جامعة زيان عاشور الجلفة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

تصور مقترح لتعديل برنامج ليسانس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية من أجل تحقيق الجودة الشاملة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبتين:

بن عطية أم سعد

عزوزي هاجر

إشراف الأستاذ:

الدكتور العابد ميهوب

لجنة المناقشة:

1 د. رشيد جلود ..... رئيسا

2 د. ميهوب العابد ..... مقررا

3 د. عبد العزيز طوال..... مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

شكر و تقدير

اللهم إن نسألك أن تلهمنا شكر نعمتك و تجعل علمنا مخلصا لوجهك فالحمد و الشكر لجلالك وعظيم سلطانك

« و ما توفيقي إلا بالله عليه توكلت و إليه أنيب »

قال رسول اله صلى الله عليه و سلم

« من لم يشكر الناس لا يشكر الله، و من أسدى إليكم معروفا فكافئوه، فإن لم تستطيعوا فادعوا له»

و اقتداء بهذا الحديث الشريف نوجه شكرنا

إلى الأستاذ الفاضل **العابد ميهوب**

الذي غمرنا بكرمه و نصائحه و توجيهاته و خاصة دعمه و تفهمه الكبيرين

إلى كل الأساتذة الكرام من قسم علم الاجتماع و الديمغرافيا

و إلى كل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل

إهداء

أحمد الله و أشكره الذي وفقني على إنجاز هذا البحث

أهدي ثمرة جهدي

إلى روحي والدي الغالي رحمه الله

إلى أمي العزيزة حفظها الله و أطال في عمرها

إلى جميع إخوتي و أتمنى لهم النجاح كل في مجال اختصاصه

إلى الأهل الأصدقاء و الزملاء

إلى كل من له عليا فضل

أم سعد

إهداء

الحمد لله الذي وفقنا لهذا و لم نكن لنصل لو لا فضل الله علينا

أما بعد

أهدي هذا العمل المتواضع إلى أمي و أبي العزيزين حفظهما الله لي

اللذان سهرا و تعبا على تعليمي في إتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد

إلى الأستاذ الكريم : العابد ميهوب

و إلى أفراد أسرتي، سندي في الدنيا و لا أحصي لهم فضل

إلى كل أقاربي و إلى كل الأصدقاء و الأحباب من دون استثناء

إلى أساتذتي الكرام و كل رفقاء الدراسة

و في الأخير أرجو من الله تعالى أن يجعل عملي هذا نفعا يستفيد منه جميع الطلبة المتربصين على التخرج

هاجر

فهرس المحتويات

ملخص الدراسة باللغتين العربية و الفرنسية
فهرس الجداول
المقدمة

الإطار المفهومي و النظري للدراسة

الفصل الأول: مشكلة البحث

تمهيد 03
1. الإشكالية 03
2. تساؤلات الدراسة 05
3. أسباب اختيار الموضوع 06
1.3. الأسباب الذاتية 06
2.3. الأسباب الموضوعية 06
4. أهداف الدراسة..... 07
5. أهمية الدراسة..... 08
6. مفاهيم الدراسة 09
7. الدراسات السابقة 13
1.7 الدراسات العربية 13
2.7. الدراسات الغربية 28
3.7 نقد الدراسات السابقة 30
8. المنهج و الأداة المتبعة في الدراسة 33
الخلاصة 41

الفصل الثاني: الجودة الشاملة

تمهيد 44
1. المفاهيم و المصطلحات 44

1.1. مفهوم الجودة 46
2.1. تعاريف إدارة الجودة الشاملة 47
3.1. التعريف الشامل لمفهوم إدارة الجودة الشاملة 49
4.1. تعريف الجودة في التعليم 49
2. المراحل التاريخية لتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة 50
3. أهداف الجودة الشاملة وفوائدها 51
4. خصائص وسمات إدارة الجودة الشاملة 53
5. معايير الجودة في التعليم 55
6. آليات تحقيق الجودة في إصلاح التعليم 55
7. خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة 57
1.7. التمهيد 57
2.7. التنفيذ 58
3.7. التقويم 58
8. عناصر الأساسية اللازمة لتعليم عالي الجودة 58
9. الجودة في المؤسسات التعليمية العربية بشكل عام 59
10. المتطلبات الأساسية الداعمة للمجتمع التعليمي الحديث 60
11. فوائد وأهمية نظام جودة التعليم 62
12. تطبيق الجودة الشاملة في التعليم 63
13. نماذج و نظريات إدارة الجودة الشاملة 64
1.13. نموذج جودة الخدمة 64
2.13. نموذج معهد كرانفيلد 64
3.13. النموذج الأمريكي للجودة 65
4.13. النموذج الأوروبي للجودة 66
الخلاصة 66

الفصل الثالث: علم الاجتماع

تمهيد 69

1. نشأة علم الاجتماع 69

2. مفهوم علم الاجتماع 70

1.2. تعريف علم الاجتماع لغة 71

2.2. تعريف علم الاجتماع اصطلاحا 71

3.2. تعريف علم الاجتماع حسب علماء الاجتماع 72

3. القيمة العلمية لعلم الاجتماع 72

4. مكانة علم الاجتماع بين العلوم الاجتماعية 74

5. العوامل التاريخية لنشأة علم الاجتماع 76

1.5. في الغرب 76

1.1.5. نشأته 76

2.1.5. مكانتة 78

2.5. في العالم العربي 78

1.2.5. نشأته كتفكير اجتماعي 78

2.2.5. نشأته كعلم أكاديمي 80

3.2.5. مكانتة 81

3.5. في الجزائر 81

1.3.5. نشأته 81

المرحلة الكولونيالية 1930- 1962 81

مرحلة ما بعد الاستقلال 1963-1971 83

مرحلة الإصلاح الجامعي و تأميم العلوم الاجتماعية 1971- 1984 85

مرحلة الخريطة الجامعية 1984- 1999 87

مرحلة إعادة الإصلاح و نظام LMD من 1999 إلى يومنا هذا 89

2.3.5. مكانته 91

الخلاصة 93

الإطار الميداني للدراسة

الفصل الرابع

1. تعريف التصور المقترح 97
2. منطلقات التصور المقترح 97
3. أسلوب بناء التصور المقترح 98

1.3 أسلوب تحليل النظم 99

2.3 خطوات أسلوب تحليل النظم 100

4. عرض، نقد و اقتراح برنامج ليسانس علم الاجتماع 100

1.4 البرنامج الحالي ليسانس علم الاجتماع 100

2.4 النقد 107

3.4 اقتراح برنامج ليسانس علم الاجتماع (تعديل) 108

الخاتمة 122

المراجع

الملاحق

فهرس الجداول:

رقم الجدول	العنـــــوان	رقم الصفحة
01	البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي الأول)	102
02	البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي الثاني)	103
03	البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي الثالث)	104
04	البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي الرابع)	105
05	البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي الخامس)	106
06	البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي السادس)	107
07	عرض تكوين ليسانس علم الاجتماع	110
08	البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي الأول)	111
09	البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي الثاني)	112
10	البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي الثالث)	113
11	البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي الرابع)	114
12	البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي الخامس)	115
13	البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي السادس)	116

تهدف هذه الدراسة إلى تطوير البحث العلمي وتشجيع إجراء تجاربه داخل الجامعة وخارجها و محاولة الإسهام في تعديل وتغيير وتطوير الاتجاهات في المجتمع المحيط بالجامعة نحو الأفضل ونشر الثقافة والمعرفة وإشاعتها بين المواطنين والعمل على مواكبة التغير الذي يجرى في شتى المجالات العلمية و العمل على تكوين إطارات ذات كفاءة متخصصة و قيادات وطنية مدربة وذلك من خلال تدريبهم في مجالات اختصاصهم، و يكونوا مخرجات جامعية كما هي جامعات العالم. و النظر في مشكلات أقسام علم الاجتماع، ومحاولة فهمها وتحليلها، ثم البحث عن حلول مناسبة لها، من خلال اقتراح مقاييس جديدة نراها تساير الجامعات العالمية و تحقيق الجودة الشاملة و التعريف بمفاهيمها في إدارة التعليم العالي، و اقتراح تصور جديد لمسار التكوين للطالب الجامعي في تخصص علم الاجتماع.

و قد انطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

- ✓ ما هو واقع عروض التكوين في قسم ليسانس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية؟
- ✓ ما التصور المقترح لتعديل برنامج عرض التكوين في قسم ليسانس علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية في ظل إدارة الجودة الشاملة ؟

و اتبعت الدراسة منهج تحليل النظم

و استعملت تقنية تحليل المحتوى البنائي .

و من أهم الاقتراحات:

- ✓ حذف الجذع المشترك من العلوم الاجتماعية على أن يكون التخصص في علم الاجتماع من السنة الأولى مباشرة، أي ضرورة وجوده كتخصص مستقل و تمييزه عن غيره من العلوم الاجتماعية الأخرى في الجامعات الجزائرية.
- ✓ الحاجة إلى إبراز علم الاجتماع تخصصا علميا له شرعيته، أهميته، مجالاته المتعددة و موضوعاته المتنوعة.
- ✓ أن يكون التخصص في أحد فروع علم الاجتماع في الماستر أما الليسانس تكون عبارة عن ليسانس في علم الاجتماع العام.

Le but de cette étude est de développer la recherche scientifique et d'encourager la conduite de ses expériences à l'intérieur et à l'extérieur de l'université et d'essayer de contribuer à la modification, au changement et au développement des tendances dans la société environnante de l'université pour le meilleur et à la diffusion de la culture et du savoir parmi les citoyens et à se tenir au courant des changements intervenant dans divers domaines scientifiques. Les compétences sont spécialisées et formées aux leaders nationaux en les formant dans leurs domaines de spécialisation. Diplômés d’université comme d’universités du monde, ils examinent les problèmes des départements de sociologie, tentent de les comprendre et les analysent, puis trouvent des solutions appropriées en proposant de nouvelles normes. Ha suivi le rythme des universités internationales, pour obtenir une qualité globale et la définition de ses concepts dans la gestion de l'enseignement supérieur, et de proposer une nouvelle vision pour le cours de formation pour les étudiants de l'université avec spécialisation en sociologie.

L'étude a commencé avec les **questions** suivantes:

- ✓ Quelle est la réalité des offres de formation du département de licence en sociologie de l'université algérienne?
- ✓ Quel est le scénario proposé pour modifier le programme de formation du département de baccalauréat en sociologie de l'université algérienne dans le cadre du TQM?

L'étude a suivi la méthode **d'analyse méthodologique**
La technique utilisée pour **analyser le contenu structurel**.

Parmi **les suggestions** les plus importantes:

- ✓ Suppression du tronc commun des sciences sociales, à condition que la spécialisation en sociologie soit directe dès la première année, c'est-à-dire la nécessité de son existence en tant que spécialisation indépendante et sa distinction par rapport aux autres sciences sociales des universités algériennes.
- ✓ La nécessité de mettre en évidence la sociologie de la spécialisation scientifique a une légitimité, une importance, des domaines multiples et des sujets divers.
- ✓ La spécialisation doit se situer dans l’une des branches de la sociologie du master et le baccalauréat doit être un baccalauréat en sociologie générale.

مقدمة:

تزايد الاهتمام عالميا في العقدين الأخيرين من القرن العشرين المنصرم بجودة التعليم، و من المتوقع أن يزداد هذا الاهتمام في المستقبل نظرا للشكوى العالمية من انخفاض مستوياته، هذا الانخفاض يتضح في انخفاض مستوى المنتج التعليمي و انخفاض الاتصال الجيد بين المؤسسات التعليمية و بين المجتمع.

و لعل من أبرز القضايا الأساسية التي يعاني منها التعليم الجامعي الجزائري و التي تقلل من كفايته و تحد من فاعليته هي القضية المتعلقة بنوعيته، ذلك أن تدني مستوى نوعية التعليم الجامعي أمر ذو خطورة كبيرة، ليس على حاضر المجتمع فحسب، بل على مستقبله و على قدرته على مواجهة الصعاب و التصدي للتحديات لذلك فإن تطوير نوعية هذا التعليم بات ضرورة وطنية، إذ لا يمكن للجامعة الجزائرية أن تثبت وجودها و تشارك في مجرى الحضارة الإنسانية إلا من خلال تعليم جامعي ذي نوعية متقدمة.

لذلك لا بد لوزارة التعليم العالي و البحث العلمي أن تولي اهتماما إلى موضوع الجودة من خلال سعي أصحاب القرار في الجامعات إلى تطوير مدخلاتها و عملياتها من خلال تحسين و تعديل في البرامج و المناهج الدراسية بشكل مستمر بغية الحصول على أفضل مخرجات.

و لعل من أهم مدخلات العملية التعليمية هو تطبيقها لمفهوم الجودة الشاملة في الجامعات الجزائرية.

بحثنا هذا مقسم إلى أربعة فصول:

الفصل الأول: تناولنا فيه مراحل البناء المنهجي للبحث انطلاقا من بلورة الإشكالية و الأسباب التي دفعتنا لدراسة هذا الموضوع و كذلك أهداف و أهمية الموضوع ثم انتقلنا إلى تحديد مفاهيم الدراسة كما تناولنا أهم الدراسات السابقة و أخيرا عرجنا إلى المنهج المتبع في الدراسة.

الفصل الثاني: جاء تحت عنوان: الجودة الشاملة، تطرقنا في هذا الفصل إلى أهم المفاهيم و المصطلحات للجودة الشاملة و المراحل التاريخية لتطورها كما تطرقنا إلى أهدافها وخصائصها و وضحنا معايير الجودة في التعليم و آليات و خطوات تحقيقها و تطبيقها و أهم العناصر اللازمة لتعليم عالي الجودة كما تناولنا الجودة في المؤسسات التعليمية العربية بشكل عام و المتطلبات الأساسية الداعمة للمجتمع الحديث حيث أشرنا إلى فوائد و أهمية تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم و في الأخير أشرنا إلى نماذج و نظريات إدارة الجودة الشاملة.

الفصل الثالث: جاء تحت عنوان: علم الاجتماع، قدمنا في هذا الفصل نشأة علم الاجتماع مفهومه و القيمة العلمية التي يحملها و أشرنا إلى مكانة علم الاجتماع بين العلوم

الاجتماعية الأخرى كما قمنا بالتطرق إلى العوامل التاريخية لنشأة علم الاجتماع في الغرب، العالم العربي، و في الجزائر.

الفصل الرابع: يندرج ضمن الدراسة الميدانية، تطرقنا في هذا الفصل إلى التصور المقترح، حيث قمنا بتعريف التصور المقترح، منطلقاته و أسلوب بنائه وفي هذا وقع اختيارنا على أسلوب تحليل النظم و ذلك باعتباره أكثر موائمة لموضوعنا حيث قمنا بتعريفه و عرضنا خطواته.

كما تطرقنا في هذا الفصل إلى برنامج ليسانس علم الاجتماع الحالي حسب السداسيات و المقاييس ثم عرضنا أهم الانتقادات و الاقتراحات.

و في الأخير أنهينا دراستنا بخاتمة.

الإطار المفهومي و النظري للدراسة

الفصل الأول
مشكلة البحث

محتويات الفصل:

1. الإشكالية
2. تساؤلات الدراسة
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهداف الموضوع.
5. أهمية الموضوع.
6. مفاهيم الدراسة.
7. الدراسات السابقة:
8. المنهج المتبع في الدراسة.

تمهيد:

تكمن أهمية الفصل في اعتباره ممهدا لباقي الفصول المتعلقة بأي دراسة علمية، نهدف من خلاله توضيح أهم ملامح الدراسة و التي تتضمن أهم انطلاقة في البحث و المتمثلة في السؤال المطروح و الذي يظهر في الإشكالية كذلك الأسباب الأساسية و التي تتعلق بتبرير اختيار موضوع الدراسة، أهدافها و أهميتها بالإضافة إلى تحديد مفاهيم الدراسة و اختيار بعض الدراسات السابقة التي نراها تتلاءم و تخدم الموضوع، و أخيرا اختيار المنهج المتبع في الدراسة.

1. الإشكالية:

تهدف المجتمعات الإنسانية عبر تاريخها الطويل إلى صناعة فعل الجودة من أجل إيجاد موضوع قدم لها في فضاء الحضارة، وأخذ هذا المفهوم يتطور من جانبه الاقتصادي و السياسي إلى أن إنزاح إلى الفعل التربوي عبر ترشيد و تسيير المنظومات التربوية وفق رؤية تقترح جودة شاملة في مجال التكوين من المدارس إلى الجامعات عبر نقد عروض التكوين و إيجاد نمط جديد من البرامج التي تراها الإدارات و الوزارات و لجان التقييم عبر كل دولة لتخريج نوع من الطلبة ذوو كفاءات عالية في مجالات تخصصهم.

و كان للمؤسسات الاقتصادية السبق في بروز هذا المصطلح ضمن التنافس بين المؤسسات، فوضعت المؤسسات خبرات معتبرة من خلال تبنيها استراتيجيات قائمة على الجودة الشاملة التي أصبحت أحد أهم المواضيع عناية في علم إدارة الأعمال في العقدين الأخيرين. وتبعا لهذا النجاح امتدّ استخدام مبادئ الجودة إلى المؤسسات المقدمة للخدمة العمومية ومنها التعليم العالي.

و كما تعرّف الجودة التعليمية بأنها مجموعة من الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن التربية متضمنة الأبعاد المختلفة لعملية الجودة من مدخلات وعمليات ومخرجات، والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع، ومن كل هذا نستخلص أن مفهوم الجودة مرتبط بالتميز وبالتالي الرقيّ والازدهار على جميع الأصعدة، أما في المجال التعليمي فيتناول مفهوم جودة التعليم العالي من خلال الأهداف المرجوة منه والمتمثلة أساسا في التميز والتمايز عن الآخرين، عن طريق الملاءمة مع الغايات أو المدخلات مع الطموحات

لتحقيق درجة الرضا سواء من حيث الطلبة الوافدين أو المتخرجين وحتى في علاقة مؤسسات التعليم العالي مع المؤسسات الأخرى خاصة المؤسسات الاقتصادية أو متطلبات السوق الداخلية والدولية، لأن عملية الجودة التعليمية أصبحت مرتبطة بمتغيرات خارجية لها تأثير مباشر وغير مباشر على المؤسسات التعليمية.

و من بين الانتقادات التي توجه الآن إلى الجامعة الجزائرية هي مسارات التكوين أو البرامج الوزارية الموحدة التي ترسلها الوزارة إلى المؤسسات الجامعية، و التي في الغالب لا تخضع إلى معايير علمية في اصطفاء المقاييس و المقررات التي تخدم مسار التكوين للطالب الجامعي في الجزائر بحكم عدم مسايرتها للتطور العلمي في مجال العلوم الاجتماعية و تكرار المقاييس و إعادتها في كل سنة، أو عدم تفاعلها مع متطلبات العصر التقنية و العلمية من حيت مجتمع المعرفة والجودة الشاملة التي تراها معظم الدول مدخلا أساسيا لبناء منظومة البرامج الجامعية. و السؤال التي تقترحه الدراسة هو:

كيف نتصور مقترحا جديدا لتعديل عروض التكوين في ليسانس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية؟

2. تساؤلات الدراسة:

أ/ ما هو واقع عروض التكوين في قسم ليسانس علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية؟

ب/ ما التصور المقترح لتعديل برنامج عرض التكوين في قسم ليسانس علم الاجتماع بالجامعة الجزائرية في ظل إدارة الجودة الشاملة ؟

3. أسباب اختيار الموضوع:

تعتبر إدارة الجودة الشاملة من المفاهيم الإدارية الحديثة التي أصبحت المؤسسات تقوم بالتأكيد عليها و تطبيق برامجها حيث تشهد مجتمعاتنا العربية في الوقت الراهن كثيراً من التغيرات في الإدارة وتبنى مفاهيم الإدارية الحديثة إذا ما أرادت تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية ومن هذه التغيرات ازدياد المنافسة العالمية بين المؤسسات الإنتاجية والتطور التكنولوجي المتسارع في العالم وفي مختلف المجالات.

1.3. الأسباب الذاتية:

- ✓ تقديم تصور شامل حول موضوع عروض التكوين للطلبة و الأساتذة على العموم.
- ✓ معرفة عروض التكوين في الجامعة الجزائرية في تخصص علم الاجتماع.
- ✓ تقديم نقد و إعطاء تصور شخصي للجهات المعنية من أجل اقتراح مشروع جديد يتضمن برامج علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية.
- ✓ تقديم مذكرة تخرج في علم الاجتماع و نقد محتوى ما درسنا لكثرة الإعادة، و تغييب مقاييس أخرى كانت مدرجة في تخصص علم الاجتماع سابقا.

2.3. الأسباب الموضوعية:

- ✓ اقتراح موضوعا لعرض تكوين جديد للجامعة الجزائرية نتصور فيه نحن مجموعة البحث . ما نراه مناسبا لتفعيل برامج علم الاجتماع.

✓ تحقيق الجودة الشاملة في تخصص علم الاجتماع من خلال تفعيل برامج جديدة و مقاييس كفيلة لإيجاد مخرج من عدم كفاية البرامج الحالية.

✓ اقتراح تصور جديد لبرامج عروض التكوين في تخصص علم الاجتماع يتماشى مع متطلبات العصر.

✓ تكوين الطالب الجامعي على مقاييس جديدة نراها كفيلة بإعطائنا مخرجات لطالب جامعي قادر على التفاعل مع متغيرات العصر.

4. أهداف الدراسة:

✓ تطوير البحث العلمي وتشجيع إجراء تجاربه داخل الجامعة وخارجها.

✓ محاولة الإسهام في تعديل وتغيير وتطوير الاتجاهات في المجتمع المحيط بالجامعة نحو الأفضل ونشر الثقافة والمعرفة وإشاعتها بين المواطنين والعمل على مواكبة التغير الذي يجرى في شتى المجالات العلمية.

✓ العمل على تكوين إطارات ذات كفاءة متخصصة و قيادات وطنية مدربة وذلك من خلال تدريبهم في مجالات اختصاصهم، و يكونوا مخرجات جامعية كما هي جامعات العالم.

✓ النظر في مشكلات أقسام علم الاجتماع، ومحاولة فهمها وتحليلها، ثم البحث عن حلول مناسبة لها، من خلال اقتراح مقاييس جديدة نراها تساير الجامعات العالمية.

✓ تحقيق الجودة الشاملة و التعريف بمفاهيمها في إدارة التعليم العالي، و اقتراح تصور جديد لمسار التكوين للطالب الجامعي في تخصص علم الاجتماع.

5. أهمية الدراسة :

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها تعتبر من أولى الدراسات الجزائرية التي تتناول موضوع إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في الجامعات الجزائرية، ويمكن تحديد أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

- ✓ حداثة موضوع إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاته في الجامعة الجزائرية.
- ✓ النقص الواضح في الكتابات والأبحاث العربية حول موضوع علم الاجتماع في المكتبة التعليمية العربية.
- ✓ تقديم بعض التجارب الناجحة السابقة لعدد من الدول المتقدمة في مجال تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في جامعاتها ومدارسها التربوية وذلك لاستثمار نجاحها في تطبيق مستوى عال من الجودة الذي نرجوه للجامعة الجزائرية.
- ✓ حاجة الجامعات الجزائرية للأخذ بالأساليب الحديثة في التطوير و الإدارة وذلك حتى تتمكن هذه الجامعات من تحقيق مستوى متميز من الأداء وإنجاز أهدافها بمستوى عال من الكفاءة والفاعلية.
- ✓استفادة الجامعات الجزائرية من نتائج هذه الدراسة في التركيز على مبادئ إدارة الجودة الشاملة التي من شأنها الإسهام في زيادة كفاءتها وفاعليتها.
- ✓ توفر معلومات تساعد المسئولين التربويين على تطوير مؤسسات التعليم العالي بما يجعلها قادرة على الوفاء بمستلزمات تنفيذ المهمات الموجودة لأهدافها.

6. مفاهيم الدراسة:

حتى تتحقق الجودة في الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي يجب أن تقوم هذه الأخيرة باتخاذ إجراءات متعددة تسمى **بضمان الجودة.** وقد ظهر مفهوم الجودة والاهتمام بضمانها كأحد المنهجيات للاقتصاد الناجح في الدول الغربية خلال الخمسينات والستينات من القرن الماضي، فالمؤسسة الناجحة من وجهة نظرهم هي التي تلبّي معايير الجودة.

تضمّن مفهوم نظام ضمان الجودة مجموعة من التعاريف ندرج بعضها كالتالي:

1.6. الجودة: عرف "ابن منظور" الجودة في معجمه لسان العرب بأن أصلها "الجود" و الجيد نفيض الرديء و جاد الشيء جودة، أي صار حيدا، و أحدث الشيء فجاد و التجويد مثله، و قد جاد جودة و أجاد أي أتى بالجيد من القول و الفعل.[1]

2.6. الجودة في التعليم: هي "مجمل السمات و الخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية و هي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب.[2]

"هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع و تحسين وحدة المنتج التعليمي و بما يتناسب مع رغبات المستفيد و مع قدرات و سمات وحدة المنتج التعليمي.[3]

---

[1] عليان عبد الله الحولي، **تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني**، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، جويلية 2004.

[2] http:// valrocha. Com/web/quality/13.htm

[3] Ibid

3.6. الجودة في المجال التربوي: تشير إلى مجموعة من المعايير و الإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتوج التعليمي، وتشير كذلك إلى المواصفات و الخصائص المتوقعة في هذا المنتوج و في العمليات و الأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات مع توفر أدوات و أساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.

4.6. نظام ضمان الجودة: هو "نظام عالمي موحّد لمقاييس الجودة، اتفق عليه عالميا ليكون وثيقة دولية لضمان جودة الإدارة".[4]

وضمان الجودة في ميدان التعليم العالي مصطلح عام، يعبر عن العملية الدائمة والمستمرة التي تستهدف مراقبة وضمان جودة نظام مؤسسات التعليم العالي، ويعدّ ضمان الجودة آلية قانونية تركز على مسؤولية التحسين كمحور أساسي..[5]

وفيما يتعلق بالتعليم فإن نظام ضمان جودة التعليم العالي تتمحور في : "جودة عناصر العملية التعليمية المكوّنة من الطالب، عضو هيئة التدريس، جودة المادة التعليمية، بما فيها من برامج وكتب جامعية وطرائق التدريس وجودة مكان التعلم في الجامعات والمخابر ومراكز

[4] حجيم الطائي يوسف، محمد فوزي العبادي، هاشم فوزي العبادي، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص309.

[5] صوفي إيمان، قوراري مريم، **أخلاقيات العمل كأداة للحد من ظاهرة الفساد الإداري في الدول النامية**، ورقة مقدمة في الملتقى الوطني حول حكومة الشركات كآلية للحد من ظاهرة الفساد المالي والإداري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 06-07 ماي 2012.

الحاسوب والورشات والقاعات التعليمية من سياسات وفلسفات إدارية، وما تعدّاه من هياكل تنظيمية ووسائل تمويل وتسويق وأخيرا جودة التقويم الذي يلبي احتياجات سوق العمل".[6]

5.6. الجودة التعليمية: تعرف بأنها "تحسين نوعية التعليم و جعله أكثر مناسبا للاحتياجات الفردية و الجماعية و جعله أكثر فعالية لتحقيق أهدافه بما له من مصادر محدودة كما يقصد بها أيضا جودة أداء الخدمة التعليمة بتكلفة معينة لتحقيق هدف يتفق مع طبيعة و وظيفة العملية التعليمية".[7]

6.6. التعليم العالي: هو أعلى مرحلة في التعليم وهو الجهود والبرامج التعليمية المتطورة التي تتم على مستوى الجامعات والكليات والمعاهد والمراكز المرتبطة بها.[8]

7.6. الجامعة: تعرف الجامعة بأنها مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة، وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة منها ما هو على مستوى البكالوريوس ومنها ما هو على مستوى الدراسات العليا تمنح بموجبها درجات علمية

---

[6] رزق الله حنان، **أثر التمكين على تحسين جودة الخدمة التعليمية بالجامعة**، رسالة ماجستير، شعبة تسيير مؤسسات، تخصص تسيير الموارد البشرية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010، ص121.

[7] نشوان جميل، **تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، جويلية 2004.

[8] تمام إسماعيل تمام، **آفاق جديدة فى تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**، دار الهدى للنشر والتوزيع، القاهرة، 2000، ص 105.

للطلاب.[9]

تعرف الجامعة أيضا بأنها "مؤسسة اجتماعية طورها المجتمع لغرض أساسي هو خدمته، وخدمة المجتمع حسب هذا المفهوم تشمل كل جانب من جوانب نشاطات الجامعة".[10]

تعرف الجامعة على أنها تمثل مجتمعا علميا يهتم بالبحث عن الحقيقة ووظائفها الأساسية تتمثل في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع الذي يحيط بها.[11]

وفى هذا التعريف تأكيد على أهم الأدوار والوظائف الذي تقوم بها الجامعة اتجاه المجتمع و هي البحث العلمي والتدريس وخدمة المجتمع.

8.6. التعريف الإجرائي للجودة في الجامعة: و هي من المتطلبات الأساسية التي تحرص الجامعات على تحقيقها للحصول على مراكز متقدمة ضمن الجامعات العالمية المتميزة، تتضمن تكوينا في عروض التكوين يتماشى مع متطلبات العصر العملية و التقنية لإعداد الطلبة للعمل على مختلف المعارف والمهارات والاتجاهات في حقل العمل، و ذلك من خلال

---

[9] مليجان معيض الثبيتى، **الجامعات، نشأتها، مفهومها، وظائفها**، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، ع 54، جامعة الكويت، الكويت، 2000، ص 214.

[10] أحمد شوق محمود، محمد مالك محمد سعيد، **تقويم جهود الجامعات الإسلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المستمر**، المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي " الأداء الجامعي والكفاءة والفاعلية والمستقبل"، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، 31 / 10 –11/2 1995، ص149.

[11] أبو ملحم أحمد، **أزمة التعليم العالي، وجهة نظر تتجاوز حدود الأقطار**، مجلة الفكر العربي، ع 98، معهد الانتماء العربي، بيروت،1999 ، ص 21.

تعديل البرامج الموجهة لطلبة ليسانس علم الاجتماع تفاديا للتكرار و حرصا على تقديم برنامج و عرضا تكوينيا يتماشي مع متطلبات الجودة الشاملة في التعليم العالي.

9.6. التصور المقترح :

افتقد الباحثون المتغيرات الأساسية في فهم حقيقة مصطلح "التصور المقترح" والكثير ترجمة حرفية على أنه Suggested perspective في حين أن ترجمته العلمية هي Paradigm. يفهم الباحثون جانبا واحدا للتصور المقترح من حيث أنه تخطيط مستقبلي لنتائج بحوثهم، ولا يدركون أنه بناء علمي يحدد اتجاه البحث، وكيفية انجازه، ويقوم على مرتكزات محددة، واجراءات محددة، ومناهج محددة، و آليات محددة على الباحث أن يلتزم بها وإلا لما أصبح لتصدر عنوان رسالة بالتصور المقترح أي معنى.

فقد عرف التصور على أنه "نموذج أو بناء فكري يقبَلُه فرد ما، أو مجتمع ما، يُحدِّد كيف تعمل الأشياء في هذا العالم".[12]

7. الدراسات السابقة:

تضمنت الكثير من الدراسات مفهوم وتطبيق إدارة الجودة الشاملة في دول مختلفة من العالم، وقد قمنا بمراجعة الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بموضوع البحث بهدف التعرّف على أهم النتائج والمؤشرات العامة التي أسفرت عنها تلك البحوث والدراسات، وفيما يلي

[12] قاموس أكسفورد، الموقع الالكتروني:
https://download-language-pdf-ebooks.com/15559-free-book

استعراض لبعض هذه الدراسات:

1.7 الدراسات العربية:

1.1.7. الدراسة الأولى: "خالد الزامل"، مفهوم الجودة الشاملة في المملكة العربية السعودية 1993.

تعتبر دراسة "خالد الزامل" من أول الدراسات التي تناولت مفهوم إدارة الجودة الشاملة في البيئة العربية، فقد بحثت المفهوم بالمملكة العربية السعودية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

- ✓ تقديم عام لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.
- ✓ تقييم مدى إلمام المنظمات السعودية به.
- ✓ و بحث الموضوع في المشكلات الرئيسية لتدني تطبيقها.

وسائل جمع البيانات: طبقت هذه الدراسة التصميم المسحي واستخدمت الاستمارة في جمع المعلومات.

نتائج الدراسة: توصلت الدراسة إلى:

- ✓ إلى أن (42٪) من المنظمات التي استجابت للدراسة، تطبق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، و(21.5٪) تخطط لتطبيق المفهوم. علماً بأن العدد الكلي هو (1000) منظمة التي شملتها الدراسة.

✓ و قد أعطت الدراسة فكرة أن المنظمات غير المستجيبة والبالغ عددها (839) منظمة لم تطبق أو تفكر بمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

✓ من جهة أخرى وجدت الدراسة علاقة طردية بين حجم المنظمة ومدى وضوح المفهوم، وكذلك محاولة تطبيقه.

✓ كما بيّنت الدراسة وعي المنظمات التي طبقت أو تحاول تطبيق المفهوم بأهمية التدريب بكل أنواعه في نجاح التطبيق.

2.1.7. الدراسة الثانية: "درباس أحمد سعيد"، **إدارة الجودة الشاملة وإمكانية الإفادة منها في قطاع التعليم السعودي 1994.**

بحثت هذه الدراسة في موضوع إدارة الجودة الشاملة وإمكانية الإفادة منها في قطاع التعليم السعودي والمعوقات التي تواجه ذلك.

نتائج الدراسة: وخلصت الدراسة إلى أنه:

✓ من الضروري تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات المختلفة، وأن الظروف مهيأة للبدء بتطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي السعودي.

✓ كما وجدت الدراسة أن المسؤولين التربويين السعوديين أمامهم نماذج وأساليب عديدة لإدارة الجودة الشاملة يمكنهم اختيار المناسب منها للتطبيق في المدارس السعودية بعد إجراء التعديل اللازم وبما يتناسب مع البيئة السعودية، مع إمكانية تذليل الصعاب التي قد تعوق تطبيق هذه المفاهيم في هذا القطاع الحيوي.

3.1.7. الدراسة الثالثة: "عبد الستار العلي"، **تطبيق التعليم الجامعي باستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة الكويت 1996.**

أجرى "العلي" دراسة حول تطبيق التعليم الجامعي باستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة.

نتائج الدراسة: و قد خلصت الدراسة إلى أن:

✓ كل من استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تعتمد على الجهود المشتركة التي من خلالها بالإمكان مشاركة جميع الأفراد العاملين والتحسينات المستمرة التي تمكّن الجامعة من استخدامها في تحقيق الرضا والطموحات لدى المستفيدين .

✓ هذا بالإضافة إلى أن تطبيق هذا النظام في مؤسسات التعليم العالي يتطلب ضرورة الحصول على الدعم من منظمات الأعمال والتجارة المختلفة.

4.1.7. الدراسة الرابعة: "ناجي فوزية محمد"، **مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن 1998.**

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرّف على مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن، و قامت بتطبيقها على جامعة عمّان الأهلية.

إجراءات الدراسة: تم فيها استقراء آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومدراء الدوائر والطلبة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.

نتائج الدراسة: و من نتائج هذه الدراسة ما يلي:

✓ أن مستوى رضا طلبة جامعة عمّان الأهلية كان مرتفعاً فيما يخص تجهيزات الجامعة ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية والكادر الأكاديمي والأنظمة والتعليمات الداخلية.

✓ كما تتوافر لدى الجامعة القناعة والرغبة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.

✓ كما أن الجامعة تقوم بالتطبيق الفعلي لبعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة مثل تقديم الحوافز للموظفين والعمل على تلبية احتياجات الطلبة.

5.1.7. الدراسة الخامسة: "سلامة الخميسي"، **معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم (رؤية منهجية) قسم التربية، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.**

هدف الدارسة: عرض وتحليل أهم معايير جودة المؤسسات التعليمية ومؤشرات الأداء المعبرة عن هذه المعايير من منظور نظمي.

أسباب الدراسة:

✓ أما سبب اختيار مجال المدرسة الفعالة فمرجعه إلى أن هذا المجال يعبر إلى حد كبير، عن المجالات الأخرى، لأن المدرسة تمثل المنظومة الكلية التي تضم في بنيتها ووظيفتها مختلف البنى والوظائف المتعلقة بكل من الإدارة، المعلم، المتعلم، المناهج والمشاركة المجتمعية. ومن ثم فإن المدرسة الفعالة يمكن أن تكون محصلة لجودة المجالات الأخرى للنظام التعليمي وفعاليته.

✓ أما سبب الاختيار على المستوى المنهجي للمنحنى النظمي System Analysis فلأنه يضم في مختلف عناصره (مدخلاته، عملياته، مخرجاته، تغذيته الراجعة وبيئة النظام)

مختلف المجالات Domains المكونة للنظام التربوي، ليس على مستوى البنية Structure فحسب، ولكن كذلك على مستوى الوظيفة Function، ومن ثم فإن هذا المنحنى – في اعتقادنا – هو الأقدر على تفسير عمل مختلف عناصر ومكونات المؤسسة التعليمية عند النظر إليها كنظام رئيسي (مكبر) Macro System يضم بداخله مجموعة أنظمة فرعية مصغرة Micro Systems، أو عند النظر إليه (أي نظام المدرسة) كنظام مصغر في علاقته بالنظام الأكبر (النظام التعليمي)

المنهج: منهج تحليل النظم System Analysis Approach

هو المنهج الذي يؤكد على دراسة منطق العلاقات الداخلية في داخل المنظومة، كما يؤكد على دراسة نسق العلاقة التي تحكم المنظومة بعلاقتها مع المنظومات الخارجية التي تقع في الوسط الحاكم للوجود الاجتماعي برمته. وهذا المنهج يستوحي منطقه من طبيعة المنظومات الحية في طريقة تشكلها وآليات نموها و ديناميات اشتغالها ونسق الوظائف التي تحققها.

النتائج:

✓ أن معايير جودة المدرسة الفعالة الثمانية عشرة تغطي – عند التطبيق – جميع عناصر المنظومة المدرسية (المدخلات، العمليات، المخرجات، التغذية الراجعة، بيئة النظام) بدرجات متفاوتة من حيث العلاقة والتطبيق.

✓ أن أكثر عناصر المنظومة المدرسية استجابة لهذه المعايير ومن ثم أكثرها ارتباطاً بها من حيث العلاقة والتطبيق، هو عنصر (العمليات) الذي استوعب معظم هذه المعايير، حيث

خصه وحده منها ثمانية عشر معياراً من إجمالي ستة وعشرين معياراً بنسبة 69.23% بينما اختص كل من عنصر (المدخلات)، وعنصر (التغذية الراجعة) بأربعة معايير بنسبة 15.38% لكل منهما من إجمالي المعايير الستة والعشرين وهذه النتيجة تبدو طبيعية في ضوء المدخل المنظومي، وفي ضوء فهم طبيعة عنصر العمليات باعتباره يمثل العنصر الأدائي والعملياتي في المنظومة المدرسية.

✓ فعنصر العمليات Processes يضم مختلف أنشطة و أداءات العمل المدرسي المعني بتحويل المدخلات إلى مخرجات تربوية حيث يشتمل هذا العنصر على العمليات التخطيطية، التربوية، التعليمية، التعلمية، الإشرافية، التقويمية، الإرشادية، التمويلية والاجتماعية التي تحدث داخل المدرسة في اتجاه الحصول على المخرجات المستهدفة.

✓ من اللافت أن عنصر المخرجات لم تبد علاقته – في ضوء الشكل – بأي من المعايير حيث لم تتجه إليه – في التطبيق – أي من هذه المعايير ولذلك – في اعتقادنا – تفسيره الذي يتعلق في جانب منه بالمعايير نفسها، ويتعلق في الجانب الآخر بقياس الإنتاجية التربوية للمدرسة، وما يتعلق بتقويم المخرجات وقياسها.

✓ أما في الجانب المتعلق بالمعايير الثمانية عشرة نفسها، فيبدو – من وجهة نظر معد الورقة أنها تجنبت صياغة معايير مباشرة تخص المخرجات باعتبار أن تقويم المخرجات يأتي لاحقاً من خلال مقاييس الكفاية الخارجية للنظام التعليمي، وهو شأن تقويمي يتجاوز حدود المعايير القومية لجودة المدرسة الفعالة وربما استعيض عن هذه المعايير المتعلقة

مباشرة بالمخرجات بالمعايير الموجهة لعنصر التغذية الراجعة لكونها من مؤشرات الحكم غير المباشر والآني على المخرجات، بل على مختلف عناصر النظام المدرسية.

✓ أما الجانب المتعلق بقياس المخرجات وتقويمها المباشر حسب رؤيتنا التفسيرية فمرجعه صعوبة قياس الناتج التربوي لعمل المدرسة بشكل مباشر فأبسط الطرق لقياس مخرجات التعليم تتم عن طريق معرفة عدد التلاميذ الذين تخرجوا في مدرسة ما أو عدد الذين حصلوا على شهادة تعليمية في مرحلة بعينها، ولكن يؤخذ على هذه الطريقة إغفالها للنوعية والمستوى التعليمي والمهارات والمعارف التي اكتسبها.

6.1.7. الدراسة السادسة: "طارق عبد الرؤف محمد عامر"، **تصور مقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة 2007.**

عناصر التصور المقترح لتطوير دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة:

✓ تقديم الأسس العلمية لتصدى المشكلات التي تواجه المجتمع.

✓ إجراء البحوث العلمية لصالح المنظمات و الهيئات الحكومية.

✓ تقديم الخدمات للعاملين بالمؤسسات المختلفة.

✓ تشجيع أفراد المجتمع على استخدام مرافق ومنشآت الجامعة.

✓ إنشاء مجالس استشارية مشتركة من رجال الجامعة وقيادات المجتمع لتحديد حاجات المجتمع والتعرف على مشكلاته.

- ✓ توجيه الأبحاث الجامعية لحل مشكلات المجتمع والتي تخدم المجتمع وتعمل على تطويره.
- ✓ قيام مؤسسات المجتمع للمؤتمرات كل في تخصصه.
- ✓ تقديم برامج لتلبية متطلبات أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم.
- ✓ إعداد مراكز خدمة المجتمع للقيام ببعض الدورات لتدريب أفراد المجتمع على بعض الحرف والصناعة والمشاريع.
- ✓ المساهمة في تطوير التكنولوجيا المختلفة ومحاولة تسهيل استفادة أفراد المجتمع منها.
- ✓ مساعدة أفراد المجتمع عن طريق تقديم أفكار جديدة ومتطورة في كيفية إدارة المشاريع والأعمال المختلفة.
- ✓ تقديم الاستشارات المتنوعة في المجالات المختلفة لأفراد المجتمع.
- ✓ تقديم الخدمات المتنوعة إلى المجتمع المحلى الموجودة فيه.
- ✓ مشاركة الجامعة في المناسبات الاجتماعية المختلفة.
- ✓ تدعيم قيم المسئولية الاجتماعية لدى الفرد.
- ✓ الإسهام في كافة ميادين الثقافة ونقلها لأبناء المجتمع.
- ✓ نوعية المواطنين عن طريق تنظيم المحاضرات و الندوات.
- ✓ مشاركة أبناء الجامعة من طلبة وأعضاء هيئة التدريس في المجال التطوعي العام لخدمة المجتمع.

- ✓ توظيف الإنتاج العلمي في خدمة المجتمع.
- ✓ تطوير مختلف أنواع مجالات خدمة المجتمع.
- ✓ الدعم المالي لمؤسسات المجتمع.

نتائج الدراسة:

✓تتعدد الأدوار المطلوبة من الجامعة في مجال خدمة المجتمع بتعدد حاجات ونشاطات المجتمع ذاته بعد أن أصبح خدمة المجتمع من أهم الأهداف التي تسعى الجامعة إلى تحقيقه.

✓ما يعد اهتمام الجامعة بخدمة مجتمعها عاملا مهما من عوامل احترام الرأي العام وتقديره لجهودها ونتيجة لذلك بدأت الجامعة في إنشاء مراكز خاصة بخدمة المجتمع وبذلك تبقى الجامعة مركز إشعاع حضاري واجتماعي يهدف إلى تنمية المجتمع اقتصاديا وثقافيا وعلميا من خلال وظائفها الأساسية المتمثلة في التعليم العلمي وخدمة المجتمع، والتي تتطلب منها البحث المستمر في أفضل السبل التي تساعد في تنفيذ تلك الوظائف وتحقيق الأهداف المطلوبة وعدم الانطواء على نفسها بعيدا عن مؤسسات المجتمع، وبهذا فإن الجامعة تساعد في استيعاب منجزات التقدم التقني الذي يشهده العالم حاليا، وتتعدى ذلك إلى إنجاز الاختراعات المباشرة لعمليات إنتاج فعلية للتكنولوجيا بالاعتماد على إمكاناتها الذاتية أو بالتعاون مع حقل العمل.

✓ يهدف التصور إلى تفعيل دور الجامعة في مجال خدمة المجتمع من خلال التعارف على الاحتياجات والمشكلات التي تواجه المجتمع والمعوقات التي تعوق المجتمع والتغلب على هذه المعوقات وتلبية احتياجات المجتمع وتقديم الحلول لهذه المشكلات.

7.1.7. الدراسة السابعة: "فيصل عايد محمد ناصر الفايز"، **درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين 2010.**

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دول الكويت وعلاقتها بأداء المعلمين التعليمي من وجهة نظر المديرين.

الإطار المكاني للدراسة: وقد أجريت الدراسة على مجتمع مديري المدارس المتوسطة في جميع محافظات الكويت.

نتائج الدراسة: وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت كانت بدرجة مرتفعة، و أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين درجة تطبيق الجودة الشاملة و أداء المعلمين التعليمي.

8.1.7. الدراسة الثامنة: "بوقزولة وداد"، **درجة إسهام مقومات إدارة الجودة الشاملة في تجويد مكونات العملية التعليمية بمؤسسات التعليم الثانوي**، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، الجزائر 2017/2016.

أهداف الدراسة: هـدفت هـذه الدراســة إلــى:

معرفـة درجـة إسـهام مقومـات نظـام إدارة الجـودة الشـاملة التنظيمية، الإدارية والبشرية في تجويد العملية التعليمية متمثلة في الطالب و المعلم و الإداري بمؤسسات التعليم الثانوي، من خـلال معرفة الدلالـة الإحصـائية للفروق فـي درجـة إسـهام كل مقوم من هذه المقومات في تجويد كل مكون من المكونات وفقا لبعض المتغيرات.

العينة: حيث تكونـت عينـة الدراسـة مـن 351 طالبـا و181معلمـا و20 إداريـا مـن مؤسسـات التعلـيم الثانوي و التكنولوجي ببلدية سطيف.

النتائج: وقد بينت هذه الدراسة:

✓ عدم وجود فروق ذات دلالـة إحصـائية بين أفراد العينات فـي درجـة إسهام المقومات التنظيمية، الإدارية والبشرية لنظام إدارة الجودة الشاملة في تجويد كل مكون من مكونات العملية التعليمية في مؤسسات التعليم الثانوي وفق اي متغير من المتغيرات.

✓ كما أكدت علـى درجـة الإسـهام الكبيرة التـي تمثلها هذه المقومـات فـي تجويد الطالب و المعلم و الإداري من وجهت نظر هؤلاء.

9.1.7. الدراسة التاسعة: "قاصدي فايزة، طبيب فتيحة "، **مفهوم الجودة في التعليم العالي**، مقال نشر في العدد 27 من مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عبد الرحمن ابن خلدون، تيارت.

سؤال الاشكالية: فيم يتمثل الإطار النظري الأنسب لدراسـة مفهوم الجـودة؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية الرئيسة إلى ثلاث إشكاليات فرعية:

1. ما مفهوم الجودة ؟

2. ما هي المتطلبات الضرورية لما يعرف بالجودة في المؤسسات الجامعية ؟

3. وفيما تتمثل أهم التحديات التي تحول دون بلوغ درجة الجودة في التعليم العالي ؟

الفرضيات:

✓ كلما تمّ الالتزام بمبادئ ومتطلبات الجودة في التعليم كلما تمّ تحقيق غاية الرضا على المؤسسات الجامعية بمختلف مكوّناتها.

✓ لتحقيق درجة التميز في أي مجال لابد من انتهاج نهج الجودة وإتباعها كوسيلة وكمنهج، بل كفلسفة حتمية للخروج من الظلمات إلى نور العلم والرقيّ.

أهمية الموضوع: تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف:

✓ إبراز التطورات العامة المواكبة لعملية إصلاح المنظومة التعليمية في مجال ضمان الجودة، مع تحديد الفجوة القائمة بين الواقع الفعلي للجامعة الجزائرية و بين الكليات العالمية التي قطعت أشواطا بعيدة في إدارة الجودة.

✓ دراسة استراتيجيات التميز، مكافأة التميز، تنمية و تدريب الموارد البشرية و الهياكل التعليمية باعتبارها ضرورة ملحّة في الوقت الراهن.

✓ ترويج ثقافة التميز في التعليم العالي باعتباره نشاطا جوهريا و ذلك من أجل خلق و نقل المعرفة المستدامة.

أهمّية الدراسة : تعتبر هذه الدراسة من الدراسات المهمة في العالم العربي موضوعها "نحو تعليم عال متميّز"، حيث تنصرف إلى البحث في مسائل تعتبر هامة جدّا سواء من الناحية النظرية أومن الناحية العملية.

✓ فمن الناحية النظرية تبرز أهمية الموضوع من خلال إعداد دراسة تهتم بتتبّع المراحل التاريخية لعملية إصلاح المنظومة التعليمية و ربطها بمناهج تحقيق القدرة على الإبداع ، وذلك من أجل إظهار الخصائص الرئيسة لعملية تحسين الجودة من خلال التقويم المستمرّ، بالإضافة إلى التعرض للنظرية الاتصالية ودورها في تزويد التعليم العالي بمختلف المناهج والوسائل التكنولوجية وتوضيح أهميتها واستعمالاتها.

✓ كما أنّ لهذا الموضوع أهمية عملية تتمثّل أساسا في إعداد دراسة تطوير استراتيجيات التميز في التعليم العالي من خلال تحديد مواطن التحسّن اللازمة في إطار الأداء المؤسسي، والطالب على المستوى القبلي، أما على المستوى البعدي فيتمثل في إطار تحسين بدائل العامل أو الموظف.

النتائج: إن المتتبّع لمسار تطور التعليم العالي من مرحلة لمرحلة يكتشف مدى الصراع لبلوغ الآمال الذي ترجو المؤسسات التعليمية تحقيقها من طلبة وأساتذة وإداريين، و بحسب التطورات الحالية والثورة المعلوماتية لن يتأتى ذلك إلا بمطمح ما يسمى بالجودة، والتي يجب الأخذ بها وتبنيها كفكر ومنهج يثمر عمّا يأتي:

- ✓ توسيع أفق القيادة الإدارية العليا بحيث يصبح كل تفكيرها في التخطيط الاستراتيجي واتخاذ قرارات ممتازة.
- ✓ المحافظة على حيوية وسمعة المؤسسة التعليمية من خلال التطوير والتجديد والتحسين المستمر والتعليم والتدريب والتكيف مع المتغيرات البيئية الجامعية.
- ✓ تقوية مركز المنافسة للمؤسسة التعليمية من خلال تقديم خدمات ذات جودة عالية في الوقت المناسب لكسب رضا وثقة العملاء بالتميز على المنافسين.
- ✓ تبنّي المشاركة الجامعية بتحسين الأداء والإنتاجية من خلال تبنّي أسلوب فرق العمل.
- ✓ تحسين رضا الطلاب وزيادة ثقتهم بمستوى جودة خدمة التعليم المقدمة لهم من قبل الكليات الجامعية.
- ✓ تحقيق رضا أعضاء هيئة التدريس والإداريين وتطوير كفاءة أدائهم من خلال ورشات عمل وبشكل منظّم.
- ✓ تحقيق متطلبات سوق العمل من خلال تلبية احتياجاتهم من مخرجات التعليم المطلوبة من الشركات ومؤسسات العمل في المجتمع.
- ✓ تعظيم دور الجامعة وتحسين مركزها التنافسي بين الجامعات المحلية والعالمية، بالمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والبشرية وتطوير المجتمع المحيط بالجامعة.
- ✓ تحسين جودة الخريجين من الجامعات بما يساهم في زيادة الطلب على مخرجات الجامعات.

✓ تكوين ثقافة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، هدفها التحسين باستمرار في جميع أقسام الكليات.

✓ إبراز العمل الجماعي وتحسين الاتصالات وبناء الإحساس بالولاء للجامعة، والشعور بالمسؤولية لجميع العاملين بالمؤسسة الجامعية.

2.7. الدراسات الغربية:

1.2.7. الدراسة الأولى: وفي دراسة قام بها "كوت Coate"، **سياسة الجودة الشاملة في جميع أنحاء جامعة أوريجون 1990.**

أهداف الدراسة: كان الهدف منها تحقيق سياسة الجودة الشاملة في جميع أنحاء جامعة أوريجون بحلول عام 1994.

مجتمع البحث: حيث تم الاتصال بخمس وعشرين جامعة ومؤسسة تعليمية ومن ضمنها جامعة أوريجون.

نتائج الدراسة: وكان من نتائجها:

✓ أن (17) مؤسسة تعليمية منها تعمل على إنجاز سياسة الجودة الشاملة في جزء من مناهج الطلاب الخريجين ومَن هم على أبواب التخرج.

✓ كما أن نصف المؤسسات التعليمية التي خضعت للاستطلاع قد نفذت سياسة الجودة الشاملة إلى حد بعيد من خلال تشكيل فرق دراسية.

✓ وقد جرى استخدام سياسة الجودة الشاملة في (خمس) منها لغرضي التعليم والأبحاث فقط، وأن خمسة عشر من هذه المؤسسات قد بذلت جهوداً ملحوظاً من الناحية الخدماتية. في حين أن العشرة الأخرى قد كرّست جهودها للجانب الأكاديمي وتعتبر الأعمال الأكاديمية أكثر الأعمال أهمية في الكليات.

2.2.7. الدراسة الثانية: "Longenker&Scazzero"، **التحديات المستمرة لإدارة الجودة الشاملة بالولايات المتحدة الأمريكية 1996.**

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى فحص مدى إدراك مجموعة من المدراء لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وممارسة هؤلاء المدراء لمفهوم إدارة الجودة الشاملة. كما هدفت إلى تحديد المشاكل والمعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر هؤلاء المدراء.

مجتمع البحث: و قد أُجريت الدراسة على عينة شملت (137) من المدراء المتمرسين في إدارة الجودة الشاملة يعملون في (10) مؤسسات صناعية وخدمية مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية.

نتائج الدراسة: وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

✓ أجمع المديرون بقوة على أن إدارة الجودة الشاملة تؤدي إلى تحسين جودة المنتجات والخدمات، ولكن مؤسساتهم لم تطبق بعض المبادئ.

- ✓ على الرغم من إدراك المديرين لأهمية إدارة الجودة الشاملة كأداة فعالة لتحسين النوعية، إلا أن دعمهم لنشاطات إدارة الجودة الشاملة يتناقص عبر الوقت.
- ✓ وفي ظل إدراك معظم المديرين لوجود مجموعة من المشاكل التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسساتهم، إلا أن تركيزهم على معالجة هذه المشاكل ما زال محدوداً.
- ✓ كان من بين أبرز المشاكل التي تواجه إدارة الجودة الشاملة هي مشاكل إدارية وبشرية مثل الإشراف غير الفعال، قلة التدريب للعاملين، وعدم فعالية إجراءات التصحيح.

3.7. نقد الدراسات السابقة:

يستعرض البحث بعض الدراسات السابقة كما يلي :

بدأ مفهوم إدارة الجودة الشاملة يأخذ رواجا كبيرا في دول كثيرة من العالم، وقد قمنا نحن مجموعة البحث بمراجعة الدراسات المشابهة و البحوث السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث بهدف التعرّف على أهم النتائج والمؤشرات العامة التي أسفرت عنها تلك الدراسات وفيما يلي استعراض لبعض هذه الدراسات:

دراسة "خالد الزامل" فقد استفدنا من نتائج دراستها أن (42٪) من المنظمات التي استجابت للدراسة، تطبق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، و(21.5٪) تخطط لتطبيق المفهوم. علماً بأن العدد الكلي هو (1000) منظمة التي شملتها الدراسة، وقد أعطت الدراسة فكرة أن المنظمات غير المستجيبة والبالغ عددها (839) منظمة لم تطبق أو تفكر بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، من جهة أخرى وجدت الدراسة علاقة طردية بين حجم المنظمة ومدى

وضوح المفهوم، وكذلك محاولة تطبيقه، كما بيّنت الدراسة وعي المنظمات التي طبقت أو تحاول تطبيق المفهوم بأهمية التدريب بكل أنواعه في نجاح التطبيق.

أما دراسة" درباس أحمد سعيد" فقد خلصت الدراسة إلى أنه من الضروري تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات المختلفة، وأن الظروف مهيأة للبدء بتطبيق مفاهيم وأساليب إدارة الجودة الشاملة في النظام التربوي السعودي. كما وجدت الدراسة أن المسئولين التربويين السعوديين أمامهم نماذج وأساليب عديدة لإدارة الجودة الشاملة يمكنهم اختيار المناسب منها للتطبيق في المدارس السعودية بعد إجراء التعديل اللازم وبما يتناسب مع البيئة السعودية، مع إمكانية تذليل الصعاب التي قد تعوق تطبيق هذه المفاهيم في هذا القطاع الحيوي.

أما دراسة "عبد الستار العلي" قد وصلت إلى نتائج أن كل من استراتيجيات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تعتمد على الجهود المشتركة التي من خلالها بالإمكان مشاركة جميع الأفراد العاملين والتحسينات المستمرة التي تمكّن الجامعة من استخدامها في تحقيق الرضا والطموحات لدى المستفيدين.

ثم دراسة " ناجي فوزية محمد" استفدنا من نتائج هذه الدراسة أن مستوى رضا طلبة جامعة عمّان الأهلية كان مرتفعاً فيما يخص تجهيزات الجامعة ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية والكادر الأكاديمي والأنظمة والتعليمات الداخلية.

دراسة السيد "سلامة الخميسي"، فقد استفدنا من نتائجها و هي أن أكثر عناصر المنظومة المدرسية استجابة لهذه المعايير ومن ثم أكثرها ارتباطاً بها من حيث العلاقة والتطبيق، هو عنصر (العمليات) الذي استوعب معظم هذه المعايير، حيث خصه وحده منها ثمانية عشر معياراً من إجمالي ستة وعشرين معياراً بنسبة 69.23% بينما اختص كل من عنصر (المدخلات)، وعنصر (التغذية الراجعة) بأربعة معايير بنسبة 15.38% لكل منهما من إجمالي المعايير الستة والعشرين وهذه النتيجة تبدو طبيعية في ضوء المدخل المنظومي، وفي ضوء فهم طبيعة .

أما دراسة "فيصل عايد محمد ناصر الفايز" فقد استفدنا من نتائجها و هي أن درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت كانت بدرجة مرتفعة ، و أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين درجة تطبيق الجودة الشاملة و أداء المعلمين التعليمي

تعد دراسة "بوقزولة وداد" من خلال نتائجها أنه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينات في درجة إسهام المقومات التنظيمية، الإدارية و البشرية لنظام إدارة الجودة الشاملة في تجويد كل مكون من مكونات العملية التعليمية في مؤسسات التعليم الثانوي وفق أي متغير من المتغيرات. و كما أكدت على درجة الإسهام الكبيرة التي تمثلها هذه المقومات في تجويد الطالب و المعلم و الإداري من وجهت نظر هؤلاء.

أما من نتائج الدراسة التي قام بها "كوت Coate" أن (17) مؤسسة تعليمية منها تعمل على إنجاز سياسة الجودة الشاملة في جزء من مناهج الطلاب الخريجين ومَن هم على أبواب التخرج، كما أن نصف المؤسسات التعليمية التي خضعت للاستطلاع قد نفذت سياسة الجودة الشاملة إلى حد بعيد من خلال تشكيل فرق دراسية.

أما الدراسة و التي قام بها "لوقنكر و سكازارو Longenker & Scazzero"، فقد استفادت الدراسة من أهدافها في فحص مدى إدراك مجموعة من المدراء لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وممارسة هؤلاء المدراء لمفهوم إدارة الجودة الشاملة.

8. المنهج و الأداة المتبعة في الدراسة:

يعرف النظام بأنه "الكل المركب من مجموعة من عناصر لها وظائف، وبينها علاقات شبكية تتم ضمن قوانين، وبذلك يؤدي الكل المركب في مجموعه نشاطا هادفا، وتكون له سمات مميزة، وعلاقات تبادلية مع النظم الأخرى، ويوجد في بعد مجالي وآخر زماني، ويكون مفتوحا بحيث يسمح بدخول المعلومات أو الأفكار أو الموارد اليه. وتكون له حدود، كما له مدخلات ومخرجات".[13]

[13] مرعي توفيق، **أسلوب تحليل النظم في مرحلة التعليم الاساسي في مصر**، كلية أصول التربية جامعة أسيوط، 2012، ص 121.

1.8. مكونات النظام:[14]

1.1.8. المدخلات (Input): و هي مصادر النظام أي العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهداف معينة ويمكن تصنيفها على النحو الآتي:

أ- مدخلات إنسانية: وتتمثل في طاقات وقدرات الأفراد ورغباتهم واتجاهاتهم وأنماط سلوكهم ذات العلاقة بنشاط النظام وأهدافه.

ب- مدخلات مادية: تتمثل في الموارد غير الإنسانية مثل: الأموال والمعدات والتجهيزات ومواد تصل جميعها الى النظام لاستخدامها في عملياته.

ج- مدخلات معنوية: وتضم معلومات عن الظروف والأوضاع المحيطة بالنظام وما يسودها من قيم ومعتقدات و أفكار.

2.1.8. العمليات (Processes):

وهي العلاقات الشبكية التي تجري داخل النظام وتشمل الطرق والأساليب التي تتناول مدخلات النظام بالمعالجة بحيث تأتي بالنتائج التي يراد تحقيقها وبمعنى آخر هي الأنشطة الهادفة إلى تحويل المدخلات وتغييرها من صيغتها الأولى الى شكل آخر يتناسب وأهداف النظام ويتوقف نجاح النظام بدرجة كبيرة على كفاءة العمليات والانشطة الجارية منها وقدرتها على استيعاب المدخلات المتاحة والإفادة منها.

[14] مرعي توفيق، **المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها**، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، 2014، ص ص 203 211.

3.1.8. المخرجات (Output): وهي النواتج النهائية التي يحققها النظام وهي دليل نجاح النظام وتحقيق أهدافه وتكون هذه المخرجات في إحدى الصور التالية: بشرية، مادية أو معنوية كما هو الحال في المدخلات.

4.1.8. التغذية الراجعة (Feed Back): تعتبر التغذية الراجعة ذات أهمية كبيرة للنظام وعن طريقها تتحقق خاصية المرونة والحركة في النظام وفي حقيقة الأمر فان التغذية الراجعة عبارة عن معلومات عائدة (راجعة) تعطي مؤشرا على مدى تحقق الأهداف كما تبين مراكز القوة والضعف بين أجزاء النظام المختلفة وفي ضوء هذه المعلومات والنتائج يمكن إجراء تطوير وتعديل في الأساليب أو الطرق أو اختيار بدائل أخرى أو إلغاء مدخلات غير ضرورية أو إدخال عناصر جديدة وهكذا، وعلى هذا تتمثل غاية التغذية الراجعة في الربط بين اجزاء النظام ومدخلاته وعملياته ومخرجاته للحكم على مدى مناسبتها ومن ثم الاستمرار في المسار أو تعديله.

2.8. خصائص النظام: أن جميع الأشياء تعمل وفق نظام معين، بمعنى أن العناصر التي تتشكل منها الاشياء تتفاعل وتتكامل معاً لتعطي نتيجة محددة، فهي تعمل وفق نظام. وهذه هو المقصود بالنظام.

✓ يشتمل كل نظام على مدخلات Input هي عبارة عن مصادر النظام، ومخرجات Output هي عبارة عن نواتج Products، و تغذية راجعة Feed Back وتتمثل بالعلاقات الشبكية التي تجري داخل النظام ويتم من خلالها تحويل المدخلات إلى نواتج محددة.

✓ تكون النظم مغلقة أو مفتوحة، ويكون النظام المفتوح في حركة دينامية مستمرة مع البيئة نتيجة العلاقات التبادلية الشبكية بين عناصره وبين بقية النظم: النظم الأم والفرعية والموازية.

✓ يتصف النظام بالمرونة والقابلية للمراجعة والتعديل.

✓ وعلى هذا يجمع الباحثون على أن النظام عبارة عن كل منظم يجمع بين أجزاء تشكل في مجموعها تركيبا موحداً تنتظم عناصره في علاقات متبادلة، ولا يمكن عزل أحدها عن الآخر؛ فكل جزء يحتفظ بذاتيته وخصائصه، إلا أنه جزء من كل متكامل.[15]

3.8. تصميم التدريس وفق منحى النظم: يسعى تصميم التدريس إلى بناء جسر يصل بين العلوم النظرية من جهة و العلوم التطبيقية من جهة أخرى، كما يسعى كذلك إلى استخدام النظرية التعليمية في تحسين الممارسات التربوية ورفع كفاية العاملين في ميدان التربية، وإدخال عناصر التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم.

وتصب معظم ممارسات التدريس في تحسين عمليتي التعلم والتعليم، وتشير هذه الممارسات إلى مجرد توجيه النداءات للمدرسين كي يخططوا لحصصهم ويحضروا للدروس، ليس بكاف لتحقيق ذلك الهدف، إذا لا بد من وصف عملي مفصل لآليات التدريس، ولقد وجد بعض التربويين في منحى النظم (System Approach) وسيلة فعالة من شأنها أن تبين للمدرسين كيف يمكن أن يصمموا تدريسهم وينفذوه على أرض الواقع.[16]

---

[15] استيتيه دلال، سرحان عمر، **تكنولوجيا التعليم و التعليم الالكتروني**، دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 2007 ، ص 45.

[16] حمدي نرجس، **تصميم التعليم**، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات، عمان الأردن، ط1، 2009، ص 78.

4.8. أداة جمع البيانات: اعتمدنا على منهج تحليل المضمون كتقنية

1.4.8. تعريف تحليل المضمون: تحليل المضمون يعرف باللغة الإنجليزية بمصطلح (analysis Content)، ويعرف أيضاً باسم تحليل المحتوى، وهو عبارةٌ عن منهجٍ دراسيٍ مرتبطٍ بمتابعة وقراءة المحتويات التي يتضمّنها نصٌ ما أو موضوعٌ معين.

ومن تعريفات تحليل المضمون:

هو عبارةٌ عن أسلوبٍ من الأساليب المستخدمة في دراسة الأبحاث بالاعتمادِ على صياغةٍ وصفٍ دقيقٍ للمحتوى البحثي، ومن ثمّ العمل على كتابتهِ وفقاً لخلاصةٍ محددة.[17]

2.4.8. تاريخ تحليل المضمون: يُعد تحليل المضمون من المناهج الدّراسية المهمة، والتي استخدمت كأداةٍ من الأدوات التي تُساعد على تحليل الأبحاث، ويعد الباحث "تشالز ميلز" أول من استخدم أسلوب تحليل المضمون في دراسة بحثه في عام 1920.

في القرن العشرين للميلاد مع بداية ظهور استخدام أجهزةِ الحاسوب في إعداد الأبحاث ساهم ذلك في تطوّر الطرق والوسائل المستخدمة في تطبيق منهج تحليل المضمون في العديد مِن المجالات البحثية، سواءً المُرتبطة بدراسةِ موضوعاتِ البحث العامة، أو التي تعتمد على تخزين محتوياتِ البحث من أجل استخدامها في أوقاتٍ لاحقة.[18]

---

[17] أبو عمشة خالد حسين، **تحليل المحتوى: مفهومه، أهميته، فوائده، خصائصه، أهدافه، أنواعه، شروطه**، شبكة الألوكة، الأردن، المجلد 1، ط 1، 2015، ص 6.

[18] مرجع سابق، ص 08.

3.4.8. خصائص تحليل المضمون: يتميز تحليل المضمون بمجموعةٍ من الخصائص وهي:

- ✓ تصنيف البيانات وترتيبها بالاعتماد على مجموعةٍ من الأبواب أو الأقسام المرتبطة بالنمط المُحدّد لتحليل المضمون.
- ✓ يحتوي على مجموعةٍ مِن المُلخصات القصيرة حول المضمون الخاص بالبحث أو النص.
- ✓ يعتمدُ تحليل المضمون على الموضوعية، كالثبات على منهجٍ محددٍ في صياغة المفاهيم والأفكار، والنقاط التي يتكون منها البحث.
- ✓ التركيز على الكلمات، الجُمل، المصطلحات والمفاهيم التي تمّ تكرارها في النص، ويُساهم ذلك في تحديد مدى أهمية الفقرات والنصوص التي يتضمنها مضمون البحث.
- ✓ يجب أن يعتمدَ التحليل على نتائج صحيحة، دقيقة ومتوافقة مع البيانات والمعلومات الواردة في مضمون النص.
- ✓ القدرة على إعادة تحليل النص في حال وجدَ محللِ النص أو أي محللٍ آخر قد فقدَ أو أغفلَ معلومةً مهمةً، ويجب أنْ يتم تضمينها في الدّراسة المرتبطة بتحليل المضمون وحدات تحليل المضمون و التي هي عبارةٌ عن مجموعةٍ من الوحدات الأساسيّة التي تُقدم المساعدة لمحللِ وقارئ النص للتّعرف على أدق التفاصيل المرتبطة بتفسير النتائج التي تم الوصول إليها بعد تطبيق تحليل المضمون، وتَتَوزع على مجموعةٍ من الوحدات، ومن أهمها:

الكلمات: هي عبارةٌ عن كافة الحروف، والرّموز، والمفاهيم الواردة في نص البحث.

الأفكار: هي عبارةٌ عن كافةِ العبارات والجُمل الموجودة في نص البحث.

طبيعة المادة: هي عبارةٌ عن تَصنيف المضمون بناءً على الفكرة الرّئيسية التي اعتمد عليها، سواءً أكان المضمون علمياً، أم إعلامياً، أم اجتماعياً، أو غيرها.[19]

4.4.8. خطوات تحليل المضمون: يعتمد تطبيق تحليل المضمون على الخطوات التالية:

- ✓ تحديد الموضوع الرّئيسي الخاص بالبحث.
- ✓ وضع مجموعةٍ من الفرضيات والآراء التي تُساهم في الرّبط بين فقرات المضمون.
- ✓ الحصول على المراجع والمصادر التي اعتمد عليها مؤلف البحث والتي تُساعد في فهم طبيعة، وكيفية صياغة النص.
- ✓ اختبار عينة من محتويات البحث و قد تتضمن فقرةٍ من الفقرات، أو قسمٍ من أقسام البحث.
- ✓ كتابة النتائج التي تم الوصول لها بعد تحليل المضمون.
- ✓ متابعة وتقييم مدى نجاح تحليل المضمون في تعزيز النتائج الخاصة به[20].

---

[19] فان دالين ديموبولد، **منهج البحث في التربية وعلم النفس**، تر: نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط3، 1984، ص 97.

[20] المدخلي محمد، **منهج تحليل المحتوى تطبيقات على مناهج البحث**، منشورات كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية، ص 3.

5.4.8. أنواع تحليل المحتوى: لقد نقل "عبده المطلس" عن "جانيز"[21] أن أنواع تحليل المحتوى ثلاثة:

✓ **تحليل المحتوى البراغماتي:** ويقصد به الإجراءات التي بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى طبقاً لأسبابها أو نتائجها المحتملة، ويقصد به تقليدياً اختيار المفاهيم و اختبار تكراراتها في النص المراد تحليله ودراسته، والتمييز بين المصطلحات والمفاهيم ومدى حياديتها (تبيان إيجابيتها أو سلبيتها) باستخدام معاجم وطرق خاصة لذلك، و يهدف هذا النوع من التحليل إلى استخلاص الحقائق والمفاهيم وتصنيفها في مجموعات وفئات متجانسة وذات معنى ليساعد في عملية التدريس.

✓ **تحليل المحتوى الدلالي:** ونعني به الإجراءات التي يتم بموجبها تصنيف ظواهر المحتوى، طبقاً للمعاني الدالة عليها، وبصرف النظر عن الألفاظ المفردة التي استخدمت في عملية الاستدلال، يبنى هذا النوع على التحليل المفاهيمي أو التصوري، فهو يأتي بعده، وهو يقوم على اختبار العلاقات بين المفاهيم المستخصلة والمصنفة والمبوبة، فهو مبني على ما تمت دراسته أو تحليله. وهدفه أن تحدث عملية الاتصال بين المرسل والمستقبل على أفضل صورة ممكنة، حيث لا يمكن أن يتم ذلك دون وضوح العلاقات التي تحكم الرسالة، وقد قام هذا النوع من التحليل في السنوات الأخيرة بتحليل أكثر من خمسمئة علاقة مفاهيمية.

✓ **تحليل المحتوى البنائي:** ويقصد به الإجراءات التي يتم بموجبها تصنيف المحتوى طبقاً للخصائص المادية والمجازية لأقسام المحتوى، كالحقائق، المفاهيم و التعميمات، التي تكوّن

[21] المطلس عبده، **الدليل في تحليل المناهج**، المنار للطباعة، صنعاء، د ط، 1997.

بنية المحتوى أو خصائص الأسلوب الذي يميز المحتوى كنوعٍ من المفردات والجمل والفقرات المستخدمة.

و قد قمنا في بحثنا هذا بتطبيق **تحليل المحتوى البنائي** الذي يمكننا من تقسيم عروض التكوين المقدمة من طرف الوزارة الى سنوات التدريس الثلاثة (الاولى ، الثانية و الثالثة)، و تقسيم كل سنة الى المقاييس المعروضة في عرض التكوين و راعينا في ذلك المقاييس الرئيسية، المقاييس المنهجية، المقاييس الاستكشافية، المقاييس الأفقية، حيث قمنا بتعديل بعض المقاييس و إضافة أخرى تماشيا مع جودة التعليم العالي و مع ما نراه كمشروع شخصي يهدف إلى إعطاء نقد لمحتوى العرض و نتصور مقترحا بديلا عن البرامج و المقاييس المقررة على الطلبة في ليسانس علم الاجتماع، و سوف نقوم بنقده وفق رؤية شخصية ذاتية نفكك من خلالها البرنامج ثم نعيد بنائه وفق طرح جديد نراه مناسبا لذل

الخلاصة:

نستخلص في الأخير أن مرحلة تكوين الإطار المنهجي لدراسة أي موضوع في علم الاجتماع تكتسي أهمية بالغة، و هي الخطوة التي تنير طريق الباحث في تقصي الحقيقة التي هو بصدد كشفها و فك رموزها، فمن خلال هذه المرحلة يصبح بإمكان الباحث توقع السير السلس و الحسن للدراسة.

الفصل الثاني
الجودة الشاملة

محتويات الفصل:

1. المفاهيم و المصطلحات
2. المراحل التاريخية لتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة:
3. أهداف الجودة الشاملة وفوائدها
4. خصائص وسمات إدارة الجودة الشاملة
5. معايير الجودة في التعليم
6. آليات تحقيق الجودة في إصلاح التعليم
7. خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة
8. عناصر الأساسية اللازمة لتعليم عالي الجودة
9. الجودة في المؤسسات التعليمية العربية بشكل عام
10. المتطلبات الأساسية الداعمة للمجتمع التعليمي الحديث
11. فوائد وأهمية نظام جودة التعليم
12. تطبيق الجودة الشاملة في التعليم
13. نماذج و نظريات إدارة الجودة الشاملة

تـــمـــهيد:

لقد بات إصلاح منظومة التربية و التكوين من القضايا الرئيسية التي تؤرق بال المسؤولين الحكوميين في شتى أنحاء المعمور إيمانا منهم بأن تكوين الرأسمال البشري يعد الدعامة الأساسية لكل نهضة اقتصادية و اجتماعية و تنمية مجتمعية مستدامة، وقد ترجم هذا في تبني العديد من المقاربات و تجريب الكثير من وصفات الإصلاح، قصد الوصول بالتعليم إلى أعلى المستويات وانعكاس ذلك على جودة التكوين والتأهيل للموارد البشرية لتمكينها من الاندماج في محيط عالمي يتميز بالتنافسية في جميع المجالات و مواكبة التطورات و التحولات التي يشهدها العصر مع تنامي اقتصاديات المعرفة و تحديات العولمة.

1. المفاهيم و المصطلحات:

يعد مفهوم إدارة الجودة الشاملة أحد المفاهيم و الأساليب الإدارية الحديثة و التي تهدف إلى تطوير الأداء في المنظمات من أجل تحسين جودة الخدمة و تمثل إدارة الجودة أسلوباً يتميز بالشمولية حيث أنها تشمل كل جزء من أجزاء المنظمة و تستند إلى أفكار و مبادئ ينبغي على المنظمات التي تنشد تحقيق التميز في الأداء و تحقيق رضا المتعاملين أو ما يفوق توقعاتهم أن تتبنى تلك المبادئ.

فإدارة الجودة الشاملة في الوقت الحاضر تعد من أهم عوامل النجاح للمنظمات لأن الهدف النهائي هو التحسين المستمر و جودة الخدمات و توفيرها من خلال التجديد و الابتكار.

و من خلال هذا الفصل سنحاول التطرق إلى أحد أهم القضايا النماذج المرتبطة بمفهوم إدارة الجودة الشاملة و مراحل تطوره مع عدم إهمال النسق المتعلق بهذه الظاهرة في ظل واقع المؤسسة الجامعية الجـزائـريـة.

تسعى المُؤسَّسات إلى ترسيخ مبادئ الجودة الشاملة في عمليّاتها كلّها في الإنتاج، الخدمات وغيرها من المجالات، بهدف مواجهة ما يستجدّ من تحدّيات تتعلَّق بالمنافسة على الصعيدين: المحلّي، والعالَميّ، للوصول إلى أعلى المستويات في جودة الإنتاج، ومن هنا كان لا بُدّ من تركيز الضوء على مفهوم الجودة بشكل عام، ومفهوم الجودة الشاملة بشكل خاصّ.

الجودة الشاملة هي "توظيف العمليات الإدارية الأربعة (تخطيط، تنظيم، توجيه ورقابة) بشكل سليم وصحيح في تحقيق متطلبات العميل أو المستهلك وإنجاز ما ينال رضاه مع الحرص على متابعة ما بعد الاستهلاك والحصول على تقييم العميل للمنتج، والعمل على تحسين جودة المنتج بشكلٍ مستمر و تهدف إدارة الجودة الشاملة بالدرجة الأولى إلى تحقيق أعلى مستويات الرّضا للعميل من خلال ما تُقدّمه من منتجات أو خدمات من خلال مطابقة متطلّبات العميل مع مواصفات المنتجات بدقة وكفاءة عالية"[1].

1.1. مفهوم الجودة:

الجودة هي نظام إداري يرتكز على مجموعة من القيم و يعتمد على توظيف البيانات و المعلومات الخاصة بالعاملين قصد استثمار مؤهلاتهم و قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي قصد تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة.

وتشير الجودة في المجال التربوي إلى مجموعة من المعايير و الإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتوج التعليمي، وتشير كذلك إلى المواصفات و الخصائص المتوقعة في هذا المنتوج و في العمليات و الأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات مع توفر أدوات و أساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية.

[1] لبراو قدور، **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء العاملين في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية**، ورقة مقدمة في ملتقى بجامعة الشهيد حمه لخضر، الواد، 2015/2014، ص 13.

و يُعتبَر لفظ الجودة بالإنجليزيّة (Quality) مُشتقّاً من الكلمة اللاتينيّة(Qualities) ، وهي تعني: طبيعة الشيء ودرجة صلاحه، وهو يشكّل مفهوماً يختلف باختلاف الجهة المُستفيدة منه.[1] وقد وردت فيها عدّة تعريفات، من أهمّها.

كما عرَّفها قاموس (Websder) على أنّها: "مصطلح عام قابل للتطبيق على أيّة صفة، أو خاصّية منفردة، أو شاملة". عرَّفتها (الإيزو) على أنّها: "مجموع الصفات و الخصائص للسِّلعة، أو الخدمة التي تؤدّي إلى قدرتها على تحقيق رغبات مُعلَنة أو مُفترَضة".[2]

ظهر مفهوم الجودة QUALITY في ثمانينات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية مع ارتفاع وتيرة التنافس الاقتصادي العالمي و غزو الصناعة اليابانية للأسواق العالمية. فالجودة مفهوم مقاولاتي بالأساس، يرتبط بالإنتاجية و المردودية و انتقل إلى مجال التعليم على اعتبار أن المؤسسة التعليمية هي مؤسسة لإنتاج الكفاءات و الخبرات القادرة على الابتكار و الإبداع و اللذان بدونهما لا يمكن للمقاولات الصناعية أن تطور إنتاجها و تحسن من منتوجها.

2.1. تعاريف إدارة الجودة الشاملة:

هناك تعاريف عديدة لمفهوم إدارة الجودة الشاملة و يختلف الباحثون في تعريفها ولا غرابة في ذلك فقد سئل رائد الجودة الدكتور "ديمنع" عنها فأجاب بأنه لا يعرف وذلك دليلاً على

[1] مرجع سابق، ص 14.

[2] سالم الحنكي سعيد، **مجالات البحث العلمي الأمني في ظل إدارة الجودة الشاملة**، منشورات جامعة الشارقة، الشارقة، 2006، ص ص 52 56.

شمول معناها ولذا فكل واحد منا له رأيه في فهمها وبحصاد نتائجها. و سوف أجمل مجموعة من التعاريف التي تساعد في إدراك هذا المفهوم وبالتالي تطبيقه لتحقيق الفائدة المرجوة منه لتحسين نوعية الخدمات والإنتاج ورفع مستوى الأداء وتقليل التكاليف وبالتالي كسب رضاء العميل .

التعريف الأول لمعهد الجودة الفيدرالي: "هي أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى، مع الاعتماد على تقييم المستفيد المعرفة مدي تحسن الأداء"[1]

التعريف الثاني لجوزيف جابلونسك: "هي شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين، بهدف التحسين المستمر في الجودة و الإنتاجية وذلك من خلال فرق العمل"[2]

التعريف الثالث لستيفن كوهن ورونالد براند (1993):[3]

الإدارة: تعني التطوير والمحافظة على إمكانية المنظمة من أجل تحسين الجودة بشكل مستمر.

الجودة: تعني الوفاء بمتطلبات المستفيد .

[1] جليل الصويص راتب ، جليل الصويص غالب ، و آخرون، **إدارة الجودة المعاصرة**، دار اليازوري، الأردن، ط 1، ص 31.

[2] بن عيشاوي أحمد، **معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الخدماتية**، مجلة الباحث، العدد 4، ورقلة، ص 10.

[3] صالح السامرائي مهدي، **إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري، الأردن، ط 1، ص 27.

الشاملة: تتضمن تطبيق مبدأ البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بدأ من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاء بتقييم ما إذا كان المستفيد راضياً عن الخدمات أو المنتجات المقدمة له

التعريف الرابع: تطوير وتحسين المهام لإنجاز عملية ما، ابتداء من المورد (الممول) إلى المستهلك (العميل) بحيث يمكن إلغاء المهام الغير ضرورية أو المكررة التي لا تضيف أي فائدة للعميل.[1]

وجميع هذه التعاريف وإن كانت تختلف في ألفاظها ومعانيها تحمل مفهوماً واحداً و هو كسب رضاء العملاء .

وكذلك فإن هذه التعاريف تشترك بالتأكيد على ما يلي :

- ✓ التحسين المستمر في التطوير لجني النتائج طويلة المدى .
- ✓ العمل الجماعي مع عدة أفراد بخبرات مختلفة .
- ✓ المراجعة والاستجابة لمتطلبات العملاء .

3.1. التعريف الشامل لمفهوم إدارة الجودة الشاملة:

هي التطوير المستمر للعمليات الإدارية وذلك بمراجعتها وتحليلها والبحث عن الوسائل والطرق لرفع مستوى الأداء وتقليل الوقت لإنجازها بالاستغناء عن جميع المهام والوظائف

[1] أحمد بن عيشاوي، مرجع سابق، ص 11.

عديمة الفائدة والغير ضرورية للعميل أو للعملية وذلك لتخفيض التكلفة ورفع مستوى الجودة مستندين في جميع مراحل التطوير على متطلبات و احتياجات العميل.

4.1. تعريف الجودة في التعليم:

قامت المنظمة العالمية "اليونسف" المهتمّة برعاية حقوق الطفل وتطوير قدراته بتبنّي جودة التعليم وفقاً لما عرفه البروفيسور والخبير الأكاديمي العالمي بريهان عام 1993 لجودة التعليم بأنها عملية التركيز على أساليب التعلّم والتعليم الفعّالة التي تدعم باستمرار قدرات المتعلّمين ومواهبهم المتنوّعة لاكتساب المعرفة اللازمة والمهارات العمليّة والسلوك التطبيقي الناتج عن منظومة فكريّة متطوّرة وملائمة مع احتياجات العصر وتحدّياته ودعم احتياجات الأطفال المتعلمين، بحيث تخرج أجيالاً متعلّمة قادرة على اتخاذ القرار ومساعدة أنفسهم وغيرهم على حلّ المشاكل وإيجاد الحلول المبتكرة للقضايا الشائكة، مع توفّر بيئةٍ آمنة للتعليم والإبداع والصحة والتفاعل الإيجابي بين الشرائح التعليميّة المختلفة والمجتمع المحيط.

كما تعرف الجودة التعليمية بأنها مجموعة من الخصائص التي تعبر بدقة وشمولية عن التربية متضمنة الأبعاد المختلفة لعملية الجودة من مدخلات وعمليات ومخرجات، والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة للمجتمع.[1]

[1] عبده فليه فاروق، **اقتصاديات التعليم: مبادئ راسخة واتجاهات حديثة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 2، 2007، ص 343.

2. المراحل التاريخية لتطور مفهوم إدارة الجودة الشاملة:

1.2. عناصر إدارة الجودة الشاملة:[1]

إن نظام إدارة الجودة الشاملة هو عبارة عن نموذج متكامل من نظم فرعية فرعية والتي ينبغي توفرها بالأساس في الشركة أو يفترض أنها موجودة وقد تحتاج إلى الربط والتكامل فيما بينها لتحقيق أهداف نظام الجودة وهذه العناصر تتمثل فيما يلي:

1.1.2. عملية الجودة processof quality : ويشمل نظام عملية الجودة على كل العمليات الإدارية، التوجيهية و الإنتاجية.

2.1.2. التكنولوجيا: Technology : يشمل هذا النظام الفرعي لإدارة الجودة الشاملة على العديد من المكونات والفقرات الضرورية لأداء المهام بشكل كامل.

3.1.2. الهيكل التنظيمي : Structeur : و يتضمن مسؤوليات الأفراد العاملين و ظروف عملهم في بيئة المنظمة، و الاتصالات الرسمية و الغير رسمية التي تتم داخل المنظمة.

4.1.2. نظام الأفراد:System of personnel: يتكون النظام الفرعي للعاملين في المنظمة من التعليم،التدريب و تغيير الثقافة و غيرها.

5.1.2. المهام : Task: و تشمل مهام الجودة ووظائف الأعمال و غيرها.

---

1 وصفي عقيلي عمر، **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط1، 2001، ص ص 21 28.

و يجب التنويه إلى أن أي خلل في تحقيق الموازنة الفعالة لهذه العناصر أو النظم الفرعية لنظام الجودة الشاملة يؤدي إلى فقدان الكثير من قوة و متانة نظام إدارة الجودة الشاملة.

3. أهداف الجودة الشاملة وفوائدها:

إن الهدف الأساسي من تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة في الشركات هو:

(تطوير الجودة للمنتجات والخدمات مع إحراز تخفيض في التكاليف والإقلال من الوقت والجهد الضائع لتحسين الخدمة المقدمة للعملاء وكسب رضاءهم.

هذا الهدف الرئيسي للجودة يشمل ثلاث فوائد رئيسية مهمة وهي:

أولا: خفض التكاليف: إن الجودة تتطلب عمل الأشياء الصحيحة بالطريقة الصحيحة من أول مرة وهذا يعني تقليل الأشياء التالفة أو إعادة إنجازها وبالتالي تقليل التكاليف .

ثانيا: تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات للعميل: فالإجراءات التي وضعت من قبل المؤسسة لإنجاز الخدمات للعميل قد ركزت على تحقيق الأهداف ومراقبتها وبالتالي جاءت هذه الإجراءات طويلة وجامدة في كثير من الأحيان مما أثر تأثيراً سلبياً على العميل.

ثالثا: تحقيق الجودة: وذلك بتطوير المنتجات والخدمات حسب رغبة العملاء، إن عدم الاهتمام بالجودة يؤدي لزيادة الوقت لأداء وإنجاز المهام وزيادة أعمال المراقبة وبالتالي زيادة شكوى المستفيدين من هذه الخدمات.

و هناك جملة من أهداف وفوائد تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة:

- ✓ خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير المستمر.
- ✓ إشراك جميع العاملين في التطوير.
- ✓ متابعة وتطوير أدوات قياس أداء العمليات.
- ✓ تقليل المهام والنشاطات اللازمة لتحويل المدخلات (المواد الأولية) إلى منتجات أو خدمات ذات قيمة للعملاء.
- ✓ إيجاد ثقافة تركز بقوة على العملاء.
- ✓ تحسين نوعية المخرجات.
- ✓ زيادة الكفاءة بزيادة التعاون بين الإدارات وتشجيع العمل الجماعي.
- ✓ تحسين الربحية والإنتاجية.
- ✓ تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشاكل وتجزئتها إلى أصغر حتى يمكن السيطرة عليها.
- ✓ تعلم اتخاذ القرارات استنادا على الحقائق لا المشاعر.
- ✓ تدريب الموظفين على أسلوب تطوير العمليات.
- ✓ تقليل المهام عديمة الفائدة زمن العمل المتكرر.
- ✓ زيادة القدرة على جذب العملاء والإقلال من شكاويهم.

- ✓ تحسين الثقة وأداء العمل للعاملين.
- ✓ زيادة نسبة تحقيق الأهداف الرئيسية للشركة.

4. خصائص وسمات إدارة الجودة الشاملة:

تعتبر إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية حديثة ومعاصرة، استمدت جذورها من النظريات والكتابات الإدارية التي سبقتها واستفادت بأحسن ما فيها، وهي فلسفة تركز على جودة المنتج أو الخدمة وعدم التوقف عند حد معين بل الاستمرار بالتحسين طالما هناك من يستفيد منه. وتعرف كذلك بأنها فلسفة إدارية تعتمد على مبدأ مشاركة جميع العاملين في تحقيق الجودة ويتحمل الجميع مسئولية ذلك وتأخذ بعين الاعتبار حاجات الجمهور وتحاول تحقيقها أو أبعد مما يتوقع الجمهور، وهي ثقافة تعتمد على إشاعة قيم التعاون من أجل نجاح العمل وتحقيقها أهداف المنظمة وتساعد على ظهور الأفكار الخلاقة والمبدعة وتعمل على تحقيقها، كما تسعى إلى تحقيق الميزة التنافسية واعتماد مبدأ العائد طويل الأمد، كما أنها فلسفة تؤمن بملاءمة الوسائل مع الغايات، فالجودة لا تتحقق إلا بضمان جودة الطرفين وتعتبر كذلك نظامًا متكاملًا يضمن للدول والمنظمات من خلال الإنتاج المتميز السمعة والمكانة العالية بين الدول والمنظمات.

و عادة ما تتبع الأساليب العلمية في حل المشكلات، حيث يحكمها دستور أخلاقي يتمثل في توفير الثقة في المنتج وفي مواعيد الإنجاز. كما أنها تتيح قدرة للمنظمة على التأقلم السريع مع مختلف المتغيرات المستجدة على مختلف الأصعدة الداخلية والخارجية وما يتفرع

منها من متغيرات إضافية جديدة.[1]

5. معايير الجودة في التعليم:

تختلف معايير الجودة باختلاف المجالات التي تطبقها وتبعا لأنظمة التقييم التي تراقبها، إلا أنها تلتقي جميعها في كثير من المواصفات و المقاييس التي تستند إلى مبادئ و مرتكزات أساسية تهتم كلها بجودة المنتوج النهائي مرورا بمختلف مراحل الإنتاج. والجودة في التعليم لا تخرج عن هذا الإطار إذ تهتم بمواصفات الخريجين من المدارس و نتائج تحصيلهم الدراسي عبر مختلف المراحل و العمليات و كذا القدرة على تجاوز كل المشاكل و المعيقات التي قد تعترض مسارهم عملا بمبدأ الوقاية خير من العلاج. و هذه بعض معايير الجودة في التعليم حسب بعض الدراسات الأكاديمية و البحوث العلمية المهتمة بالموضوع:[2]

- ✓ جودة المناهج والمقررات الدراسية.
- ✓ جودة البنية التحتية.
- ✓ كفاءة الأطر التربوية و الإدارية.
- ✓ جودة التكوين الأساسي و المستمر.
- ✓ التدبير الأمثل للموارد البشرية و المالية.

[1] حافظ محمود، **مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2012، ص ص 66 67.

[2] "**Quality Standards in Education**", www.thecommonwealth-educationhub.net.

- ✓ الانطباع الإيجابي للمستفيدين من خدمات المدرسة.
- ✓ التحسين المستمر.
- ✓ نتائج التحصيل الدراسي.

6. آليات تحقيق الجودة في إصلاح التعليم:

رافق التفكير في الجودة اقتراح مجموعة من الآليات و الدعامات التي من شأنها تحسين وضع المنظومة التربوية و تجاوز مختلف العوائق التي جعلت مستوى التعليم في بلداننا العربية متدنيا لذا فإن أي إصلاح يجب أن ينطلق من المداخل التالية:

- ✓ تغيير المناهج و البرامج التربوية و في هذا الصدد يجب العمل على اعتماد استراتيجية جديدة في بناء المقررات تقوم على الكفايات عوض الأهداف و على الكيف عوض الكم و على التعدد و التنوع عوض الأحادية.
- ✓ تحسين العرض التربوي في المدن و القرى عملا بمبدأ تكافؤ الفرص يجب توسيع العرض التربوي و تجويده في القرى كما في المدن لإتاحة الفرصة للجميع من أجل إتمام الدراسة في أحسن الظروف، و هنا وجب الاهتمام أكثر بالبنية التحتية للمؤسسات التعليمية و مدها بكل الوسائل و الإمكانيات لتؤدي الأدوار المنوطة بها و تقدم خدمات ذات جودة معتبرة.

✓ العناية بالموارد البشرية اعتبارا للدور الطلائعي للمورد البشري في الارتقاء بمستوى المنظومة التربوية فلابد من الاهتمام بالأطر العاملة بالقطاع سواء على المستوى المادي و ظروف العمل أو على مستوى التكوين الأساسي و المستمر.

✓ الحكامة و اللامركزية على مستوى التدبير و التسيير :وذلك عبر إرساء آليات الحكامة الجيدة و ترسيخ سياسة اللامركزية و اللاتركيز و التي ترمي إلى تقاسم المهام و اعتماد سياسة القرب و تكييف التوجيهات و السياسات التربوية مع خصوصيات كل منطقة.

✓ التمويل الكافي و ترشيد النفقات: إن أي مشروع للإصلاح يروم التحسين و التطوير يحتاج إلى تمويل كاف لتحقيق المبتغى لكن هذا لا يعني صرف أموال طائلة في أمور لا طائل منها، إذ أن الجودة لا تقاس بقيمة المبالغ و الأموال المرصودة للمشروع و إنما بما يمكن تحقيقه من نتائج على أرض الواقع بأقل التكاليف.

✓ الاستفادة من الخبرات الأجنبية: نظرا لعالمية نظام الجودة بات لزاما الاستعانة بالتجارب و الخبرات الأجنبية، خصوصا من الدول الرائدة و السباقة لتبني هذه المقاربة مع الحرص على القيام بدراسات سوسيولوجية و تاريخية كافية قبل إدخال أي تعديلات على المنظومة التربوية و ذلك لضمان توافقها مع مبادئ نظام الجودة.[1]

7. خطوات تطبيق إدارة الجودة الشاملة:

[1] نايف علوان المحياوي قاسم، **إدارة الجودة في الخدمات**، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، ط1، 2006، ص 57.

من الجدير بالذكر أنّه لدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة، فإنّه لا بُدّ من اتّباع العديد من الخطوات، وذلك على النحو الآتي:[1]

1.7. التمهيد: حيث يتضمّن ذلك تهيئة المُوظَّفين للالتزام بمفهوم الجودة الشاملة، وتقبُّله، ومعرفة ما يحتاج إليه من إجراءات، حيث لا بُدّ هنا من توضيحه، وبيان أسسه للموظَّفين جميعهم، مع ضرورة تحديد معايير الجودة المُراد الوصول إليها في كلّ مجال، مع الأخذ بعين الاعتبار توفير المعلومات، والموارد المادّية اللازمة، وتحديد المسؤوليّات الضروريّة للتنفيذ، بالإضافة إلى تحديد احتياجات المستفيدين.

2.7. التنفيذ: حيث يتضمّن تحديد المسؤوليّات الخاصّة بكلّ فرد، بحيث يتمّ بعد ذلك تحديد سُلطاته بناءً على هذه المسؤوليّات، علماً بأنّ توزيع هذه المسؤوليّات يكون بناءً على قدرات هؤلاء الأفراد، ومن الجدير بالذكر أنّه من الممكن زيادة قدرات الأفراد، وذلك عن طريق التدريب المتواصل.

3.7. التقويم: حيث يكون مُرافقاً للخطوات المُتعلِّقة بتنفيذ إدارة الجودة الشاملة، لتحسين العمليّات الخاصّة بها، وهو يتكوّن من عدّة خطوات و هي:

- ✓ المقارنة بين معايير الجودة المُحدَّدة في التمهيد و الأداء.
- ✓ تقييم الأداء الخاصّ بالمُوظَّفين.

[1] بن معوض القثامي عزيز، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الطائف: الإمكانيات والمعوقات من وجهة نظر العاملين فيها**، منشورات جامعة أم القُرى، السعودية، 2012 2013، ص ص 53 55.

- ✓ الحرص على الرقابة المُستمرّة في المراحل جميعها.
- ✓ توجيه العمل نحو ما يستجدّ من مُتطلَّبات بالنسبة للمُستفيدين، وتحديد الانحرافات، والأهداف، لتصويب الأخطاء بشكل مستمرّ.
- ✓ الاهتمام بالمراجعة المتواصلة للجودة، بهدف التأكُّد من نظام إدارة الجودة الشاملة، وفاعليّته، وملاءمته لطبيعة العمل.

8. العناصر الأساسية اللازمة لتعليم عالي الجودة:

عندما نتحدث عن التعليم عالي الجودة فإنّنا نتحدث عن توافر عناصره الأساسية التي تُشكل فارقاً مميزاً في نتائجه وتتلخص في **الفعاليّة، الجاهزية و الكفاءة،** وتشكّل هذه العناصر الثلاث الفارق الأساسي لنقل أثر التعليم إلى أرض الواقع، واكتساب المتعلّمين للمعرفة والمهارات والسلوك الذي يُمكّنهم من تحقيق أبعاد وأهداف العمليّة التعليميّة، وتحويلها إلى حلولٍ مُبتكرة، ومشاريع تنمويّة على أرض الواقع.

أغلب المَنظومات التعليميّة في الوطن العربي تفتقر للأسف إلى توفّر هذه العناصر الضروريّة لإثراء العملية التعليمية والتربوية، ممّا يَنعكس على رداءة المُخرجات التعليمية وضعف أثرها في تحقيق تنمية مستدامة ومشاريع حقيقيّة مساهمة في نهضة المجتمع وتطوير أفراده.[1]

[1] جليل الصويص راتب ، جليل الصويص غالب ، و آخرون، **إدارة الجودة المعاصرة**، مرجع سابق، ص 31.

9. الجودة في المؤسسات التعليمية العربية بشكل عام:

لقد عانت أغلب المؤسسات التعليمية العربية من نقص الكفاءة والبنية التحتية والجاهزيّة التكنولوجية اللازمة لمواكبة التطور الحاصل في المنظومة التعليمة العالمية والتغييرات التكنولوجية التي فرضت نفسها لإدارة الواقع ومستلزمات تطويره بسهولة وفعالية عالية، فتُركّز المنظومة العربية على تكديس المناهج التدريسية بكمٍّ هائل من المعلومات والمعارف المتنوعة دون وجود التسهيلات والاستراتيجيات اللازمة للتحقق من إمكانية تطبيقها على أرض الواقع وعلاقتها بالتحديات الحالية وحداثتها لتلائم آخر المستجدّات الحاصلة في هذه العلوم والمعارف، ممّا أدّى إلى إرهاق عقول المتعلمين بكمٍّ هائل جداً من المعلومات والعلوم غير الفاعلة مع عدم توفّر الأدوات التطبيقيّة الضروريّة لنقل أثر هذه المعارف لتلبية احتياجات السوق المحلي، ومن هنا بدأ الاهتمام بتشكيل مبادرات محليّة وإقليمية والاستعانة بالخبرات الأكاديميّة العالمية لتجهيز البيئة التعليميّة العربية لإدراج مفهوم الجودة المستدامة في عملياتها التعليمية المختلفة، وبرزت عدّة مبادرات حكوميّة وخاصة لإدارة مفهوم الجودة المستدامة في المدارس والجامعات العربية كمبادرة التعليم الوطنية برعاية جلالة الملكة رانيا العبد الله في الأردن بهدف تعزيز الإصلاح التعليمي وتبنّي الأساليب التعليميّة المتطورة والتكنولوجيّة المتوافقة مع التطورات العالمية في هذا المجال. بالإضافة إلى تجهيز المدارس الحكومية بالبنية التحتية اللازمة لدعم احتياجات الطلاب وتوفير البيئة المناسبة لتعلّمهم والاهتمام بنواحي الصحة والغذاء والتواصل السليم بين الأفراد والهيئة التعليمية، كما تبنّت

الحكومة الإماراتيّة عدة مبادرات تعليمية تهدف إلى الارتقاء بجودة التعليم ومواكبة آخر المستجدات التعليمية في الأساليب والطرق التدريسية الأكثر فعالية.[1]

10. المتطلبات الأساسية الداعمة للمجتمع التعليمي الحديث:

لسد الفجوة الحاصلة في بعض المنظمات التعليمية المتأخرة والتطور الهائل الحاصل في قيادة المنظومة التعليمية الحديثة، لا بدّ من توفير المتطلّبات الأساسيّة لإمكانيّة تطبيق أنظمة إدارة الجودة الحديثة في المدارس والجامعات التعليمية والمتمثلة فيما يلي:

- ✓ توفير العناية الصحيّة للمتعلّمين وتغطية احتياجاتهم الأساسية من غذاء صحي وبيئة آمنة للتمكّن من المشاركة بفعالية مع معطيات النظام التطويري لإدارة جودة التعليم.
- ✓ دعم المجتمع المحلي والأهالي للتعليم، وتعزيز مهارات أبنائهم وتشجيعهم على تنميتها، مع توفير بيئةٍ مناسبة للتعلّم والانخراط في الأنشطة التطويرية المختلفة.
- ✓ تطوير المناهج التعليميّة لمواكبة التطوّر الحاصل في النواحي التدريسية المختلفة، ومتابعة آخر المستجدّات الحاصلة في العلوم والمعارف التعليمية.
- ✓ تدريب الطلّاب على المهارات الحياتية اللازمة لإدارة حياتهم وتواصلهم مع العالم الخارجي، وتمكينهم من مواجهة الأزمات، ومساعدتهم على اتخاذ القرار.

[1] الأمير محمود، العواملة عبد الله، **درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين**، المجلد 7، العدد 1، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2011، ص 61.

✓ تجهيز الكوادر البشريّة من مُعلّمين ومساعدين، وتدريبهم على تطبيق العمليّات التعليميّة الحديثة التي تُمكّن الطالب من فهم المعلومة بأبسط الطرق وأكثرها فاعليةً، وتحويلها إلى مهارات وتطبيقات عمليّة، وسلوكيّات جديدة تُعزّز من منهج التطوير المستمر وسط بيئة مشجعة ترسخ قيم التشارك والأخلاق التربوية.

✓ ربط النتائج التعليمية بالأهداف التربويّة ومقارنتها بالنتائج الفعلية لتقييم وتحسين الدورة التعليميّة، وربط إنجازاتها بمبادرات اجتماعية ومشاريع تنموية حقيقية.[1]

11. فوائد و أهمية نظام جودة التعليم:

هناك العديد من الفوائد التي تكمن وراء جودة التعليم، منها: [2]

✓ النهوض بالعمليّة التعليمية، ورفع كفاءة المعلمين، والطلاب، وكل من لهم علاقة بالعمليّة التعليمية.

✓ تحسين النظام الإداري، بحيث يكون قادراً على توضيح المهام والمسؤوليات المناطة بكل طرف.

✓ معالجة الشكاوى الصادرة عن أولياء أمور الطلبة ومحاولة إرضائهم، بشكل يُقلّل من حجم هذه الشكاوى.

[1] محمد غنيم أحمد، **إدارة الجودة الشاملة**، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، مصر، ط 2، 2008 ، ص 65.

[2] Jonathan Nelson (25-07-2015) [://economics21.org/html/importance-quality-education-1375.

- ✓ توفير جو عمل يسوده التعاون، والتفاهم بين كافة الأطراف.
- ✓ حلّ المشكلات بالطرق والأساليب الصحيحة بعيداً عن تلك التي قد تضرُّ أكثر مما قد تنفع.
- ✓ رفع قيمة المؤسّسة التعليمية بين المؤسسات الأخرى، وجعلها قادرةً على المنافسة على الصعيدين: المحلي، والخارجي.

12. تطبيق الجودة الشاملة في التعليم:[1]

يستلزم تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم ما يلي:

- ✓ الارتقاء بجودة التعليم بتحديد المستوى الملائم للمعايير في جميع الأنظمة التربوية ومكوناتها التعليمية، بتحديد رؤية واضحة للمدخلات والمخرجات بهدف تحقيق الأهداف المرجوة.
- ✓ توافر المسؤولية الكاملة عن نظام الجودة لمراقبتها والتحكّم بها والتأكد من تحقيقها وتوافر المواصفات المحددة لها.
- ✓ إمكانية تحقيق الأهداف في كافة مجالات التربية والتعليم.
- ✓ إيجاد البيئة المناسبة المشجعة على تطبيق الجودة الشاملة.

[1] حافظ محمود، مرجع سابق ، ص ص 66 67.

✓ المحافظة على المستوى التعليمي الذي وصل إليه الطلبة بمتابعة تقييمهم بشكل مستمر.

13. نماذج و نظريات إدارة الجودة الشاملة:

لقد شهدت فترة الثمانينات و بداية التسعينات تحدياً حقيقياً في مجال إدارة الجودة الشاملة متمثل في إيجاد نظم متكاملة و نماذج و أساليب تمكن الممارسين من وضع إدارة الجودة الشاملة موضع التنفيذ أو التطبيق في المنظمات، الأمر الذي دفع العديم من الباحثين و المنظمات المعنية بإدارة الجودة إلى محاولة إيجاد نماذج تعبر عن نظام متكامل لها يمكن الاعتماد عليه في التطبيق.

1.13. نموذج جودة الخدمة: حدد بيري و آخرون في عام 1985 نموذجاً لجودة الخدمة يتضمن عشرة أبعاد يبني عليها المستفيد من الخدمة توقعاته و ادراكاته و حكمه على جودة الخدمة من المنظمة و هي ما قد يعرف بكل من الاعتمادية Reliability و الاستجابة Responsivenessو الجدارة Competence و الوصول إلى الخدمة Access و اللياقة Coartesy و الاتصالCommunitatio و المصداقية Credibility و السلامة و الأمان في آداء الخدمة .Security و درجة فهم الخدمة للمستفيد Understanding و الأشياء الملموسة في الخدمة. Tongibles .

و على الرغم من تشابه الكثير من أبعاد هذا النموذج مع نموذج معهد كرانفيلد، إلا أنهم في عام 1990 قاموا باختصار هذه الأبعاد إلى خمسة أبعاد يمكن الاعتماد عليها كمعايير

للجودة في المنظمات و تتركز في (الاعتمادية و الاستجابة والأشياء الملموسة و الضمان و التعاطف مع العملاء و تقدير ظروفهم.[1]

2.13. نموذج معهد كرانفيلد: قام معهد كوانفيلد بوضع نموذجه في عام 1985 و قد تضمن خمسة أبعاد لتحديد الجودة الشاملة، هي المواصفاتSpecification و تقوم فيها المنظمات بتصميم الخدمة بصورة محددة بهدف تلبية الاحتياجات الحالية و المستقبلية للعملاء وفقاً لما تراه المنظمة، و البعد الثاني هو التماثل و ذلك لضمان الجودة على ما يفرض على المنظمة أن تحدد مقدما السمات التي يجب أن توافرها في الخدمة المقدمة حتى تكون مقبولة، و بالنسبة للبعد الثالث فهو الاعتمادية والتي تعني استثمار البيانات و تحليلها و الاعتماد عليها في كافة أنشطة المنظمة و إعدادها كأساس لاتخاذ القرارات، و البعد الرابع فهو التسليم بأن تحسين الخدمة و جودتها لكافة العمليات بالمنظمة و ليس المنتج و الخدمة فقط أما البعد الخامس و هو القيمة و هي احد جوانب التأثير على عملية التبادل فالجودة و القيمة هي ما يراها العميل و يحددها.[2]

3.13. النموذج الأمريكي للجودة: و هو ما يعرف بنموذج الجائزة الأمريكية وقد كان وفقا لما أقره الكونجرس الأمريكي في عام 1987 و الذي استهدف تشجيع كافة المنظمات الأمريكية على تحسين مستوى الخدمة أو جودة السلعة التي تنتجها و يقدم هذا النموذج أربع

[1] محفوظ أحمد، **جودة إدارة الجودة الشاملة – مفاهيم و تطبيقات**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان الأردن، ط 2، 2006، ص ص 213 214.

[2] نايف علوان المحياوي قاسم، مرجع سابق، ص 83.

أبعاد أساسية تضم سبعة مجالات رئيسية يتم تقييم الشركات المتقدمة للجائزة على أساسه و هي القيادة و الذي يتوقف عليه نجاح أو فشل النظام و البعد الثاني فهو النظام و يضمن المكونات الأربع و هي برامج ضمان جودة السلع و الخدمات و درجة الاستفادة من الموارد البشرية بالمنظمة و التخطيط الاستراتيجي للجودة و البعد الثالث هو ما يعرف بالأغراض و الذي يتمثل في مدى اهتمام المنظمات بعملائها و درجة رضاهم عنها و الذي يمثل الهدف النهائي لإدارة الجودة الشاملة و البعد الرابع هو درجة التقدم و الخاص بقياس مدى التقدم في تحقيق نتائج الجودة بالنسبة للخدمة و السلعة.[1]

4.13. النموذج الأوروبي للجودة: حددت الدول الأوروبية مع المنظمات الأوروبية لإدارة الجودة في عام 1996 ما يعرف بالجائزة الأوروبية عناصر أساسية يتم تقسيمها إلى مجموعة العوامل المساعدة و التي تعمل على المساعدة في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة و مجموعة النتائج المتوقعة من تطبيق النظام و لقد تم ربط عناصر النموذج التسعة في إطار منطقي و متتابع يمكن الممارسين في وضع نموذج الجودة موضع التنفيذ حيث يبدأ بعنصر القيادة و التي تؤدي إلى تحسين و تطوير ممارسات كل من إدارة الموارد البشرية و الاستراتيجيات و السياسات ثم بعد ذلك مجموعة العمليات التي تتم في كل الممارسات اليومية لتحقيق النتائج المتميزة لتحقيق رضا العاملين و العملاء و تأثيره على المجتمع و

[1] المرجع السابق ص ص 84 85.

التي من شأنها أن تعكس بصورة مباشرة على الهدف النهائي للمنظمات و الذي يتمثل في النمو و الربحية.[1]

الخلاصة:

تكمن أهمية الجودة الشاملة في كونها مطلب كل المؤسسات و الإدارات و جعلتها كهدف بعيد أو قصير المدى، و لكي نتعرف جيدا على مدلول هذا المصطلح و ماهية المفهوم، قمنا في هذا الفصل بمحاولة الرجوع إلى تاريخ تطور الجودة الشاملة، مرورا بأهدافها و خصائص و الفوائد التي تجنيها المؤسسات من تطبيق هذا المفهوم. ثم في جزئية منه عرجنا على معايير الجودة الشاملة في مجال التعليم و كيف يمكن إدخال المتغيرات إلى مجال العلم و المدرسة ثم ما هي الآليات التي نحقق بها هذا الإصلاح، وكان لزاما علينا أن نتطرق إلى خطوات تطبيقها و عناصرها الأساسية في التعليم العالي التي هي محور دراستنا و إن اختلفنا في مجال الدراسة أو بؤرة الموضوع، وقد تطرقنا بعدا إلى جزئية مهمة كذلك و هي المتطلبات الأساسية الداعمة للمجتمع التعليمي الحديث، و ما يترتب عنها من فوائد و أهمية

[1] المرجع السابق، ص 87 88.

حين تطبيقها في المؤسسات التعليمية و النتائج المرجوة من تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الذي هو هدف أغلب المؤسسات و الحكومات في الدولة الغربية، و ارتأينا أن نقدم مجموعة من النماذج و النظريات الحديثة التي ارتبطت مباشرة بإدارة الجودة.

الفصل الثالث

علم الاجتماع

محتويات الفصل:

1. نشأة علم الاجتماع
2. مفهوم علم الاجتماع
3. القيمة العلمية لعلم الاجتماع
4. مكانة علم الاجتماع بين العلوم الاجتماعية
5. العوامل التاريخية لنشأة علم الاجتماع

1.5. في الغرب

2.5. في العالم العربي

3.5. في الجزائر

تمهيد:

لقد عاش علم الاجتماع وضعيات متعددة منذ تأسيسه في الجامعة الجزائرية، فمن تخصص معترف به و بالمعرفة التي يحملها و التي يمكنها أن تساهم في بناء الفكر النقدي لدى الطالب ليصبح إطارا مساهما في عملية التنمية.

إن محاولة تحديد نشأة و مكانة علم الاجتماع في الجزائر يتطلب التطرق إلى: نشأة هذا العلم، مفهومه، قيمته، مكانته بين العلوم الأخرى والظروف التي تطور فيها.

1. نشأة علم الاجتماع:

إن الحديث عن نشأة علم الاجتماع يعيدنا إلى الجذور التاريخية لهذا العلم ، فمن المعروف أن هذا العلم تبلور و تطور إثر ظروف خاصة بالمجتمعات الغربية و الأوربية بشكل خاص، حينها نشأ كعلم جديد ضمن الحقل العلمي المعرفي. إلا أن هذه النشأة يمكن اعتبارها إعادة إحياء لفكر اجتماعي سمي في فترة القرنين 18 م و 19 م بعلم الاجتماع. إلا أن أصول هذا العلم تعود إلى الحضارات القديمة "كحضارتي وادي الرافدين و وادي النيل و مرورا بالحضارة الإغريقية و الرومانية ثم الحضارة الإسلامية و أخيرا يبنى في الحضارة الأوروبية التي لا زالت حضارة فاعلة و ديناميكية في تطوير الفكر الاجتماعي و مجابهة المشكلات الاجتماعية التي تواجه الإنسان والمجتمع."[1]

و منه فإن طرح الفكر الاجتماعي هو طرح قديم، حيث تناول الفلاسفة و المفكرين آنذاك التأمل في التجمعات البشرية و الحياة الاجتماعية للإنسان، لتتضح معالم هذا الفكر أكثر في الحضارة الإسلامية التي يتفق اغلب الباحثين أن علم الاجتماع ظهر لأول مرة في مؤلفات العلامة المؤرخ و الاجتماعي ابن خلدون، في وقت كانت أوروبا تعيش عصور ظلام فكري و اجتماعي، و لكن هذا العلم لم تتح له الفرصة ليصبح أحد العلوم المعترف بها إلا في وقت ليس ببعيد، و هذا ما أعطى الدفع والبداية للفكر الأوروبي كي ينطلق في دراساته للمجتمع ابتداء من النقطة الانتهاء التي وصلت لها الحضارات السابقة. فكان ظهور علم

[1] محمد إحسان إحسان، سليمان الأحمد عدنان، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، ط1، 2005، ص 89.

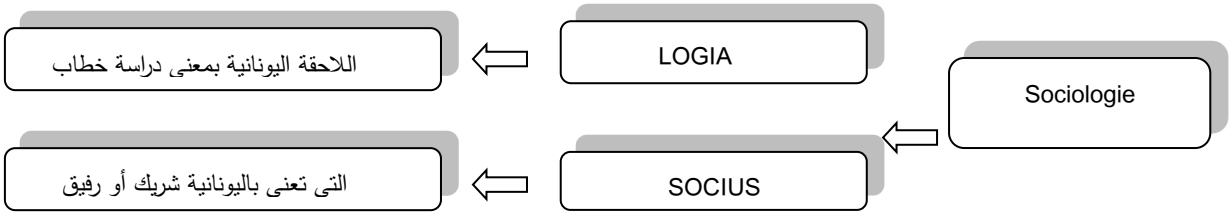
الاجتماع وليد ظروف و عوامل مختلفة خصت بها أوروبا في فترة القرن 18 م، هذه العوامل التي كان لها نصيب في خلق العلم الجديد في خضم أحداث غيرت الواقع العالم الغربي وخاصة أوروبا التي هي مسقط رأس هذا العلم و مهده، نظرا لظروف تاريخية معينة، فلقد لاقى هذا العلم في ظهوره و نشأته و تطوره صعوبات عديدة، إلى أن أصبح علما له موضوعاته المحددة، مفاهيمه، نظرياته، مناهجه و قوانينه الخاصة التي تتحكم في تفسير الظواهر الاجتماعية، ومنه انبثق علم الاجتماع كضرورة.

2. مفهوم علم الاجتماع:

تختلف تعاريف علم الاجتماع من حيث المنظرين السوسيولوجين أو مواضيع دراساته أو مداخله ،ولقد اختلفت هذه التعاريف ولكن دون وجود اتفاق بين العلماء بخصوصه وبالتالي لا يوجد تعريف دقيق وموحد وشامل لعلم الاجتماع.

1.2. تعريف علم الاجتماع لغة:[1] ارتبط ظهور علم الاجتماع بدراسات "أوغست كونت"، حيث أطلق عليه اسم الفيزياء الاجتماعية تيمنا بالعلوم الطبيعية التي ذاع صيتها في تلك الفترة، و لقد استعان "كونت " هذه التسمية من خلال كتابات أستاذه "سان سيمون"، ثم في سنة 1838م أطلق عليه اسم" علم الاجتماع". والتي تنقسم إلى:

[1] عبد الله محمد عبد الرحمان، **علم الاجتماع النشأة و التطور**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ب ط، 2003، ص 44.



"فأول من استعمل اصطلاح السوسيولوجيا هو"أوغست كونت"، إلا أن الفيلسوف الانجليزي "جون ستيوارت ميل" استعمل هذا الاصطلاح في انجلترا خلال الفترة التي عاش فيها "كونت"، وظهر استعمال هذا الاصطلاح في كتابه المسمى "علم المنطق" الذي نشره عام 1843."[1]

2.2. تعريف علم الاجتماع اصطلاحا: إنه من غير المعقول أن نذكر علم الاجتماع و لا نذكر المفكر العربي "ابن خلدون" و الذي ساهم بالشكل الكبير في تأسيس هذا العلم ورسم ملامحه الأولى. فلم يعرف "ابن خلدون" علم الاجتماع تعريفا مباشرا فهو يرى "أنه ذو موضوع و هو العمران البشري و الاجتماعي و الإنساني، و ذو وسائل وهي بيان ما يلحقه من العوارض و الأحوال لذاته واحدة بعد الأخرى، و هذا شأن كل العلوم وضعيا كان أو عقليا."[2]

3.2. تعريف علم الاجتماع حسب علماء الاجتماع:

[1] معتوق جمال، **علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى يومنا هذا**، بدون دار نشر، ط 1، 2006، ص 11.

[2] ابن خلدون عبد الرحمان، **المقدمة**، دار الفكر، بيروت، د ت، ص 35.

و يحدد العلماء ثلاث أنواع مميزة لتعريفات علم الاجتماع هي:[1]

* **أوغست كونت:** لم يضع كونت تعريفا محددا لعلم الاجتماع بقدر ما نجده أكد على أهمية وجود هذا العلم ليدرس كل الظواهر التي تدرسها العلوم التي سبقت على ظهور علم الاجتماع.

* **هربرت سبنسر:** يتصور أن تحديد علم الاجتماع بأنه العلم الذي يصف و يفسر نشأة و تطوير النظم الاجتماعية مثل الأسرة والضبط الاجتماعي و العلاقات بين النظم.

* **إميل دوركايم:** يؤكد على أن الموضوع الأساسي لعلم الاجتماع هو دراسة الظواهر الاجتماعية.

* **ماكس فيبر:** إنه العلم الذي يحاول الوصول إلى فهم تفسيري للفعل الاجتماعي و ذلك من أجل الوصول إلى تفسير سببي لمجراه ونتائجه.

3. القيمة العلمية لعلم الاجتماع:

✓ يقدم علم الاجتماع مساعدة جوهرية في تحديد الأهداف التي يكمن الاتفاق عليها و يكمن أن يرسم الوسائل الناجعة لبلوغها، وهذا يظهر واضحا في السياسيات الاجتماعية في مجتمع يتغير باستمرار، لا يمكن أن تقوم على أساس العادة أو العاطفة، إذ لا يتسنى للمشتغل

[1] محمد ابراهيم عبد المجيد، **علم الاجتماع النشأة و التطور – المشكلات الاجتماعية**، مؤسسة رؤية للطباعة و النشر و التوزيع، الإسكندرية، ط1، 2007، ص 18.

بالسياسة الاجتماعية العامة أن ينجح في مهمته إلا إذا كان لديه القدر الكافي من المعرفة عن المجتمع الذي يرسم له خطوط نموه الاجتماعي والاقتصادي.

✓ يكرس علم الاجتماع مهمته منذ نشأته الأولى نحو دراسة المشكلات و الظواهر الاجتماعية التي ظهرت في المجتمع الحديث، و استخدام طرق و أساليب و مناهج علمية تهدف إلى تفسير الحقائق بصورة واقعية، و العمل على التحقق منها بصورة علمية مدروسة.

✓ إن علامة الإنسان المثقف أن يكون لديه الإدراك الكافي و التقدير المناسب للأشياء التي قد تفوت الرجل العادي، ولذلك فإن علم الاجتماع بجانب أنه يسهم في تقدم المجتمع إسهاما جوهريا، فهو مفيد من الناحية الشخصية، لأن الفرد عن طريقه يستطيع أن يحصل على فهم أفضل لنفسه وللآخرين، ويتيح له هذا الفهم أن يكون أكثر مرونة إزاء المواقف الجديدة دون الالتجاء إلى الأنماط المتحجرة السابقة.

✓ من العلماء من يرى أن دراسة علم الاجتماع قد صارت ضرورة اجتماعية، لأن المجتمعات –كالأفراد – تحتاج إلى توجيه أكثر مما تحتاج إلى الضغط، خصوصا أن الكثير من المجتمعات البشرية تلفها أخطار عديدة تهدد وحدتها و تماسكها.[1]

ويمكن تلخيص القيمة العلمية لعلم الاجتماع في ما يلي:

✓ علم الاجتماع يهتم بدراسة العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع.

[1] شلغوم جميلة، **واقع السوسيولوجيا في الجزائر في ظل الحداثة و ما بعد الحداثة**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تنظيم و ديناكيمات اجتماعية و المجتمع، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2012–2013، ص ص 38 39.

- ✓ علم الاجتماع يهتم بدراسة النظم والأنساق الاجتماعية.
- ✓ علم الاجتماع يهتم بدراسة أنماط التغير والتحديث والتطور و التنمية.
- ✓ علم الاجتماع يهتم بدراسة المشكلات الاجتماعية.
- ✓ علم الاجتماع يمكن الباحث من فهم طبيعة القوانين والقواعد والقيم والمعايير التي تتحكم في الجماعات و المجتمعات.
- ✓ علم الاجتماع يمكننا من فهم الواقع المحيط بنا بكل تعقيداته.

3. مكانة علم الاجتماع بين العلوم الاجتماعية:

"إن علم الاجتماع يماثل العلوم الطبيعية من ناحية أنه يقوم بالاكتشاف والتفسير، أي يكشف الحقائق الجوهرية للسلوك الاجتماعي والارتباط بين هذه الحقائق ثم يقوم بتفسيرها."[1]

في بداية ظهور علم الاجتماع ، رأى "كونت" أن علم الاجتماع هو تاج العلوم، رغم حداثته فهو يتزعم العلوم، حيث يرى كونت أن علم الاجتماع الذي يدرس الظواهر الأكثر تعقيدا هو أخر العلوم للوصول إلى الفلسفة الوضعية، و ذلك أمر طبيعي لا يمكن أن يكون عكس ذلك، إن "كونت" يؤكد "أننا لا نرى لماذا لا يكون للظواهر التي تنشأ بسبب نمو أحد الأنواع الاجتماعية قوانين تخضع لها كقوانين الظواهر الأخرى، أو لماذا لا يمكن الكشف عن هذه القوانين بطريقة الملاحظة، كما هو الحال في العلوم الأخرى.... سوف أجعل الناس يشعرون

[1] خليل العمر محمد و آخرون، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، ب ط، 2006، ص27.

عن طريق الواقع نفسه أن هناك قوانين لنمو النوع الإنساني تبلغ في دقتها قانون الجاذبية الذي يخضع له سقوط الحجر."[1]

أما بالنسبة للعلوم الاجتماعية: علم النفس، علم الاقتصاد، علوم السياسة، الأنثروبولوجيا، و علم الاجتماع فهي علوم ذات صلة، حيث تتفق هذه العلوم من حيث موضوع الدراسة و هي الاهتمام بالجانب الإنساني، فالفرد و الجماعة و كل ما يختص بهما هو فحوى موضوع العلوم الاجتماعية سواء كان نشاط أو سلوك أو رأي أو موقف فهي كلها مواضيع تهتم بها العلوم الاجتماعية، و لكل علم من هذه العلوم جذوره التاريخية و مسيرة تطوره، وبالتالي فإن الفصل بينها ليس بالأمر الهين.

و يهتم علم الاجتماع بدراسة الظواهر الاجتماعية شأنه شأن العلوم الاجتماعية لكنه نظرا لأنه لا توجد ظاهرة اقتصادية، سياسية أو قانونية ... الخ مستقلة بنفسها عن نواحي الحياة الاجتماعية، و بالتالي كان لعلم الاجتماع المكانة المهمة حيث يرى "كارل مانهايم": "إن علم الاجتماع يهدف إلى تنسيق النتائج العامة التي تصل إليها العلوم الاجتماعية الخاصة، و ذلك باعتبارها متفرعة عن أصل واحد و تلتقي عند هدف واحد."[2]

و لما كانت العلاقة بين العلوم الاجتماعية هي علاقة تكامل، لا يمكن التميز بينها لأن التميز صعب، و بالتالي كان علم الاجتماع هو العلم الذي يشمل النواحي الاجتماعية التي تضم النواحي الاقتصادية، السياسية و الثقافية، و منه فإن لعلم الاجتماع مكانة مرموقة بين

[1] أحمد بيومي محمد، **أسس و موضوعات علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ب ط، 2001، ص ص 106 107.

[2] لطفي عبد الحميد، **علم الاجتماع**، دار النهضة العربية، بيروت، ب ط، د ت، ص 26.

العلوم من حيث الموضوع، و هذا ما يتجلى في كون علم الاجتماع أحد العلوم الأكثر صعوبة في دراستها ،حيث نجد أنه في المجتمعات الغربية لعلم الاجتماع مراتب عالية سواء كان على المستوى الأكاديمي في الجامعات أو المستوى الاجتماعي في المجتمع، على عكس من ذلك في المجتمعات العربية ودول العالم الثالث نجد أن علم الاجتماع يحتل آخر الترتيب الأكاديمي والاجتماعي.

5. العوامل التاريخية لنشأة علم الاجتماع:

و كما ذكرنا سابقا فإن علم الاجتماع ظهر كعلم حديث في العلم الغربي وبالتحديد أوروبا، أين أعطيت له الصفة العلمية بعدما كان مجرد أفكار و محاولات، نتيجة لأزمات متعددة، فهو علم مرتبط بالأزمات في ظهوره و تطوره.

1.5. في الغرب:

1.1.5. نشأته: من خلال الأحداث التاريخية التي عرفتها المجتمعات الأوربية بدأ يتشكل مجتمع جديد بداية من القرن 15 و هو عصر النهضة الأوربية إلى غاية نهاية القرن 19، و يمكن هنا تحديد ثلاث محطات هامة ارتبط ظهور علم الاجتماع بها، عصر الأنوار الذي يعتبر امتداد لعصر النهضة، الثورة الفرنسية والثورة الصناعية. إن المجتمع في القرون الوسطى كان يخضع للنظام الإقطاعي الذي يتميز بالطبقات الاجتماعية لكن سرعة التغيرات الاجتماعية و الاقتصادية عجلت بروز طبقة جديدة هي البرجوازية التي لعبت دورا أساسيا

في ظهور المجتمع الجديد كما، أن الكنيسة لعبت دورا سلبيا بمنعها المفكرين من التطرق إلى الخطاب الديني و الميتافيزيقي، في مقابل ذلك تركت بعض المجالات المسموحة في المجال الطبيعي، بشرط ألا تتعارض الاكتشافات العلمية مع مبادئ الكنيسة.[1]

إن مسيرة علم الاجتماع خلال المرحلة التأسيسية الثانية هي نتاج لعصري النهضة و التنوير فقد تطورت البحوث و الدراسات في أوربا خصوصا بعد عصر النهضة الأوربية الذي شهد حركة إحياء العلوم القديمة و قد عكف على البحوث و الدراسات الاجتماعية طوائف من المفكرين و العلماء الذين يمثلون المدارس الفلسفية التي ظهرت في عصور الانتقال العلمي، و كانت تعاني من عقم و تخلف القرون الوسطى إلى تقدم و فاعلية و ديناميكية العصر الحديث.[2]

و من أهم **المدارس الفكرية** التي كان لها الفضل الأكبر لظهور علم الاجتماع في أوروبا:

- مدرسة التعاقد الاجتماعي على يد "توماس هوبز" "جون لوك" "جون جاك روسو "
- مدرسة فلسفة القانون "مونتيسكيو "
- مدرسة فلسفة التاريخ "هيغل "
- مدرسة الفلسفة الاقتصادية " كيناي" " أدم سميث " " جون ستيوارت ميل "

[1] حنطابلي يوسف، **علم الاجتماع في الوطن العربي بين الفكر المفروض و الواقع الفروض**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، الثقافي، جامعة الجزائر، 2000، ص 76.

[2] إحسان محمد إحسان، عدنان سليمان الأحمد، مرجع سابق، ص 107.

و هذه المدارس الأربع تبقى من أهم العوامل الفكرية لظهور علم الاجتماع في العالم الغربي.[1] فظهر علم الاجتماع بمفهومه الحديث في أوائل القرن 19، و قد كان "أوغيست كونت" سباقا إلى ذلك، و يليه في ذلك الفيلسوف الألماني "هربرت سبنسر" في منتصف القرن 19، و في الولايات المتحدة بدأ علم الاجتماع كتخصص أكاديمي ليؤسس قسم علم الاجتماع في جامعة شيكاغو عام 1892، ثم أسس علم اجتماع أوربي في جامعة بوردو عام 1895، و في عام 1905 أسست الجمعية الاجتماعية الأمريكية الجمعية الأكبر في العالم من علماء الاجتماع المحترفين، و في عام 1919 أسس قسم علم الاجتماع بجامعة لودفيج الألمانية، أما أقسام علم الاجتماع في بريطانيا فأسست بعد الحرب العالمية الثانية، و كانت ايطاليا لها نصيب من أعمال "باريتو".[2]

2.1.5. مكانتة: إن الأهمية التي أعطاها "كونت" لعلمه الجديد هي أهمية نابعة من مواضيع علم الاجتماع، حيث أن لهذا العلم المكانة المميزة اجتماعيا و أكاديميا، فنجد أن الأوائل الناجحين هم من يحولون إلى أقسام علم الاجتماع و نجد أن للباحث الاجتماعي في الغرب دور كبير يمنحه الاحترام و التقدير الاجتماعي.

2.5. في العالم العربي :

[1] مرجع سابق، ص 112.

[2] مريزيق هشام يعقوب، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الراية للنشر و التوزيع، الأردن، ط 1، 2008، ص 20.

1.2.5. نشأته كتفكير اجتماعي: ظهرت في الحضارات الشرقية القديمة كحضارة وادي الرافدين و وادي النيل طوائف من الحكماء، الفلاسفة، المشرعين، المصلحين و المفكرين الذين عالجوا موضوعات الفلسفة و الفكر الاجتماعي معالجة لا تقل أهمية عن المعالجة اليونانية. وفي الحضارة الإسلامية يعتبر الإسلام دين و نظام اجتماعي، فوضع تشريعات دقيقة و منظمة و حث على التفكير و الاجتهاد و طلب العلم و انشغل المفكرون الأوائل في عهد الخلفاء الراشدين بجمع القرآن وتفسيره و رواية الحديث و تجميعه و تبويبه بالمسائل الفقهية ،أما في العصر الأموي فزاد الاهتمام بالموضوعات الفقهية. و في العصر العباسي كانت محاولات الفكر واسعة و ذلك لاتساع حركة النقل، و ظهرت العديد من العلوم و كانت مكان تلقين المعارف و كان أغلب الطلاب يتوافدون إليها أجانب في وقت كان فيه العالم الغربي يعيش عصر الظلام و الجهل.[1]

إن علم الاجتماع في الوطن العربي في مرحلته الحديثة قد استفاد من كل التراث عن طريق سفر رواده إلى كل من فرنسا وأمريكا و بريطانيا ثم في مراحل لاحقة إلى دول اشتراكية، حيث تم حصولهم على الشهادات التخصصية في علم الاجتماع، مع وجود ممهدات أساسية في المجتمع العربي ساعدت على تطوره، و وجود دراسات و كتابات في علم الاجتماع، فظروف الوطن العربي التي نما فيها علم الاجتماع اتسمت قبل الحرب العالمية الثانية بهيمنة الظاهرة الاستعمارية، في حين كانت انعكاسات الحرب العالمية الثانية كبيرة على

[1] إحسان محمد إحسان، عدنان سليمان الأحمد، مرجع سابق، ص ص 90 101.

الواقع العربي من تزايد الشعور القومي، و تزايد الحركات التحررية العربية. كما شهدت نهاية الأربعينات حتى الثمانينات جملة من التطورات منها استقلال أقطار الوطن العربي و تزايد مشاريع التنمية.[1]

2.2.5. نشأته كعلم أكاديمي: إن وضع الدراسات و البحوث الاجتماعية و وضع علماء الاجتماع العرب هو امتداد لوضع الجامعة في الوطن العربي، و ذلك في جميع التخصصات العلمية و الإنسانية، نتيجة لخضوع أجزاء كثيرة من الوطن العربي للاستعمار المباشر لفترة طويلة، فقد صمم الاستعمار كثير من أطر التعليم و الثقافة، و في بعض الأقطار هو الذي أوجد المؤسسات الأكاديمية و التربوية في شكلها النظامي الحديث.[2]

و تجدر الإشارة كذلك انقسام علم الاجتماع في الوطن العربي قد تباينت فترات نشأتها ودرج استقلاليتها، تحت تأثير ضغط العلوم الأخرى خاصة الفلسفة، فقسم علم الاجتماع الذي انشأ في جامعة القاهرة سنة 1925 كقسم مستقل أعيد دمجه مع الفلسفة حتى سنة 1956، أما معهد العلوم الاجتماعية للدراسات العليا فكان هو الأخر فرعا تابعا للفلسفة. في حين أنشئ قسم علم الاجتماع في كلية الآداب في الجامعة السورية عند نهاية الأربعينات، أما في

[1] العساوي هادي صالح، **أفاق علم الاجتماع**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، ب ط، 2008، ص ص 31 32.

[2] حيدر ابراهيم علي، **علم الاجتماع و الصراع الإيديولوجي في الوطن العربي**، مجلة المستقبل العربي، العدد 1985، ص 14.

العراق فقد أنشئ قسم علم الاجتماع كقسم مستقل مع بداية الخمسينات ضمن كلية الآداب جامعة بغداد.[1]

3.2.5. مكانتة: الواقع أن المؤسسات الرسمية في الوطن العربي ما تزال تتجاهل الدور الحقيقي الذي يمكن أن يلعبه علم الاجتماع في التأثير الايجابي في التحولات الجارية في المجتمع. أما من ناحية المجتمع فالكثير من أفراد المجتمع لا يعلمون ما هو هذا العلم، و في الجامعات يصنف علم الاجتماع أخر العلوم ترتيبا، و هذا ما دفع الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا النفور منه وجعله أخر فرصة لهم من بين الاختيارات الممنوحة لهم.

3.5. في الجزائر:

1.3.5. نشأته:

المرحلة الكولونيالية 1930- 1962:

لم يدخل علم الاجتماع إلى الجامعة في الجزائر إلا مع إسناد مقياس "الاقتصاد و علم الاجتماع الجزائري" لـ" ريني مونيه . R. Maunier" في نهاية العشرينات من القرن الماضي في كلية الحقوق بالجزائر العاصمة، و قد ألف سنة 1930 كتابا تحت عنوان " خليط من سوسيولوجيا شمال إفريقيا" و خصص فيه مبحثا كاملا بعنوان "برنامج لسوسيولوجيا جزائرية"، و كلمة جزائرية هنا تحيل إلى الموضوع لا إلى المرجعية الفكرية

[1] العيساوي هادي صالح ، مرجع سابق، ص 35.

عندما نتحدث مثلا عن سوسيولوجيا فرنسية أو أمريكية، ففي مرحلة الاستعمار الفرنسي للجزائر ظهرت عدة دراسات تتخذ من المجتمع الجزائري موضوعا للبحث تحت مسميات عدة منها : علم الاجتماع الجزائر، الإسلامي، البربري و أيضا الأهالي مثل دراسة "سباتيي M. Sabatier " سنة 1884 بعنوان : "دروس في علم اجتماع الأهالي".

و في سنة 1958 تم فتح فرع علم الاجتماع ضمن كلية الآداب و العلوم الإنسانية في جامعة الجزائر، لكن دخول علم الاجتماع إلى الجزائر كان ضمن الإستراتيجية الاستعمارية مزدوج الأهداف، فمن ناحية كان المجتمع الجزائري أو "الأهالي" مادة خصبة لأتباع المدرسة الدوركايمية لإجراء الأبحاث لإعطاء شرعية جامعية لعلم الاجتماع في فرنسا خاصة مع المنافسة الأكاديمية الذي حظي بهـ علم الاجتماع في الجامعة الفرنسية، و أيضا كانت أعمال المستشرقين سندا إضافيا لهذا الموضوع المجهول " المجتمع الجزائري"، أو الأهالي، و لعل أبرز المستشرقين الذين تناولوا هذا الموضوع "جاك بيرك J. Berque"،" جرمان تيليون J. Tillion" و أيضا "لويس ماسينيونL. Massignon" ، و من ناحية أخرى فتمثل الجانب الأداتي للدراسات الاجتماعية للمجتمع الجزائري ضمن أهداف السيطرة الكولونيالية، و هو طبعا مرتبط بالشق الأكاديمي، و لكن مع ملاحظة أن الدراسات و الأبحاث مع نهاية القرن التاسع عشر و حتى خمسينات القرن العشرين، انقسمت بشكل حاد ضمن المنظومة الجامعية الغربية إلى ثلاثة مقاربات:

- ✓ علم الاجتماع لدراسة المجتمعات الغربية (المتحضرة).

- ✓ الإثنولوجيا و الأنتربولوجيا بعامة لدراسة المجتمعات البسيطة (البدائية).
- ✓الإستشراق لدراسة الشعوب ذات الأديان و اللغات غير الأوربية (الغربية).

و قد كانت ممارسة علم الاجتماع في الجزائر مقسمة إلى مقاربتين: الاستشراق و الإثنولوجيا، و هو الوضع الطبيعي للاستفادة من دراسة هذا الموضوع للأغراض الاستعمارية، و منه يمكن تعداد أنواع هذه الدراسات إلى ما يلي:

- ✓ الدراسات الاستكشافية للجزائر التي تخللت الحملة العسكرية الفرنسية.
- ✓الأعمال القانونية و استغلال الأراضي التي واكبت مرحلة الاستيطان
- ✓ دراسات حول الدين الإسلامي التي كانت تهدف للسيطرة و الإدماج.
- ✓ الدراسات العرقى (عربي /بربري) ، التي استهدفت بخاصة التفرقة العرقية و حملة التبشير المنظم.

إن هذه الازدواجية المضاعفة ممثلة: في انقسام الدراسات السوسيولوجية إلى بحوث استشراقية و الإثنوغرافية أكاديميا، وتسخير الدراسات المجراة ضمنه لأغراض إدارية و دينية و عسكرية، يطرح أكثر من سؤال عن وجود علم الاجتماع في هذه المرحلة كعلم يحمل حدّا أدنى من المعايير النظرية، المنهجية و الأخلاقية، و حتى ضمن التكوين الجامعي ابتداء من 1958 لا يمكن الحديث عن سوسيولوجيا جزائرية إذا كانت جامعة الجزائر و هي الجامعة

الوحيدة على مستوى القطر تابعة شكلا و مضمونا للجامعة الفرنسية، و عدد الطلبة الجزائريين لا يكاد يذكر.[1]

مرحلة ما بعد الاستقلال 1963-1971:

وهي المرحلة التي تلت استقلال الجزائر، وكان علم الاجتماع يدّرس بجامعة الجزائر ضمن كلية الآداب و العلوم الاجتماعية من طرف مجموعة من الأساتذة منهم د: عبد الرحمان بوزيدة، د: فاروق عطية، د. عبد الغني مغربي، د. كلودين شولي، د. نور الدين حقيقي، د.سيدي بومدين، د. محفوظ سماتي هؤلاء الرواد لعلم الاجتماع في الجزائر ويطلق عليهم اسم الجيل الأول حيث تتلمذوا على يد من الباحثين الكلونياليين.

و من الصفات التي تميزت بها هذه المرحلة من مسيرة علم الاجتماع في الجزائر هو أن الجامعة الجزائرية كانت تابعة للمدرسة الفرنسية موضوعا و منهجا، و كان النظام التعليمي الجزائري مرتبطا ارتباطا وثيقا بالجامعة الفرنسية من حيث البرامج، الغايات و الاستراتيجيات، كما ظل التوجه الفرانكفوني للخطاب السوسيولوجي قائما حتى عام 1971، و هو توجه كرس لهذا الخطاب كعلم كتبي يعني بالتنظير، و هو يفتقر للدراسات الميدانية الواقعية، و يعمل على نقل الإرث السوسيولوجي الفرانكفوني إلى الطلبة، و يصب جل اهتماماته على المدرسة الدوركايمية غالبا، و يكاد يقتصر- على النقل دون التأصيل

[1] معتوق جمال ، **مسيرة علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى النكبة**، المجلة الجزائرية للدراسات السوسيولوجية، جامعة جيجل، جوان 2005، ص ص 60 73.

و على التحصيل دون التحليل، و على الرغم من انتصار الثورة الجزائرية و إعلان الاستقلال عام 1962 إلا أن المقررات الفرنسية في السوسيولوجيا ظلت تعالج مسألة الاستعمال على أنها مسألة إنسانية جاءت لخدمة الشعب الجزائري ونقل الحضارة من الضفة الأوروبية إلى شمال إفريقيا.[1]

و منه نستخلص أن هذه المرحلة من مسيرة علم الاجتماع في الجزائر كانت متأثرة جدا من حيث المناهج و البرامج بالمدرسة الفرنسية و ظلت السوسويولوجيا الكلونيالية تدّرس في الجامعات الجزائرية رغم الاستقلال وبدا ذلك واضحا في الأعمال و الكتابات التي تمت في تلك المرحلة من طرف العديد من السوسيولوجيين الجزائريين من الجيل الأول و حتى الثاني، من حيث اللغة المستعملة (الفرنسية) و الخطاب الفرانكفوني الذي طغى عليه الطابع الدوركايمي، و هذا نظرا لتتلمذ العديد من السوسيولوجيين الجزائريين على الباحثين و السوسيولوجيين الفرنسيين، و بالتالي لم يستطيعوا أن يحدثوا القطيعة مع ذلك الامتداد السوسيولوجي الكلونيالي.

مرحلة الإصلاح الجامعي و تأميم العلوم الاجتماعية 1971- 1984:

هذه المرحلة تتوافق مع أولى الإصلاحات الجامعية المطبقة، حيث تتميز من جهة بتغيير الإطار الإداري لتدريس علم الاجتماع ابتداء من 1974، حيث تم إنشاء قسم في معهد

[1] درنوني سليم، **علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية- إرهاصات الماضي و تحديات المستقبل**، مجلة التغير الاجتماعي، مخبر التغير الاجتماعي و العلاقات العامة في الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الأول، ص ص 90 91.

العلوم الاجتماعية، و من جهة أخرى، تمّ إدخال التعليم باللغة العربية تدريجيا ابتداء من 1972، ثمّ التعريب التام ابتداء من 1980 و تمّ إحداث ماجستير في علم الاجتماع ابتداء 1982، و قد طبق نظام المقياس السداسي في مستوى الليسانس، حيث يتضمن 56 مقياسا في ثماني سداسيات، السنتين الأوليين هما عبارة عن جذع مشترك، أما التخصص فيبدأ من السنة الثالثة في التخصصات التالية حسب الجامعات : علم الاجتماع العام و السياسي، الثقافي، الحضري و الريفي، و يتوج التكوين بمذكرة إجبارية.

و قد شهدت هذه المرحلة إضافة إلى ما سبق، حدثا هاما يتمثل في استضافة الجزائر المؤتمر الدولي الرابع و العشرون لعلم الاجتماع في سنة 1974، و يعتبر هذا الخيار تكريما رمزيا للجزائر كمنارة لإفريقيا، و لكن هذا في الظاهر، أما في حقيقة الأمر فقد استغل النظام السياسي هذا الحدث الأكاديمي لإعطاء شرعية للتوجه الإيديولوجي السائد آنذاك والمتمثل في الاشتراكية بإعطائها صيغة "علمية" عن طريق إقحام الجامعة في إستراتيجية التنمية، و قد تمخض عن ذلك قرارين هامين:

أ/ إبعاد الإثنولوجيا من التعليم و البحث الجامعيين، باعتبارها "علما استعماريا" ساهم في سيطرة المستعمر و تشويه الهوية الوطنية.

ب/ تحويل علم الاجتماع كأداة في خدمة مشروع التنمية الاشتراكي.

و في حقيقة الأمر فإن هذين القرارين يبطنان أغراض أخرى:

ففي ما يتعلق بإلغاء تدريس الإثنولوجيا في المساقات الجامعية و مركز الأبحاث الأنثربولوجيا (CRAPE)، يستهدف في الحقيقة هذا الأخير، حسب "رشيد بليل"، باعتباره يمثل مكان استقطاب مناصرين البربرية التي بدأت تشكل هاجسا للنظام السياسي في "ثوب الهوية"، ودليل "بليل" أنه تم تأسيس وحدة للبحث في الأنثربولوجيا في جامعة وهران مباشرة بعد حل(CRAPE)، و الذي يصبح مركز بحث وطني مستقل و ذو شأن متعاظم في البحث لاحقا و يعرف باسم مركز البحث في الأنثربولوجيا الاجتماعية و الثقافية (CRASC).

و أما خيار تجنيد علم الاجتماع في "معركة التنمية"، بعدما كانت العلوم الاجتماعية مهمشة، فيتمثل أساسا في ضمّ النخبة المثقفة، و التي تنتجها الجامعة أساسا، و شراء السلم الاجتماعي على المستوى الفكري تتمة لسياسة "العصا و الجزرة" التي تلوح بها السلطة لبقية المجتمع، و هكذا كان تدريس علم الاجتماع و البحث فيه متمحورا حول مواضيع : الثورة الصناعية، الثورة الزراعية، التحويل التكنولوجي، التسيير الاشتراكي للمؤسسات، و قد غلب على ذلك التناول المقاربة الماركسية، ليس كما هو الشأن في أوربا فقط حيث طغت المقاربات الماركسية المحدثة على المناخ الفكري و الجامعي.

و قد شكلت الجامعة في ذلك الوقت جلبة للصراع بين الفرانكفونيين و المعربين حول مسألتي اللغة و الهوية، هذه الأخيرة كانت دوما و منذ الاستقلال فضاء استغلال من قبل السلطة، و بالتالي فإن علم الاجتماع كان مستقطبا بشدة، طالما أن هذا الموضوع يشكل خلفية مرجعية

لكل باحث، و قد مثل هذا العلم إذن في تلك الفترة "وسيلة من وسائل التجنيد لصالح النظام و الإقصاء و التهميش لكل شكل من أشكال المعارضة [...] كان هناك ما يمكن تسميته: سوسيولوجيا الدولة أو النظام القائم، و هذا على حساب العلم والمجتمع"، رغم أن البعض مازال متمسكا بأن علم الاجتماع في الجزائر في مرحلة السبعينيات مثل مركز إشعاع وطني و دولي، و لعل هذه المفارقة تفهم في ضوء مقارنة وضع علم الاجتماع في الجزائر بالمرحلة التالية.[1]

مرحلة الخريطة الجامعية 1984- 1999:

خلال هذه الفترة، تدريس علم الاجتماع مرة أخرى تغييرا في وضعه، و قد تم هذا سنة 1984، حيث أصبح قسم علم الاجتماع معهدا وفق المرسوم 209/84 بتاريخ 18 أوت 1984، وقد احتفظ به إلى غاية 1998.

في هذه المرحلة تم إدراج طريقة توجيه الطلبة الجدد من طرف الإدارة إلى مختلف التخصصات وفق معدل الطالب في البكالوريا و وفق عدد المقاعد البيداغوجية المتوفرة، مما جعل التوجيه الجامعي خاضع بالأساس للاختيارات و الحسابات الإدارية.

و تميز الموقف الرسمي من علم الاجتماع و العلوم الإنسانية عموما في هذه المرحلة بما يلي حسب بعض الدارسين:

- ✓ الانتقاص من قيمة العلوم الاجتماعية و علم الاجتماع خصوصا.

[1] مرجع سابق، ص ص 91 92.

- ✓ تجاهل الدور الحقيقي لعلم الاجتماع في المجتمع ، و هذا وفق أهداف الخريطة الجامعية 1984 و المتمثلة في:

- ✓ اختزال معاهد العلوم الاجتماعية عموما و علم الاجتماع خصوصا.

- ✓ مضاعفة عدد المعاهد المتخصصة في العلوم الطبيعية و التكنولوجيا.

- ✓ تحويل علم الاجتماع إلى فرع تقني يلبي متطلبات جميع القطاعات.

و لكن هذا المنحى تسبب فيه بدرجة كبيرة المشتغلين في علم الاجتماع الذين رضوا أن يكونوا أداة طيعة في يد السلطة، باسم علم الاجتماع التنمية، و لما جاءت السنوات العجاف من منتصف الثمانينات وضع علم الاجتماع الثوري في الأرشيف، حيث لم يستطع حتى إقناع أهله، أي في الجامعة، بالوفاق الوطني الذي عزف على وتره المرتلون لتعليمات الحزب الواحد الحاكم.

لقد شكلت هذه المرحلة منعطفا حاسما بالنسبة للمسيرة السوسيولوجية في الجزائر، فبعدما كان هذا العلم علما نقديا و ثوريا، أصبح مع التوجه الليبرالي الجديد علما منبوذا، فاقدا للمكاسب السابقة، و لقد عرف التيار الإيديولوجي الراديكالي بعد 1989 تراجعا ملحوظا، نظرا لفشله على المستويين العالمي و المحلي، في الوقت الذي لقي فيه التيار الإيديولوجي الإسلامي كل الدعم.

لقد هيمنت الصراعات الإيديولوجية على الساحة السوسيولوجية في هذه الحقبة إلى المدى الذي انعدم فيه التواصل العلمي بين الأساتذة، و لم يعد محتوى التدريس فقط هو الخاضع لهيمنة الإيديولوجيا، و إنما شبكة العلاقات المهنية و الاجتماعية[1].

مرحلة إعادة الإصلاح و نظام LMD من 1999 إلى يومنا هذا:

لقد شهد وضع علم الاجتماع تدريسا و بحثا، مع نهاية التسعينات منعرجا آخر ، و يمكن تمييز مظهرين أساسيين هما: الإداري و الإيديولوجي.

فعلى المستوى الإداري تقرر الرجوع إلى نظام الكليات و الأقسام كما كان معمولا به في الإصلاح الجامعي لـ 1971 و هذا بدء بإدخال نظام LMD، المقرر منذ 1998، و هذا بالتدريج ليحل محل النظام القديم، و لم يشمل هذا التغيير العلوم الاجتماعية و الإنسانية إلا في مراحل متأخرة من تطبيقه أي بعد أكثر من عشر سنوات في بعض الجامعات، و يتميز هذا النظام بأنه يقصر من التخصص إلى سنتين في الليسانس، و يعطي للأساتذة خيارات صياغة البرامج و التوقيت بعد الموافقة المركزية، و للطالب حرية التخصص، و يتميز خاصة بكونه أكثر مهنية من حيث إدماج المتخرجين في سوق العمل بحسب الخطاب الرسمي، و لكنه يقضي على الإبداع الأكاديمي حتى في المستويات العليا، طالما أن الطالب مجبر على دراسة ثماني سنوات (03 في الليسانس، 02 في الماستر، 03 في الدكتوراه)،

[1] Benguerna Mohamed, lamaria A, **Sociologie en Algérie**, état des lieux, Revue sociologie pratiques, n° 15, 2007, p 35.

دون ضمان تكوين نوعي، بحيث أن منشآت الاستقبال و مستويات التكوين بقيت ثابتة بالمقارنة بأعداد الملتحقين، حتى و إن بذل جهد إضافي على مستوى فتح الجامعات و الأقسام و التوظيف، كما أن تكثيف و تنويع مقررات الدراسة، دون إمكانيات فعلية على الواقع: المراجع المتخصصة، بنوك المعلومات، انغلاق المجتمع و مؤسساته على البحث الجامعي، كل هذا لا يعد بتحسن المستوى و إنما يرمي بالعلوم الاجتماعية و علم الاجتماع إلى رتبة التخصصات المهنية الإدارية.

أما على المستوى الإيديولوجي، فمع انتهاء حقبة التسعينات، التي تزامنت مع تغير الخريطة السياسية للسلطة، عرف التيار الإسلامي تراجعا واضحا، يتمثل في أحسن مظاهره باستبدال مقياس علم الاجتماع الإسلامي بمقياس سوسيولوجيا المجتمعات الإسلامية، و خفوت صوت الإيديولوجيا في الجامعة، لصالح مطالب نقابية لم يرى أغلبها النور، و إنما تم إجراء إصلاحات مفروضة من فوق، كما درجت العادة، و بقيت الساحة السوسيولوجية مرتبكة خاصة مع العدد الهائل من الأساتذة الموظفين و الأقسام المستزرعة دون أدنى هدف حقيقي سوى ضمان مقاعد بيداغوجية للطلبة الذين لم يسعفهم الحظ للحصول على رغباتهم في الجامعة أو خارجها.

2.3.5. مكانته: تطرق "جمال معتوق"[1] في كتابه "علم الاجتماع في الجزائر" في فصله الخامس قراءة نقدية لواقع علم الاجتماع بالجزائر حيث لاحظ:

[2] جمال معتوق، **علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى يومنا هذا**، مرجع سابق، ص 27.

✓إنشاء عدة تخصصات جديدة في علم الاجتماع من باب المباهاة أو العناد دون النظر إلى من يقوم على هذا التخصص من أساتذة مختصين.

✓ مقاييس برنامج علم الاجتماع ليست مسايرة للواقع المعاش، بحيث توجد مقاييس التكوين ليست لها صلة بالمناصب بعد التخرج، يخلق هذا مشاكل لفئة خريجي علم الاجتماع، مما يجبرهم على قبول مناصب عمل ليست لها أية صلة بالشهادة الجامعية التي يحملونها، كما أن المهام المهنية التي توكل لهم هي مهام بسيطة لا تتطلب التطبيق السوسيولوجي، وبالتالي تعاني هذه الفئة من عدم تمتعهم بهويتهم السوسيولوجية المهنية.

– في ما يخص برامج علم الاجتماع : فقد أشار إلى النقاط التالية:

✓ يطغى عليها البعد النظري أكثر منه التطبيقي.

✓ أغلب محتويات هذه البرامج لا تعطي للطالب أخر ما توصل إليه علم الاجتماع العالمي.

– في ما يخص أساليب و طرق التدريس فهي تعمل على التلقين و الحفظ و يتجلى ذلك في طرق تقييم الطالب في الامتحانات و يلزم الطالب بإعادة كتابة ما درسه على ورقة الإجابة.

– في ما يخص نوعية المراجع في المكتبات الجامعية فان مكتباتنا تفتقر إلى مراجع أو كتب من إنتاج سوسيولوجي جزائري و هذا بالرغم من وجود أعمال لا يستهان بها من حيث الجودة وتوفر المواصفات العلمية المطلوبة.

– إشكالية الهوية عند فئة خريجي علم الاجتماع الأكاديمي، نتيجة غياب الاعتراف الاجتماعي بهم كسوسيولوجيين سواء كان ذلك من قبل المسئولين أم من قبل زملائهم، مما يجعلهم يعيشون أزمة هوياته و هي نتيجة ازدواجية يبنيها طالب علم الاجتماع خلال تكوينه و ما بين الواقع المهني الذي يعيشه.

الخلاصة:

نظرا لما لعلم الاجتماع من أدوار ووظائف هامة في المجتمع، أصبح العناية به واجبة و ضرورية تبعا إلى ما قدمه من دفع عجلة التنمية و التقدم في الدول المتقدمة. و الجزائر عملت على تدريس هذا التخصص بجامعاتها كفرع مستقل، إلا أن وظيفته الأساسية تبقى غائبة، و تعمل على تكوين طلبة غير قادرين على التفكير في القضايا و المشكلات الاجتماعية التي يواجهونها أو تلك التي يواجهها المجتمع ككل. و من خلال استعراض مكانة ووضعية علم الاجتماع في الجزائر هناك عدة معوقات تحول و تعرقل مساره و هذه المعوقات جعلت من علم الاجتماع يعاني ،بل أصبحنا نشاهد الشارع الجزائري ينظر إليه بدونية بل البعض يرى أن لا أهمية لعلم الاجتماع لأن لا فائدة ترجى منه، و يتطلب الأمر إعادة الاعتبار لهذا العلم و إثبات وجوده على الساحة الأكاديمية، و يتطلب ذلك التضحيات الجسام من طرف المشتغلين بهذا العلم و الطلبة وتوعية المجتمع عامة بضرورة و فائدة هذا العلم، كما يتطلب من الوزارة الوصية بتوفير الإمكانيات اللازمة للنهوض بعلم الاجتماع و تطويره و تحسين نوعيته حتى يكون بالإمكان أن يتخرج طلبتنا قادرين على العمل في أي مجال من مجالاته.

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للتصور المقترح

محتويات الفصل:

1. تعريف التصور المقترح
2. منطلقات التصور المقترح
3. أسلوب بناء التصور المقترح

1.3 أسلوب تحليل النظم

2.3 خطوات أسلوب تحليل النظم

4. عرض، نقد و اقتراح برنامج ليسانس علم الاجتماع

1.4 البرنامج الحالي ليسانس علم الاجتماع

2.4 النقد

3.4 اقتراح برنامج ليسانس علم الاجتماع (تعديل)

تمهيد:

تعاظم اهتمام الباحثين و الهيئات و مراكز البحث العلمي منذ سنوات بمشكلة موائمة البرامج العلمية مع الاحتياجات المجتمعية و التنمية، و يمكننا أن نجد زيادة هذا الاهتمام الدولي بموضوع الجودة و ضمانها في التعليم العالي و التركيز على المخرجات التعليمية، حيث عقدت العديد من المؤتمرات الإقليمية و الدولية التي تطالب بضرورة الالتزام بمعايير الجودة و ضمانها وصولا إلى تحقيق جودة المخرجات التعليمية، كما أصبح هناك سيل عارم لا ينقطع من الدراسات و البحوث التي تهتم بعمليات التطوير و التجديد للبرامج العلمية.

الإجراءات المنهجية للتصور المقترح:

1. تعريف التصور المقترح:

هو إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين في صورة افتراضية أساسية أو قيم أو مفاهيم أو اهتمامات تتصل بالإنسان و الكون و الحياة و المجتمع، و بالعلاقات الجدلية القائمة بين الموضوعات جميعها من شأنها أن يوجه الباحثين إلى تفضيل نماذج و مناهج و طرق معينة في البحث تتلاءم مع الصيغة التي يتبنونها وتتفق مع مكوناته.

أو هو تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين و التربويين.[1]

2. منطلقات التصور المقترح:

- ✓ رسم إطار مستقبلي لعلم الاجتماع في الجامعة الجزائرية بتطوير المناهج و البرامج الدراسية بشكل يواكب احتياجات المجتمع و التنمية يقول المفكر مالك بن نبي رحمه الله "إن العلم الذي لا يترجمه عمل، يضل ترفا لا مكان له في وطن لا يزال فقيرا في الوسائل و الأطر."[2]
- ✓ إعداد برامج تفاعلية.

[1] محمد مجاهد زين العابدين، **أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية**، منشورات كلية التربية، قسم التربية الاسلامية و المقارنة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، أفريل 2013، ص 14.

[2] المرجع السابق، ص 15

- ✓ السعي نحو بناء نظام الجودة و تطبيقها.

- ✓ تحقيق الجودة في البرامج و المناهج التعليمية في شمولها و عمقها و مرونتها و استيعابها لمختلف التحديات العالمية و الثورة المعرفية و مدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العالمية، و إسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطالب، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماما عن التلقين و مثيرة لأفكار و عقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية العملية لتلك البرامج و طرق تدريسها.

- ✓ أن تتواءم البرامج مع الفلسفة العامة للدولة و تحقق رسالتها و أهدافها و حاجات الطلبة و المجتمع و أن تتأكد الجامعة من أن مخرجات البرنامج الدراسي متوافقة مع المعايير المحلية و العالمية في التعليم العالي من خلال تقييم المخرجات التعليمية و البرامج و المقررات و الشهادات العلمية.

- ✓ تكوين إطارات حاملين لشهادة ليسانس في علم الاجتماع مؤهلين للعمل الميداني في مختلف القطاعات.

3. أسلوب بناء التصور المقترح:

تتعدد أساليب الدراسات العلمية المستقبلية في بناء التصور المقترح حيث يزداد عددها ويقل بالجمع و التأليف بين بعضها البعض، و يمكن تصنيفها إلى أساليب كيفية و أساليب كمية.

و بما أن موضوعنا هو تصور مقترح لتعديل برنامج ليسانس علم الاجتماع من أجل الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية، ارتأينا إلى استعمال الأساليب الكيفية في بناء التصور المقترح فهي تهتم بالرأي و الفكر من أجل تجويد التعليم و ذلك بوضع قيم و معايير و تصورات ثم محاولة الوصول إلى كيفية تحقيقها. ولعل أبرز هذه الطرق ملائمة لموضوعنا هو **أسلوب تحليل النظم.**

1.3. أسلوب تحليل النظم:

هو عبارة عن "فلسفة و طريقة منهجية للتعامل مع النظم المعقدة على مستوى متكامل يشتمل على تفاصيل يمكن التعامل معها و اتخاذها أساسا لتصميم نظام جديد و تحديث نظام حالي."[1]

إن أسلوب تحليل النظم يستعمل لوصف عملية تطبيق للتفكير العلمي في حل المشكلات من خلال أنه:

- ✓ يساعد في تحديد مشكلات النظام التعليمي ووضع حلول إيجابية لها.
- ✓ يساعد في الوصول إلى الموضوعية في التجريب وإصدار الأحكام.
- ✓ ينظم العلاقات بين مكونات النظام التعليمي أي بين مدخلاته ومخرجاته.
- ✓ يعتمد التقويم كخطوة أساسية في سبيل التطوير والتعديل.

[1] المرجع السابق، ص 27

✓ يهتم مدخل النظم بتحديد الأسس النظرية والجانب العملي المرتبط بها.

2.3. خطوات أسلوب تحليل النظم:[1]

أسلوب تحليل النظم

- **وصف النظام:** و هو إعطاء وصف للحالة الراهنة للنظام وقت الدراسة.
- **تحليل النظام:** و يكون بالتعرف على العقبات التي تعترض أداء النظام و تحد من قدرته على تحقيق أهدافه.
- **تصميم النظام:** و يكون بوضع البدائل و معالجة نقاط الضعف من اختيار البديل الأفضل و اقتراح التعديلات المناسبة

4. عرض، نقد و اقتراح برنامج ليسانس علم الاجتماع:

1.4. البرنامج الحالي ليسانس علم الاجتماع:

يمكن تفصيل برنامج ليسانس علم الاجتماع الحالي حسب السداسيات و المقاييس المقدمة كالآتي:

الجدول رقم 01: البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي الأول)

[1] المرجع السابق، ص 30

وحدة التعليم	المواد		الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	رمز	عنوان المادة	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية										
الرمز: وت أس 11 الأرصدة:20 المعامل:8	أس 111	**مدخل إلى الأنتروبولوجيا**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 112	**مدخل إلى علم النفس**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 113	مدخل إلى علم الاجتماع	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 114	**مدخل إلى الفلسفة**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية										
الرمز: و ت م 11 الأرصدة: 5 المعامل: 4	م 111	**مدارس ومناهج 1**	1سا30	1سا30		3سا	2	2		x
	م 112	إحصاء وصفي		1سا30		3سا	1	2		
	م113	إعلام ألي 1		1سا30			1	1		
وحدة التعليم الاستكشافية										
الرمز: و ت إس 11 الأرصدة 4 المعامل:3	إس 111	مدخل إلى الاقتصاد	1سا30			3سا	1	2		x
	إس 112	الفرد والثقافة	1سا30	1سا30		3سا	2	2		x
وحدة التعليم الأفقية										
الرمز: و ت أف 11 الأرصدة 1 المعامل:1	أف 111	لغة أجنبية 2		1سا30		3سا	1	1	x	
المجاميع			**10سا 30**	**13سا 30**		**30سا**	**16**	**30**		

الجدول رقم 02: البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي الثاني)

وحدة التعليم	المواد		الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	رمز	عنوان المادة	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية										
الرمز: وت أس 11 الأرصدة:20 المعامل:8	أس 211	**مدخل إلى علوم التربية**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 212	**مدخل إلى الديموغرافيا**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 213	**مدخل إلى الأرطفونيا**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 214	مجالات العلوم الاجتماعية	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية										
الرمز: و ت م 11 الأرصدة: 5 المعامل: 4	م211	**مدارس ومناهج 2**	1سا30	1سا30		3سا	2	2	x	x
	م212	إحصاء استدلالي		1سا30		3سا	1	2	x	
	م213	إعلام ألي 2		1سا30		3سا	1	1	x	
وحدة التعليم الاستكشافية										
الرمز: و ت إس 11 الأرصدة 4 المعامل:3	إس 211	**مدخل إلى الاقتصاد**	1سا30			3سا	1	2		x
	إس 212	**مدخل إلى مجتمع المعلومات**	1سا30	1سا30		3سا	2	2		x
وحدة التعليم الأفقية										
الرمز: و ت أف 11 الأرصدة 1 المعامل:1	أف 211	لغة أجنبية 2		1سا30		3سا	1	1	x	
المجاميع			**10سا 30**	**13سا 30**		**30سا**	**16**	**30**		

الجدول رقم 03: البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي الثالث)

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	14-16 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
ميادين علم الاجتماع	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
النظريات السوسيولوجية الحديثة 1	45	1سا30	1سا30			3	5	x	x
و ت أ 2 (إج/إخ)									
التغير الاجتماعي 1	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
المشكلات الاجتماعية	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
منهجية البحث في علم الاجتماع 1	45	1سا30	1سا30			3	3	x	x
الإحصاء الاستدلالي والرياضي 1	22سا30		1سا30			1	2	x	x
وحدة التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1(إج/إخ)									
القضايا الدولية الراهنة	45	1سا30	1سا30			1	2	x	x
علم النفس الاجتماعي*	22سا30	1سا30				1	2		x
انثروبولوجيا اجتماعية و ثقافية*	22سا30	1سا30				1	2		x
تاريخ الجزائر المعاصر*.	22سا30	1سا30				1	2		x
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1(إج/إخ)									
لغة أجنبية 2	22سا30	1سا30				1	1	x	
المجاميع	**337سا 30**	**10سا 30**	**12سا**			**16**	**30**		

الجدول رقم 04: البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي الرابع)

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة	نوع التقييم

	14-16 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
الحركات الاجتماعية	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
النظريات السوسيولوجية الحديثة 2	45	1سا30	1سا30			3	5	x	x
و ت أ 2 (إج/إخ)									
التغير الاجتماعي2	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
العمل الاجتماعي	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
منهجية البحث في علم الاجتماع 2	45	1سا30	1سا30			3	3	x	x
الإحصاء الاستدلالي والرياضي 2	22سا30		1سا30			1	2	x	
وحدة التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1(إج/إخ)									
علم اجتماع الفن	45	1سا30	1سا30			1	2	x	x
علم النفس الاجتماعي*	22سا30	1سا30				1	2		x
انثروبولوجيا اجتماعية و ثقافية*	22سا30	1سا30				1	2		x
تاريخ الجزائر المعاصر*.	22سا30	1سا30				1	2		x
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1(إج/إخ)									
لغة أجنبية 2	22سا30		1سا30				1	x	
المجاميع	**337سا 30**	**10سا 30**	**12سا**			**16**	**30**		

الجدول رقم 05: البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي الخامس)

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة	نوع التقييم

	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
النظريات المعاصرة في علم الاجتماع	45	1سا30	1سا30			3	5	x	x
سوسيولوجيا الرابط الاجتماعي 1	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
و ت أ 2 (إج/إخ)									
علم اجتماع المؤسسات 1	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
الدراسات المؤسسة في علم الاجتماع	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
ملتقى التدريب على البحث الاجتماعي	45	1سا30	1سا30			2	3	x	x
تحليل ومعالجة المعطيات الاجتماعية	45	1سا30	1سا30			2	2	x	x
وحدة التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1(إج/إخ)									
المادة الإجبارية: الحوكمة وأخلاقيات المهنة	45	1سا30	1سا30			1	2	x	x
اختيار مادة واحدة **1. العلم و الأخلاق** **2. تحليل اجتماعي لقضايا حقوق الانسان** 3. أعلام وشخصيات وطنية في تاريخ الجزائر المعاصرة	22سا30	1سا30				1	2	x	x
وحدة التعليم الأفقية									
لغة أجنبية 2	22سا30		1سا30			1	1	x	
المجاميع	**360سا**	**12سا**	**12سا**			**16**	**30**		

الجدول رقم 06: البرنامج الحالي لعلم الاجتماع (السداسي السادس)

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة	نوع التقييم

	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
علم الاجتماع المخاطر	45	1سا30	1سا30			3	5	x	x
سوسيولوجيا الرابط الاجتماعي 2	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
و ت أ 2 (إج/إخ)									
علم اجتماع المؤسسات 2	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
علم الاجتماع و قضايا الوطن العربي	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
تحقيق ميداني	22سا30			1سا30		2	3	x	
المشروع الشخصي و المهني	22سا30		1سا30			2	2	x	
وحدة التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1(إج/إخ)									
المادة الإجبارية: المخذرات و المجتمع	45	1سا30	1سا30			1	2	x	x
اختيار مادة واحدة 1. **الشباب و المقاولتية** 2. البيئة و التنمية المستدامة 3. **سوسيولوجيا الهجرة**	22سا30	1سا30	1سا30			1	2	x	x
وحدة التعليم الأفقية									
لغة أجنبية 2	22سا30		1سا30				1	x	
المجاميع	**337سا 30**	**09سا**	**12سا**			**16**	**30**		

2.4. النقد:

رغم الإصلاحات و التعديلات التي عرفتها الجامعة الجزائرية عامة، و علم الاجتماع خاصة إلا أنه مازال يصادف العديد من المعوقات و الانتقادات أهمها:

✓ مقاييس برنامج علم الاجتماع ليست مسايرة للواقع، فالبرنامج في النظام الحالي غير مطلع بالمشاكل الحقيقية للمجتمع التي لم تجد مكانا له في محتواه مما أضفى عليه عدم الفاعلية، هذا أدى إلى وجود هوة بين البرنامج الأكاديمي و الواقع بكل جوانبه و هو ما يؤكده سفير ناجي: " لقد أثبتت تجربة العشر سنوات التي مضت أن هذه البرامج تجاوزها الزمن و تحتاج إلى مراجعة معمقة."[1]

✓ طغيان الجانب النظري بصفة مفرطة على البرامج و قلة تمتعها بمرونة تعديلية أو تطورية تواكب سرعة التغيرات الحادثة على البناء السوسيوثقافي للمجتمع الجزائري بحيث تجعل منه علما حيا يتعامل مع الواقع العيني و يثري منه بل ترجعه إلى شبه أحداث وقعت تاريخيا أي أصبح علما يشبه إلى درجة ما حجم من الثقافة العامة.

✓ أغلب محتويات هذه البرامج لا تتناول تحليل المجتمع الجزائري من الجوانب الثقافية و التربوية.

✓أغلب محتويات هذه البرامج لا تعطي للطالب آخر ما توصل إليه علم الاجتماع العالمي.

[1] محمد سعيد فرح، **ما علم الاجتماع**، الإسكندرية، منشأة المعارف، ب ط، ص 12.

✓ تبني النظريات الغربية في دراسة المجتمعات العربية و الإسلامية فلا وجود لإسهامات العرب و المسلمين في تطور الفكر الاجتماعي.

✓ بعض المقاييس الهامة و الأساسية بعيدة عن متطلبات التخصص مثل مدخل إلى الفلسفة، مدخل إلى الأرطوفونيا، مدخل إلى علم النفس.

✓ هناك وحدات أخرى لا أحد يرى لها أهمية سواء من بين الطلبة أم من بين الأساتذة مثل: مدخل إلى مجتمع المعلومات، القضايا الدولية الراهنة وعلم اجتماع الفن.

✓إعادة بعض المقاييس غير الأساسية مثل مدخل الاقتصاد، الإعلام الآلي و الإحصاء.

ما يلفت النظر أنه رغم التعديلات القائمة في محتويات البرامج الدراسية في جامعاتنا إلا أنها لم تستطيع لحد الآن الاستجابة لمتطلبات الجودة الشاملة.

3.4. اقتراح برنامج ليسانس علم الاجتماع (تعديل):

يمكن تفصيل برنامج ليسانس علم الاجتماع المعدل أو المقترح حسب السداسيات و المقاييس المقدمة، مع العلم أننا حافظنا على نفس التوقيت، المعاملات و الأرصدة للتوقيت الحالي و هو كالآتي:

الجدول رقم 07: عرض تكوين ليسانس علم الاجتماع

السنة الأولى			
السداسي الأول	مقاييس أساسية	**السداسي الثاني**	مقاييس أساسية
	مقاييس منهجية		مقاييس منهجية
	مقاييس استكشافية		مقاييس استكشافية
	مقاييس أفقية		مقاييس أفقية
السنة الثانية			
السداسي الثالث	مقاييس أساسية	**السداسي الرابع**	مقاييس أساسية
	مقاييس منهجية		مقاييس منهجية
	مقاييس استكشافية		مقاييس استكشافية
	مقاييس أفقية		مقاييس أفقية
السنة الثالثة			
السداسي الخامس	مقاييس أساسية	**السداسي السادس**	مقاييس أساسية
	مقاييس منهجية		مقاييس منهجية
	مقاييس استكشافية		مقاييس استكشافية
	مقاييس أفقية		مقاييس أفقية

الجدول رقم 08: البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي الأول)

وحدة التعليم	المواد		الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	رمز	عنوان المادة	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية										
الرمز: وت أس 11 الأرصدة:20 المعامل:8	أس 111	علم الاجتماع العام	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 112	**النظريات الاساسية في علم الاجتماع**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 113	**مدخل إلى العلوم الاجتماعية**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 114	**مدخل إلى الديمغرافيا**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية										
الرمز: و ت م 11 الأرصدة: 5 المعامل: 4	م 111	**منهجية عامة**	1سا30	1سا30		3سا	2	2		x
	م 112	إحصاء وصفي		1سا30		3سا	1	2		
	م113	إعلام ألي 1		1سا30			1	1		
وحدة التعليم الاستكشافية										
الرمز: و ت إس 11 الأرصدة 4 المعامل:3	إس 111	مدخل إلى الاقتصاد	1سا30			3سا	1	2		x
	إس 112	الفرد والثقافة	1سا30	1سا30		3سا	2	2		x
وحدة التعليم الأفقية										
الرمز: و ت أف 11 الأرصدة 1 المعامل:1	أف 111	لغة أجنبية		1سا30		3سا	1	1	x	
المجاميع			**10سا 30**	**13سا 30**		**30سا**	**16**	**30**		

الجدول رقم 09: البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي الثاني)

وحدة التعليم	المواد		الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	رمز	عنوان المادة	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية										
الرمز: وت أس 11 الأرصدة:20 المعامل:8	أس 211	**علم الاجتماع المعاصر**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 212	**النظريات السوسيولوجية الحديثة**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 213	مجالات العلوم الاجتماعية	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
	أس 214	**مدخل إلى الانثروبولوجيا**	1سا30	1سا30		3سا	2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية										
الرمز: و ت م 11 الأرصدة: 5 المعامل: 4	م211	**منهجية عامة**	1سا30	1سا30		3سا	2	2	x	x
	م212	إحصاء استدلالي		1سا30		3سا	1	2	x	
	م213	إعلام ألي 1		1سا30		3سا	1	1	x	
وحدة التعليم الاستكشافية										
الرمز: و ت إس 11 الأرصدة 4 المعامل:3	إس 211	**علم الاجتماع الإسلام**	1سا30			3سا	1	2		x
	إس 212	**علم الاجتماع المعرفة**	1سا30	1سا30		3سا	2	2		x
وحدة التعليم الأفقية										
الرمز: و ت أف 11 الأرصدة 1 المعامل:1	أف 211	لغة أجنبية		1سا30		3سا	1	1	x	
المجاميع			**10سا 30**	**13سا 30**		**30سا**	**16**	**30**		

الجدول رقم 10: البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي الثالث)

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	14-16 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
علم الاجتماع التحليلي	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
علم الاجتماع التجريبي	45	1سا30	1سا30			3	5	x	x
و ت أ 2 (إج/إخ)									
الدراسات المؤسسة في علم الاجتماع	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
سوسيولوجيا الربط الاجتماعي	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
منهجية البحث في علم الاجتماع 1	45	1سا30	1سا30			3	3	x	x
الإحصاء الاستدلالي والرياضي 1	22سا30		1سا30			1	2	x	x
وحدة التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1(إج/إخ)									
علم الاجتماع تاريخ المغرب	45	1سا30	1سا30			1	2	x	x
علم النفس الاجتماعي*	22سا30	1سا30				1	2		x
انثروبولوجيا اجتماعية و ثقافية*	22سا30	1سا30				1	2		x
الحركات الاجتماعية	22سا30	1سا30				1	2		x
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1(إج/إخ)									
لغة أجنبية	22سا30	1سا30				1	1	x	
المجاميع	**337سا 30**	**10سا 30**	**12سا**			**16**	**30**		

الجدول رقم 11: البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي الرابع)

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة	نوع التقييم

	14-16 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
علم الاجتماع التحليلي	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
علم الاجتماع التجريبي	45	1سا30	1سا30			3	5	x	x
و ت أ 2 (إج/إخ)									
التغير الاجتماعي	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
العمل الاجتماعي	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
منهجية البحث في علم الاجتماع 2	45	1سا30	1سا30			3	3	x	x
الإحصاء الاستدلالي والرياضي 2	22سا30		1سا30			1	2	x	
وحدة التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1(إج/إخ)									
تحليل سوسيولوجي لتاريخ الجزائر	45	1سا30	1سا30			1	2	x	x
علم النفس الاجتماعي*	22سا30	1سا30				1	2		x
علم الاجتماع المخاطر	22سا30	1سا30				1	2		x
المقاولتية	22سا30	1سا30				1	2		x
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1(إج/إخ)									
لغة أجنبية	22سا30		1سا30				1	x	
المجاميع	**337سا 30**	**10سا 30**	**12سا**			**16**	**30**		

الجدول رقم 12: البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي الخامس)

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة	نوع التقييم

	16-14 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
علم الاجتماع التربوي	45	1سا30	1سا30			3	5	x	x
علم الاجتماع الثقافي	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
علم الاجتماع العمل و التنظيم	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
و ت أ 2 (إج/إخ)									
علم الاجتماع وقضايا الوطن العربي	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
ملتقى التدريب على البحث الاجتماعي	45	1سا30	1سا30			2	3	x	x
تحليل ومعالجة المعطيات الاجتماعية	45	1سا30	1سا30			2	2	x	x
وحدة التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1(إج/إخ)									
الحوكمة وأخلاقيات المهنة	45	1سا30	1سا30			1	2	x	x
أعلام وشخصيات وطنية في تاريخ الجزائر المعاصرة	22سا30	1سا30				1	2	x	x
وحدة التعليم الأفقية									
لغة أجنبية	22سا30		1سا30			1	1	x	
المجاميع	**360سا**	**12سا**	**12سا**			**16**	**30**		

الجدول رقم 13: البرنامج المقترح لعلم الاجتماع (السداسي السادس)

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة	نوع التقييم

	14-16 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال اخرى			متواصل	امتحان
وحدة التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
علم الاجتماع السياسي	45	1سا30	1سا30			3	5	x	x
علم الاجتماع العائلي	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
علم الاجتماع اتصال	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
و ت أ 2 (إج/إخ)									
علم الاجتماع المؤسسات	45	1سا30	1سا30			2	5	x	x
وحدة التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
تحقيق ميداني	22سا30			1سا30		2	3	x	
المشروع الشخصي و المهني	22سا30		1سا30			2	2	x	
وحدة التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1(إج/إخ)									
المشكلات الاجتماعية	45	1سا30	1سا30			1	2	x	x
البيئة و التنمية المستدامة	22سا30	1سا30	1سا30			1	2	x	x
وحدة التعليم الأفقية									
لغة أجنبية	22سا30		1سا30				1	x	
المجاميع	**337سا 30**	**09سا**	**12سا**			**16**	**30**		

من خلال دراستنا لعروض التكوين المقدمة من طرف وزارة التعليم العالي لمختلف الجامعات الجزائرية و بالضبط إلى أقسام العلوم الاجتماعية بعد موافقة اللجان الوطنية التي كانت تعقد في جلسات دورية بأمر من الوزارة الوصية، رأينا – نحن مجموعة البحث – أن

نقترح عرضا شخصيا تكوينيا لمختلف أقسام علم الاجتماع حافظنا فيه على عدم تغيير المعاملات و الأرصدة و قمنا بتقديم قراءة جديدة لمحتوى البرنامج الذي نراه يتماشى مع مخرجات الجودة الشاملة في تخصص علم الاجتماع و يتغذى من راهن المتغيرات الحديثة.

ومن المقترحات التي قدمناها نوجزها فيما يلي:

✓ حذف الجذع المشترك من العلوم الاجتماعية على أن يكون التخصص في علم الاجتماع من السنة الأولى مباشرة، أي ضرورة وجوده كتخصص مستقل و تمييزه عن غيره من العلوم الاجتماعية الأخرى في الجامعات الجزائرية.

✓ الحاجة إلى إبراز علم الاجتماع تخصصا علميا له شرعيته، أهميته، مجالاته المتعددة و موضوعاته المتنوعة.

✓ أن يكون التخصص في أحد فروع علم الاجتماع في الماستر أما الليسانس تكون عبارة عن ليسانس في علم الاجتماع العام.

فيما يتعلق بالبرامج فقد كان اقتراحنا كما يلي:

*** بالنسبة لوحدات التعليم الأساسية:**

✓ تتمثل قاعدة الانطلاق في السنة الأولى بحذف جميع المقاييس التي ليس لها علاقة بتخصص علم الاجتماع مثل: مقياس مدخل إلى علم النفس، مدخل إلى الفلسفة، مدخل إلى علوم التربية، مدخل إلى الأرطوفونيا.

✓ إدراج مقاييس أساسية مهمة يجب التطرق لها في المرحلة الأولى من الدراسة و هي تاريخ علم الاجتماع و أهم نظرياته حيث اقترحنا في السداسي الأول التطرق إلى علم الاجتماع العام من خلال تعريفه، تاريخ نشأته، موضوعه، أهم المفاهيم الرئيسية و أهدافه. كذلك التطرق إلى أهم النظريات الأساسية في علم الاجتماع لتبصير الطالب بالمرجعيات الفلسفية و النظام المعرفي لها مثل: الخلدونية، الوضعية، الماركسية، التطورية و الشكلية.

أما في السداسي الثاني فقد انتقلنا إلى علم الاجتماع المعاصر و ذلك بإبراز معرفة سوسيولوجية للاتجاهات المعاصرة في علم الاجتماع من مذاهب، مدارس و تيارات مثل المادية، التاريخية، الوظيفية، الوضعية المحدثة، البنيوية، النسقية و الظاهرية ثم التطرق إلى النظريات السوسيولوجية الحديثة و ذلك لتمكين الطالب من اكتساب حصيلة معرفية متقدمة عن نظريات علم الاجتماع الغربي و تمكينه من تكوين رؤية نقدية لهذه النظريات.

✓ و تتمثل القاعدة الثانية في جوهر البرنامج إلى اقتراح مقياسين مهمين باعتبارهما ضروريين في تخصص علم الاجتماع ألا وهما علم الاجتماع التحليلي و علم الاجتماع التجريبي. فالأول يعطي للطالب القدرة على تحليل المشكلات الاجتماعية و تقديم الحلول المناسبة لها يقول محمد سعيد فرح "الحاجة الماسة إلى تعويد الطالب الدارس للعلم على التفكير النقدي لمشكلات المجتمع و على المشاركة في أكثر من مجال ليتاح له العمل أكثر من مهنة"[1]، أما الثاني فيساعد الطالب على اكتساب القدرة على العمل الأكاديمي أو

[1] المرجع السابق، ص 16.

التوجه إلى العمل بمختلف المؤسسات و التكيف السريع مع بيئة عمله كما يعطيه القدرة على العمل الجماعي من خلال توظيف المعارف التي اكتسبها خلال مساره الدراسي.

✓ أما القاعدة الثالثة فقد ارتأينا في السنة الثالثة و الأخيرة إلى إبراز ميادين علم الاجتماع كمقاييس أساسية و الغاية منها هو إكساب الطالب للمعارف المختلفة للحقول المعرفية التي تنتمي إلى علم الاجتماع و تفتح له آفاقا في اختيار التخصص الذي يتماشى مع رغباته و اهتماماته و قد اخترنا أهم الميادين و التخصصات المطلوبة و المتمثلة في علم الاجتماع التربوي، علم الاجتماع الثقافي، علم الاجتماع تنظيم و عمل، علم الاجتماع السياسي، علم الاجتماع العائلي و علم الاجتماع الاتصال، في هذا الصدد يقول "جمال معتوق" في كتابه "علم الاجتماع في الجزائر" في فصله الخامس قراءة نقدية لواقع علم الاجتماع بالجزائر "لا يمكننا الكلام عن سوسيولوجيا فعالة قادرة على المساهمة في قراءة و فهم ما يجري داخل مجتمعنا إلا إذا أعدنا النظر في كيفية إحداث التخصصات السوسيولوجية و إعطاء الأولوية لتلك التي نحن في حاجة إليها، و الممكن أن تساهم في عملية التنمية."

*** بالنسبة لوحدات التعليم المنهجية:**

✓ لم نقم بتغيير كبير سوى إدراج مقياس المنهجية لضرورة دراسته منذ السنة الأولى بهدف تعميق معرفة الطالب بالطرق العلمية للبحث الواجب إنتهاجها،حيث قمنا باستبداله بمقياس المدارس و المناهج، هذا الأخير الذي قمنا بالاستغناء عنه تماما و ذلك لأنه يتم التطرق إليه من خلال مقياس علم الاجتماع المعاصر.

*** بالنسبة للوحدات التعليم الاستكشافية:**

✓ في هذه الوحدة قمنا بتغيير الكثير من المقاييس حيث تم حذف الكثير منها و التي لا أهمية لها باعتبار أن لا علاقة لها بعلم الاجتماع مثل: مقياس مدخل إلى مجتمع المعلومات، مقياس القضايا الدولية الراهنة و مقياس علم الاجتماع الفن، كما قمنا بحذف تكرار بعض المقاييس بحيث لا يستلزم تكرارها مثل: مدخل إلى الاقتصاد ، أنثروبولوجيا اجتماعية و ثقافية.

✓ كما اقترحنا في هذه الوحدة إدراج بعض المقاييس التي يتوجب استكشافها مثل علم اجتماع المعرفة، علم اجتماع الإسلام و علم اجتماع تاريخ المغرب، فالهدف من علم اجتماع المعرفة هو تقديم معالجة لعلم الاجتماع المعرفي من حيث تعريف الطالب بماهية المعرفة الاجتماعية و تطورها و المرتكزات الابستمولوجية التي تقوم عليها، و من ثم تقديم دراسة تحليلية نقدية للأسس التي تقوم عليها المعرفة الاجتماعية. أما الهدف من علم الاجتماع الإسلام و علم الاجتماع تاريخ المغرب، هو تمكين الطالب من معرفة مكونات المجتمع الذي ينتمي إليه من خلال دراسات و أعمال المفكرين الملمين الذين تناولوا قضايا جوهرية للمجتمعات الإسلامية و المغربية في نشأتها و تطورها.

✓ كذلك قمنا باستبدال عنوان مقياس تاريخ الجزائر المعاصر بمقياس تحليل سوسيولوجي لتاريخ الجزائر و هذا من أجل إبراز المعارف الاجتماعية و التاريخية للمجتمع الجزائري من

خلال تحليل سوسيولوجي لنشأة و تطور البنيات الاجتماعية و الاقتصادية للجزائر في مختلف المراحل التاريخية (العصور القديمة، العصر الوسيط، العصر الحديث).

✓ كما اقترحنا إجبارية دراسة بعض المقاييس الاستكشافية لكونها ضرورية لطالب علم الاجتماع الأول يتمثل في مقياس أعلام و شخصيات وطنية في تاريخ الجزائر فبغير الممكن أن يكون الطالب حامل لشهادة الليسانس و ليس على دراية بباحثي و مفكري وطنه، و الثاني يتمثل في مقياس البيئة و التنمية المستدامة. و قمنا بحذف البعض منها مثل: مقياس العلم و الأخلاق، تحليل اجتماعي لقضايا حقوق الإنسان، المخذرات و المجتمع، سوسيولوجيا الهجرة، حيث لا يمكن أن نقول عنها أنها غير مهمة و لكن يمكن الاستغناء عنها بحكم أنه يمكن إجمالها في مقياس واحد ألا وهو مقياس المشكلات الاجتماعية، هذه الأخيرة هي في أي مجتمع عديدة و متنوعة وهي في ذات الوقت متجددة و متطورة و من ثم لا يمكن دراسة كل المشكلات في آن واحد بل يتعين إعطاء بعض المشكلات أولوية على غيرها.

✓ كما قمنا بتحويل مقاييس أساسية إلى مقاييس استكشافية مثل: مقياس المشكلات الاجتماعية، الحركات الاجتماعية، علم الاجتماع المخاطر.

***بالنسبة لوحدات التعليم الأفقية:**

✓ بما أن معظم المراجع و البحوث الخاصة بعلم الاجتماع باللغة الانجليزية ارتأينا إلى إدراج هذه اللغة حيث كان اقتراحنا بتقسيم مقياسي اللغة الانجليزية و الفرنسية بالمعادلة على

طور الليسانس. و الهدف من هذا المقياسين هو تنمية مقدرات الطالب على التعامل مع المراجع الأجنبية.

الخاتمة:

يعتبر نقد محتوى برنامج تكويني في الجامعة الجزائرية من الأصعب الأمور التي تناط بالطالب، و تأتي هذه الصعوبة من كونها تتطرق لإرسال وزاري معترف به من طرف الوزارة الوصية، و الإشكال الثاني يتمثل في الرؤية العامة التي يجب أن توافر في البحث لكي يعطي رؤية جديدة و مغايرة لما كان مطروحا في الإرسال الوزاري. هذه الرؤية تتطلب نظرة نقدية لما هو موجود راهنا في عروض التكوين الحالية، و تقديم تعديل أي تغيير جزئي لما هو موجود واستحداث مقاييس جديدة تتماشى مع خصوصيات المرحلة أو اقتداء بما هو موجود في الجامعات العالمية.

و كانت نتائج الدراسة إن الكثير من المواضيع باتت تقليدية قديمة أو لا تتماشى مع مستلزمات ما يجب أن يعرفه الطالب الجامعي في الجامعة الجزائرية و ما يجب أن يضطلع به كمهام حياتية في الحياة الاجتماعية، و كانت البداية من الشكل العام للدراسة و هو إلغاء الجذع المشترك في السنة أولى، على أن يدرس كل تخصص متطلبات تخصصه من السنة أولى جامعي علم اجتماع أو فلسفة أو علم النفس، ثم قمنا بعد ذلك باستحداث مقاييس للسنة أولى علم الاجتماع أولا، ثم تغيير و تعديل محتوى العرض التكويني في السنة الثانية و الثالثة علم الاجتماع مراعين في ذلك المقاييس الأساسية و المنهجية و الاستكشافية في كامل المستوى و مراعين في ذلك كذلك المعاملات و الديون لكي نحافظ على نفس النمط

في إخراج السنوات و هو 60 نقطة لكل سنة بمجموع أرصدة 180 نقطة لثلاث سنوات المعادلة لليسانس.

و تعد هذه الدراسة النقدية من أوائل الدراسات التي حاولت تقديم رؤية و قراءة جديدة لبرنامج اكتمل لتوه من التعميم أي سنة 2019، و كانت بادرة البحث من خلال ما لاحظناه في سنوات التكوين من تعرجات و مقارنة بالسنوات التي سبقتنا في نفس التخصص، لذلك اقترحنا في بداية البحث تصور مقترح شخصي لتعديل البرنامج في تخصص علم الاجتماع كتجربة شخصية ذاتية انطلاقا مما شاهدناه في واقع السنوات الماضية، و هو طريقة جديدة في البحوث السوسيولوجية تبحث عن الرأي و التصور الشخصي لظاهرة ما.

المراجع

قائمة المراجع:

1. الكتب:

أ/ **المراجع باللغة العربية:**

1. أحمد محمد غنيم، **إدارة الجودة الشاملة**، المكتبة العصرية للنشر و التوزيع، مصر، الطبعة 2، 2008 .

2. إحسان محمد إحسان، عدنان سليمان الأحمد، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة 1، 2005.

3. تمام إسماعيل تمام، **آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم – في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين**، دار الهدى للنشر والتوزيع،القاهرة، 2000.

4. توفيق مرعي، **أسلوب تحليل النظم في مرحلة التعليم الاساسي في مصر**، كلية أصول التربية جامعة أسيوط، 2012.

5. توفيق مرعي، **المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها،عناصرها، أسسها، عملياتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، 2014.

6. جمال معتوق، **علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى يومنا هذا**، بدون دار نشر، الطبعة1،2006.

7. خالد حسين أبو عمشة، **تحليل المحتوى: مفهومه، أهميته، فوائده، خصائصه، أهدافه، أنواعه، شروطه**، شبكة الألوكة، الأردن، المجلد 1، ط 1، 2015.

8. دلال استيتيه، عمر سرحان، **تكنولوجيا التعليم و التعليم الالكتروني**، دار وائل للطباعة و النشر و التوزيع، عمان الأردن، الطبعة 1، 2007.

9. ديموبولد فان دالين ، **منهج البحث في التربية وعلم النفس**، تر: نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، الطبعة 3، 1984.

10. راتب جليل الصويص، غالب جليل الصويص، و آخرون، **إدارة الجودة المعاصرة**، دار اليازوري، الأردن، الطبعة1.

11. عبد الحميد لطفي، **علم الاجتماع**، دار النهضة العربية، بيروت، بدون طبعة.

12. عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة**، دار الفكر، بيروت، دون تاريخ.
13. عبد الرحمان عبد الله محمد، **علم الاجتماع النشأة و التطور**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، بدون طبعة، 2003.
14. عبد المجيد محمد ابراهيم، **علم الاجتماع النشأة و التطور– المشكلات الاجتماعية**، مؤسسة رؤية للطباعة و النشر و التوزيع، الإسكندرية، الطبعة1، 2007.
15. عبده المطلس، **الدليل في تحليل المناهج**، المنار للطباعة، صنعاء، بدون طبعة، 1997.
16. عمر وصفي عقيلي ، **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان الأردن، الطبعة1، 2001.
فاروق عبده فليه، **اقتصاديات التعليم: مبادئ راسخة واتجاهات حديثة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط 2، 2007.
17. فرح محمد سعيد **ما علم الاجتماع**، الإسكندرية، منشأة المعارف، بدون طبعة.
18. قاسم نايف علوان المحياوي، **إدارة الجودة في الخدمات**، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة 1، 2006.
19. محفوظ أحمد، **جودة إدارة الجودة الشاملة – مفاهيم و تطبيقات**، دار وائل للنشر و التوزيع، عمان الأردن، الطبعة 2، 2006.
20. محمد أحمد بيومي، **أسس و موضوعات علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، بدون طبعة، 2001.
21. محمد خليل العمر و آخرون، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق للنشر و التوزيع، الأردن، بدون طبعة، 2006.
22. محمود حافظ، **مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، الطبعة 1، 2012.
23. مهدي صالح السامرائي، **إدارة الجودة الشاملة**، دار اليازوري، الأردن، الطبعة 1.
24. نرجس حمدي، **تصميم التعليم**، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات، عمان الأردن، الطبعة1، 2009.

25. هادي صالح العساوي، **أفاق علم الاجتماع**، دار أسامة للنشر و التوزيع، عمان، بدون طبعة، 2008.
26. هشام يعقوب مريزيق، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الراية للنشر و التوزيع، الأردن، الطبعة 1، 2008.
27. يوسف حجيم الطائي، محمد فوزي العبادي، هاشم فوزي العبادي، **إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الطبعة 1، 2008.

ب/ المراجع باللغة الفرنسية:

1. Mohamed Benguerna, A lamaria, **Sociologie en Algérie**, etat des lieux, Revue sociologie pratiques, n° 15, 2007.

2/ القواميس:

1. قاموس أكسفورد، الموقع الالكتروني:
https://download-language-pdf-ebooks.com/15559-free-book

3/ المذكرات و الأطروحات:

1. حنان رزق الله، **أثر التمكين على تحسين جودة الخدمة التعليمية بالجامعة**، رسالة ماجستير، شعبة تسيير مؤسسات، تخصص تسيير الموارد البشرية، جامعة منتوري قسنطينة،2010.
2. جميلة شلغوم، **واقع السوسيولوجيا في الجزائر في ظل الحداثة و ما بعد الحداثة**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع تنظيم و ديناكيمات اجتماعية و المجتمع، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2013/2012.
3. يوسف حنطابلي، **علم الاجتماع في الوطن العربي بين الفكر المفروض و الواقع الفروض**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع، الثقافي، جامعة الجزائر، 2000.

4/ المجلات:

1. ابراهيم علي حيدر، **علم الاجتماع و الصراع الإيديولوجي في الوطن العربي**، مجلة المستقبل العربي، العدد 1985.
2. أحمد أبو ملحم، **أزمة التعليم العالي ، وجهة نظر تتجاوز حدود الأقطار**، مجلة الفكر العربي، العدد 98، معهد الانتماء العربي، بيروت، 1999.
3. أحمد بن عيشاوي، **معايير إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الخدماتية**، مجلة الباحث، العدد 4، ورقلة.
4. الثبيتى مليجان معيض، **الجامعات، نشأتها، مفهومها، وظائفها**، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، العدد 54، جامعة الكويت، الكويت، 2000 .
5. جمال معتوق، **مسيرة علم الاجتماع في الجزائر من النشأة إلى النكبة**، المجلة الجزائرية للدراسات السوسيولوجية، جامعة جيجل، جوان 2005.
6. سليم درنوني، **علم الاجتماع في الجامعة الجزائرية– إرهاصات الماضي و تحديات المستقبل**، مجلة التغير الاجتماعي، مخبر التغير الاجتماعي و العلاقات العامة في الجزائر، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد الأول.
7. محمود الأمير، عبد الله العواملة، **درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين**، المجلد 7، العدد 1، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 2011.

5/ المؤتمرات و الملتقيات و المنشورات:

أ/ المؤتمرات:

1. الحولي عبد الله عليان، **تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني**، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، جويلية 2004.
2. جميل تشوان، **تطوير كفايات للمشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة**، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، جويلية 2004.

3. محمود أحمد شوق، محمد سعيد محمد مالك، **تقويم جهود الجامعات الإسلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المستمر**، المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي " الأداء الجامعي والكفاءة والفاعلية والمستقبل "، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، 31 / 10 – 11/2 1995 .

ب/ الملتقيات:

1. إيمان صوفي ، مريم قوراري، **أخلاقيات العمل كأداة للحد من ظاهرة الفساد الإداري في الدول النامية**، ورقة مقدمة في الملتقى الوطني حول حكومة الشركات كآلية للحد من ظاهرة الفساد المالي والإداري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 06-07 ماي 2012.

2. قدور لبراو ، **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين أداء العاملين في المؤسسة الاقتصادية الجزائرية**، ورقة مقدمة في ملتقى بجامعة الشهيد حمه لخضر، الواد، 2015/2014.

ج/ المنشورات:

1. زين العابدين محمد مجاهد ، **أساليب بناء التصور المقترح في الراسائل العلمية**، منشورات كلية التربية، قسم التربية الإسلامية و المقارنة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، أفريل 2013.

2. سعيد سالم الحنكي، **مجالات البحث العلمي الأمني في ظل إدارة الجودة الشاملة**، منشورات جامعة الشارقة،الشارقة، 2006.

3. عزيز بن معوض القثامي، **تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمحافظة الطائف: الإمكانيات والمعوقات من وجهة نظر العاملين فيها**، منشورات جامعة أم القُرى، السعودية، 2012 2013.

4. محمد المدخلي ، **منهج تحليل المحتوى تطبيقات على مناهج البحث**، منشورات كلية المعلمين بمحافظة جدة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

6/ المواقع الإلكترونية:

1. http:// valrocha. Com/web/quality/13.htm.

2."Quality Standards in Education", www.thecommonwealth-educationhub.net.

3. Jonathan Nelson [://economics21.org/html/importance-quality-education-1375.

الملحق