة الكلي، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة والجداول التالية توضح توزيع أفراد العينة.

الجدول رقم 01: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	55	%47
أنثى	63	%53
المجموع	118	%100

يتضح من خلال توزيع أفراد العينة حسب الجنس المبين أعلاه أنه يوجد تقارب وتفاوت طفيف في التوزيع بين الجنسين يقدر ما نسبته 6%، إذ أن أغلب المبحوثين هم إناث بعدد قدره (63) أي ما نسبته 53%، في حين بلغ عدد الذكور (55) أي بما يوافق نسبة 47%، وعليه فمجتمع الدراسة يغلب عليه الإناث نوعا ما، وقد يرتبط ذلك أساس بالفرص المتاحة من أجل مواصلة الدراسات العليا خارج الولاية إذا اقتضى الأمر ذلك، كما أن طبيعة العمل التدريسي لا يقتضي قوة ومجهود بدني كبير وبالتالي إمكانية تأديته من قبل كلا الجنسين، إضافة إلى أن قطاع التعليم العالي يعد من أبرز القطاعات التي تستقطب العنصر النسوي للعمل في إطار التطبيق العملي لمبدأ تكافؤ الفرص في التوظيف بغض النظر عن الجنس.

الجدول رقم 02: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 10 سنوات	57	%48
أكثر من 10 سنوات	61	%52
المجموع	118	%100

يتضح من خلال توزيع أفراد العينة حسب سنوات الخبرة المبين أعلاه أن أغلبية أفراد العينة تجاوزت سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات بما نسبته52% بعدد قدره (61) عضوا تدريسيا، في حين بلغ عدد أفراد العينة الذين كانت سنوات خبرتهم أقل من 10 سنوات (57) عضوا تدريسيا أي ما نسبته 48%، وعليه يمكن القول أن أعضاء هيئة التدريس محل الدراسة يمتلكون مستوى مقبول من سنوات الخبرة تساعدهم على اكتساب معارف ومهارات جديدة يتم نقلها للطلبة.

الجدول رقم 03: توزيع أفراد عينة الدراسة حسب جامعة الانتماء

جامعة الانتماء	التكرار	النسبة المئوية
جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2	56	%48
جامعة محمد الصديق بن يحيى جيجل	62	%52
المجموع	118	%100

يتضح من خلال توزيع أفراد العينة حسب جامعة الانتماء المبين أعلاه أنه يوجد تفاوت طفيف في التوزيع بين جامعات انتماءهم يقدر ما نسبته 4%، إذ أن أغلب أفراد العينة ينتمون إلى جامعة محمد الصديق بن يحي (جيجل) بعدد قدره (62) أي ما نسبته 52%، في حين بلغ عدد أفراد العينة المنتمون إلى جامعة محمد لمين دباغين (سطيف2) (56) فردا أي بما يوافق نسبة 48%.

3.3. أداة الدراسة:

تم إعداد مقياس تقدير درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي بإعتماد معايير جودة التعليم الجامعي استنادا للمرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية، وبعد إعداد صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص في موضوع الدراسة، والبالغ عددهم (6) من جامعة جيجل، وعليه فقد تم مراجعته وكذا تقويم وتعديل المقياس والتقيد بالملاحظات التي قدمها المحكمون وفقا ما اعتبروه مناسبا لتحسين جودة الفقرات وجعلها أكثر دلالة ووضوحا للمبحوثين كما هو موضح في الجدول رقم (04)، ليتم في الأخير إعداد مقياس الدراسة في صورته النهائية.

الجدول رقم04: ملاحظات المحكمين لمقياس الدراسة

المحور	رقم الفقرة	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
01	01	تقدم الجامعة عروض التكوين ترتبط باحتياجات محيطها	تقدم الجامعة عروض التكوين التي تتماشى مع محيطها المهني والاجتماعي والعلمي
01	09	تصادق المؤسسة على نتائج التحصيل العلمي للطلبة	تصادق الجامعة على نتائج التحصيل العلمي طوال مسار التكوين
02	20	تنظم الجامعة مختلف التظاهرات العلمية	تشجع الجامعة التظاهرات العلمية سواء كانت وطنية أو دولية
02	21	تمتلك المؤسسة موقع على شبكة الأنترنت يستجيب للمعايير والنظم المعمول بها	تمتلك الجامعة موقع على شبكة الأنترنت يستجيب للمعايير والنظم العالمية
03	25	تمتلك الجامعة سياسة جمع المعلومات وضمان أمنها ومعالجتها وتحليلها واستغلالها	تمتلك الجامعة سياسة إدارة المعرفة
03	26	الجامعة مزودة بهيئة لتنفيذ سياستها في مجال المعلومات والاستشراف	الجامعة مزودة بهيئة لتنفيذ سياستها في مجال الاستشراف الاستراتيجي
03	33	تطور المؤسسة قدراتها في التسيير الذاتي المستقل	تطور الجامعة قدراتها في التسيير الذاتي المستقل والتمويل

		والأكاديمي والتسيير والتمويل والموارد البشرية بغرض الوصول إلى تحصيل أفضل المسؤولية	والموارد البشرية
03	34	تقيم المؤسسة مشروعها للتطوير على أساس علاقاتها بمجموع شركائها الداخليين والخارجيين	تقيم الجامعة مشروعها للتطوير على أساس علاقاتها بشركائها
03	36	يتخذ نظام الحكامة التدابير اللازمة للأخذ بعين الاعتبار آراء ووجهات نظر الطلاب والموظفين	تتخذ الجامعة التدابير اللازمة للأخذ بعين الاعتبار آراء الطلاب والموظفين
04	39	تستوفي المباني شروط الصحة والسلامة والراحة المطلوبة	تستوفي المباني شروط الصحة والسلامة المهنية
05	49	توفر الجامعة ظروف الوقاية والنظافة والأمن لطلبتها وموظفيها في كافة مواقعها	توفر الجامعة ظروف الوقاية والنظافة والأمن
06	56	توجد علاقة بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي المحلي	تطور الجامعة علاقتها بالمحيط الاجتماعي والاقتصادي المحلي

وقد تم استخدام مقياس تقدير درجة وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي في دراسة استطلاعية لضبط خصائصه السيكومترية، ويتكون المقياس من (66) فقرة موزعة على (6) أبعاد، كما موضحة في الجدول الآتي:

الجدول رقم05: أبعاد وعدد بنود مقياس جودة التعليم الجامعي

الأبعاد	عدد الفقرات
التكوين	12 فقرة
البحث العلمي	12 فقرة
الحكامة	13 فقرة
الهياكل القاعدية	7 فقرة
الحياة الجامعية	10 فقرة
العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي	12 فقرة

وقد تم الاعتماد على مقياس تقدير خماسي لقياس استجابات عينة الدراسة لفقرات المقياس كما هو موضح في الجدول أدناه.

الجدول رقم06: درجات المقياس المعتمد في الدراسة

الاستجابة	مهمة بالدرجة الأولى	مهمة بالدرجة الثانية	مهمة بالدرجة الثالثة	مهمة بالدرجة الرابعة	مهمة بالدرجة الخامسة
الدرجة	5	4	3	2	1

حيث أن طول الفئة = أعلى قيمة للبدائل – أدنى قيمة للبدائل / عدد المستويات أي: 5-1/5 = 0.8

وبذلك يتم تفسير النتائج وفقا للمجالات التالية:

- المتوسط الحسابي أقل من 1.8 يمثل درجة وعي منخفضة جدا؛
- المتوسط الحسابي من [1.80- 2.60[يمثل درجة وعي منخفضة؛
- المتوسط الحسابي من [2.60- 3.40[يمثل درجة وعي متوسطة؛

- المتوسط الحسابي من [3.40- 4.20[يمثل درجة وعي مرتفعة؛
- المتوسط الحسابي من [4.20- 5] يمثل درجة وعي مرتفعة جدا.

4.3. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات وصدق المقياس باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في نسخته (23)، وذلك بعد تطبيقه على عينة استطلاعية قدرت بـــــ (30) عضوا من هيئة التدريس الجامعي.

ثبات المقياس:

- طريقة ألفا كرونباخ Alpha de Cronbach

الجدول رقم 07: نتائج اختبار Alpha de Cronbach

المحاور	معامل الثبات Alpha de Cronbach
التكوين	0,87
البحث العلمي	0,92
الحكامة	0,87
الهياكل القاعدية	0,91
الحياة الجامعية	0,90
العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي	0,91
الدرجة الكلية	0,97

يتضح من الجدول (4) أن كل قيم معاملات الثبات الخاصة بالمحاور (6) جاءت مرتفعة حيث تراوحت بين (0,87 و 0,92)، أما قيمة معامل الثبات الخاصة بالمقياس ككل جاءت هي كذلك مرتفعة كذلك وقدرت بـــــ (0,97) وهذا ما يدل على ثبات أداة الدراسة.

- طريقة التجزئة النصفية Split-half: تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار ثم إيجاد قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون كما هو موضح في الجدول التالي.

الجدول رقم 08: نتائج اختبار التجزئة النصفية

بنود المقياس	العينة (n)	معامل الارتباط قبل التصحيح	معامل الارتباط بعد التصحيح
البنود الفردية	30	0.96	0.98
البنود الزوجية			

نلاحظ من خلال الجدول (5) أن قيمة معامل الارتباط (0,98) وهي قيمة مرتفعة وهذا ما يدل على أن المقياس على درجة مرتفعة من الثبات.

صدق المقياس:

- صدق الاتساق البنائي: تم حساب صدق الاتساق البنائي وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون Pearson بين المحاور ككل والدرجة الكلية للمقياس.

الجدول رقم 09: معامل الارتباط بيرسون بين محاور المقياس والدرجة الكلية للمقياس

المحاور	العينة	معامل الارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة (sig)
التكوين	30	0.820**	0.000	0.01
البحث العلمي		0.904**	0.000	
الحكامة		0.819**	0.000	
الهياكل القاعدية		0.658**	0.000	
الحياة الجامعية		0.887**	0.000	
العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي		0.872**	0.000	

من خلال النتائج المحصل عليها والمدرجة في الجدول (6) نلاحظ وجود ارتباط بين محاور المقياس والدرجة الكلية وذلك عند مستوى دلالة 0.01، ما يفسر أن المقياس له درجة عالية من الصدق.

- الصدق التمييزي:

الجدول رقم 10: نتائج الصدق التمييزي لمقياس الدراسة

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	الدلالة الإحصائية	درجة الحرية	sig
الدرجات الدنيا	194.300	30.887	-7.777	0.000	28	0.05
الدرجات العليا	277.300	13.605				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة الدلالة الإحصائية 0.000 أصغر من 0.05 وهذا ما يدل أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الأفراد الدنيا ومتوسط درجات الأفراد العليا، ما يفسر أن هذا المقياس صادق لما أعد له.

5.3. الأساليب الاحصائية:

تم الاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS V 23) واستخدم من مجموع ما يقدمه:

- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار (T) لعينتين مستقلتين.

4. عرض نتائج الدراسة:

1.4. نتائج الفرضية الأولى التي تنص على: "يقدر وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي بجامعتي سطيف2 وجيجل بدرجة مرتفعة."

الجدول رقم 11: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات استجابات عينة الدراسة على محاور مقياس الدراسة

معايير جودة التعليم الجامعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الوعي	الرتبة
التكوين	3.824	0.853	مرتفعة	1
البحث العلمي	3.716	0.955	مرتفعة	2
الحكامة	3.548	0.833	مرتفعة	4
الهياكل القاعدية	3.536	0.993	مرتفعة	5
الحياة الجامعية	3.558	0.954	مرتفعة	3
العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي	3.531	1.020	مرتفعة	6
الدرجة الكلية للمقياس	3.626	0.847	مرتفعة	/

نلاحظ من خلال الجدول (11) ترتيب درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي حيث أنه:

بلغ المتوسط الحسابي لمعيار التكوين (3.824) وهو بذلك يندرج ضمن الفئة الرابعة للمقياس الخماسي في المجال [3.40- 4.20[، أما فيما يخص الانحراف المعياري فقد بلغ (0.853)، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يقدر وعيهم بأهمية معيار التكوين في الدرجة الثانية أي بدرجة مرتفعة.

بلغ المتوسط الحسابي لمعيار البحث العلمي (3.716) وهو بذلك يندرج ضمن الفئة الرابعة للمقياس الخماسي في المجال [3.40- 4.20[، أما بخصوص الانحراف المعياري فقد بلغ (0.955)، مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس الجامعي يقدر وعيهم بأهمية معيار البحث العلمي في الدرجة الثانية أي بدرجة مرتفعة.

كما بلغ المتوسط الحسابي لمعيار الحياة الجامعية (3.558) وهو بذلك يندرج ضمن الفئة الرابعة للمقياس الخماسي في المجال [3.40- 4.20[، أما الانحراف المعياري فقد بلغ (0.954)، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يقدر وعيهم بأهمية معيار الحياة الجامعية في الدرجة الثانية أي بدرجة مرتفعة.

كما نجد المتوسط الحسابي لمعيار الحكامة (3.548) وهو بذلك يندرج ضمن الفئة الرابعة للمقياس الخماسي في المجال [3.40- 4.20[، وبخصوص الانحراف المعياري فقد بلغ (0.883)، مما يدل على أن أعضاء هيئة التدريس يقدر وعيهم بأهمية معيار الحكامة في الدرجة الثانية أي بدرجة مرتفعة.

في حين بلغ المتوسط الحسابي لمعيار الهياكل القاعدية (3.536) وهو بذلك يندرج ضمن الفئة الرابعة للمقياس الخماسي في المجال [3.40- 4.20[، وفيما يخص الانحراف المعياري فقد بلغ (0.993)، مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يقدر وعيهم بأهمية معيار الهياكل القاعدية بدرجة مرتفعة.

في حين بلغ المتوسط الحسابي لمعيار العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي (3.531) وهو بذلك يندرج ضمن الفئة الرابعة للمقياس الخماسي في المجال [3.40- 4.20[، وبخصوص الانحراف المعياري فقد بلغ (1.020) مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة يقدر وعيهم بأهمية معيار العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي بدرجة مرتفعة.

ومن خلال الجدول أعلاه يتضح أن المتوسط الحسابي الكلي للمقياس بلغ (3.626) وهو بذلك ينتمي إلى المجال [3.40- 4.20[ضمن الفئة الرابعة في السلم الخماسي، وكذا انحراف معياري قدر بـــــ(0.847)، ما يدل على تقدير وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي بدرجة مرتفعة.

2.4. الفرضية الثانية تنص على: " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير الجنس".

الجدول رقم12: نتائج اختبار T لمجموعتين مستقلتين لمحاور المقياس ككل لمعرفة الفروق في وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي تعزى لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T الجدولية	الدلالة الاحصائية	درجة الحرية (ddl)	مستوى الدلالة (sig)
التكوين	ذكر	59	3.966	0.736	1.826	1.984	0.070	116	0.05
	أنثى	59	3.682	0.940					
البحث العلمي	ذكر	59	3.822	0.901	1.199	1.984	0.233	116	0.05

	أنثى	59	3.611	1.001					
الحكامة	ذكر	59	3.715	0.766	2.089	1.981	0.039	116	0.05
	أنثى	59	3.380	0.964					
الهياكل القاعدية	ذكر	59	3.653	0.891	1.287	1.984	0.201	116	0.05
	أنثى	59	3.418	1.081					
الحياة الجامعية	ذكر	59	3.720	0.820	1.861	1.984	0.065	116	0.05
	أنثى	59	3.396	1.054					
العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي	ذكر	59	3.638	0.958	1.145	1.984	0.255	116	0.05
	أنثى	59	3.423	1.075					
الدرجة الكلية للمقياس	ذكر	59	3.760	0.761	1.739	1.984	0.085	116	0.05
	أنثى	59	3.491	0.911					

نلاحظ من خلال النتائج المتوصل إليها في الجدول (12) أن: قيمة (T) المحسوبة أصغر من قيمة (T) الجدولية على محور التكوين، حيث قدرت قيمة (T) المحسوبة (1.826) في حين قدرت قيمة (T) الجدولية (1.984)، وهذا عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يؤكد عدم وجود فروق بين الجنسين (ذكر، أنثى) في وعيهم بأهمية التكوين كمعيار من معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل، أي أنه لكل منهما وعي بما تقدمه الجامعة من عروض التكوين والتي تتماشى مع المحيط المهني والاجتماعي، كما أن هذه العروض تتوافق مع مختلف الوسائل المادية والبشرية المتوفرة، وكذلك الاعتماد على هيئات استشارية لتنفيذ هذا التكوين، كما اتفق الجنسين أيضا في وعيهم بأن الجامعة توفر إمكانية الحركية الداخلية والخارجية كما تضمن جودة التكوين في مختلف المستويات.

كما نلاحظ كذلك فيما يتعلق بمحور البحث العلمي أن قيمة (T) المحسوبة جاءت بقيمة (1.199) في حين بلغت قيمة (T) الجدولية (1.984)، وهذا ما يثبت أن (T) المحسوبة أصغر من (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في وعيهم بأهمية البحث العلمي كمعيار من معايير جودة التعليم الجامعي بجامعتي سطيف2 وجيجل، أي أن لكل منهما وعي بأن للجامعة هيئات مكلفة بمتابعة وتطوير البحث العلمي وتوفير الامكانيات اللازمة للبحث، وتسعى لوضع استراتيجيات شراكة في هذا المجال، كما اتفق الجنسين كذلك على أن الجامعة تضمن الشراكة الدولية في مجال البحث وأنها تمتلك سياسة الإعلام والنشر لإنتاجها العلمي.

أما في ما يخص محور الحكامة فنلاحظ أيضا أن قيمة (T) المحسوبة و(T) الجدولية بلغت على الترتيب (2.089) و(1.984) وهذا ما يدل على أن قيمة (T) الجدولية أصغر من قيمة (T) المحسوبة، وذلك عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، أي أنه توجد فروق بين الجنسين في وعيهم بأهمية معيار الحكامة كأحد معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل، وجاءت هذه الفروق لصالح فئة الذكور حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه الفئة (3.715) وكذا انحراف معياري بلغ (0.766)، وتفسيرا لهذا يمكن القول أنه يوجد اختلاف بين

الجنسين في وعيهم بامتلاك الجامعة سياسة إدارة المعرفة وامتلاك نظام معلوماتي فعال يساعد في أرشفة ونشر كل معلوماتها الإدارية والبيداغوجية، وكذا سياسة التسيير الإداري لمختلف مواردها البشرية والمادية كما تحرص كذلك على قيام المصالح المشتركة بالمشاركة في تنفيذ مشروع المؤسسة.

ونلاحظ كذلك فيما يتعلق بمحور الهياكل القاعدية أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (1.287) في حين قيمة (T) الجدولية بلغت (1.984) وهذا ما يدل على أن (T) المحسوبة أصغر من (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يفسر عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في وعيهم بأهمية الهياكل القاعدية كمعيار من معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل، ما يعني عدم وجود فروق بين الجنسين في وعيهم بتوفير الجامعة بنية قاعدية تتوافق مع مختلف الأنشطة الإدارية والبيداغوجية تتوافق مع شروط الصحة والسلامة، وكذلك توفر مرافق وهياكل لمختلف الأنشطة الثقافية والرياضية ومختلف الموارد المكتبية.

وقدرت كذلك على محور الحياة الجامعية قيمة (T) المحسوبة (1.861) وقيمة (T) الجدولية (1.984) ما يعني أن قيمة (T) المحسوبة أصغر من قيمة (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05) وهو ما يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين على محور الحياة الجامعية أي أنه هناك اتفاق في وعيهم بما توفره الجامعة من أجهزة استقبال وتوجيه الطلبة والموظفين وتنظيم الحياة الجامعية مع الاهتمام بمختلف احتياجاتهم والتشجيع على أنشطة المواطنة والنقاشات المجتمعية.

أما محور العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي فقد جاءت قيمة (T) المحسوبة (1.145) في حين جاءت قيمة (T) الجدولية (1.984) ما يدل أيضا أن قيمة (T) المحسوبة أصغر من قيمة (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يفسر عدم وجود فروق بين الجنسين في محور العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي، أي أنه يوجد اتفاق بينهم في وعيهم بأن عروض التكوين في الجامعة تتوافق مع الاحتياجات المحلية وذلك بوجود هيئات تساعد على الإدماج المهني ومتابعة الخريجين، إضافة إلى كل هذا تنمية مشاريع البحث في الجامعة تندرج ضمن البرنامج الوطني للبحث ووضع اتفاقيات لتطوير هيئات الدعم والشركات الصغيرة.

واستنادا لما تم طرحه في الجدول أعلاه، نلاحظ أن قيمة (T) المحسوبة جاءت أصغر من قيمة (T) الجدولية على المقياس ككل، حيث أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (1.739) في حين قيمة (T) الجدولية بلغت (1.984) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، وهذا ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في تقدير وعيهم بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير الجنس، ما يفسر وجود اتفاق بين الذكور والإناث حول الميادين الستة لمعايير جودة التعليم الجامعي والمتمثلة في: التكوين، البحث العلمي، الحكامة، الهياكل القاعدية، الحياة الجامعية، العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي.

3.4.الفرضية الثالثة تنص على:" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير الخبرة.

الجدول رقم 13: نتائج اختبار T لمجموعتين مستقلتين لمحاور المقياس ككل لمعرفة الفروق في وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي تعزى لمتغير الخبرة.

المحاور	الخبرة	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T الجدولية	الدلالة الاحصائية	درجة الحرية (ddl)	مستوى الدلالة (sig)
التكوين	أقل من 10 سنوات	57	4.042	0.660	2.762	1.984	0.007	116	0.05
	أكثر من 10 سنوات	61	3.620	0.961					
البحث العلمي	أقل من 10 سنوات	57	3.991	0.827	3.129	1.984	0.002	116	0.05
	أكثر من 10 سنوات	61	3.460	1.000					
الحكامة	أقل من 10 سنوات	57	3.763	0.747	2.201	1.981	0.24	116	0.05
	أكثر من 10 سنوات	61	3.372	0.967					
الهياكل القاعدية	أقل من 10 سنوات	57	3.761	0.791	2.433	1.984	0.017	116	0.05
	أكثر من 10 سنوات	61	3.325	1.117					
الحياة الجامعية	أقل من 10 سنوات	57	3.784	0.772	2.540	1.984	0.012	116	0.05
	أكثر من 10 سنوات	61	3.347	1.061					
العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي	أقل من 10 سنوات	57	3.720	0.881	1.997	1.984	0.050	116	0.05
	أكثر من 10 سنوات	61	3.353	1.112					
الدرجة الكلية للمقياس	أقل من 10 سنوات	57	3.845	0.662	2.797	1.984	0.006	116	0.05
	أكثر من 10 سنوات	61	3.421	0.949					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية على محور التكوين، حيث قدرت (T) المحسوبة (2.762) وقدرت(T) الجدولية (1.984) عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، وهو ما يفسر وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة أقل من 10 سنوات، وكذلك ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات في وعيهم بميدان التكوين، أي أنه هناك اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات خبرتهم في وعيهم بمتطلبات إعداد برامج التكوين وتوفر مختلف الوسائل والإمكانيات اللازمة سواء كانت مادية أو بشرية مع الاعتماد على هيئات استشارية لتنفيذ هذا التكوين.

كما نلاحظ كذلك فيما يتعلق بمحور البحث العلمي أن قيمة (T) المحسوبة جاءت بقيمة (3.129) في حين بلغت قيمة (T) الجدولية (1.984)، ما يدل على أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، هذا ما يعني وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة أقل من 10 سنوات وذوي خبرة أكثر من 10 سنوات في وعيهم ميدان البحث العلمي، أي أنه هناك اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات خبرتهم في وعيهم بوجود هيئات مكلفة بمتابعة وتطوير البحث العلمي وخلق شراكة دولية في هذا المجال، وتوفير الموارد الضرورية للبحث تتماشى مع احتياجات المجتمع وسوق العمل.

أما فيما يخص محور الحكامة فنلاحظ أن قيمة (T) المحسوبة و(T) الجدولية بلغت على الترتيب (2.281) و(1.984)، وهذا ما يعني أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى

دلالة (0.05)، ما يفسر وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة أقل من 10 سنوات، وكذا ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات في وعيهم بميدان الحكامة، أي أن هناك اختلاف بينهم باختلاف سنوات خبرتهم في وعيهم بسياسة إدارة المعرفة المتبناة داخل الجامعة، وكذلك التسيير الإداري لمختلف الموارد البشرية والمادية، وامتلاك نظام معلوماتي فعال يساعد في نشر كل المعلومات الإدارية والبيداغوجية.

ونلاحظ كذلك فيما يتعلق بمحور الهياكل القاعدية أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (2.433) في حين قيمة (T) الجدولية بلغت (1.984) وهذا ما يدل على أن (T) المحسوبة أكبر من (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يفسر وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة أقل من 10 سنوات وكذلك الأكثر من 10 سنوات في وعيهم بميدان الهياكل القاعدية، ما يعني وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف سنوات خبرتهم في وعيهم بتوفر بنية قاعدية تتلاءم مع جل الأنشطة الإدارية والبيداغوجية، وتوفر مختلف المرافق والهياكل الخاصة بالأنشطة الثقافية والرياضية مع توفر شروط الصحة والأمن والسلامة.

وقدرت كذلك على محور الحياة الجامعية قيمة (T) المحسوبة (2.540) وقيمة (T) الجدولية (1.984) ما يعني أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يفسر وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة أقل من 10 سنوات وكذلك ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات في وعيهم بميدان الحياة الجامعية، أي أنه هناك تباين بينهم بتباين سنوات خبرتهم في وعيهم بما يتعلق باستقبال الطلبة والموظفين وكذا تنظيم الحياة الجامعية مع الاهتمام بمختلف احتياجاتهم والتشجيع على أنشطة المواطنة والنقاشات المجتمعية.

أما محور العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي فقد جاءت قيمة (T) المحسوبة (1.997) في حين جاءت قيمة (T) الجدولية (1.984) وهو ما يعني أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يفسر وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة أقل من 10 سنوات وذوي خبرة أكثر من 10 سنوات في وعيهم بميدان العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي، أي أنه يوجد اختلاف بينهم باختلاف سنوات خبرتهم في وعيهم بتوافق عروض التكوين مع الاحتياجات المحلية ووجود هيئات تساعد على الإدماج المهني ومتابعة الخريجين مع تنمية مشاريع البحث ووضع اتفاقيات لتطوير هيئات الدعم والشركات الصغيرة.

واستنادا لما تم طرحه في الجدول أعلاه، نلاحظ أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية على المقياس ككل، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة (2.797) في حين بلغت قيمة (T) الجدولية (1.984) عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، وهو ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في تقدير وعيهم بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير الخبرة، ما يفسر أنه هناك اختلاف بينهم باختلاف سنوات خبرتهم حول وعيهم بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي الستة المتمثلة في: التكوين، البحث العلمي، الحكامة، الهياكل القاعدية، الحياة الجامعية، العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي.

وقد جاءت هذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة أقل من 10 سنوات حيث جاءت بمتوسط حسابي قدر بـــــ (3.845) وانحراف معياري (0.662)، أما أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة أكثر من 10 سنوات فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.421) وانحراف معياري (0.949).

4.4. الفرضية الرابعة تنص على" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير جامعة الانتماء.

الجدول رقم 14 نتائج اختبار T لمجموعتين مستقلتين لمحاور المقياس ككل لمعرفة الفروق في وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي تعزى لمتغير جامعة الانتماء.

المحاور	جامعة الانتماء	التكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T الجدولية	الدلالة الاحصائية	درجة الحرية (ddl)	مستوى الدلالة (sig)
التكوين	جامعة جيجل	62	3.690	0.880	-1.803	1.984	0.074	116	0.05
	جامعة سطيف2	56	3.971	0.803					
البحث العلمي	جامعة جيجل	62	3.559	1.096	-1.908	1.984	0.059	116	0.05
	جامعة سطيف2	56	3.891	0.740					
الحكامة	جامعة جيجل	62	3.362	0.915	-2.457	1.981	0.016	116	0.05
	جامعة سطيف2	56	3.754	0.805					
الهياكل القاعدية	جامعة جيجل	62	3.359	1.058	-2.062	1.984	0.041	116	0.05
	جامعة سطيف2	56	3.732	0.885					
الحياة الجامعية	جامعة جيجل	62	3.348	0.966	-2.575	1.984	0.011	116	0.05
	جامعة سطيف2	56	3.791	0.893					
العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي	جامعة جيجل	62	3.254	1.111	-3.225	1.984	0.002	116	0.05
	جامعة سطيف2	56	3.837	0.813					
الدرجة الكلية للمقياس	جامعة جيجل	62	3.435	0.884	-2.634	1.984	0.010	116	0.05
	جامعة سطيف2	56	3.837	0.756					

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن قيمة (T) المحسوبة أصغر من قيمة (T) الجدولية على محور التكوين، حيث قدرت (T) المحسوبة (1.803-) وقدرت(T) الجدولية (1.984) عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، وهو ما يفسر عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة بجامعتي سطيف2 وجيجل في وعيهم بأهمية بميدان التكوين، أي أنه هناك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف جامعة انتماءهم في وعيهم بمتطلبات إعداد برامج التكوين وتوفر مختلف الوسائل والإمكانيات اللازمة سواء كانت مادية أو بشرية مع الاعتماد على هيئات استشارية لتنفيذ هذا التكوين.

كما نلاحظ كذلك فيما يتعلق بمحور البحث العلمي أن قيمة (T) المحسوبة جاءت بقيمة (1.908-) في حين بلغت قيمة (T) الجدولية (1.984)، ما يدل على أن قيمة (T) المحسوبة أصغر من (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، هذا ما يعني عدم وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بجامعتي سطيف2 جيجل في وعيهم بأهمية ميدان البحث العلمي، أي أنه هناك اتفاق بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف جامعة انتماءهم في وعيهم بوجود هيئات مكلفة بمتابعة وتطوير البحث العلمي وخلق شراكة دولية في هذا المجال، وتوفير الموارد الضرورية للبحث تتماشى مع احتياجات المجتمع وسوق العمل.

أما فيما يخص محور الحكامة فنلاحظ أن قيمة (T) المحسوبة و(T) الجدولية بلغت على الترتيب (2.457-) و(1.984)، وهذا ما يعني أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يفسر وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بجامعتي سطيف2 وجيجل في وعيهم بأهمية ميدان الحكامة أي أن هناك اختلاف بينهم باختلاف جامعة انتماءهم في وعيهم بسياسة إدارة المعرفة المتبناة داخل الجامعة، وكذلك التسيير الإداري لمختلف الموارد البشرية والمادية، وامتلاك نظام معلوماتي فعال يساعد في نشر كل المعلمات الإدارية والبيداغوجية.

ونلاحظ كذلك فيما يتعلق بمحور الهياكل القاعدية أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (2.062-) في حين قيمة (T) الجدولية بلغت (1.984) وهذا ما يدل على أن (T) المحسوبة أكبر من (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يفسر وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بجامعتي سطيف2 وجيجل في وعيهم بأهمية ميدان الهياكل القاعدية، ما يعني وجود اختلاف بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف جامعة انتماءهم في وعيهم بتوفر بنية قاعدية تتلاءم مع جل الأنشطة الإدارية والبيداغوجية، وتوفر مختلف المرافق والهياكل الخاصة بالأنشطة الثقافية والرياضية مع توفر شروط الصحة والأمن والسلامة.

وقدرت كذلك على محور الحياة الجامعية قيمة (T) المحسوبة (2.575-) وقيمة (T) الجدولية (1.984) ما يعني أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يفسر وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بجامعتي سطيف2 وجيجل في وعيهم بأهمية ميدان الحياة الجامعية، أي أنه هناك تباين بينهم بتباين جامعة انتماءهم في وعيهم بما يتعلق باستقبال الطلبة والموظفين وكذا تنظيم الحياة الجامعية مع الاهتمام بمختلف احتياجاتهم والتشجيع على أنشطة المواطنة والنقاشات المجتمعية.

أما محور العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي فقد جاءت قيمة (T) المحسوبة (3.225-) في حين جاءت قيمة (T) الجدولية (1.984) وهو ما يعني أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يفسر وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس بجامعتي سطيف2 وجيجل في وعيهم بأهمية ميدان العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي، أي أنه يوجد اختلاف بينهم باختلاف جامعة انتماءهم في وعيهم بتوافق عروض التكوين مع الاحتياجات المحلية و وجود هيئات تساعد على الإدماج المهني ومتابعة الخريجين مع تنمية مشاريع البحث ووضع اتفاقيات لتطوير هيئات الدعم والشركات الصغيرة.

واستنادا لما تم طرحه في الجدول أعلاه، نلاحظ أن قيمة (T) المحسوبة أكبر من قيمة (T) الجدولية على المقياس ككل، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة (2.634-) في حين بلغت قيمة (T) الجدولية (1.984) عند درجة

حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، وهو ما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أعضاء هيئة التدريس في تقدير وعيهم بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير جامعة الانتماء، ما يفسر أنه هناك اختلاف بينهم باختلاف جامعة انتماءهم حول وعيهم بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي الستة المتمثلة في: التكوين، البحث العلمي، الحكامة، الهياكل القاعدية، الحياة الجامعية، العلاقة مع المحيط الخارجي والاجتماعي.

وقد جاءت هذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد لمين دباغين سطيف2، حيث جاءت بمتوسط حسابي قدر بـــــــ (3.837) وانحراف معياري (0.756)، أما أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد الصديق بن يحيى بجيجل فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.435) وانحراف معياري (0.884).

5. مناقشة نتائج الدراسة:

1.5.مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية على تقدير وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي بجامعتي سطيف2 وجيجل بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.626) وانحراف معياري (0.847) مما يشير إلى **تحقق الفرضية الأولى.**

ومما يمكن عزو هذه النتيجة إليه هو مختلف جهود الإصلاحات المنجزة حول أهمية معايير جودة التعليم الجامعي ساهمت إلى حد كبير في زيادة وعيهم بها، كما يمكن أن تكون الثقافة التنظيمية في الجامعة لها الدور الكبير في ذلك أو نتيجة لمشروع الجودة الشاملة التي تعمل مختلف المؤسسات الجامعية على تطبيقه، كما يمكن أيضا أن نعزي هذه النتيجة إلى مختلف المشاركات الأكاديمية التي تشجع أعضاء هيئة التدريس وتحفزهم على المشاركة بأبحاث ودراسات ترتكز على تطوير معايير الجودة، كما أن الممارسات الفعالة في تطبيق هذه المعايير داخل المؤسسات الجامعية وتحقيق نتائج إيجابية تدعم وعيهم بهذا الجانب، مع توفر الكفاءات المؤهلة في تطبيق هذا النظام، إضافة إلى بعض البحوث الأكاديمية المنجزة في هذا المجال.

وقد جاءت هذه النتائج متفقة مع دراسة كل من مشنان وبن عروس (2019)، التي أكدت على أن درجة موافقة عينة الدراسة حول مدى إدراك مسؤولي الإدارة لمستوى تطبيق معايير جودة التعليم الجامعي مرتفعة، في حين اختلفت هذه النتائج مع ما جاءت به دراسة زكور وبن علي (2021) ودراسة بلقاسمي وبن معتوق (2021) أن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر هيئة التدريس جاءت بدرجة منخفضة وضعيفة.

2.5. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية على أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير الجنس، حيث جاءت قيمة (T) المحسوبة أصغر من قيمة (T) الجدولية علما أن قيمة (T) المحسوبة بلغت (1.739) في حين قيمة (T) الجدولية بلغت (1.984) عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، ما يؤكد أن الفرضية الثانية صحيحة ومحققة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي أكدت على عدم وجود تأثير لمتغير الجنس في وعي الأستاذة بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي في تكافؤ الفرص بين الجنسين حيث أن توفر نفس الفرص لكلا الجنسين يؤدي إلى تجارب متشابهة

وبالتالي يكون وعي لكلا الطرفين، وكذلك أعضاء هيئة التدريس يعملون تحت نفس الظروف ويخضعون لنفس القرارات الإدارية وتلقى عليهم نفس المهام والواجبات بغض النظر عن الفروقات بين الجنسين، وكذلك خضوع الجميع لنفس الاصلاحات والتنظيمات.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة بلقاسمي وبن معتوق (2021) والتي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) حول واقع تطبيق معايير جودة التعليم العالي وفقا لمتغير الجنس، وكذا دراسة حنفي (2017) والتي أكدت كذلك أنه لا يوجد فروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول معوقات تطبيق معايير الجودة الشاملة والتي تعزى لمتغير الجنس، وكذلك ما جاءت به دراسة منتهى الملاح (2005) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مجالات تحقيق معايير الجودة الشاملة.

3.5. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير الخبرة، حيث أن قيمة (**t**) المحسوبة بلغت (2.797) في حين بلغت قيمة (**t**) الجدولية (1.984) وهي بذلك تفسر أن قيمة المحسوبة أكبر من الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذوي خبرة أقل من 10 سنوات حيث برزت بمتوسط حسابي بلغ (3.845) وانحراف معياري (0.662)، هذا ما يؤكد صحة الفرضية الثالثة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي أكدت على وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس في وعيهم بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي تعزى لمتغير الخبرة، وكانت هذه الفروق لصالح فئة الأقل من 10 سنوات خبرة في أن هذه الفئة توظفت في مرحلة الإصلاحات، لذلك اندمجوا مباشرة مع هذه التغيرات الجذرية التي طرأت على مستوى التعليم الجامعي، وكذلك تجاربهم الحديثة والاختلاف في أساليب التعلم جعلتهم أكثر دراية بأهمية هذه المعايير ومدى تطبيقها، ويمكن أيضا تفسير ما توصلنا إليه من نتائج لكون هذه الفئة أكثر اهتماما بالتطوير الشخصي والتعلم المستمر وكذا تقبل فكرة التغيير والمرونة، عكس الفئة الأكثر خبرة من 10 سنوات نجدهم تعرضوا لتجربتين ما قبل الإصلاحات والإصلاحات ما نتج عنه صعوبة التوافق المهني أثناء الانتقال من مرحلة إلى أخرى.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة بالقاسمي وبن معتوق (2021) والتي أكدت وجود فروق ذات دلالة إحصائية (0.05) حول واقع تطبيق هذه معايير وفقا لمتغير الخبرة، في حين جاءت هذه النتائج مختلفة مع ما قدمته دراسة الملاح (2005) التي أكدت بدورها عدم وجود فروق في مجالات تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير الخبرة.

4.5. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم بجامعتي سطيف2 وجيجل تعزى لمتغير جامعة الإنتماء، حيث أن قيمة (**t**) المحسوبة أكبر من قيمة (**t**) الجدولية، حيث بلغت القيمتين على التوالي (2.634-)، (1.984) وهي بذلك تفسر أن قيمة المحسوبة أكبر من الجدولية عند درجة حرية (116) ومستوى دلالة (0.05)، وقد جاءت هذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس

المنتمون إلى جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، حيث جاءت بمتوسط حسابي قدر بـــــــ (3.837) وانحراف معياري (0.756)، هذا ما يفسر أن الفرضية الرابعة صحيحة ومحققة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي أكدت على وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس تعزى لجامعة انتمائهم، وجاءت هذه الفروق لصالح أساتذة جامعة محمد لمين دباغين سطيف2 إلى البيئة الجامعية الملائمة التي توفر مختلف الموارد والتدريبات حول الجودة، وكذا مختلف التفاعلات الأكاديمية ووجود مبادرات تطبيقية محددة تساهم في فهم هذه المعايير.

ويمكن أن نعزي هذه النتائج أيضا إلى أن نسبة التوظيف في جامعة سطيف2 أكبر من جامعة جيجل، وكذلك التخصصات المتنوعة التي توفر فرصا لتنويع الخبرات تساعد هيئة التدريس من فهم معايير الجودة المعمول بها محليا في سياقات متعددة، وكذلك وجود تكوين أكاديمي في تخصص (تربية وأنظمة تعليمية في مستويات مختلفة ليسانس، ماستر دكتوراه)، بالإضافة إلى عدد الأطروحات (ماجستير ودكتوراه) التي أنجزت حول الجودة.

أيضا نفسر هذه النتيجة بتوفر برامج تدريب وورشات عمل ومختلف التوجيهات الإدارية التي تشجع بضرورة التركيز على الجودة وتطبيقاتها، ما يساهم بدرجة كبيرة في زيادة الوعي بها، ونجد كذلك جامعة سطيف2 احتلت المراتب الأولى في تحيينها للمنح الدولية والتدريب الدولي والتبادل الأكاديمي الذي يتيح فرصا لأعضاء هيئة التدريس للانخراط في دورات تدريبية وورشات عمل دولية تمكنهم من التعرف على معايير الجودة المتبعة دوليا وهذا ما يعزز فهمهم ووعيهم بأهمية هذه المعايير.

6. الخاتمة:

من خلال ما تم التوصل إليه من نتائج، تمخضت الدراسة عن النتائج التالية:

– يقدر وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي في جامعتي سطيف2 وجيجل بدرجة مرتفعة؛

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي تعزى لمتغير الجنس؛

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي تعزى لمتغير الخبرة وجاءت هذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس التي تقل خبرتهم عن 10 سنوات؛

– وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات وعي أعضاء هيئة التدريس بأهمية معايير جودة التعليم الجامعي تعزى لمتغير جامعة الإنتماء، وجاءت هذه الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس المنتمون لجامعة سطيف2.

هذا ما دفعنا إلى طرح بعض **الاقتراحات** منها:

– ضرورة تفعيل وتحسين وحدات ضمان الجودة في مختلف المؤسسات الجامعية.

– توفير الإمكانيات اللازمة من أجل عقد مؤتمرات وورشات عمل تعمل على زيادة الوعي بأهمية العمل بمعايير الجودة ومتطلباتها.

– العمل على تعزيز ثقافة التقييم الذاتي والتحسين المستمر لدى أعضاء هيئة التدريس.

– ضرورة إقامة بعض الفعاليات والتظاهرات الخاصة بالجودة الشاملة في بعض الجامعات التي رصد بها مستوى وعي بأهمية معايير الجودة منخفض.

قائمة المراجع:

- المراجع باللغة العربية:

زين الدين بروش، ويوسف بركان. (2012). مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي بالجزائر الواقع والآفاق. البحرين: المؤتمر العربي الثاني لضمان جودة التعليم العالي يومي 5/4 أفريل. صفحة8.

زينب زكور، وراجية بن علي.(2021). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعة الجزائرية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جامعة باتنة 1و2 نموذجا. *مجلة المعيار، 25*(59)، 834-863.

سمير بن حسين. (2016). *ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر على المستوى المؤسساتي الإمكانيات والمتطلبات (أطروحة دكتوراه غير منشورة)*. جامعة أم البواقي.

صليحة رقاد. (2013). *تطبيق ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية أفاقه ومعوقاته (أطروحة دكتوراه غير منشورة)*. جامعة سطيف 1.

عمر جبرائيل الصليبي. (2015). واقع إدارة الإبداع والإبتكار لدى عمداء كليات جامعة القدس من وجهة نظر رؤساء الدوائر. *مجلة الإقتصاد والتنمية البشرية*، 167-178.

هواري منصوري، وسامية بدوي.(2018). المرجع الوطني الجديد لضمان جودة التعليم العالي كآلية عملية لتطبيق متطلبات ميثاق الأخلاقيات والسلوك المهني في الجامعة الجزائرية- دراسة تطبيقية جامعة أدرار-. *مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية*(3)، 41-54.

ياسين لعكيكزة، وصليحة رقاد. (2018). مبررات تطبيق توجه مؤسسات التعليم العالي الجزائرية نحو تطبيق نظام ضمان الجودة من وجهة نظر مسؤوليضمان الجودة فيها. *مجلة الباحث الاقتصادي*(5)، 343-364.

- المراجع العربية بالأحرف اللاتينية:

Brooch, Z& Barken, Y. (2012). Mashrū‘ taṭbīq Niẓām ḍamān al-jawdah fī Mu’assasāt al-Ta‘līm al-‘Ālī bi-al-Jazā’ir al-wāqi‘ wa-al-āfāq-Bahrain :The Second Arab Conference for Quality Assurance in Higher Education on April 4/5. P8.

Zekkour, Z & Benali, R(.2021).Darajat taṭbīq ma‘āyīr ḍamān al-jawdah fī al-Jāmi‘ah al-Jazā’irīyah min wijhat naẓar a‘ḍā’ Hay’at al-tadrīs Jāmi‘at Bātnah 1w2 namūdhajan-Almieyar journal. 25(59), 834-863.

Ben Hussein, S. (2016). Ḍamān Jawdah al-Ta‘līm al-‘Ālī fī al-Jazā’ir ‘alá al-mustawá al-mu’assasātī al-imkānīyāt wa-al-mutaṭallabāt- Unpublished Thése de doctorat. University oum el bouaghi.

Reggad, S.(2013). Taṭbīq Niẓām ḍamān al-jawdah fī Mu’assasāt al-Ta‘līm al-‘Ālī al-Jazā’irīyah āfāquhu wa-mu‘awwiqātuh- Unpublished Thése de doctorat, University setif1.

Asalibi, O.(2015). Wāqi‘ Idārat al-ibdā‘ wa-al-ibtikār ladá ‘Umadā’ Kullīyāt Jāmi‘at al-Quds min wijhat naẓar ru’asā’ al-dawā’ir- Journal of Economics and human Development, 167-178.

Mansouri, H& Badoui, S .(2018). al-Marji‘ al-Waṭanī al-jadīd li-Ḍamān Jawdah al-Ta‘līm al-‘Ālī ka-ālīyah ‘amalīyat li-taṭbīq Mutaṭallabāt Mīthāq al-akhlāqīyāt wa-al-sulūk al-

mihnī fī al-Jāmi‘ah al-Jazā’irīyah dirāsah taḥlīlīyah taṭbīqīyah Jāmi‘at Adrār- Albahith journal for sports and social sciences, (3), 41-54.

Lakikza, Y& Reggad, S.(2018). Mubarrirāt taṭbīq twjh Mu’assasāt al-Ta‘līm al-‘Ālī al-Jazā’irīyah Naḥwa taṭbīq Niẓām ḍamān al-jawdah min wijhat naẓar Mas’ūlī ḍamān al-jawdah fīhā- Economic Reseorcher Review, (5), 343- 364.

- المراجع باللغة الأجنبية:

Hansdewit .(2020) .*Quality Assurance and Internationalization, Higher Education* .Boston college MA. USA.