المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد السابع - العدد السادس عشر ٢٠١٤م

مجلة عربية علمية محكمة فصلية
تصدر عن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

- مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اليمني
  د. عبد اللطيف مصلح محمد
- مستوى أداء الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة دراسة استطلاعية لوجهة نظر طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان السودانية
  د. سليمان زكريا سليمان عبدالله
- (معوقات استخدام ملف الإنجاز (portfolio) لدى طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل، واتجاهاتهم نحوه)
  د. إبراهيم إبراهيم محمد أبو عقيل
- تصور مقترح لتطبيق معايير التعلم المحاسبي ودورها في ضبط جودة مناهج المحاسبة في الجامعات السعودية
  د. الفاتح الأمين عبد الرحيم الفكي
- الخطة الاستراتيجية المقترحة لضمان الجودة في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية
  د. بوشعور(الغازي) رضية
- مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة
  د. أحمد يوسف دودين د. ماجد عبد المهدي مساعدة
- بعض الخصائص السايكومترية لمعايير اتحاد الجامعات العربية كمقياس لاستخراج مؤشرات الجودة الشاملة -جامعة ذي قار أنموذجا
  د. عبد الباري مايح الحمداني
- إدراك طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة لخصائص الأستاذ الجامعي الناجح كمدخل لجودة التعليم - دراسة ميدانية -
  د. مجاهدي الطاهر بعلي مصطفى د. ضياف زين الدين
- **Quality Management System at The University of Nizwa, Sultanate of Oman**
  Waleed A. Thanoon Ahmed K. Al Abul Aziz Al Kindy Rose Bahou

Arab Journal
for Quality Assurance in Higher Education

ISSN:2308-5347

جامعة العلوم والتكنولوجيا

University of Science & Technology

20 عاماً من الريادة

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد السابع - العدد (١٦) ٢٠١٤م

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د محمود فتحي عكاشة- مصر

أ.د علي ياغي - الأردن

أ.د سوسن شاكر عبد المجيد-العراق

أ.د عبد العزيز برغوت-ماليزيا

أ.د محمود الوادي - الأردن

أ.د فيصل الحاج- السودان

أ.د خليل الخليلي- البحرين

أ.د حسن زر داني- المغرب

أ.د سهام القرضاوي- قطر

أ.د بشير الزعبي-الأردن

أ.د عبدالله مسلم-السعودية

أ.د جواهر المضحكي-البحرين

أ.د خليل الدليمي-العراق

أ.د هنري العويض-لبنان

أ.د نادية بدراوي-مصر

أ.د محمد بدر أبو العلا-الإمارات

أ.د يونس عمر-فلسطين

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي - اليمن

أعضاء هيئة التحرير

أ.د سلطان أبو عرابي العدوان –الأردن

أ.د محمد رأفت محمود-مصر

أ.د مصطفى البشير-السودان

أ.د. نضال الرمحي - الأردن

أ.د عبد اللطيف حيدر الحكيمي-صنعاء

أ.د محمد عبد الله الصوفي-اليمن

أ.د عماد ابو الرب– الإمارات

مدير التحرير

أ.رجاء محمد ديب الجاجي

سكرتير التحرير

أ.سامية عبد الله الحيدري

مراجعة لغوية

أ.ظلال محمد ديب الجاجي

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

مركز تطوير التفوق - جامعة العلوم والتكنولوجيا / صنعاء

ص.ب :13064 **تلفون** 373237 1 00967 **تحويلة** 2127

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu - tdcust@hotmail.com

الموقع الالكتروني: www.ust.edu/uaqe

القواعد والإجراءات لقبول النشر في المجلة:

أولاً: القواعد العامة لقبول النشر:

بالنسبة للبحوث التي ترسل للنشر في مجلة ضمان جودة التعليم الجامعي التي تصدر عن مركز تطوير التفوق بجامعة العلوم والتكنولوجيا يرجى مراعاة القواعد الآتية:

1 - **تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية والتي تتوافر فيها الشروط الآتية:**

- **أن يكون البحث أصلاً: بحيث تتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث الأكاديمية، وذلك في مجال التفوق والذكاء والموهبة والتفكير.**
- **أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة؛ ومراعياً لقواعد الضبط ودقة الرسوم والأشكال-إن وجدت- ومطبوعاً على نظام (IBM) ببنط (16) وبخط (Traditional Arabic)، وألا تزيد صفحات البحث عن (30) صفحة متضمنة الهوامش والمراجع.**
- **أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويُراعى أن لا تتجاوز أبعاد الأشكال والجداول حجم الصفحة (11سم).**
- **أن يكون البحث ملتزما بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت هوامش البحث ومراجعه في نهاية البحث على النحو الآتي:**

1. **المصادر: يُثبت المصدر بذكر اسم المؤلف كاملاً، ثم يوضع تاريخ نشره بين حاصرتين، ويلي ذلك ذكر عنوان المصدر، متبوعاً باسم المحقق أو المترجم، ودار النشر ومكان النشر ورقم الصفحة.**
2. **المراجع: عند استخدام المراجع يراعى ما يلي:**

- **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث:**

يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يلي ذلك عنوان الكتاب وتحته خط، ثم يذكر اسم دار النشر ومكان النشر ورقم الصفحة.

- **عند استخدام الدوريات (المجلات) بوصفها مراجع للبحث:**

يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة وتحته خط، ثم رقم المجلد، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.

2 - **ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قُدم للنشر لأي جهة أخرى.**

3 - **تحتفظ المجلة بحقها في إخراج البحث وإبراز عناوينه بما يتناسب وأسلوبها في النشر.**

4 - **ترحب المجلة بنشر ما يصلها من ملخصات الرسائل الجامعية التي تم مناقشتها وإجازتها في حقل ضمان الجودة في التعليم الجامعي، على أن يكون الملخص من إعداد صاحب الرسالة نفسه.**

ثانياً: إجراءات النشر:

1 - ترسل البحوث والدراسات وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

تليفاكس: 0096701373249

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

البريد الإلكتروني: tdcust@hotmail.com

الموقع الإلكتروني للمجلة: www.ust.edu/uaqe

2 - يرسل البحث إلكترونياً، بخطوط متوافقة مع أجهزة (IBM)، وذلك إلى عنوان المجلة أعلاه، بحيث يظهر في البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله، ومجاله.

3 - يُرفق ملخص للبحث المراد نشره في حدود (150-100 كلمة) باللغة العربية - إن كان البحث باللغة العربية - أو الإنجليزية إن كان البحث باللغة الإنجليزية.

4 - يرفق بالبحث موجز للسيرة الذاتية للباحث إلكترونياً، متضمناً عنوان الباحث بالتفصيل، وأرقام هواتف المنزل والعمل والفاكس-إن وجد__لكي يسهل التواصل مع الباحث عند الضرورة.

5 - في حالة قبول البحث مبدئياً يتم عرضه على مُحكمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة،ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث، وقيمته العلمية، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويطلب من المحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها.

6 - يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر - على الأكثر - من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم العدد الذي سينشر فيه البحث.

7 - في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن تعاد للمجلة خلال مدة أقصاها شهر.

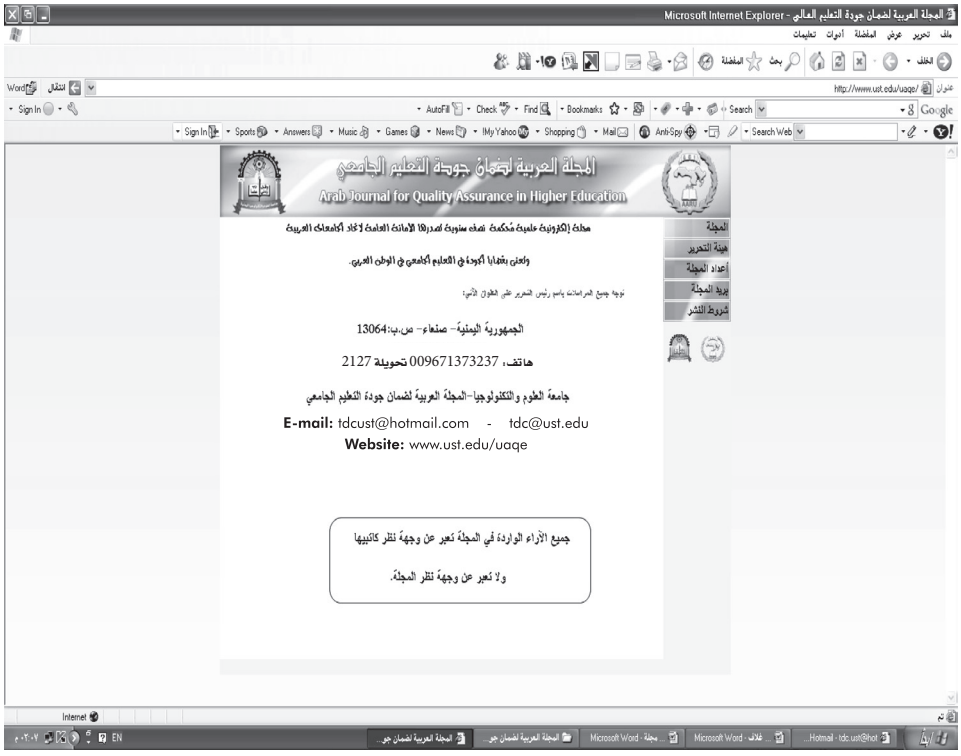
8 - الأبحاث التي لم تتم الموافقة على نشرها لا تعاد إلى الباحثين.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

موقعنا على الانترنت:

www.ust.edu/uaqe



محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	1
مدى تطبيــق إدارة الجودة الشــاملة في مؤسســات التعليــم العالي اليمني د. عبد اللطيف مصلح محمد	3
مســتوى أداء الجامعــات الســودانية في ضــوء معايير الجودة دراســة اســتطلاعية لوجهة نظر طلاب وطالبات جامعتي بخــت الرضا وكردفان السودانية د. سليمان زكريا سليمان عبدالله	51
(معوقــات اســتخدام ملف الإنجــاز (portfolio) لدى طلبة مســاق التربية العملية بجامعة الخليل، واتجاهاتهم نحوه) د/ إبراهيم إبراهيم محمد أبو عقيل	85
تصــور مقترح لتطبيق معايير التعلم المحاســبي ودورها في ضبط جودة مناهج المحاسبة في الجامعات السعودية د. الفاتح الأمين عبد الرحيم الفكي	109
الخطة الاستراتيجية المقترحة لضمان الجودة في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية د. بوشعور(الغازي) رضية	139
مــدى اســتخدام مفاهيــم (Six Sigma) في الجامعات الأردنيــة الحكومية والخاصة د. أحمد يوسف دودين د. ماجد عبد المهدي مساعدة	161
بعــض الخصائــص الســايكومترية لمعاييــر اتحــاد الجامعــات العربية كمقياس لاستخراج مؤشرات الجودة الشاملة -جامعة ذي قار أنموذج د. عبد الباري مايح الحمداني	185
إدراك طلبــة العلــوم الاجتماعيــة بجامعة المســيلة لخصائص الأســتاذ الجامعي الناجح كمدخل لجودة التعليم - دراسة ميدانية - د. مجاهدي الطاهر بعلي مصطفى د. ضياف زين الدين	201
Quality Management System at The University of Nizwa, Sultanate of Oman Waleed A. Thanoon Ahmed K. Al Abul Aziz Al Kindy Rose Bahou	226

الافتتاحية

لقد أحدث موضوع الجودة والاعتماد حراكاً كبيراً لدى مؤسسات التعليم العالي عموماً والجامعات العربية خصوصاً.

كما أن الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية ممثلة بالأمانة العامة للمؤتمر الدولي العربي لضمان الجودة تقوم بدور رائد في تشجيع الباحثين للمشاركة في دراسة جميع مكونات نظام التعليم العالي تشخيصاً وتقويماً وتطويراً.

وها نحن في هذا العدد نقوم بتقديم جهود العديد من الباحثين العرب في دراسة الأداء المؤسسي للجامعات العربية في الدول العربية المختلفة.

كما قدم بعض الباحثين في نفس العدد دراسات تتعلق بالبرامج والمقررات وعضو هيئة التدريس.

هذا التنوع والثراء في البحوث العلمية في مجال ضمان الجودة لاشك سيسهم في توعية الباحثين وصناع القرار في تسديد العمل وتجويده.

والله ولي التوفيق...

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

ISSN:2308-5347

مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اليمني

د. عبد اللطيف مصلح محمد

أستاذ مشارك - جامعة العلوم والتكنولوجيا

ISSN:2308-5347

مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اليمني

د. عبد اللطيف مصلح محمد

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، إضافة إلى التعرف على العلاقة بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا في الكليات المتماثلة والمتمثلة في: كليات العلوم الطبية، الهندسة، التجارة والاقتصاد، العلوم الإنسانية والاجتماعية وقد بلغ عددهم (1416)، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بواسطة طريقة العينة الطبقية العشوائية بواقع (220) مفردة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك منهج التحليل المقارن، كما تم جمع البيانات بواسطة استبانة تم إعدادها لقياس أهداف الدراسة واختبار فرضياتها، وقد تكونت من جزأين تضمن الجزء الأول منها البيانات الشخصية والوظيفية، بينما تضمن الجزء الثاني مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وقد تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، كما تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية لوصف بيانات الدراسة، وكذلك الأسلوب الإحصائي الاستدلالي لقياس أهداف الدراسة واختبار فرضياتها.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها ضعف تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء، وتطبيقها بمستوى عال في جامعة العلوم والتكنولوجيا، إضافة إلى وجود علاقات ارتباط إيجابية وذات دلالة إحصائية بين جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعتين، وقد قدمت الدراسة العديد من التوصيات في ضوء تلك النتائج.

الكلمات المفتاحية:

إدارة الجودة الشاملة، مؤسسات التعليم العالي اليمني، جامعة صنعاء، جامعة العلوم والتكنولوجيا.

ISSN:2308-5347

Application of Total Quality Management in the Yemeni Higher Education

Abstract

Application of Total Quality Management in the Yemeni Higher Education

This study aimed to investigate the extent of total quality management application at either Sana'a University and University of Science and Technology from the point of view of the faculty members and their assistants. It also aimed to identify the relationship between the principles of TQM in the two universities.

The community of this study consisted of all faculty members and their assistants Sana'a University and University of Science and Technology in the following faculties: Faculty of Medical Sciences, Faculty of Engineering, Faculty of Commerce and Economy, and Faculty of Social Sciences at (1416). However, the study sample was selected by a random stratified method at (220) items. The study depended on the analytical descriptive method and method of comparative analysis. The data was collected through a questionnaire designed and developed to measure the objectives of the study and test of its hypotheses. The questionnaire was consisted of two parts: the first part included the personal and functional data; the second part included the total quality management principles. The data was analyzed by using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS). The researcher also used the statistical descriptive methods to describe the data of the study, as well as the statistically significant method to measure the objectives of the study and test its hypotheses. The study has concluded to a set of findings, most importantly, there is a poor application in the total quality management in Sana'a University, while TQM is highly applied in the University of Science And Technology. in addition, there a positive statistically significant correlation among all principles of total quality management in the two universities. The study also presented several recommendations within the findings of the study.

Keywords:

Total Quality Management, Yemeni Higher Education Institutions, Sana'a University, University of Science and Technology.

ISSN:2308-5347

المقدمة:

إن التعليم العالي في اليمن حديث العهد، فإلى عام 1990م لم يكن هناك سوى جامعتين في اليمن، جامعة صنعاء فيما كان يسمى بالجمهورية العربية اليمنية، وجامعة عدن فيما كان يسمى بجمهورية اليمن الديمقراطية الشعبية، وبعد تحقيق الوحدة اليمنية المباركة عام 1990م أنشئت أول وزارة للتعليم العالي والبحث العلمي في الجمهورية اليمنية وأنيط بها مسؤولية الإشراف على الجامعات.

وبالرغم من حداثة نشأة نظام التعليم العالي في الجمهورية اليمنية إلاَّ أنه أحرز تطوراً ملحوظاً وتقدماً متسارعاً، لا سميا منذ بداية العقد التاسع من القرن العشرين وحتى الآن، إلاَّ أن هذا التطور لم يتماشَ واتجاهات التنمية البشرية ومتطلباتها المنشودة، فقد كان التركيز ينصب على التوسع في عدد مؤسسات التعليم العالي وتخصصاتها المختلفة والطاقة الاستيعابية لها، الأمر الذي أدى إلى زيادة أعداد الطلبة الملتحقين في تلك الجامعات والتخصصات، حيث تم التركيز على الكم على حساب الكيف، مما أدى إلى عدم التوازن وتوسيع الفجوة بين مخرجات مؤسسات التعليم العالي واحتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية، نتيجة تدني مستوى جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي، ولذا فقد نظمت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مؤتمرها العلمي الثاني عام 2008م، والذي دعا إلى "وضع آليات في الجامعات للمراجعة الدورية لبرامجها الأكاديمية وتحديث المقررات الدراسية بصورة مستمرة بما يلبي احتياجات سوق العمل مع الالتزام بمعايير الجودة" (وزارة التعليم العالي،2008: 9)، كما نظمت مؤتمرها العلمي الثالث عام 2009م، والذي دعا إلى "مساعدة الجامعات اليمنية في تأسيس أنظمة جودة ذاتية، وإنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي" (كويران، 2010: 2)، وفي هذا السياق "أقر مجلس الوزراء اليمني في عام 2009م، تأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، ووجه باستكمال الإجراءات القانونية لإصدار القرار الجمهوري بالتأسيس... حيث صدر القرار الجمهوري رقم (210) لسنة 2009م، القاضي بإنشاء مجلس متخصص هو مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم لمساعدة مؤسسات التعليم العالي لتحقيق معايير الجودة بهدف الارتقاء بجودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية" (حمزة،45-2012: 44).

وأخيراً صدر القرار الجمهوري رقم (35) لسنة 2012م القاضي بتعيين رئيساً لمجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، "وبالرغم من البدء في محاولة لوضع نظام لضمان النوعية لمؤسسات التعليم العالي، فإنها ما زالت عند نقطة البداية" (البنك الدولي، 2010: 92).

مما سبق يتضح أن مخرجات مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية لم تواكب احتياجات المجتمع ومتطلبات التنمية، وهذا يعد أحد العوامل التي تجعل جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية مشكلة مثيرة تتطلب الاستقصاء والدراسة.

مشكلة الدراسة :

يقاس تقدم الأمم وتخلفها في الوقت الراهن بمدى اهتمامها بفاعلية التعليم الجامعي لما يضطلع به من دور في التنمية الشاملة، ولقد أصبح تطبيق الجودة الشاملة في التعليم مطلباً ملحاً لأجل التفاعل مع متغيرات تتسم بالتسارع المعرفي والتكنولوجي، وتتزايد فيه المنافسة والصراع بين الأفراد والجماعات والمؤسسات، ومما لا شك فيه أن تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ضرورة ملحة لمواكبة تلك التغيرات، كما أنه يمكنها من تحقيق جودة التعليم الذي يعد أداة للتنمية والتقدم، ومن ثم الوفاء باحتياجات المجتمع وسوق العمل، واتساقاً مع ما تقدم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في التساؤل الآتي:

ما مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية اليمنية؟

ISSN:2308-5347

أهمية الدراسة :

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته والمتمثل في مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، كما تنال أهميتها من الأهداف التي سعت إلى تحقيقها، لا سيما معرفة مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي اليمني، وبالتالي تحديد نقاط القوة والضعف في مجال تطبيق إدارة الجودة الشاملة في تلك المؤسسات، وتقديم المقترحات والتوصيات المناسبة التي قد تساعد مسؤولي تلك المؤسسات وصانعي القرارات فيها من اتخاذ قرارات تسهم في تحسين مستوى أداء تلك المؤسسات وتطويرها.

أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة في الآتي:

1. التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.
2. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% فأقل في إجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بين جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.
3. التعرف على العلاقة بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة ببعضها البعض في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا.
4. الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% فأقل في إجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا تبعاً لمتغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والموقع الوظيفي،والدرجة العلمية، والكلية.

فرضيات الدراسة :

تتمثل فرضيات الدراسة في الآتي:

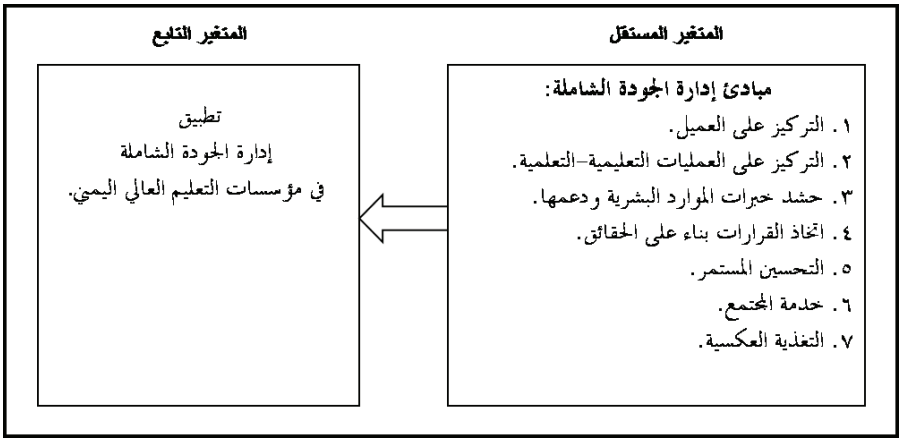
1. لا يوجد مستوى أعلى من المتوسط النظري لمستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا مقاساً بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% فأقل في إجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بين جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.
3. لا توجد علاقة ارتباط بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة ببعضها بعضا في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% فأقل في إجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا تبعاً لمتغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي ، والموقع الوظيفي،والدرجة العلمية، والكلية.

ISSN:2308-5347

أنموذج الدراسة :

الشكل (1) يوضح أنموذج الدراسة الذي يتكون من المتغيرات المستقلة، إضافة إلى المتغير التابع للدراسة، وذلك على النحو الآتي:

شكل(1) أنموذج الدراسة



المصدر: إعداد الباحث، صنعاء، 2012م.

متغيرات الدراسة :

تتمثل متغيرات الدارسة في الآتي:

1. **إدارة الجودة الشاملة: تعرف إدارة الجودة الشاملة بأنها "ثقافة تنادي بالالتزام الكلي برضا وإقناع الزبون من خلال التحسين والابتكار المستمرين في جميع مجالات العمل" (Logothetis،1997: 1)، بينما يعرفها (Kotler،1998: 54) بأنها "طريقة مؤسسية واسعة التحسين المستمر لجودة كل عمليات المؤسسة والمنتجات والخدمات" أما (أبو حميد، 2006: 16) فيعرفها بأنها "التطوير والتحسين المستمر لأداء المنظمة بهدف تقديم سلع أو خدمات تتصف بالجودة العالية وبما يتفق أو يفوق تطلعات العملاء"، ولغرض هذه الدراسة يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بأنها "فلسفة إدارية تكاملية تتضمن مجموعة من المتطلبات والمبادئ تعنى بتوجيه كافة المستويات في منظومة التعليم العالي بتقديم مخرجات ذي كفاءة عالية تلبي رغبات الطلبة وسوق العمل.**
2. **مؤسسات التعليم العالي اليمني: هي مؤسسات التعليم الجامعي اليمنية الحكومية والخاصة التي تقدم خدمات تعليمية في تخصصات مختلفة بعد الثانوية العامة، وتخضع لإشراف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي اليمنية.**
3. **جامعة صنعاء: هي أول جامعة يمنية حكومية نشأت بموجب القرار الجمهوري رقم (42) الصادر في 16/6/1970م.**
4. **جامعة العلوم والتكنولوجيا: هي أول جامعة يمنية خاصة نشأت بموجب قرار وزارة التعليم العالي والبحث العلمي رقم (2) بتاريخ 2/1/1994م.**

ISSN:2308-5347

منهج الدراسة :

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المتمثل في تحليل البيانات التي جمعت من الميدان باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، إضافة إلى منهج التحليل المقارن.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا في الكليات المتماثلة، والمتمثلة في كليات العلوم الطبية (الطب البشري، الأسنان، الصيدلة)، الهندسة، التجارة والاقتصاد (العلوم الإدارية)، الآداب (العلوم الإنسانية والاجتماعية)، والجدول (1) يوضح مجتمع الدراسة.

جدول (1) مجتمع الدراسة

الجامعة / الكلية	صنعاء		العلوم والتكنولوجيا		الإجمالي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
العلوم الطبية	428	44.9%	216	42.1%	644	43.9%
الهندسة	139	14.6%	171	33.3%	310	21.2%
التجارة والاقتصاد	153	16.1%	62	12.1%	215	14.7%
الآداب	232	24.4%	64	12.5%	296	20.2%
الإجمالي الكلي	952	100%	513 -	100%	1465	100%

تم ضم أعضاء هيئة التدريس بنظام التفرغ الجزئي والعقود الخاصة من حملة الدكتوراه غير المتفرغين في إطار مجتمع الدراسة.

عينة الدراسة :

لقد تم اختيار عينة الدراسة بواسطة طريقة العينة الطبقية العشوائية من جميع الكليات التي تمثل مجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد العينة (220) فرداً، وذلك بنسبة (15%) من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة البالغ عددهم (1465) فرداً، والجدول (2) يوضح عينة الدراسة.

ISSN:2308-5347

جدول (2) عينة الدراسة

الجامعة / الكلية	صنعاء		العلوم والتكنولوجيا		الإجمالي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
العلوم الطبية	64	44.7%	32	41.6%	96	43.6%
الهندسة	21	14.7%	26	33.7%	47	21.5%
التجارة والاقتصاد	23	16.1%	9	11.7%	32	14.5%
الآداب	35	24.5%	10	13.0%	45	20.4%
الإجمالي الكلي	143	100%	77	100%	220	100%

مصادر البيانات:

اعتمد الباحث على نوعين من المصادر هما: مصادر ميدانية، حيث تم من خلالها الحصول على البيانات الأساسية بواسطة استخدام الاستبانة التي صممت لهذا الغرض، وتم توزيعها على عينة الدراسة، والمصادر الثانوية، إذ تم الحصول منها على البيانات الثانوية من خلال الكتب والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل بيانات الدارسة بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية لوصف بيانات الدراسة، كما تم استخدام الأسلوب الإحصائي الاستدلالي لاختبار الفرضيات.

حدود الدراسة:

1. الحدود المكانية:

اقتصرت الدراسة على جامعتين يمنيتين إحداهما حكومية وهي جامعة صنعاء، والثانية أهلية وهي جامعة العلوم والتكنولوجيا، وقد تم اختيار هاتين الجامعتين للمبررات الآتية:

أ- أن الجامعتين تمثلان الجامعات الحكومية والأهلية على أساس أن جامعة صنعاء حكومية وجامعة العلوم والتكنولوجيا أهلية.

ب- أن جامعة صنعاء أول جامعة حكومية في اليمن وأكبر جامعة في اليمن، كما أن جامعة العلوم والتكنولوجيا أول جامعة أهلية في اليمن وأكبر جامعة أهلية.

ج- أن جامعة العلوم والتكنولوجيا هي أول جامعة يمنية اهتمت وطبقت مفاهيم الجودة يليها بعد ذلك جامعة صنعاء، كما أنه تم اختيار الجامعتين من قبل مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في الجمهورية اليمنية ضمن أربع جامعات يمنية سيتم تقييمها في مجال الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة.

ISSN:2308-5347

2. الحدود البشرية:

اقتصرت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا في الكليات الموضحة في الجدول (1) وذلك بأمانة العاصمة.

الإطار النظري للدراسة:

التعليم العالي في اليمن:

تعود نشأت التعليم العالي في اليمن إلى مطلع العقد السابع من القرن الماضي وتمثلت بإنشاء جامعة صنعاء عام 1970م، بموجب القرار الجمهوري رقم (42) الصادر في 16/6/1970م، وضمت آنذاك كليتين هما: كلية التربية وكلية الشريعة والقانون، وفي ديسمبر 1970م تأسست كلية التربية بعدن وتلاها تحويل معهد ناصر للعلوم الزراعية إلى كلية ناصر للعلوم الزراعية عام 1975م بالقانون رقم (22) لعام 1975م (وزارة التعليم العالي،2007: 24)، وعلى مدى عشرين عاماً منذ 1970م وحتى 1990م ظل التعليم الجامعي في اليمن مقتصراً على جامعتي صنعاء وعدن وفروعهما في بعض المحافظات، وبقيت هاتان المؤسستان التعليميتان تعملان باستقلالية كبيرة كون إنشائهما تم بموجب تشريعين قانونيين خاصين بهما.

وبعد تحقيق الوحدة اليمنية عام 1990م شهدت مؤسسات التعليم العالي اليمني توسعاً كبيراً تمثل بتأسيس (6) جامعات حكومية إلى جانب جامعتي صنعاء وعدن، ليصل عدد الجامعات الحكومية إلى (8) جامعات (حمزة،2012: 41)، ومما يميز هذه المرحلة هو إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في أول حكومة لدولة الوحدة تتولى الإشراف على الجامعات والعمل على تطويرها والارتقاء بأداء مؤسسات التعليم العالي ورسم الخطط والسياسات في هذا المجال، بعد أن كانت عملية الإشراف على مؤسسات التعليم العالي قبل الوحدة تتم من قبل وزارة التربية والتعليم.

ولم يقتصر التوسع في مجال التعليم العالي على التعليم الحكومي فقط كما كان قبل الوحدة اليمنية، بل فتح المجال للقطاع الخاص من خلال تشريعات وأنظمة وقوانين للاستثمار في مجال التعليم العالي لإعطاء رأس المال الخاص فرصة في المشاركة والتخفيف من أعباء الدولة في هذا المجال، وذلك بسبب الإقبال المتزايد على التعليم العالي من قبل خريجي الثانوية العامة وعدم قدرة الجامعات الحكومية على استيعابهم، وبناء على ذلك «فقد أصدرت وزارة التعليم العالي (15) ترخيصاً تم بموجبه افتتاح (15) جامعة وكلية خاصة تضم حوالي (55) كلية إبتداء من عام 1992م» (وزارة التعليم العالي، 2007: 26)، «واستمرت في التزايد ليصل عددها في عام 2008م إلى (32) جامعة وكلية أهلية وخاصة تضم حوالي (61) كلية، منها (40) كلية في التخصصات الإنسانية، و(21) كلية في التخصصات العلمية والتطبيقية» (حمزة،2012: 41).

« وتعود البدايات الأولى للتعليم الجامعي الأهلي في اليمن إلى عام 1992م، حيث تم إنشاء الكلية الوطنية للعلوم والتكنولوجيا التي تطورت لتصبح جامعة العلوم والتكنولوجيا عام 1994م» (وزارة التعليم العالي،2007: 36)، ولم يقتصر التوسع على التعليم الحكومي والأهلي والخاص بل ظهر نظام التعليم الموازي ونظام التعليم عن بعد لإتاحة الفرصة للراغبين في مواصلة التعليم الجامعي من ذوي المعدلات المتدنية في الثانوية العامة، أو الذين لا تسمح ظروفهم بالدراسة في الفترة الصباحية.

وعلى الرغم من التطور المتسارع في مجال التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، لاسيما فيما يتعلق بكثرة عدد المؤسسات التعليمية إلا أن معظم مخرجات مؤسسات التعليم العالي في اليمن لم تواكب احتياجات المجتمع وسوق العمل، فكثير من خريجي تلك المؤسسات غير قادرين على الالتحاق بسوق العمل لانخفاض جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها لهم تلك المؤسسات، وهذا يحتم على هذه المؤسسات والجهات المشرفة عليها التوجه نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة، بهدف تحسين مستوى جودة مخرجات تلك المؤسسات.

ISSN:2308-5347

مفهوم إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

إن كل مؤسسة تعليمية، لا سيما الجامعات لابد أن يكون لديها نظام لإدارة الجودة الشاملة من أجل المحافظة على مكانتها العلمية وسمعتها الأكاديمية وتوعية أساتذتها وطلبتها، حيث إن إدارة الجودة الشاملة في الجامعة هي «فلسفة ومجموعة من الأسس والمبادئ الإرشادية التي تهدف إلى تحسين مدخلات الجامعة (من طلبة، وأعضاء هيئة تدريسية، وإداريين، وخطط دراسية، وبنايات، ومكتبات، ومختبرات....) وتحسين عملياتها المختلفة (عمليات التعليم والتعلم، والتفاعل والاتصال...) بما يقود إلى أفضل المخرجات ذات الجودة العالية التي تلبي احتياجات المستفيدين في الحاضر والمستقبل» (أبوفارة،2006: 251)، أما (مصطفى،1997: 367) فيرى أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هي» ترجمة احتياجات وتوقعات مستخدمي العمالة (خريجي الجامعة) كمخرجات لنظام التعليم في كل كلية إلى خصائص ومعايير محددة في الخريج تكون أساساً لتصميم وتنفيذ برامج التعليم والتطوير المستمر لها»، وهكذا يمكن القول إن إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي هي» مجموعة من المبادئ والأسس التي يؤدي تحققها في فروع المؤسسة ومستوياتها المختلفة إلى ضمان جودة المدخلات والعمليات والمخرجات والتي تلبي رغبات المستفيدين واحتياجات المجتمع ومتطلباته».

أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ودواعيها

تواجه المنظمات ومنها مؤسسات التعليم العالي، لاسيما الجامعات جملة من التحديات منها انخفاض الانتاجية، وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وكذلك انخفاض مستوى الرضا لدى كل من العملاء الداخليين والخارجيين، ويعد التغلب على هذه التحديات أمراً في غاية الأهمية، كي تتمكن تلك المؤسسات من البقاء والمنافسة، ويعد تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة في هذه المؤسسات من أهم العوامل التي تساعدها في التغلب على مواجهة تلك التحديات كونه يحسن مستويات الجودة فيها ويمكنها من التميز، وذلك عن طريق تحقيق العديد من الفوائد والتي منها (الناصر،2011: 282):

- ارتفاع منحنى رضا المستفيدين الداخليين وتطوير كفاءتهم وأدائهم.
- توفير ميزة تنافسية للجامعات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.
- رفع مستوى جودة خريجي الجامعات.
- تكوين ثقافة جديدة مضمونها التحسين المستمر والجاد في جميع النواحي والأنشطة.
- تضييق الفجوة بين كفاءة خريجي الجامعات واحتياجات سوق العمل من جميع التخصصات، مما يؤدي إلى خفض معدلات البطالة.

إن جودة التعليم العالي لم تعد من القضايا التي يمكن التغاضي عنها، لاسيما بعد أن أصبح التعليم أحد المداخل الرئيسة لإحداث التغيير، ومؤشراً لقياس مستوى تقدم المجتمعات وتطورها، ولذا بدأت مؤسسات التعليم العالي منذ التسعينيات تولي اهتماما متزايداً لجودة التعليم العالي، كونه يعد مطلباً أساسيا لرفع كفاءة مخرجاتها التعليمية، بحيث تصبح تلك المخرجات مؤهلة للالتحاق بأي سوق من أسواق العمل المحلية والإقليمية والدولية.

لقد أصبح تحسين جودة التعليم العالي هدفاً مهماً واستراتيجياً لكل مؤسسات التعليم العالي التي تتطلع إلى تحقيق الريادة والتميز، وذلك لأن التحدي الكبير الذي يواجهها في الوقت الحاضر وفي المستقبل لم يعد يتمثل في مدى قدرتها في تقديم التعليم لكل الراغبين في الالتحاق ببرامجها المختلفة، ولكن يتمثل في مدى قدرتها على تقديم خدمة تعليمية بجودة عالية تحقق مواصفات الخريج المتميز الذي يلبي احتياجات المجتمع وسوق العمل ويسهم في تحقيق التنمية، وهذا ما دفع تلك المؤسسات، لاسيما الجامعات إلى تطبيق مفاهيم الجودة وأنظمتها لضمان جودة برامجها الأكاديمية ومن ثم مخرجاتها، خاصة في ظل تطبيق عالمية التعليم العالي، بالإضافة إلى مجموعة دواع أخرى أوجدت قوة دفع ذاتية لمؤسسات التعليم العالي بما فيها الجامعات نحو الاهتمام بتطبيق إدارة الجودة الشاملة ومن أهم هذه الدواعي الآتي: (البيلاوي،2010: 33)

ISSN:2308-5347

1. تنوع أهداف مؤسسات التعليم العالي وتعددها.
2. ظهور أنماط جديدة لمؤسسات التعليم العالي.
3. تعدد بيئات التعليم.
4. خفض التمويل الحكومي والتوسع في التعليم العالي الخاص.
5. زيادة الطلب على انتقال الطلبة أو الأساتذة بين الجامعات بالدول المختلفة.
6. المسؤولية الاجتماعية للجامعات تجاه المجتمع (خنفر،2011؛1324).
7. الحاجة إلى تعزيز ثقافة جامعية مؤيدة للتطوير والتحديث (قوي وآخرون2011؛190).
8. زيادة العرض من الخريجين عن الطلب عليهم مثل خريجي الطب والتجارة والزراعة والحقوق وغيرها من الكليات (قوي وآخرون،2011؛190).
9. أن منتج المؤسسة التعليمية أغلى وأندر منتج في أي مجتمع من المجتمعات، وذلك لأن نجاح المنظمات غير التعليمية في تحقيق أهدافها لا يمكن أن يتأتى إلا بعد نجاح النظم التعليمية في حسن إعداد أفراد المجتمع وتأهيلهم تأهيلاً جيداً (عباس،2011؛ 711-710).
10. ضعف إنتاجية خريجي مؤسسات التعليم العالي في مجالات العمل المختلفة.

مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي:

ترتكز إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي على مجموعة من المبادئ، وتتحقق من خلال تلك المبادئ والتنسيق والتكامل فيما بينها، وتتمثل أهم هذه المبادئ في الآتي:

1. **التركيز على العميل:**

إن على مؤسسات التعليم العالي أن تحدد بوضوح من هو عميلها، لاسيما وأن من خصوصية قطاع التعليم العالي، عدم وضوح من هو العميل الذي يستهدف بالخدمات الجامعية، وترى(أبوفارة،2006؛254) أن هناك ثلاث وجهات نظر في هذا الموضوع وذلك على النحو الآتي:

- العميل هو الطالب.
- العميل هو المشغل (سوق العمل).
- العميل يختلف باختلاف الخدمة الجامعية، فهناك ثلاث فئات من العملاء هم :عملاء الخدمات التعليمية، عملاء خدمات البحث العلمي، عملاء الخدمات الأخرى للجامعة.

ويرى الباحث أن وجهات النظر الثلاث منطقية، وأن على مؤسسة التعليم العالي أن تأخذ في الحسبان الثلاث فئات من العملاء، وهي تهيئ نفسها لتقديم خدماتها الجامعية، إلا أن تركيزها عند تقديم تلك الخدمات ينبغي أن ينصب بدرجة رئيسة على الطالب كعميل مباشر، مع أخذها في الحسبان بقية فئات العملاء والذين يعدون عملاء مباشرين أو غير مباشرين ومهمين كونهم المستفيدين من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعلمها واكتسبها الطالب أثناء دراسته الجامعية وذلك بعد تخرجه والتحاقه بسوق العمل. ومن هنا يجب أن تتفهم مؤسسات التعليم العالي الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لكل من الطالب والمجتمع وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين وأن تكافح لتحقيق تلك التوقعات.

إن متطلبات النجاح لمؤسسات التعليم العالي تفرض عليها أن تبني أعمالها وخططها ونظمها على قاعدة تلبية رغبات العميل والتعاطي مع إرضائه كهدف استراتيجي" (أبوفارة،2006؛254)، كما أن على مؤسسات التعليم العالي أن تدرك " أن رضا العميل يرتبط بمتغيرين هما المنفعة التي يحصل عليها من وراء استخدامه للسلعة أو الخدمة، والتضحيات التي يقدمها من أجل الحصول عليها، وحتى يكون العميل راض فيجب أن تكون المنفعة المتحققة أكبر من التضحيات التي قدمها وكلما زادت المنفعة على التضحيات زاد رضاه" (الخشالي، 2006؛7-8)، كما أن عليها كذلك أن تدرك أن معيار نجاحها يتمثل في مدى إرضاء عملائها، ووفق هذا التصور فإن تحديد مستوى جودة الخدمة الجامعية يجب أن يحدد من قبل العميل وليس من قبل مؤسسات التعليم العالي، أي أن التركيز على العميل يعني أن تصمم مؤسسات التعليم العالي خدماتها الجامعية في ضوء

ISSN:2308-5347

تحديد العميل المستهدف، وتحديد حاجاته ورغباته بدقة وليس في ضوء التوقعات بأن تلك الخدمات سوف تشبع حاجاته ورغباته، وهذا يتطلب من مؤسسات التعليم العالي السعي الدائم لمعرفة احتياجات وآراء الطلبة واتجاهاتهم وسوق العمل والأطراف الأخرى ذات العلاقة بالخدمات الجامعية حول الخدمات التي يتلقونها بصورة مستمرة والاستجابة السريعة لاحتياجاتهم.

2. التركيز على العمليات التعليمية -التعلمية :

إن التركيز على العمليات التعليمية – التعلمية تعد إحدى الاستراتيجيات المهمة التي ينبغي أن تعتمدها مؤسسات التعليم العالي، حيث تقوم هذه الاستراتيجية على تنظيم كافة الموارد اللازمة للقيام بالعمليات التعليمية – التعلمية، بهدف جعلها مرنة وقابلة للاستجابة لرغبات العملاء المتغيرة، إذ لا يكفي أن يكون العميل راضياً عن مستوى جودة الخدمة التعليمية التي تلقاها، بل يجب أن يكون راضياً عن الطريقة التي أديت بها.

إن النظام التعليمي في مؤسسات التعليم العالي يتكون من مدخلات وعمليات ومخرجات، ولا يمكن تقديم خدمة تعليمية متميزة في صورة خريجين من المدخلات الجامعية إلا من خلال تصميم العمليات التعليمية – التعلمية في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، فالجودة الشاملة لا تقتصر على تقديم خدمة خالية من العيوب بل إنها تمتد لمعالجة العيوب في عمليات تقديم الخدمة نفسها، فإذا كانت عمليات تقديم الخدمة التعليمية- التعلمية خالية من العيوب فلابد أن تقدم الخدمة خالية من العيوب أيضاً.

إن تصميم العملية التعليمية ينبغي أن تتم بمشاركة جميع الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية- التعلمية من إدارة جامعية، وأعضاء هيئة تدريس، وإداريين، وطلبة، وسوق عمل، وجهات مهنية وتخصصية، وذلك من أجل تصميم مواصفات الخريج المتميز الذي يلبي احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية.

3. حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها :

يعد المورد البشري أهم عنصر إنتاجي داخل المنظمة كونه يمثل العامل الأساس في تحقيق النجاح أو الفشل للمنظمة، إضافة إلى كونه المسؤول عن استخدام بقية الموارد الأخرى، ولذا فعليه يتوقف نجاح تطبيق إدارة الجودة الشاملة أو فشلها، لذلك فلابد من وجود إدارة كفاءة وفاعلة للمورد البشري توليه عناية واهتماما من جميع النواحي الخاصة به، ابتداء من وضع نظام الاختيار والتعيين، وشغل الوظائف، وتقييم الأداء، وبرامج التدريب، وأسلوب التحفيز المستمر، وبناء فرق العمل ذاتية الإدارة، وانتهاء بالمشاركة ، ولذا ينبغي على قيادة مؤسسات التعليم العالي حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها من خلال إشراكهم في أنشطة تلك المؤسسات وأعمالها تحت شعار: الجودة مسؤولية الجميع، لاسيما وأنهم يمثلون ثروة هائلة من المعرفة والفرص لتحسين أداء تلك المؤسسات، إضافة لكونهم أكثر قدرة من الإدارة العليا على تحديد المشكلات التي تواجههم أثناء تأديتهم لأعمالهم وإيجاد الحلول المناسبة لها، فضلاً عن تقديم المقترحات لتحسينها.

ولمشاركة الموارد البشرية من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم وإداريين في تحسين الجودة ينبغي تعريفهم بما يتوقع من مشاركتهم، وتمكينهم من الأدوات والتقنيات التي تعينهم على أداء أعمالهم، إضافة إلى جعل مشاركتهم في حدود طاقاتهم وقدراتهم وفي إطار الأعمال الموكلة إليهم، فضلاً عن تمكينهم من إجراء التغييرات التي يقترحونها، وبذلك تكون مشاركتهم فعالة وذات فائدة، كما أنه من الأهمية بمكان أن تركز مؤسسات التعليم العالي على اندماج كافة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم والإداريين في جميع أنشطة المؤسسة التعليمية وفعالياتها، فهم من سيقومون بتطبيق إدارة الجودة الشاملة في أعمالهم ووظائفهم وعلاقاتهم، وكي يتحقق ذلك فلابد من تحفيزهم والاستماع إلى وجهات نظرهم، إضافة إلى توفير قنوات الاتصال في كافة الاتجاهات ، فضلاً عن تفويضهم الصلاحيات الكافية التي تمكنهم من اتخاذ قرارات عملية تساعدهم على الإبداع والابتكار، وذلك على مستوى كافة الوحدات المختلفة.

ISSN:2308-5347

4. اتخاذ القرارات بناء على الحقائق:

" إن جودة القرار ودقته يتوقفان على المعلومات المتوافرة ونوعيتها، حيث إن المعلومات هي مادة العمل الإداري وعلى مدى سلامتها وتنظيمها وتحليلها يتوقف النجاح في الإدارة وفي نوعية القرارات التي تتخذ، وهذا مالا يمكن تحقيقه بدون الإشراك الفعال لكافة الأطراف ذات العلاقة بالمنظمة من عاملين ومستهلكين، وغيرهم، فمشاركة كل هذه الأطراف مع توافر نظم معلومات فعالة سيوفر القدر الكافي من المعلومات المتصفة بالدقة والشمول والتوقيت المناسب ومن ثم سيزيد من كفاءة اتخاذ القرارات وفعاليتها" (عايض،2006: 73).

ولذا فعلى مؤسسات التعليم العالي حتى تضمن جودة قراراتها المتخذة سواء أكانت استراتيجية أم وظيفية أم تشغيلية، أن تعتمد في اتخاذها على حقائق ومعلومات شاملة وصحيحة وحديثة ودقيقة من كافة الأطراف ذات العلاقة بالخدمات الجامعية، إضافة إلى تحليل تلك القرارات ومعرفة الآثار المترتبة على اتخاذها.

5. التحسين المستمر:

ينبغي أن يكون التحسين المستمر هدفاً دائماً لمؤسسات التعليم العالي، بحيث يتم إدخال التحسينات اللازمة والمستمرة على العملية التعليمية- التعلمية في ضوء المعلومات المتجددة وتغير حاجات كل من المستفيدين وسوق العمل ورغباتهم.

إن فكرة التحسين المستمر في مؤسسات التعليم العالي « تعتمد على تدعيم البحث والتطوير وتشجيع الإبداع وتنمية المعرفة والمهارة لدى الكفاءات البشرية المتاحة بالمؤسسة» (محمود وجاسم، 2012: 212)، وتؤكد فلسفة إدارة الجودة الشاملة على أهمية التحسين المستمر لمختلف أنشطة المؤسسة وعملياتها بشكل مستمر ودون توقف، وذلك لأنها قائمة على مبدأ أن فرص التطوير والتحسين لا تنتهي أبداً مهما بلغت كفاءة الأداء وفعاليته، إضافة إلى ضرورة التأقلم السريع والمستمر مع المتغيرات والمستجدات، ولذا ينبغي أن تكون جهود التحسين في مؤسسات التعليم العالي مستمرة وشاملة لجميع مكونات نظام التعليم في المؤسسة سواء أكانت المدخلات أم العمليات أم المخرجات، وأن تعتمد جهود التحسين على خطط استراتيجية، وأن يتم التركيز على تحسين البرامج الأكاديمية والمناهج والمقررات الدراسية وتطويرها، وأن تحرص المؤسسة التعليمية على إشراك كافة الأطراف ذات العلاقة بالعملية التعليمية في مجال التحسين، وأن تعتمد الأساليب العلمية في مجال تحسين الخدمات الجامعية وتطويرها، وينبغي أن تستمر جهود التحسين في مؤسسات التعليم العالي حتى بعد التحاق خريجيها بسوق العمل.

6. خدمة المجتمع:

ينبغي أن تكون خدمة المجتمع أحد الأهداف الرئيسة لمؤسسات التعليم العالي، بحيث لا يقتصر عمل تلك المؤسسات على تقديم خدمة تعليمية للطلبة فقط، وإنما عليها أن تدرك أن بقاءها واستمرارها مرهون بمدى تقبل المجتمع لها، ولاشك أن مستوى تقبل المجتمع لأي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي مرتبط بكمية الخدمات ونوعيتها التي تقدمها تلك المؤسسة للمجتمع، سواء كانت تلك الخدمات متمثلة بالخدمة التعليمية كتوافق عدد البرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة مع احتياجات المجتمع ومستوى جودتها، إضافة إلى سرعة استحداثها لبرامج جديدة لمواكبة احتياجات المجتمع، أم كانت متمثلة بالخدمات المجتمعية الأخرى كإقامة المؤتمرات والندوات العلمية والمحاضرات التوعوية والبرامج التدريبية والمنح الدراسية، وكذلك توجيه الخطط البحثية لأعضاء هيئة التدريس ومساعديهم، ومشروعات تخرج الطلبة نحو مشكلات المجتمع واحتياجاته، إضافة إلى استحداث مراكز بحثية وتنموية متخصصة تركز على مشكلات المجتمع واحتياجاته، لاسيما ذات المردود الاقتصادي، فضلاً عن تمكين تلك المؤسسات المجتمع من الاستفادة من إمكاناتها وقدراتها في ضوء أنظمتها ولوائحها ....إلخ، وبذلك تستطيع تلك المؤسسات أن تبني علاقات قوية مع أفراد المجتمع ومؤسساته، ومن ثم الحصول على دعم المجتمع ومؤازرته لها، وكل ذلك سينعكس إيجابا في استمرار تلك المؤسسات وتوسعها وتحقيقها لأهدافها بكفاءة وفعالية.

ISSN:2308-5347

7. التغذية العكسية:

إن مبدأ التغذية العكسية يتيح لمؤسسات التعليم العالي الوقوف على مستوى أدائها، وعلى مخرجات أو نتائج المبادئ الأخرى لإدارة الجودة الشاملة، وذلك من وقت لآخر من خلال ما يتيح هذا المبدأ من معلومات رافقت أداء تلك المؤسسات سواء أكانت إيجابية أم سلبية، وهنا ينبغي أن نشير إلى قاعدة أساسية في إدارة الجودة الشاملة وهي" أنه لا يمكن تطوير إلا ما يجري قياسه، وهناك نظم كثيرة جرى تطويرها لقياس جودة الخدمات التعليمية وتطويرها بصورة مستمرة... ومن هذه النظم نظام قياس الجودة للتعليم العالي وهذا النظام جرى تطويره وتبنيه في جامعة Louisville وبدأت الجامعة في تنفيذ هذا النظام في العام 1998م، وهذا النظام هو نموذج لدعم التغير التنظيمي من خلال مساعدة المؤسسات التعليمية على رصد التحديات التي تقف في وجه تحقيق ضمان الجودة وكشفها وتحسينها، وذلك من خلال قياس جودة الخدمات الجامعية وضمانها على مستوى كل من الخدمات الأكاديمية، والخدمات الجامعية الداعمة" (أبو فارة،2006: 260).

الدراسات السابقة:

أجريت عدة دراسات حول إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي منها:

1. دراسة سعيد (2010) بعنوان «مدى تطبيق بعض محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في اليمن» هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق بعض محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في اليمن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والإداريين في ثلاث جامعات خاصة وهي: جامعة العلوم والتكنولوجيا، جامعة الأندلس، جامعة الملكة أروى، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق بعض محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية الخاصة كانت متوسطة وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق بعض محاور إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغير العمر والخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والوظيفة في محور جودة أعضاء هيئة التدريس لصالح فئة الذكور بالنسبة لمتغير الجنس، ولصالح فئة الأكاديميين بالنسبة لمتغير الوظيفة، وكذلك فروق تبعاً لمتغير الجامعة في محوري جودة الطالب الجامعي وجودة المنشأة الجامعية لصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا.
2. دراسة علوي وبامدهوف (2007) بعنوان «مجالات تطبيق جودة التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن، هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة عدن حول تطبيق جودة التعليم الجامعي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أن مجال العملية التعليمية والمنهاج التعليمي احتلت المرتبة الأولى من وجهة نظر أفراد العينة، ثم مجال عضو هيئة التدريس والكتاب الجامعي، وأخيراً مجال الطلبة والإدارة الجامعية.
3. دراسة برقعان (2001) بعنوان «تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت» ، هدفت الدراسة إلى التعرف على كيفية تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة عملياً في التعليم الجامعي، وتقديم توصيف لواقع جامعة حضرموت، من خلال التعرف على ثقافة إدارة الجودة الشاملة بالجامعة، والتعرف على جودة الخدمات الجامعية التي تقدمها جامعة حضرموت لطلابها، بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج منها: إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الإدارة الجامعية، وأن التطبيق الناجح للجودة الشاملة يتطلب أولا بناء الثقافة التنظيمية الملائمة لفكرة الجودة الشاملة ،وأن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والإداريين نحو تحقق ثقافة إدارة الجودة الشاملة كانت غير متحققة بشكل كاف، كما اتفق الطلاب على ضعف تحقق جودة الخدمات الجامعية في كل المجالات ،وقد قدمت الدراسة توصيات على شكل تصور مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة حضرموت، يتضمن فلسفة وأهداف ومرتكزات وإجراءات أو آليات تطبيق، والتي تتكون من عدد من المراحل هي: مرحلة الإعداد، والتخطيط، والتدريب، والتنفيذ، والتقويم.

ISSN:2308-5347

4. دراسة النجدواي والصرايرة (2012) بعنوان «مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأهلية من وجهة نظر رؤساء أقسام الكليات الإنسانية ومسؤولي البحث والتطوير في الجامعات الأهلية الأردنية»، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأهلية الأردنية البالغ عددها (17) جامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة في تقييم مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأهلية الأردنية والمعوقات التي تواجه تطبيقها، كما أظهرت نتائج الدارسة بأن هناك مقاومة للتغيير من بعض أعضاء هيئة التدريس والإداريين، وعدم الالتزام بمعايير علمية عند التعيين ،وبأن هناك تشبثا بالطرق التقليدية لإيصال المعرفة بالتلقين وبوجود ضعف في الاتصال بين الجامعات ومؤسسات التوظيف لمعرفة احتياجاتها.
5. دراسة فرج والفقهي(2012) بعنوان «واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي»، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الليبية من وجهة نظر الأكاديميين فيها، من خلال بعض المتطلبات، والمتمثلة في الثقافة التنظيمية، والأوضاع الأكاديمية، والأوضاع الإدارية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الليبية كان ضعيفاً، حيث كانت الأوضاع الإدارية والمالية متحققة بدرجة متوسطة، تليها الأوضاع الأكاديمية بدرجة ضعيفة، وأخيراً الثقافة التنظيمية بدرجة ضعيفة أيضا.
6. دراسة فارس والآغا (2011) بعنوان» تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أقسام القبول والتسجيل بجامعة القدس المفتوحة (قطاع غزة)»، هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في أقسام القبول والتسجيل بجامعة القدس المفتوحة بقطاع غزة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها أن تطبيق أبعاد الجودة الشاملة مقبول، وأن هناك علاقة إيجابية بين كل من التزام الإدارة العليا بدعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتدريب العاملين، ومشاركة العاملين في العملية الإدارية، ومعوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة وبين مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة، كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق تعزى للخصائص الديموغرافية والوظيفية في تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة ماعدا المؤهل العلمي.
7. دراسة أبو فارة (2006) بعنوان «واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية «، هدفت الدراسة إلى تحليل واقع إدارة الجودة الشاملة وقياسها في الجامعات الفلسطينية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الجامعات الفلسطينية لا تولي اهتماماً جوهرياً بسبعة عناصر رئيسة من عناصر الجودة الشاملة وهي: التركيز على المستفيد، والثقافة التنظيمية ، وتصميم العملية، ودعم الإدارة العليا للجودة، والتحسين المستمر، والتركيز على العاملين، والعلاقة بين الموردين، بينما أظهرت الدراسة أن الجامعات تولي اهتماما واضحاً لثلاثة عناصر فقط من عناصر إدارة الجودة الشاملة وهي القياس الدقيق، وضمان الجودة، والبعد المجتمعي.
8. دراسة المطاعني (2005،) بعنوان « درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين فيها»، هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بمؤسسات التعليم العالي الخاص في سلطنة عمان من وجهة نظر الإداريين والأكاديميين في تلك المؤسسات، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة كانت منخفضة بدرجة كبيرة في جميع المجالات السبعة التي تم دراستها والمتمثلة في القيادة، المعلومات والتحليل، التخطيط الاستراتيجي، الانتفاع بالموارد البشرية، تأكيد الجودة في الإنتاج والخدمات، نتائج الجودة، رضا المستهلكين.
9. دراسة علاونة (2004) بعنوان « مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية»، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية وتحديد أي تلك المبادئ أكثر تطبيقاً في الجامعة، إضافة إلى مقارنة مستويات إدراك أفراد عينة الدراسة لمدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في

ISSN:2308-5347

الجامعة وفقاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية والمتمثلة في الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجامعة التي تخرج منها، والكلية التي يدرس فيها، والعمر، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة كانت كبيرة وأن أكثر تلك المبادئ تطبيقاً في الجامعة وبدرجة كبيرة هي تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، ثم متابعة العملية التعليمية وتطويرها، وأن أقلها تطبيقاً وبدرجة متوسطة هي اتخاذ القرار وخدمة المجتمع، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد اختلاف في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة من وجهة نظر عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية .

10. دراسة عشيبة (2000) بعنوان» الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري» وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على معيقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات تطبيقها في التعليم الجامعي المصري»، وقد توصلت الدراسة إلى تحديد بعض المعلومات التي قد تقف عائقاً أمام تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري ومنها القصور في اللوائح والتشريعات والهياكل التنظيمية وعدم التزام القيادة الجامعية بتنفيذ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.
11. دراسة (Nadali 2008) بعنوان " إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، دراسة حالة لتطبيق الجودة في جامعة بوروس- السويد"، هدفت الدراسة إلى تقييم الجودة في هذه الجامعة وتقديرها، ومن ثم مقارنة واقعها مع منهج إدارة الجودة الشاملة لمعرفة قوة أو ضعف هذه الجامعة في تطبيقها لهذا المنهج، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك أهدافاً ورؤية للجامعة، إلا أن مفهوم الجودة لم يفهم فهماً كاملاً، وأن هناك قصوراً في المشاركة والتعاون في العمل، وأن المهام والعمليات غير واضحة للعاملين مع وجود حاجة لتوضيحها، إضافة إلى وجود فرق تحسين العمليات في بعض الإدارات وغيابها في أخرى(سعيد،2010: 37).
12. دراسة (Tambi & William 1999)بعنوان " دراسة مقارنة لممارسات الجودة في التعليم العالي في الولايات المتحدة وماليزيا"، هدفت الدراسة لمناقشة تنفيذ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي ومساهمتها في أداء العمل والتفوق، بالإضافة إلى معرفة الاختلاف في ثقافة الجودة بين أنظمة التعليم العالي في البلدين، وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك نسبة عالية من المؤسسات التي تطبق إدارة الجودة الشاملة في كلا البلدين كان الأداء فيها عالياً، أما المؤسسات التي لا تطبق إدارة الجودة الشاملة كان أداؤها منخفضاً.
13. دراسة (Munoz 1999) بعنوان "إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي"، تناولت هذه الدراسة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مكتب تكنولوجيا المعلومات التابع لجامعة لويسفل منذ العام 1992م، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن إدارة الجودة الشاملة أحدثت تغييراً جذرياً في نمط الإدارة المعمول به في الجامعة المذكورة، كما ساعدت إدارة الجودة الشاملة على تسهيل الإجراءات في الجامعة، والحصول على تغذية راجعة ومحاولة استمرار تحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين (دودين،2011: 1009).

العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين وجود علاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، فجميع الدراسات السابقة وكذلك الحالية تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي،إضافة إلى أن معظم الدراسات السابقة ، وكذلك الدراسة الحالية تناولت هذا الموضوع من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم باستثناء دراسة النجداوي والصرايرة فقد تمثل المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة فيما يلي: رؤساء الأقسام في الكليات الإنسانية، ومسؤولو البحث والتطوير، ومع وجود علاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة في الآتي:

1 - أنها تناولت إدارة الجودة الشاملة في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا في الجمهورية اليمنية وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة.

ISSN:2308-5347

2 - أنها ركزت على مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، بينما ركزت الدراسات السابقة على مفاهيم الجودة ، ومجالات الجودة، ومتطلبات الجودة، ومعايير الجودة، ومعيقات الجودة، باستثناء دراسة علاونة التي ركزت على مبادئ إدارة الجودة الشاملة .

3 - أنها قارنت بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعتين إحداهما حكومية والأخرى أهلية وهو ما لم تقم به أي من الدراسات السابقة.

الدراسة الميدانية :

أداة الدارسة :

اعتمدت هذه الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات الأولية ، حيث تم تصميم الاستبانة بالاعتماد على الإطار النظري للدراسة ، إضافة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وبما يحقق أهداف هذه الدراسة واختبار فرضياتها، وتتكون الاستبانة من جزأين تضمن الجزء الأول: البيانات الشخصية والوظيفية، بينما تضمن الجزء الثاني: مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ويتكون من (60) فقرة موزعة على سبعة أبعاد، كما يوضح ذلك الجدول (3)، وقد صيغت جميع فقرات الاستبانة على مقياس ليكرت الذي يتكون من خمس درجات هي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما ، غير موافق، غير موافق بشدة) وأعطيت الفقرات 5 درجات لموافق بشدة و4 لموافق و3 لموافق إلى حد ما و2 لغير موافق ، ودرجة واحدة لغير موافق بشدة.

وللحكم على فقرات الاستبانة فقد تم استخدام الاختبار التائي الأحادي حول المتوسط النظري، وذلك من خلال مقارنة المتوسط الفعلي لكل فقرة مع المتوسط النظري (3)، حيث عدّ هذا المتوسط كمحك (Criteria)، فإذا كان المتوسط الفعلي للفقرة أقل من المتوسط النظري ودال إحصائياً فإن تحقق الخاصية محل الدراسة (محتوى الفقرة) منخفض، وإذا كان المتوسط الفعلي للفقرة أقل أو أكبر من المتوسط النظري وغير دال إحصائياً فإن تحقق الخاصية محل الدراسة متوسط، أما إذا كان المتوسط الفعلي أكبر من المتوسط النظري ودال إحصائياً فإن تحقق الخاصية محل الدراسة عالٍ ويتحدد مستواه عن طريق حساب النسبة المئوية للخاصية محل الدراسة.

الجدول (3) نسبة توزيع فقرات الاستبانة على الأبعاد المختلفة

البعد	عدد الفقرات	النسبة
التركيز على العميل	9	15%
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	9	15%
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	10	16.67%
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	6	10%
التحسين المستمر	9	15%
خدمة المجتمع	9	15%
التغذية العكسية	8	13.33%
الإجمالي	60	100 %

ISSN:2308-5347

وللتأكد من صدق الاستبانة فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة ومناهج البحث والإحصاء وطرقه بهدف تقييمها، والذين قدموا بعض الملحوظات لتحسينها، وكذلك تم اختبار الصدق التكويني لفقرات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد تبين أن جميع الفقرات دالة إحصائيا ،مما يدل على قوة مساهمة كل فقرة من فقرات الاستبانة في بناء الدرجة الكلية للمقياس.

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة فقد تم استخدام اختبار كرونباخ ألفا للثبات للعينة النهائية ، وقد بلغ معامل كرونباخ ألفا للثبات لجميع فقرات الأبعاد، وكذلك لجميع فقرات الاستبانة على النحو الموضح في الجدول (4).

جدول (4) نتائج اختبار كرونباخ ألفا لمعرفة ثبات أداة الدراسة

البعد	عدد الفقرات	درجة الثبات Alpha
التركيز على العميل	9	93.4%
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	9	%94.3
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	10	%94.8
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	6	%96.3
التحسين المستمر	9	%96.2
خدمة المجتمع	9	%94.8
التغذية العكسية	8	%91.4
جميع فقرات الاستبانة	60	%98.9

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل الثبات لأداة الدراسة بشكل عام بلغت (98.9%)،وكون القيمة تزيد عن 80%، فإن ذلك يدل على قوة ثبات فقرات الاستبانة وأن المقياس صالح لقياس ما وضع من أجله.

وقد تم توزيع (220) استبانة على المستقصى منهم ،وجمع منها (198)استبانة ،بنسبة (90%)استبعد منها (10) استبانات لعدم اكتمال تعبئة البيانات فيها، وبذلك بلغ عدد الاستبانات الصالحة للتحليل (188) استبانة بنسبة (85.5%).

المعالجة الإحصائية :

لقد تم ترميز البيانات وإدخالها في الحاسب الآلي ومعالجتها بواسطة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) ، كما تم استخدم مستوى الدلالة النظري 0.05 في اختبار دلالة فرضياته ، كذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والأسلوب الإحصائي الاستدلالي لتوظيف البيانات التي تم جمعها لتحقيق أهداف الدراسة واختبار فرضياتها.

ISSN:2308-5347

التحليل والنتائج

أولاً: خصائص عينة الدراسة:

الجدول (5) يبين خصائص أفراد عينة الدراسة حسب بياناتهم الشخصية والوظيفية.

جدول (5) خصائص أفراد عينة الدراسة حسب بياناتهم الشخصية والوظيفية .

المتغير		جامعة صنعاء		جامعة العلوم والتكنولوجيا		الإجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الجنس	الذكور	102	%88.7	63	%86.3	165	%87.8
	الإناث	13	%11.3	10	%13.7	23	%12.2
	الإجمالي	115	%100.0	73	%100.0	188	%100.0
العمر	من 35 سنة فأقل	19	%16.5	32	%43.8	51	%27.1
	من 36 - 40 سنة	44	%38.3	16	%21.9	60	%31.9
	أكبر من 40 سنة	52	%45.2	25	%34.3	77	%41.0
	الإجمالي	115	%100.0	73	%100.0	188	%100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	18	%15.7	21	%28.8	39	%20.7
	ماجستير	15	%13.0	19	%26.0	34	%18.1
	دكتوراه	82	%71.3	33	%45.2	115	%61.2
	الإجمالي	115	%100.0	73	%100.0	188	%100.0
الموقع الوظيفي	عضو هيئة تدريس	92	%80.0	57	%78.1	149	%79.3
	رئيس قسم	14	%12.2	6	%8.2	20	%10.6
	نائب عميد كلية	6	%5.2	6	%8.2	12	%6.4
	عميد كلية	3	%2.6	4	%5.5	7	%3.7
	الإجمالي	115	%100.0	73	%100.0	188	%100.0
الدرجة العلمية	مساعد باحث	18	%15.7	21	%28.8	39	%20.7
	مدرس مساعد	15	%13.0	19	%26.0	34	%18.1
	أستاذ مساعد	51	%44.3	24	%32.9	75	%39.9
	أستاذ مشارك	18	%15.7	5	%6.8	23	%12.2
	أستاذ	13	%11.3	4	%5.5	17	%9.1
	الإجمالي	115	%100.0	73	%100.0	188	%100.0

ISSN:2308-5347

المتغير		جامعة صنعاء		جامعة العلوم والتكنولوجيا		الاجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الكلية	الهندسة	20	%17.4	26	%35.6	46	%24.5
	الطب	46	%40.0	28	%38.4	74	%39.3
	العلوم الإدارية - التجارة	19	%16.5	9	%12.3	28	%14.9
	العلوم الإنسانية - الآداب	30	%26.1	10	%13.7	40	%21.3
	الإجمالي	115	%100.0	73	%100.0	188	%100.0

أولاً: الجنس : يتضح من الجدول (5) أن نسبة الذكور بلغت (87.8%) من العينة، بينما بلغت نسبة الإناث (12.2%).

ثانياً: العمر : يتضح من الجدول (5) أن نسبة أفراد العينة من الفئة العمرية 35 سنة فأقل بلغت (27.1%) من إجمالي العينة، بينما بلغت نسبة الفئة العمرية من 36 - 40 سنة (31.9%)، في حين بلغت نسبة الفئة العمرية أكبر 40 سنة (41.0%).

ثالثاً: المؤهل العلمي: يتضح من الجدول (5) أن أغلبية العينة كانت من الفئة الحاملة لمؤهل الدكتوراه و بنسبة (61.2%) من إجمالي العينة، يليها الفئة الحاملة لمؤهل البكالوريوس وبنسبة (20.7%)، وأخيراً الفئة الحاملة لمؤهل الماجستير وبنسبة (18.1%).

رابعاً: الموقع الوظيفي: نلحظ من الجدول (5) أن غالبية العينة هي من أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم إذ بلغت نسبتهم(79.3%)، بينما بلغت نسبة رؤساء الأقسام(10.6%)،في حين بلغت نسبة نواب العمداء(6.4%)، أما عمداء كليات فنسبتهم(3.7%).

خامساً: الدرجة العلمية : يتضح من الجدول (5) أن نسبة أفراد العينة من فئة أستاذ مساعد بلغت (39.9%) من إجمالي العينة، يليها فئة مساعد باحث حيث بلغت نسبتها (20.7%)، ثم فئة مدرس مساعد إذ بلغت نسبتها (18.1%)، بعد ذلك فئة أستاذ مشارك وبنسبة (12.2%)،وأخيراً فئة أستاذ بنسبة (9.1%).

سادساً: الكلية : يتضح من الجدول (5) أن نسبة أفراد العينة من كلية العلوم الطبية بلغت (39.3%) من إجمالي العينة، بينما بلغت نسبة كلية الهندسة (24.5%) ،في حين بلغت نسبة كلية التجارة والاقتصاد (14.9%) أما كلية الآداب فقد بلغت نسبتها(21.3%).

ويمكن العودة إلى الجدول (5) لمعرفة خصائص عينة الدراسة على مستوى كل جامعة.

اختبار الفرضيات ومناقشة النتائج:

الفرضية الأولى:

لا يوجد مستوى أعلى من المتوسط النظري لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا مقاساً بالمتوسط الحسابي والنسبة المئوية ، ولاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام الاختبار التائي الأحادي حول المتوسط النظري (3) وذلك على النحو الآتي :

ISSN:2308-5347

أولاً: جامعة صنعاء:

الجدول (6) يبين مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء .

جدول (6) مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التطبيق	قيمة T	مستوى الدلالة عند 0.05	مستوى التطبيق
1	التركيز على العميل	2.438	0.812	%48.8	*7.425	* 0.000	منخفض
2	التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	2.436	0.866	%48.7	*6.991	* 0.000	منخفض
3	خدمة المجتمع	2.354	0.859	%47.1	*8.070	* 0.000	منخفض
4	التغذية العكسية	2.324	0.793	%46.5	*9.143	* 0.000	منخفض
5	التحسين المستمر	2.237	0.913	%44.7	*8.967	* 0.000	منخفض
6	اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	2.233	0.931	%44.7	*8.835	* 0.000	منخفض
7	حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	2.222	0.857	%44.4	*9.736	* 0.000	منخفض
	المتوسط	2.320	0.792	%46.4	*9.202	* 0.000	منخفض

- ذات دلاله إحصائية

يتضح من الجدول (6) أن مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء منخفض، حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.320، وهو أقل من المتوسط النظري 3 ودال إحصائيا، و بانحراف معياري 0.792 وبنسبة 46.4%، مما يعني قبول الفرضية الأولى، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من (أبو فارة، 2006) و(المطاعني، 2005) و(عشيبة ، 2000)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أن مستوى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات محل الدراسة كان منخفضاً في جميع أو معظم عناصر إدارة الجودة الشاملة، كما يتضح من الجدول (6) أن أعلى مستوى لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء كان في مبدأ التركيز على العميل ، حيث بلغت نسبة تطبيقه 48.8% وهي نسبة ضعيفة ،يليها بعد ذلك مبدأ التركيز على العمليات التعليمية – التعلمية وبنسبة 48.7%، وهي نسبة قريبة جداً من نسبة تطبيق مبدأ التركيز على العميل، وقد يعود ذلك إلى كون الجامعة تركز أعمالها وأنشطتها في تقديم الخدمة التعليمية للطلبة، لاسيما مع كثرة الضغوط التي تتعرض لها الجامعة من قبل الطلبة لتلبية مطالبهم ، وكان أدنى مستوى لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء في مبدأ حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها، إذ بلغت نسبة تطبيقه 44.4% وهي نسبة منخفضة، وقد يعود ذلك لكثرة العاملين فيها من جهة، لاسيما أعضاء هيئة التدريس، إضافة إلى ضعف الاهتمام بهم وتحفيزهم من قبل قيادة الجامعة ، الأمر الذي جعلهم يبحثون عن أعمال خارج الجامعة سواء في الجامعات اليمنية الخاصة أو الجامعات الخليجية بهدف تحسين مستوى دخولهم.

ISSN:2308-5347

ولمعرفة مستوى تطبيق بقية مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء يمكن العودة إلى الجدول (6).

ثانياً: جامعة العلوم والتكنولوجيا:

الجدول (7) يبين مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا.

جدول (7) مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة التطبيق	قيمة T	مستوى الدلالة عند 0.05	مستوى التطبيق
1	التركيز على العميل	3.584	0.586	%71.7	8.515	0.000 *	عالي
2	التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	3.571	0.593	%71.4	8.228	0.000 *	عالي
3	خدمة المجتمع	3.402	0.754	%68.0	4.556	0.000 *	عالي
4	التحسين المستمر	3.350	0.790	%67.0	3.788	0.000 *	عالي
5	حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	3.304	0.638	%66.1	4.072	0.000 *	عالي
6	التغذية العكسية	3.257	0.678	%65.1	3.239	0.002 *	عالي
7	اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	3.110	0.731	%62.2	1.280	0.205	متوسط
	المتوسط	3.368	0.581	%67.4	5.418	0.000 *	عالي

- ذات دلاله إحصائية

يتضح من الجدول (7) أن مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا عال، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.368 ، وهو أكبر من المتوسط النظري 3 ودال إحصائيا، و بانحراف معياري 0.581 وبنسبة 67.4%، وهذا يعني رفض الفرضية الأولى، وهذه النتيجة تتفق بدرجة كبيرة مع نتيجة دراسة (علاونه، 2004) ومع نتيجة دراسة (أبو فارة،2006)، فيما يتعلق ببعد خدمة المجتمع فقط، فيما تختلف مع نتائج معظم الدراسات السابقة الأخرى، وقد يعود ذلك إلى كون جامعة العلوم والتكنولوجيا تبنت مفاهيم الجودة منذ نشأتها ، وطبقت نظام للجودة خاص بها منذ عام 2002م، كما يتضح من الجدول (7) أن أعلى مستوى لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا كان في مبدأ التركيز على العميل، حيث بلغت نسبة تطبيقه71.7% وهي نسبة عالية، يليها بعد ذلك مبدأ التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية وبنسبة 71.4% ،وهي نسبة قريبة جداً من نسبة تطبيق مبدأ التركيز على العميل، وبذلك فهذه الدراسة تتفق مع دراسة كل من (علوي وبامدهوف، 2007) و(علاونه،2004)، وتختلف مع دارسة كل من (أبو فارة،2006) و(Nadali،2008)، وقد يعود ذلك إلى كون الجامعة تولي اهتماما أكبر لأعمالها وأنشطتها المتعلقة بالخدمة التعليمية المقدمة للطلبة، ، وكان أدنى مستوى لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا في مبدأ اتخاذ القرارات بناء على الحقائق،

ISSN:2308-5347

إذ بلغت نسبة تطبيقه 62.2% وهي نسبة متوسطة وهو المبدأ الوحيد الذي كانت نسبة تطبيقه متوسطة ، بينما بقية المبادئ نسبة تطبيقها عالية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من (علاونه، 2006)، و (المطاعني، 2005)، وقد يعود ذلك إلى عدم اكتمال نظام المعلومات لإدارة الجودة الشاملة في الجامعة وتأخر تطبيق نظام (ERP) في الجامعة.

ولمعرفة مستوى تطبيق بقية مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا يمكن العودة إلى الجدول (7).

الفرضية الثانية :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% فأقل في إجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بين جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم ، ولاختبار هذه الفرضية فقد تم استخدام الاختبار التائي للمقارنة بين عينتين مستقلتين (T-Test)، كما يوضح ذلك الجدول (8) .

جدول (8) مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء مقارنة بجامعة العلوم والتكنولوجيا

البعد	جامعة صنعاء		جامعة العلوم والتكنولوجيا		T-Test	
	نسبة التطبيق	الانحراف المعياري	نسبة التطبيق	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة عند 0.05
التركيز على العميل	%48.8	0.812	%71.7	0.586	*11.220	0.000 *
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	%48.7	0.866	%71.4	0.593	*10.665	0.000 *
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	%44.4	0.857	%66.1	0.638	*9.894	0.000 *
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	%44.7	0.931	%62.2	0.731	*7.189	0.000 *
التحسين المستمر	%44.7	0.913	%67.0	0.790	*8.862	0.000 *
خدمة المجتمع	%47.1	0.859	%68.0	0.754	*8.798	0.000 *
التغذية العكسية	%46.5	0.793	%65.1	0.678	*8.604	0.000 *
تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	%46.4	0.792	%67.4	0.581	*10.440	0.000 *

- ذات دلاله إحصائية

يتبين من الجدول (8) وجود فروق في مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا ، حيث نجد أن مستوى تطبيق جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة

ISSN:2308-5347

صنعاء كان منخفضاً، حيث بلغت نسبة تطبيق جميع المبادئ46.4%،بينما مستوى تطبيقها في جامعة العلوم والتكنولوجيا كان عالياً، إذ بلغت نسبة تطبيق جميع المبادئ 67.4%، ويتضح من الجدول (8) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم لصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا وهذا يعني رفض الفرضية الثانية ، وذلك على مستوى تطبيق كل مبدأ من تلك المبادئ، وهذا يعني رفض الفرضية الثانية، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (سعيد،2010) التي أظهرت وجود فروق في بعض محاور إدارة الجودة الشاملة لصالح جامعة العلوم والتكنولوجيا مقارنة بالجامعات اليمنية الأخرى محل الدراسة، كما تتفق هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (النجدواي والصرايرة،2012) التي أظهرت وجود فروق في إجابات عينة الدراسة حول تقييم مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأهلية الأردنية، وقد يعود تحقق مستوى الجودة في جامعة العلوم والتكنولوجيا بشكل أكبر من جامعة صنعاء إلى كون جامعة العلوم والتكنولوجيا تبنت مفاهيم الجودة منذ نشأتها، حيث حرصت على تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها، وتطوير أدائها بشكل مستمر، وترجمة لذلك الاهتمام فقد تم إنشاء وحدة للجودة عام 1999م لضمان التحسين المستمر لكافة مكونات النظام التعليمي في الجامعة، بينما لم تتبن جامعة صنعاء مفاهيم الجودة إلا بعد مدة زمنية طويلة من تبنيها في جامعة العلوم والتكنولوجيا ،إضافة إلى قيام جامعة العلوم والتكنولوجيا بتقييم مستوى الأداء الأكاديمي للجامعة على مستوى الكليات والبرامج الأكاديمية بصورة سنوية وفقاً لأنموذج الجودة الخاص بها، ووضع خطط تصحيحية على مستوى كافة الكليات والبرامج الأكاديمية، وهذا ما لم يتم في جامعة صنعاء.

ويمكن العودة إلى الجدول (8) لمعرفة الفروق في مدى تطبيق كل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء مقارنة بجامعة العلوم والتكنولوجيا.

الفرضية الثالثة :

لا توجد علاقة ارتباط بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة ببعضها بعضا في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا ، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقة بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة، كما يوضح ذلك الجدول (9).

جدول (9) مصفوفة ارتباط بيرسون بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة

متغيرات الارتباط	التركيز على العميل	التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	حشد خبرات القوى العاملة ودعمها	اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	التحسين المستمر	خدمة المجتمع	التغذية العكسية
التركيز على العميل	1.000	*0.885	*0.848	*0.763	*0.830	*0.818	*0.786
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	*0.885	1.000	*0.880	*0.788	*0.866	*0.838	*0.815
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	*0.848	*0.880	1.000	*0.868	*0.886	*0.868	*0.829

ISSN:2308-5347

اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	*0.763	*0.788	*0.868	1.000	*0.828	*0.819	*0.777
التحسين المستمر	*0.830	*0.866	*0.886	*0.828	1.000	*0.926	*0.861
خدمة المجتمع	*0.818	*0.838	*0.868	*0.819	*0.926	1.000	*0.844
التغذية العكسية	*0.786	*0.815	*0.829	*0.777	*0.861	*0.844	1.000

- ذات دلاله إحصائية

يتضح من الجدول (9) أن جميع معاملات ارتباط بيرسون تتراوح بين (763. (0 و(926. (0عند مستوى معنوية أقل من (0.05) وهي موجبة ودالة إحصائياً ، مما يدل على وجود علاقات ارتباط بين كل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة وبقية المبادئ الأخرى ، وهذا يعني رفض الفرضية الثالثة ، ويتضح من الجدول أن أقوى علاقة هي بين مبدأ التحسين المستمر ومبدأ خدمة المجتمع ، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (926. (0،وقد يعود ذلك إلى كون أنشطة التحسين المستمر وفعالياته تركز بصورة أساسية على كل ما يتعلق بالخدمة المجتمعية، لاسيما فيما يخص استحداث أو تطوير البرامج الأكاديمية التي تواكب حاجات سوق العمل ، وفيما يخص توجيه البحوث العلمية ومشروعات تخرج الطلبة نحو الإسهام في حل مشكلات المجتمع، كما يتضح من الجدول (9) أن أدنى مستوى للعلاقة بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة كان بين مبدأ اتخاذ القرارات بناء على الحقائق ومبدأ التركيز على العميل ، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون (763. (0، وقد يعود ذلك إلى اتخاذ قيادة الجامعتين الكثير من القرارات التي ليس لها علاقة بالعملاء، أو أن تلك القرارات لم تشبع احتياجاتهم وتلبي توقعاتهم بالشكل المطلوب.

الفرضية الرابعة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% فأقل في إجابات عينة الدراسة حول مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا تبعاً لمتغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي ، والموقع الوظيفي،والدرجة العلمية، والكلية.

أولاً: الفروق حسب متغير الجنس:

لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم تبعاً لمتغير الجنس فقد تم استخدام الاختبار التائي للمقارنة بين عينتين مستقلتين T-Test ، كما يوضح ذلك الجدولين (10،11).

ISSN:2308-5347

الجدول (10) نتائج اختبار T-Test حسب متغير الجنس بجامعة صنعاء

المحاور	الذكور		الإناث		T-Test		
	نسبة التطبيق	الانحراف المعياري	نسبة التطبيق	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة عند 0.05	
التركيز على العميل	50.7%	0.805	33.2%	0.270	8.036	0.000	*
التركيز على العمليات التعليمية × التعلمية	50.6%	0.869	34.0%	0.319	6.716	0.000	*
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	46.0%	0.873	32.3%	0.339	5.354	0.000	*
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	45.9%	0.956	34.9%	0.489	3.339	0.003	*
التحسين المستمر	46.0%	0.933	34.7%	0.528	3.266	0.003	*
خدمة المجتمع	48.3%	0.876	37.1%	0.489	3.492	0.002	*
التغذية العكسية	48.2%	0.783	33.1%	0.521	4.609	0.000	*
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	48.0%	0.801	34.2%	0.319	5.799	0.000	*

- ذات دلاله إحصائية

يتبين من الجدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة صنعاء تبعاً لمتغير الجنس، حيث إن قيمة T دالة في جميع المبادئ، وهذا يعني وجود فرق جوهري في آراء العينة يُعزى لمتغير الجنس،مما يعني عدم قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير الجنس من وجهة نظر العينة بجامعة صنعاء، وبالنظر إلى تفاصيل الفروق نجد أن نسبة موافقة الذكور أكبر من نسبة موافقة الإناث في جميع المبادئ ،حيث بلغت نسبة موافقة الذكور على وجود تطبيق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة 48.0%، مقابل نسبة 34.2% بالنسبة للإناث ، وقد يعود ذلك إلى كون فعاليات الجودة وأنشطتها في الجامعة والمحدودة أصلاً يتم تنفيذها من قبل الذكور أو أن الذكور يشاركون فيها بنسبة أكبر من الإناث.

ISSN:2308-5347

الجدول (11) نتائج اختبار T.test حسب متغير الجنس بجامعة العلوم والتكنولوجيا

المحاور	الذكور		الإناث		T-Test	
	نسبة التطبيق	الانحراف المعياري	نسبة التطبيق	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة عند 0.05
التركيز على العميل	72.6%	0.595	66.2%	0.468	1.910	0.077
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	72.3%	0.598	65.6%	0.484	1.991	0.067
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	66.7%	0.662	62.0%	0.429	1.484	0.156
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	62.5%	0.760	60.3%	0.535	0.553	0.588
التحسين المستمر	67.5%	0.834	64.0%	0.402	1.055	0.302
خدمة المجتمع	68.9%	0.778	62.4%	0.520	1.693	0.110
التغذية العكسية	65.3%	0.708	64.3%	0.468	0.297	0.770
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	68.0%	0.603	63.5%	0.383	1.549	0.140

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة العلوم والتكنولوجيا طبقاً لمتغير الجنس، حيث إن قيمة T غير دالة في جميع المبادئ ، وهذا يعني عدم وجود فرق جوهري في آراء العينة يُعزى لمتغير الجنس، وقد يرجع ذلك إلى تساوي أو تقارب مستوى مشاركة كل من الذكور والإناث في فعاليات الجودة وأنشطتها في الجامعة،وهذا يعني قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير الجنس من وجهة نظر العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا.

ثانياً : الفروق حسب متغير العمر:

لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم تبعاً لمتغير العمر فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، كما يوضح ذلك الجدولين (12،13).

ISSN:2308-5347

الجدول (12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير العمر بجامعة صنعاء

المحاور	One-Way ANOVA					
	داخل المجموعات		بين المجموعات		قيمة F	مستوى الدلالة عند 0.05
	درجة الحرية	المتوسط تربيع	درجة الحرية	المتوسط تربيع		
التركيز على العميل	112	0.662	2	0.509	0.769	0.466
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	112	0.748	2	0.794	1.061	0.350
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	112	0.736	2	0.653	0.887	0.415
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	112	0.877	2	0.226	0.257	0.774
التحسين المستمر	112	0.836	2	0.686	0.821	0.443
خدمة المجتمع	112	0.741	2	0.557	0.752	0.474
التغذية العكسية	112	0.638	2	0.089	0.140	0.870
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	112	0.632	2	0.370	0.586	0.558

المصدر: إعداد الباحث، بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي، صنعاء، 2012 م.

نلحظ من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة صنعاء وفقاً لمتغير العمر، حيث إن قيمة F غير دالة في جميع المبادئ، وهذا يعني عدم وجود فرق جوهري بين آراء العينة حسب فئاتها العمرية المختلفة، مما يشير إلى انسجام آرائهم فيما يتعلق بمستوى تطبيق جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير العمر من وجهة نظر العينة بجامعة صنعاء.

ISSN:2308-5347

الجدول (13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير العمر بجامعة العلوم والتكنولوجيا

المحاور	One-Way ANOVA					
	داخل المجموعات		بين المجموعات		قيمة F	مستوى الدلالة عند 0.05
	درجة الحرية	المتوسط تربيع	درجة الحرية	المتوسط تربيع		
التركيز على العميل	70	0.333	2	0.738	2.219	0.116
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	70	0.316	2	1.579	4.992	* 0.009
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	70	0.353	2	2.287	6.472	* 0.003
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	70	0.484	2	2.302	4.753	* 0.012
التحسين المستمر	70	0.570	2	2.495	4.379	* 0.016
خدمة المجتمع	70	0.544	2	1.408	2.588	0.082
التغذية العكسية	70	0.426	2	1.629	3.827	* 0.026
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	70	0.299	2	1.685	5.641	* 0.005

المصدر: إعداد الباحث، بالاعتماد على نتائج التحليل الإحصائي، صنعاء، 2012 م.

- ذات دلاله إحصائية

يتضح من الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة العلوم والتكنولوجيا تبعاً لمتغير العمر، حيث إن قيمة F دالة في جميع المبادئ باستثناء مبدأي التركيز على العميل وخدمة المجتمع ، وهذا يعني وجود فرق جوهري في آراء العينة يُعزى لمتغير العمر،مما يعني عدم قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير العمر من وجهة نظر العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا، ، ولتتبع مصادر الفروق فيما يخص إجابات العينة تبعاً لمتغير العمر فقد تم استخدام اختبار (LSD) كما يوضح ذلك الجدول (14).

ISSN:2308-5347

الجدول (14) نتائج اختبار (LSD) لتحديد مصادر الفروق تبعاً لمتغير العمر بجامعة العلوم والتكنولوجيا

المحور	العمر	المتوسط الحسابي	35 سنة فأقل	من 36 - 40 سنة	أكبر من 40 سنة
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	35 سنة فأقل	3.337		*0.031	*0.004
	من 36 - 40 سنة	3.715	*0.031		0.730
	أكبر من 40 سنة	3.778	*0.004	0.730	
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	من 35 سنة فأقل	3.028		*0.033	*0.001
	من 36 - 40 سنة	3.425	*0.033		0.418
	أكبر من 40 سنة	3.580	*0.001	0.418	
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	35 سنة فأقل	2.854		0.208	*0.003
	من 36 - 40 سنة	3.125	0.208		0.180
	أكبر من 40 سنة	3.427	*0.003	0.180	
التحسين المستمر	35 سنة فأقل	3.069		0.123	*0.005
	من 36 - 40 سنة	3.431	0.123		0.350
	أكبر من 40 سنة	3.658	*0.005	0.350	
التغذية العكسية	35 سنة فأقل	3.020		0.062	*0.012
	من 36 - 40 سنة	3.398	0.062		0.733
	أكبر من 40 سنة	3.470	*0.012	0.733	
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	35 سنة فأقل	3.133		0.056	*0.002
	من 36 - 40 سنة	3.459	0.056		0.388
	أكبر من 40 سنة	3.611	*0.002	0.388	

- ذات دلاله إحصائية

يتبين من الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بجامعة العلوم والتكنولوجيا حول مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير العمر وذلك بين الفئة العمرية (أكبر من 40 سنة)،وبين الفئة العمرية (35سنة فأقل) لصالح الفئة العمرية الأولى، كما يتضح من الجدول (14) وجود فروق بين الفئة العمرية (من 36 سنة - 40 سنة)، وبين الفئة العمرية (35سنة فأقل) فيما يتعلق بمبدأي التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية، وحشد خبرات الموارد البشرية ودعمها ، وذلك لصالح الفئة العمرية الأولى ، وقد يعود ذلك إلى كون ذوي الفئات العمرية الكبيرة من عينة الدراسة أكثر إدراكاً للفعاليات والأنشطة المتعلقة بالجودة المنفذة في الجامعة وأكثر إدراكاً لمستوى تطبيق مفاهيم الجودة فيها، لاسيما وأن الجامعة بدأت تنفيذ أنشطة الجودة منذ عام 1999م، وطبقت نظام للجودة عام2002م،

ISSN:2308-5347

الأمر الذي أكسبهم ثقافة واسعة في مجال الجودة مقارنة بذوي الفئات العمرية الأخرى التي اشتركت في أنشطة الجودة خلال مدة زمنية أقصر .

ثالثاً: الفروق حسب متغير المؤهل العلمي:

لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، كما يوضح ذلك الجدولين (15،16).

الجدول (15) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير المؤهل العلمي بجامعة صنعاء

المحاور	One-Way ANOVA					
	داخل المجموعات		بين المجموعات		قيمة F	مستوى الدلالة عند 0.05
	درجة الحرية	المتوسط تربيع	درجة الحرية	المتوسط تربيع		
التركيز على العميل	112	0.662	2	0.497	0.750	0.475
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	112	0.758	2	0.231	0.305	0.738
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	112	0.732	2	0.870	1.187	0.309
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	112	0.860	2	1.198	1.393	0.253
التحسين المستمر	112	0.825	2	1.282	1.554	0.216
خدمة المجتمع	112	0.736	2	0.845	1.149	0.321
التغذية العكسية	112	0.633	2	0.376	0.593	0.554
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	112	0.627	2	0.652	1.040	0.357

نلحظ من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة صنعاء طبقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث إن قيمة F غير دالة في جميع المبادئ ، وهذا يعني انسجام في آراء العينة حسب متغير المؤهل العلمي فيما يتعلق بمستوى تطبيق جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي من وجهة نظر العينة بجامعة صنعاء.

ISSN:2308-5347

الجدول (16) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير المؤهل العلمي بجامعة العلوم والتكنولوجيا

المحاور	One-Way ANOVA					
	داخل المجموعات		بين المجموعات		قيمة F	مستوى الدلالة عند 0.05
	درجة الحرية	المتوسط تربيع	درجة الحرية	المتوسط تربيع		
التركيز على العميل	70	0.341	2	0.455	1.334	0.270
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	70	0.336	2	0.886	2.636	0.079
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	70	0.388	2	1.063	2.736	0.072
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	70	0.519	2	1.077	2.073	0.133
التحسين المستمر	70	0.554	2	3.040	5.485	* 0.006
خدمة المجتمع	70	0.552	2	1.130	2.047	0.137
التغذية العكسية	70	0.441	2	1.089	2.468	0.092
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	70	0.415	2	1.119	2.555	0.097

- ذات دلاله إحصائية

يتبين من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة العلوم والتكنولوجيا حسب متغير المؤهل العلمي، ماعدا مبدأ التحسين المستمر، حيث إن قيمة F غير دالة في جميع المبادئ باستثناء هذا المبدأ، وهذا يعني وجود انسجام في آراء العينة فيما يتعلق بمستوى تطبيق جميع المبادئ ماعدا مبدأ التحسين المستمر، وبالتالي قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي من وجهة نظر العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا ، ولتحديد مصادر الفروق فيما يخص إجابات العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا تبعاً لمتغير المؤهل العلمي فقد تم استخدام اختبار (LSD) كما يوضح ذلك الجدول (17).

ISSN:2308-5347

الجدول (17) نتائج اختبار (LSD) لتحديد مصادر الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بجامعة العلوم والتكنولوجيا

المبدأ	المؤهل	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
التحسين المستمر	بكالوريوس	2.931		0.084	*0.001
	ماجستير	3.345	0.084		0.205
	دكتوراه	3.620	*0.001	0.205	

- ذات دلاله إحصائية

يتضح من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بجامعة العلوم والتكنولوجيا حول مستوى تطبيق مبدأ التحسين المستمر وذلك بين حملة الدكتوراه وحملة البكالوريوس لصالح حملة الدكتوراه، وقد يعود ذلك إلى قصر المدة الزمنية التي قضاها حملة البكالوريوس في الجامعة مقارنة بحملة الدكتوراه ، الأمر الذي قد يجعل مشاركتهم في الفعاليات والأنشطة المتعلقة بعملية التحسين المستمر أقل مقارنة بحملة الدكتوراه.

رابعاً : الفروق حسب متغير الموقع الوظيفي:

لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم تبعاً لمتغير الموقع الوظيفي فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، كما يوضح ذلك الجدولين (18،19).

الجدول (18) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير الموقع الوظيفي بجامعة صنعاء

المحاور	One-Way ANOVA					
	داخل المجموعات		بين المجموعات		قيمة F	مستوى الدلالة عند 0.05
	درجة الحرية	المتوسط تربيع	درجة الحرية	المتوسط تربيع		
التركيز على العميل	111	0.674	3	0.113	0.168	0.918
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	111	0.768	3	0.039	0.051	0.985
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	111	0.754	3	0.016	0.022	0.996
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	111	0.882	3	0.283	0.320	0.811
التحسين المستمر	111	0.853	3	0.105	0.124	0.946
خدمة المجتمع	111	0.753	3	0.187	0.248	0.863
التغذية العكسية	111	0.637	3	0.316	0.495	0.686
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	111	0.643	3	0.042	0.066	0.978

ISSN:2308-5347

نلحظ من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة صنعاء تبعاً لمتغير الموقع الوظيفي، حيث إن قيمة F غير دالة في جميع المبادئ، وهذا يعني عدم وجود فرق جوهري بين آراء العينة حسب مواقعها الوظيفية المختلفة، مما يشير إلى انسجام آرائهم فيما يتعلق بمستوى تطبيق جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، وقد يعود ذلك إلى وجود جميع فئات العينة حسب المتغيرات المختلفة (الجنس ،العمر ، المؤهل ...) في جميع المواقع الوظيفية، وبالتالي قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير الموقع الوظيفي من وجهة نظر العينة بجامعة صنعاء.

الجدول (19) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير الموقع الوظيفي بجامعة العلوم والتكنولوجيا

المحاور	One-Way ANOVA					
	داخل المجموعات		بين المجموعات		قيمة F	مستوى الدلالة عند 0.05
	درجة الحرية	المتوسط تربيع	درجة الحرية	المتوسط تربيع		
التركيز على العميل	69	0.336	3	0.525	1.561	0.207
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	69	0.334	3	0.738	2.205	0.095
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	69	0.392	3	0.743	1.894	0.139
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	69	0.549	3	0.208	0.380	0.768
التحسين المستمر	69	0.607	3	1.004	1.655	0.185
خدمة المجتمع	69	0.559	3	0.766	1.371	0.259
التغذية العكسية	69	0.448	3	0.716	1.599	0.198
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	69	0.329	3	0.525	1.597	0.198

يتبين من الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة العلوم والتكنولوجيا حسب متغير الموقع الوظيفي، إذ إن قيمة F غير دالة في جميع المبادئ، وهذا يعني عدم وجود فرق جوهري بين آراء العينة حسب مواقعها الوظيفية المختلفة، مما يشير إلى انسجام آرائهم فيما يتعلق بمستوى تطبيق جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة ، وقد يعود ذلك إلى وجود جميع فئات العينة حسب المتغيرات المختلفة (الجنس ،العمر ، المؤهل ...) في جميع المواقع الوظيفية ،وبالتالي قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير الموقع الوظيفي من وجهة نظر العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا.

خامساً: الفروق حسب متغير الدرجة العلمية:

لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم تبعاً لمتغير الدرجة العلمية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، كما يوضح ذلك الجدولين (20،21).

ISSN:2308-5347

الجدول (20) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير الدرجة العلمية بجامعة صنعاء

المحاور	One-Way ANOVA					
	داخل المجموعات		بين المجموعات		قيمة F	مستوى الدلالة عند 0.05
	درجة الحرية	المتوسط تربيع	درجة الحرية	المتوسط تربيع		
التركيز على العميل	110	0.668	4	0.414	0.620	0.649
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	110	0.756	4	0.562	0.744	0.564
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	110	0.754	4	0.208	0.276	0.893
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	110	0.869	4	0.788	0.907	0.463
التحسين المستمر	110	0.834	4	0.819	0.982	0.420
خدمة المجتمع	110	0.730	4	0.964	1.322	0.266
التغذية العكسية	110	0.645	4	0.171	0.265	0.900
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	110	0.637	4	0.371	0.582	0.676

يتضح من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة صنعاء وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، حيث إن قيمة F غير دالة في جميع المبادئ ، وهذا يعني عدم وجود فرق جوهري بين آراء العينة حسب درجاتهم العلمية المختلفة،مما يشير إلى انسجام آرائهم فيما يتعلق بمستوى تطبيق جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير الدرجة العلمية من وجهة نظر العينة بجامعة صنعاء.

ISSN:2308-5347

الجدول (21) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير الدرجة العلمية بجامعة العلوم والتكنولوجيا

المحاور	One-Way ANOVA					
	داخل المجموعات		بين المجموعات		قيمة F	مستوى الدلالة عند 0.05
	درجة الحرية	المتوسط تربيع	درجة الحرية	المتوسط تربيع		
التركيز على العميل	68	0.337	4	0.470	1.395	0.245
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	68	0.306	4	1.123	3.671	* 0.009
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	68	0.366	4	1.105	3.018	* 0.024
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	68	0.483	4	1.416	2.931	* 0.027
التحسين المستمر	68	0.536	4	2.112	3.943	* 0.006
خدمة المجتمع	68	0.523	4	1.325	2.532	* 0.048
التغذية العكسية	68	0.415	4	1.214	2.926	* 0.027
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	68	0.291	4	1.127	3.874	* 0.007

- ذات دلاله إحصائية

يتبين من الجدول (21) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة العلوم والتكنولوجيا تبعاً لمتغير الدرجة العلمية،ما عدا مبدأ التركيز على العميل، حيث إن قيمة F دالة في جميع المبادئ باستثناء هذا المبدأ، وهذا يعني وجود فرق جوهري بين آراء العينة حسب درجاتهم العلمية المختلفة، وبالتالي عدم قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير الدرجة العلمية من وجهة نظر العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا، وقد يرجع اتفاق آراء العينة حول مستوى تطبيق مبدأ التركيز على العميل إلى كون جميع أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم يشتركون في تطبيق هذا المبدأ بنفس المستوى أو بمستوى متقارب، إضافة إلى اشتراكهم في تقديم الخدمة التعليمية للطلبة وتفاعلهم معهم ومع أولياء أمورهم بصورة مستمرة، ولتحديد مصادر الفروق فيما يخص إجابات العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا تبعاً لمتغير الدرجة العلمية فقد تم استخدام اختبار (LSD) كما يوضح ذلك الجدول (22).

ISSN:2308-5347

الجدول (22) نتائج اختبار (LSD) لتحديد مصادر الفروق تبعاً لمتغير الدرجة العلمية بجامعة العلوم والتكنولوجيا

المحور	الدرجة العلمية	المتوسط	مساعد باحث	مدرس مساعد	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	مساعد باحث	3.327		0.243	0.164	*0.002	*0.015
	مدرس مساعد	3.539	0.243		0.879	*0.013	0.063
	أستاذ مساعد	3.564	0.164	0.879		*0.014	0.069
	أستاذ مشارك	4.244	*0.002	*0.013	*0.014		0.884
	أستاذ	4.185	*0.015	0.063	0.069	0.884	
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	مساعد باحث	3.033		0.386	0.060	*0.006	*0.031
	مدرس مساعد	3.205	0.386		0.316	*0.025	0.082
	أستاذ مساعد	3.385	0.060	0.316		0.085	0.195
	أستاذ مشارك	3.900	*0.006	*0.025	0.085		0.940
	أستاذ	3.867	*0.031	0.082	0.195	0.940	
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	مساعد باحث	2.806		0.283	0.077	0.095	*0.002
	مدرس مساعد	3.050	0.283		0.512	0.317	*0.012
	أستاذ مساعد	3.185	0.077	0.512		0.528	*0.023
	أستاذ مشارك	3.400	0.095	0.317	0.528		0.136
	أستاذ	4.167	*0.002	*0.012	*0.023	0.136	
التحسين المستمر	مساعد باحث	2.870		0.059	*0.008	*0.003	*0.010
	مدرس مساعد	3.328	0.059		0.479	0.062	0.104
	أستاذ مساعد	3.481	*0.008	0.479		0.134	0.188
	أستاذ مشارك	4.022	*0.003	0.062	0.134		0.923
	أستاذ	4.074	*0.010	0.104	0.188	0.923	
خدمة المجتمع	مساعد باحث	3.056		0.107	0.092	*0.040	*0.010
	مدرس مساعد	3.439	0.107		0.975	0.293	0.071
	أستاذ مساعد	3.432	0.092	0.975		0.272	0.065
	أستاذ مشارك	3.822	*0.040	0.293	0.272		0.411
	أستاذ	4.259	*0.010	0.071	0.065	0.411	

ISSN:2308-5347

المحور	الدرجة العلمية	المتوسط	مساعد باحث	مدرس مساعد	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
التغذية العكسية	مساعد باحث	2.972		0.415	0.054	*0.020	*0.013
	مدرس مساعد	3.144	0.415		0.267	0.064	*0.035
	أستاذ مساعد	3.356	0.054	0.267		0.214	0.105
	أستاذ مشارك	3.750	*0.020	0.064	0.214		0.597
	أستاذ	4.000	*0.013	*0.035	0.105	0.597	
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	مساعد باحث	3.064		0.143	*0.026	*0.006	*0.003
	مدرس مساعد	3.324	0.143		0.477	0.065	*0.023
	أستاذ مساعد	3.438	*0.026	0.477		0.140	0.057
	أستاذ مشارك	3.829	*0.006	0.065	0.140		0.494
	أستاذ	4.100	*0.003	*0.023	0.057	0.494	

- ذات دلاله إحصائية

يتبين من الجدول (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بجامعة العلوم والتكنولوجيا حول مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة طبقاً لمتغير الدرجة العلمية، حيث توجد فروق بين إجابات مساعدي الباحثين وإجابات الأساتذة في جميع المبادئ لصالح الفئة الأخيرة، وكذلك وجود فروق بين إجابات مساعدي الباحثين وإجابات الأساتذة المشاركين لصالح الفئة الأخيرة ، وذلك فيما يتعلق بجميع المبادئ باستثناء مبدأ اتخاذ القرارات بناء على الحقائق، كما توجد فروق بين إجابات المدرسين المساعدين وإجابات الأساتذة فيما يخص مبدأي اتخاذ القرارات بناء على الحقائق ، والتغذية العكسية لصالح الفئة الأخيرة ، كذلك توجد فروق بين إجابات المدرسين المساعدين وإجابات الأساتذة المشاركين فيما يخص التركيز على العمليات التعليمية – التعلمية لصالح الفئة الأخيرة ، وأخيراً توجد فروق بين إجابات المساعدين الباحثين وإجابات الأساتذة المساعدين فيما يتعلق بمبدأ التحسين المستمر لصالح الفئة الأخيرة، ويتضح أن الفروق لصالح ذوي الدرجات العلمية العليا على حساب ذوي الدرجات العلمية الأقل، وقد يرجع ذلك إلى كون ذوي الدرجات العلمية العليا من عينة الدراسة أكثر مشاركة في الفعاليات والأنشطة المتعلقة بالجودة المنفذة في الجامعة وأكثر إدراكاً لمستوى تطبيق مفاهيم الجودة فيها، الأمر الذي أكسبهم ثقافة واسعة في مجال الجودة مقارنة بذوي الدرجات العلمية الأقل.

سادساً : الفروق حسب متغير الكلية :

لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم تبعاً لمتغير الكلية فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، كما يوضح ذلك الجدولين (23،25).

ISSN:2308-5347

الجدول (23) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير الكلية بجامعة صنعاء

المحاور	One-Way ANOVA					
	داخل المجموعات		بين المجموعات		قيمة F	مستوى الدلالة عند 0.05
	درجة الحرية	المتوسط تربيع	درجة الحرية	المتوسط تربيع		
التركيز على العميل	111	0.550	3	4.729	8.605	0.000 *
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	111	0.619	3	5.566	8.992	0.000 *
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	111	0.591	3	6.069	10.273	0.000 *
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	111	0.738	3	5.608	7.602	0.000 *
التحسين المستمر	111	0.681	3	6.486	9.531	0.000 *
خدمة المجتمع	111	0.601	3	5.809	9.670	0.000 *
التغذية العكسية	111	0.529	3	4.324	8.174	0.000 *
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	111	0.498	3	5.394	10.822	0.000 *

- ذات دلاله إحصائية

يتبين من الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة صنعاء تبعاً لمتغير الكلية ، حيث إن قيمة F دالة في جميع المبادئ ، وهذا يعني وجود فرق جوهري بين آراء العينة حسب الكليات المختلفة ، وبالتالي عدم قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير الكلية من وجهة نظر العينة بجامعة صنعاء ، ولتتبع مصادر الفروق فيما يخص إجابات العينة بجامعة صنعاء تبعاً لمتغير الكلية فقد تم استخدام اختبار (LSD) كما يوضح ذلك الجدول (24).

ISSN:2308-5347

الجدول (24) نتائج اختبار (LSD) لتحديد مصادر الفروق تبعاً لمتغير الكلية بجامعة صنعاء

المحور	الكلية	المتوسط	الهندسة	الطب	التجارة	الآداب
التركيز على العميل	الهندسة	2.917		*0.000	0.849	*0.017
	الطب	2.077	*0.000		*0.000	0.069
	التجارة	2.871	0.849	*0.000		*0.031
	الآداب	2.396	*0.017	0.069	*0.031	
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	الهندسة	3.022		*0.000	0.491	*0.004
	الطب	2.063	*0.000		*0.000	0.116
	التجارة	2.848	0.491	*0.000		*0.035
	الآداب	2.356	*0.004	0.116	*0.035	
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	الهندسة	2.750		*0.000	0.725	*0.030
	الطب	1.783	*0.000		*0.000	*0.009
	التجارة	2.663	0.725	*0.000		0.079
	الآداب	2.263	*0.030	*0.009	0.079	
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	الهندسة	2.658		*0.000	0.898	0.300
	الطب	1.779	*0.000		*0.000	*0.003
	التجارة	2.623	0.898	*0.000		0.378
	الآداب	2.400	0.300	*0.003	0.378	
التحسين المستمر	الهندسة	2.867		*0.000	0.330	*0.012
	الطب	1.797	*0.000		*0.000	*0.020
	التجارة	2.608	0.330	*0.000		0.148
	الآداب	2.256	*0.012	*0.020	0.148	

ISSN:2308-5347

خدمة المجتمع	الهندسة	2.872		*0.000	0.687	*0.040
	الطب	1.920	*0.000		*0.000	*0.009
	التجارة	2.772	0.687	*0.000		0.112
	الأداب	2.407	*0.040	*0.009	0.112	
التغذية العكسية	الهندسة	2.725		*0.000	0.906	0.139
	الطب	1.938	*0.000		*0.000	*0.006
	التجارة	2.697	0.906	*0.000		0.184
	الأداب	2.413	0.139	*0.006	0.184	
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	الهندسة	2.830		*0.000	0.646	*0.022
	الطب	1.908	*0.000		*0.000	*0.008
	التجارة	2.726	0.646	*0.000		0.076
	الأداب	2.356	*0.022	*0.008	0.076	

- ذات دلاله إحصائية

نلحظ من الجدول (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بجامعة صنعاء حول مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة طبقاً لمتغير الكلية ، حيث توجد فروق بين إجابات العينة في كليتي الهندسة والتجارة وإجابات العينة في كليات الطب في جميع المبادئ لصالح الفئة الأولى ، وكذلك توجد فروق بين إجابات العينة في كلية الآداب وإجابات العينة في كليات الطب في جميع المبادئ ماعدا مبدأي التركيز على العميل والتركيز على العمليات التعليمية – التعلمية ، وذلك لصالح كلية الآداب ، كما توجد فروق بين إجابات العينة في كلية الهندسة وإجابات العينة في كلية الآداب في جميع المبادئ باستثناء مبدأي اتخاذ القرارات بناء على الحقائق والتغذية العكسية لصالح كلية الهندسة ، وأخيراً توجد فروق بين إجابات العينة في كلية التجارة وإجابات العينة في كلية الآداب في مبدأي التركيز على العميل والتركيز على العمليات التعليمية – التعلمية ، وذلك لصالح كلية التجارة ، وعموماً فإن الفروق تتجه لصالح الكليات المختلفة على حساب كلية الطب ، وقد يرجع ذلك إلى انشغالات أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في كليات الطب بأعمالهم الخاصة سواء في عياداتهم الشخصية أو في المستشفيات الحكومية والخاصة، أو حتى في التدريس في الجامعات الخاصة التي تفتقر معظمها إلى مدرسين متفرغين في التخصصات الطبية.

ISSN:2308-5347

الجدول (25) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي حسب متغير الكلية بجامعة العلوم والتكنولوجيا

المحاور	One-Way ANOVA					
	داخل المجموعات		بين المجموعات		قيمة F	مستوى الدلالة عند 0.05
	درجة الحرية	المتوسط تربيع	درجة الحرية	المتوسط تربيع		
التركيز على العميل	69	0.281	3	1.793	6.383	0.001 *
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	69	0.267	3	2.296	8.606	0.000 *
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	69	0.293	3	3.040	10.390	0.000 *
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	69	0.413	3	3.333	8.064	0.000 *
التحسين المستمر	69	0.429	3	5.082	11.833	0.000 *
خدمة المجتمع	69	0.447	3	3.347	7.489	0.000 *
التغذية العكسية	69	0.372	3	2.456	6.595	0.001 *
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	69	0.227	3	2.866	12.608	0.000 *

- ذات دلاله إحصائية

يتضح من الجدول (25) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بجامعة العلوم والتكنولوجيا حسب متغير الكلية، حيث إن قيمة F دالة في جميع المبادئ، وهذا يعني وجود فرق جوهري بين آراء العينة حسب الكليات المختلفة ، وبالتالي عدم قبول الفرضية الرابعة فيما يتعلق بمتغير الكلية من وجهة نظر العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا ، ولتحديد مصادر الفروق فيما يخص إجابات العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا تبعاً لمتغير الكلية فقد تم استخدام اختبار (LSD) كما يوضح ذلك الجدول (26).

ISSN:2308-5347

الجدول (26) نتائج اختبار (LSD) لتحديد مصادر الفروق تبعاً لمتغير الكلية بجامعة العلوم والتكنولوجيا

المحور	الكلية	المتوسط	الهندسة	الطب	العلوم الإدارية	العلوم الإنسانية
التركيز على العميل	الهندسة	3.936		*0.000	*0.022	*0.045
	الطب	3.317	*0.000		0.495	0.273
	العلوم الإدارية	3.457	*0.022	0.495		0.754
	العلوم الإنسانية	3.533	*0.045	0.273	0.754	
التركيز على العمليات التعليمية - التعلمية	الهندسة	3.944		*0.000	0.073	*0.041
	الطب	3.230	*0.000		0.081	0.103
	العلوم الإدارية	3.580	0.073	0.081		0.881
	العلوم الإنسانية	3.544	*0.041	0.103	0.881	
حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها	الهندسة	3.742		*0.000	*0.023	*0.025
	الطب	2.921	*0.000		0.112	0.076
	العلوم الإدارية	3.256	*0.023	0.112		0.922
	العلوم الإنسانية	3.280	*0.025	0.076	0.922	
اتخاذ القرارات بناء على الحقائق	الهندسة	3.532		*0.000	0.082	0.216
	الطب	2.679	*0.000		0.097	*0.022
	العلوم الإدارية	3.093	0.082	0.097		0.635
	العلوم الإنسانية	3.233	0.216	*0.022	0.635	
التحسين المستمر	الهندسة	3.774		*0.000	0.253	0.834
	الطب	2.782	*0.000		*0.007	*0.000
	العلوم الإدارية	3.481	0.253	*0.007		0.427
	العلوم الإنسانية	3.722	0.834	*0.000	0.427	

ISSN:2308-5347

خدمة المجتمع	الهندسة	3.782		*0.000	0.230	0.523
	الطب	2.948	*0.000		0.058	0.053
	العلوم الإدارية	3.469	0.230	0.058		0.620
	العلوم الإنسانية	3.622	0.523	0.053	0.620	
التغذية العكسية	الهندسة	3.659		*0.000	0.061	*0.042
	الطب	2.924	*0.000		0.228	0.245
	العلوم الإدارية	3.208	0.061	0.228		0.941
	العلوم الإنسانية	3.188	*0.042	0.245	0.941	
مبادئ إدارة الجودة الشاملة	الهندسة	3.767		*0.000	*0.032	0.075
	الطب	2.972	*0.000		*0.036	*0.009
	العلوم الإدارية	3.363	*0.032	*0.036		0.707
	العلوم الإنسانية	3.446	0.075	*0.009	0.707	

- ذات دلاله إحصائية

يتبين من الجدول (26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بجامعة العلوم والتكنولوجيا حول مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الكلية ، حيث توجد فروق بين إجابات العينة في كليتي الهندسة وإجابات العينة في كليات الطب في جميع المبادئ لصالح كلية الهندسة ، وكذلك توجد فروق بين إجابات العينة في كلية العلوم الإنسانية وإجابات العينة في كليات الطب في مبدأي اتخاذ القرارات بناء على الحقائق والتحسين المستمر ، وذلك لصالح كلية العلوم الإنسانية ، كما توجد فروق بين إجابات العينة في كلية العلوم الإدارية وإجابات العينة في كليات الطب في مبدأ التحسين المستمر لصالح كلية العلوم الإدارية ، وأخيراً وجود فروق بين إجابات العينة في كلية الهندسة وإجابات العينة في كليتي العلوم الإدارية والعلوم الإنسانية في مبدأي التركيز على العميل وحشد خبرات الموارد البشرية ودعمها لصالح كلية الهندسة ومع إجابات العينة في كلية العلوم الإنسانية فيما يتعلق بمبدأي التركيز على العمليات التعليمية – التعلمية والتغذية العكسية لصالح كلية الهندسة، وعموماً فإن الفروق تتجه لصالح الكليات المختلفة على حساب كليات الطب ، وقد يرجع ذلك إلى قلة عدد أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم المتفرغين في كليات الطب مقارنة ببقية الكليات الأخرى ، إضافة إلى انشغالات أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في كليات الطب بأعمالهم الخاصة سواء في عياداتهم الشخصية أو في مستشفى جامعة العلوم والتكنولوجيا.

ISSN:2308-5347

الاستنتاجات

تتمثل أهم الاستنتاجات في الآتي:

1 - **ضعف تطبيق إدارة الجودة الشاملة بكافة مبادئها في جامعة صنعاء، حيث بلغ المتوسط الحسابي 2.320 ، وهو أقل من المتوسط النظري 3 ودال إحصائيا، و بانحراف معياري 0.792 و بنسبة 46.4%.**

2 - **إن أعلى مستوى لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء كان في مبدأ التركيز على العميل وهي نسبة ضعيفة، حيث بلغت نسبة تطبيقه 48.8%، يليه بعد ذلك مبدأ التركيز على العمليات التعليمية – التعلمية وبنسبة 48.7% .**

3 - **إن أدنى مستوى لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء كان في مبدأ حشد خبرات الموارد البشرية ودعمها ، إذ بلغت نسبة تطبيقه 44.4%.**

4 - **إن مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا عال، حيث بلغ المتوسط الحسابي 3.368 ، وهو أكبر من المتوسط النظري 3 ودال إحصائيا، و بانحراف معياري 0.581 و بنسبة 67.4%.**

5 - **إن أعلى مستوى لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا كان في مبدأ التركيز على العميل، حيث بلغت نسبة تطبيقه 71.7% وهي نسبة عالية ،يليه بعد ذلك مبدأ التركيز على العمليات التعليمية – التعلمية وبنسبة 71.4%.**

6 - **إن أدنى مستوى لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا كان في مبدأ اتخاذ القرارات بناء على الحقائق،إذ بلغت نسبة تطبيقه 62.2% وهي نسبة متوسطة.**

7 - **وجود تباين في مستوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كل من جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا ، حيث نجد أن مستوى تطبيق جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء كان ضعيفاً ، حيث بلغت نسبة تطبيق جميع المبادئ 46.4% ، بينما مستوى تطبيقها في جامعة العلوم والتكنولوجيا كان عالياً، إذ بلغت نسبة تطبيق جميع المبادئ 67.4%.**

8 - **وجود علاقات ارتباط موجبة بين كل مبدأ من مبادئ إدارة الجودة الشاملة وبقية المبادئ الأخرى في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا، حيث تتراوح معاملات ارتباط بيرسون بين (763.(0 و(926. (0 وهي موجبة ودالة إحصائياً وذلك عند مستوى معنوية أقل من (0.05).**

9 - **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة بجامعة صنعاء حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى لكل من متغير العمر، والمؤهل العلمي ، والموقع الوظيفي، والدرجة العلمية.**

10 - **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة بجامعة صنعاء حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك تبعاً لمتغير الكلية لصالح الكليات المختلفة على حساب كليات الطب، ولصالح كلية الهندسة على حساب كلية الآداب.**

11 - **عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى لكل من الجنس، والمؤهل العلمي، والموقع الوظيفي، باستثناء التحسن المستمر فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدكتوراه على حساب حملة البكالوريوس.**

12 - **وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات العينة بجامعة العلوم والتكنولوجيا حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة طبقاً لمتغير العمر باستثناء مبدأي التركيز على العميل ، وخدمة المجتمع، وذلك لصالح الفئات العمرية الكبيرة، وكذلك طبقاً لمتغير الدرجة العلمية لصالح الأساتذة والأساتذة المشاركين على حساب مساعدي الباحثين، إضافة إلى متغير الكلية لصالح كلية الهندسة على حساب كليات الطب، ولصالح كلية الهندسة على حساب كلية العلوم الإنسانية في كل من مبدأ التركيز على العميل ، وحشد خبرات الموارد البشرية ودعمها، والتركيز على العمليات التعليمية – التعلمية ،والتغذية العكسية، وكذلك لصالح كلية الهندسة على حساب كلية العلوم الإدارية فيما يخص مبدأي التركيز على العميل ، وحشد خبرات الموارد البشرية ودعمها.**

ISSN:2308-5347

التوصيات والمقترحات:

في ضوء الاستنتاجات السابقة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية :

1 - ضرورة تطبيق جميع مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعة صنعاء، وتوفير كافة متطلبات تنفيذها.

2 - ضرورة استفادة جامعة صنعاء من مواردها البشرية، لا سيما أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم ودعمهم وتحفيزهم نحو تطبيق مفاهيم الجودة.

3 - ضرورة تعزيز جامعة العلوم والتكنولوجيا لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة فيها .

4 - متابعة استكمال نظام المعلومات لإدارة الجودة الشاملة في جامعة العلوم والتكنولوجيا والإسراع في تطبيق نظام(ERP) في الجامعة.

5 - ضرورة إشراك أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم من الإناث بجامعة صنعاء في جميع فعاليات الجودة وأنشطتها التي تنفذها الجامعة أو تشارك فيها.

6 - إعطاء جامعة صنعاء اهتمام أكبر لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كليات الطب ليصل مستوى تطبيقها في هذه الكليات إلى مستوى تطبيقها في الكليات الأخرى.

7 - تكثيف جامعة العلوم والتكنولوجيا برامج التوعية بإدارة الجودة الشاملة لذوي الفئات العمرية الصغيرة ولذوي الدرجات العلمية الأقل كمساعدي الباحثين والمدرسين المساعدين، إضافة إلى إشراكهم في جميع فعاليات الجودة وأنشطتها.

8 - إعطاء جامعة العلوم والتكنولوجيا اهتمام أكبر لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في كليات الطب، والعلوم الإدارية ، والعلوم الإنسانية ليصل مستوى تطبيقها في هذه الكليات إلى مستوى تطبيقها في كلية الهندسة.

9 - الاهتمام بتبادل الخبرات بين جامعة صنعاء وجامعة العلوم والتكنولوجيا في مجال الجودة عموماً وإدارة الجودة الشاملة خصوصاً بما يعود نفعه على الجامعتين.

10 - ضرورة تبني جامعة صنعاء نظام للجودة خاص بها، ويمكنها الاستفادة من تجارب الجامعات الأخرى بما في ذلك تجربة جامعة العلوم والتكنولوجيا.

11 - إجراء دراسة حول الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في جامعتي صنعاء والعلوم والتكنولوجيا.

المراجع:

1 - أبو حميد، هدى(2006)، الجودة الشاملة في إدارة المعلومات، معهد الإدارة العامة ،مركز البحوث، الرياض.

2 - أبو فارة يوسف أحمد،(2006)، واقع تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، الجامعة الأردنية، المجلد(2)، العدد(2)،الأردن.

3 - البنك الدولي،(2006)، تقرير حول وضع التعليم: التحديات والفرص، منطقة الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، صنعاء.

4 - البيلاوي حسن حسين وآخرون، (2010)، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

5 - حمزة أسوان عبد الله،(2012)،تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ،الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، المجلد(5)،العدد(10)، صنعاء.

6 - خنفر إياد عبد الله، خنفر سليم محمد، (2011)إدارة الجودة الشاملة كمنهج إداري حديث في الجامعات العربية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 10 2011/5/12-م، جامعة الزرقاء، الأردن.

ISSN:2308-5347

7 - الخشالي شاكر جارالله ،(2006)، إدارة الجودة الشاملة في البنوك التجارية الأردنية ، دراسة تحليلية مقارنة في البنك العربي وبنك الإسكان للتجارة والتمويل مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني لجامعة العلوم التطبيقية الخاصة المنعقد خلال الفترة 26 – 27 نيسان 2006م ، إدارة الجودة الشاملة في ظل إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، الأردن، عمان .

8 - دودين أحمد يوسف،(2011)،أهمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي في الوطن العربي، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 10 12/5/2011-م، جامعة الزرقاء، الأردن.

9 - سعيد عبد القادر أمين،(2010)،مدى تطبيق بعض محاور إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في اليمن، رسالة ماجستير في إدارة الأعمال غير منشورة، الأكاديمية العربية للعلوم المالية والمصرفية، كلية العلوم المالية والمصرفية فرع اليمن، صنعاء.

10 - عايض، عبداللطيف مصلح،(2006)، متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في البيئة الصناعية اليمنية، رسالة دكتوراه في إدارة الأعمال غير منشوراه، كلية الدراسات العليا، جامعة أم درمان الإسلامية السودان.

11 - عباس ياسر ميمون،(2011)، الجودة في التعليم الجامعي مفهومها وأهميتها وأساليب تقويمها، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 10 12/5/2011-م، جامعة الزرقاء، الأردن.

12 - الفتلاوي سهيلة محسن، (2007)، الجودة في التعليم المفاهيم ،المعايير، المواصفات، المسؤوليات،الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

13 - قوي بوحنية وآخرون،(2011)، إمكانات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي دراسة حالة الجزائر، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 10 12/5/2011-م، جامعة الزرقاء، الأردن.

14 - كويران عبدالوهاب عوض وآخرون، (2010)، تقويم عمداء الكليات ونوابهم ورؤساء الأقسام العلمية لواقع ضمان جودة البرامج الأكاديمية في كليات جامعة عدن، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة، اليمن.

15 - محمود ناجي عبد الستار، جاسم ياسين موسى،(2012)، متطلبات إدارة الجودة الشاملة في جامعة تكريت دراسة تحليلية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 4 5/4/2012-م، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.

16 - مصطفى أحمد سيد،(1997)،إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين،إدارة خدمات البحوث، قطاع المعلومات، مجلس الشعب، القاهرة.

17 - الناصر علاء حاكم،(2011)، تطبيق أنموذج إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الجامعية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي المنعقد خلال الفترة 10 12/5/2011-م، جامعة الزرقاء، الأردن.

18 - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، (2007)، التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، صنعاء.

19 - وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،(2008)، كتاب الأبحاث المقدمة في المؤتمر الثاني للتعليم العالي مخرجات التعليم العالي وسوق العمل، صنعاء.

20- Kotler, Philip(1998).Marketing Management Analysis, Planning Implemeentation , and Control , London, Prentice Hall.

21- Logothetis, N(1997). Managing for Total Quality from Deming to Taguchi,1 ed, New Delhi, prentice- Hall of India.

ISSN:2308-5347

ISSN:2308-5347

مستوى أداء الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة دراسة استطلاعية لوجهة نظر طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان السودانية

د. سليمان زكريا سليمان عبدالله

جامعة الملك سعود - المملكة العربية السعودية

ISSN:2308-5347

مستوى أداء الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة
دراسة استطلاعية لوجهة نظر طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان السودانية

د. سليمان زكريا سليمان عبدالله

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان بالسودان حول واقع الأداء الجامعي في ضوء معايير الجودة. وقد تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصلين الأول والثاني من العام الدراسي 2013-2012م. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة بغرض جمع البيانات من عينة تحكمية حجمها (860) طالباً وطالبة. وقد اشتملت عملية تقييم مستوى الأداء على خمسة محاور أساسية توضح في مجملها واقع الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة وهي: محور تنظيم البرامج الدراسية وإدارتها، ومحور إجراءات التعليم والتعلم وأنشطتهما، ومحور المصادر التعليمية وموادها، والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية ، ومحور دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة، ومحور تطوير المهارات العامة والخاصة. وبناءً على استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها : أن هناك اتجاهاً عاماً متوسطاً من قبل طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان فيما يتعلق بتقييم مستوى الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي.كما توصلت الدراسة إلى أن تقييم الطلاب والطالبات لمحور المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية جاء في أعلى مراتب تقييماتهم وذلك للجامعتين. في المقابل جاء تقييم محور تطوير المهارات العامة والخاصة متدنياً بالنسبة لجامعة بخت الرضا، وتقييم محور الرضا عن إجراءات التعليم والتعلم وأنشطتهما جاء متدنياً عند طلاب وطالبات جامعة كردفان.

الكلمات المفتاحية :

تقييم الأداء، التعليم الجامعي، ضمان الجودة، جامعة بخت الرضا، جامعة كردفان، السودان.

ISSN:2308-5347

The Performance Level of the Sudanese Universities in the Light of Quality Standards: An Exploratory Study of the Student's Perspectives in Bakht Al-Ruda and Kordofan Universities in Sudan

Abstract

The Performance Level of the Sudanese Universities in the Light of Quality Standards:An Exploratory Study of the Student's Perspectives in Bakht Al-Ruda and Kordofan Universities in Sudan

This paper investigates the student's perspectives at Bakht Al-Ruda and Kordofan Universities in Sudan toward the status quo of University performance in the light of quality standards. The study was conducted during the first and second semesters of the academic year 2012-2013. To achieve this purpose, a questionnaire was developed to collect the data from (860) students. The performance assessment was based on five key areas which describe the status quo of academic performance of higher education institutions in the light of quality standards. The key areas are: organization and management of academic programs; teaching and learning procedures; resources and educational materials; students support services; and skills development. Based on some descriptive and inferential statistics, the results of the paper show a moderate general trend toward academic performance in the two universities. Resources and educational materials in both universities scored the highest assessment level, in contrast, the lowest assessment is found for the skills development in Bakht Alruda University and for teaching and learning procedures in Kordofan University.

Keywords:

Performance assessment; University education; Quality assurance, Bakht Al-Ruda University; Kordofan University; Sudan

ISSN:2308-5347

مقدمة:

يعد التعليم العالي أحد العناصر المهمة فى عملية التنمية الشاملة وركيزة أساسية من ركائز تطور المجتمعات وسبباً من أسباب نهضتها وتقدمها ورقيها فهو يحتل موقعاً حيوياً فى منظومة التنمية الشاملة وفى تسييرها، ويقوم بدور فاعل فى توجيهها وتحسينها وفى رفع مستوى المجتمع من جميع النواحي الثقافية والفكرية والإدارية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والعلمية والعملية. ويعد التعليم العالي المتميز من أهم الوسائل لتنمية المهارات وبناء القدرات البشرية التى تحتاجها قطاعات العمل والإنتاج والخدمات لبناء مجتمع المعرفة وسرعة الاندماج فى الاقتصاد العالمى. فهو بذلك يعدّ استثماراً استراتيجياً يتم من خلاله إعداد القوى العاملة وتأهيلها والتي تتطلبها أسواق العمل والاحتياجات التنموية الوطنية، وهذا ما يفسر الاهتمام الشديد والمتواصل الذي تبذله مؤسسات التعليم العالي في الدول المتقدمة في تحديث برامجها بما يلبي متطلبات التنمية المتجددة في مجتمعاتها. وجاء إنشاء مؤسسات التعليم العالي (ومن أبرزها الجامعات) في الأساس لخدمة المجتمع والمساهمة في التنمية الاجتماعية الشاملة لذلك كان التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع في شتى المجالات من أهم الأهداف التي تطلع بها الجامعات.

وتعد قضية ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي من القضايا المهمة التي شغلت ومازالت تشغل اهتمام صناع القرار ومخططي السياسات التعليمية وإدارات هذه المؤسسات خاصة بعد الانتشار الكمي لمؤسسات التعليم العالي وازدياد أعداد الطلاب المنتسبين لهذه المؤسسات هذا بالإضافة إلى التنوع الكبير في أنماط التعليم والمنافسة الشديدة بين هذه المؤسسات، يتضح ذلك جلياً من خلال الاهتمام بالأنظمة التعليمية والسعي المتواصل لتحسينها وتطويرها كونها خياراً استراتيجياً تسطيع من خلاله المؤسسات رسم السياسات التعليمية المثلى التي من شأنها إنتاج أجيال مؤهلة وقادرة على التفاعل مع معطيات العصر وتحدياته، وبذلك تستطيع المؤسسة التعليمية أن تخلق لنفسها سمعة أكاديمية متميزة وهوية معترف بها محلياً وإقليمياً ودولياً. وتعدّ الجودة أحد أهم الوسائل والأساليب لتحسين بنية النظام التعليمي بمكوناته المادية والبشرية والارتقاء بمستوى أدائه، حيث لم يعد الحديث عن جودة العمل التعليمي أمراً نظرياً أو بديلاً يمكن أن تأخذ به المؤسسة التعليمية أو تتركه، بل صار واقعاً وخياراً لا مفر منه وهو ضرورة ملحة تمليها حركة الحياة المعاصرة، وهو يعد استجابة منطقية وطبيعية للعديد من التغيرات غير المسبوقة التي تواجهها هذه المؤسسات التعليمية. لذلك صار متعارفاً عليه أن ضبط الجودة يعدّ متطلباً قبلياً وشرطاً لإجراءات الحصول على الاعتماد الأكاديمي (البرامجي والمؤسسي). وفي هذا الاتجاه يمكن الإشارة إلى العلاقة الوثيقة بين ضمان الجودة والاعتماد من خلال تعريف ضمان الجودة بأنه تصميم وتنفيذ سياسات وآليات للتأكد من وفاء المؤسسة التعليمية بمتطلبات الجودة وفق معايير محددة وهذه المعايير هي الموضوعة من قبل هيئات الاعتماد.

لقد أصبح تحسين جودة التعليم العالي أحد الأهداف الاستراتيجية لكل مؤسسات التعليم العالي التي تتطلع إلى تحقيق الريادة والتميز وذلك لأن التحدي الرئيس لهذه المؤسسات التعليمية لم يعد يتمثل فقط فى تقديم التعليم، ولكن التأكد من أن ما يتم تقديمه من خدمات تعليمية يتسم بجودة عالية تحقق إنتاج خريجين بمواصفات تلبي احتياجات سوق العمل ومساهمين في دفع عجلة التنمية الشاملة. فالجودة في التعليم العالي تشير إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي. ويعد مفهوم الجودة وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر المنظمة العالمية للتربية والثقافة والعلوم (اليونسكو) الذي أقيم في باريس في التاسع من أكتوبر للعام 1998م "إن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، التعليم الذاتي الداخلي وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً. والمتتبع للحركة التعليمية في البلدان المتطورة والتي تحتل مؤسسات التعليم العالي فيها مراتب الصدارة في التصنيفات الدولية المختلفة يجد أن هذه المؤسسات تولي عناية خاصة لتحقيق الجودة من خلال مراجعة أساليب التدريس والنشاطات البحثية ونظم الإدارة وبيئة

ISSN:2308-5347

التعليم، وتوضع هذه الأنشطة في صدر الأولويات وترصد في مقابلها ميزانيات ضخمة بسبب قناعتها بأنه يقع على عاتقها مسؤولية إعداد الأجيال وتأهيلها لمواجهة تحديات العصر وهذا يسهم بشكل كبير في بلوغها مراكز متقدمة من التصنيف العالمي لمؤسسات التعليم العالي.

وتعدّ عمليات تقييم الأداء الجامعي وتقويمه بمؤسسات التعليم العالي من قبل الأطراف المستفيدة (أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والخريجين، والموظفين، وقطاع الأعمال، وإدارات هذه المؤسسات) أحد العمليات الضرورية التي تسهم في تطوير هذه المؤسسات. وبدون هذه العمليات لايمكن لمخططي السياسات التعليمية التعرف على مدى تحقيق هذه المؤسسات لأهدافها وتحقيق الرضا العلمية. وفي هذا الاتجاه تعدّ عمليات التقويم المبنية على آراء الطلاب بمؤسسات التعليم العالي حول جودة الخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات أحد مؤشرات ضمان الجودة. لذلك صار المتعارف عليه عالمياً ضرورة العمل على تفعيل آليات المشاركة الطلابية في تقييم البرامج الأكاديمية وفي تطبيق نظم الجودة بالجامعات وأخذ آرائهم بجدية، حيث أشارت أدبيات الاعتماد الأكاديمي أن آراء ووجهات نظر الطلاب تعدّ أحد مصادر الأدلة التى يصدر على أساسها الأحكام.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

تواجه مؤسسات التعليم العالي على اختلاف أنواعها موجة من التحديات تتمثل فى الطلب المتزايد على خدمات التعليم العالي وازدياد أعداد الطلاب نتيجة لذلك، وظهور أنماط جديدة من التعليم بالإضافة إلى الحاجة لمواءمة متطلبات سوق العمل والمنافسة الشديدة بين هذه المؤسسات في سوق العمل والتنافس العالمي بين مؤسسات التعليم العالي كنتيجة للعولمة. إن هذه التحديات تفرض على مؤسسات التعليم العالي الاهتمام بضمان جودة منتجاتها وخدماتها والقيام بالتحسين المستمر لعملياتها. وفي هذا الاتجاه تعمل الجامعات السودانية على تحقيق التوازن بين أنشطة التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع من جانب، والتطوير وجودة هذه الأنشطة من جانب آخر لتتمكن هذه الجامعات من أداء رسالتها في بناء مجتمع المعرفة عبر الكليات والأقسام الأكاديمية المختلفة. وانطلاقاً من ذلك فقد حرصت العديد من الجامعات السودانية – ومازالت تحرص- على تطوير أدائها الأكاديمي والبحثي وتحسينهما، ومساهمتها الفعالة في خدمة المجتمع المحلي من خلال ما تمتلكه من إمكانات بشرية ومادية وتوظيفها بشكل فعال يسهم في تحقيق أهدافها وصولا إلى الريادة والتميز. واستناداً إلى أهمية الطالب الجامعي ودوره الفعال في تقييم جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلافها، تأتي هذه الدراسة للتعرف على مستوى الأداء الجامعي من وجهة نظر الطلاب والطالبات بجامعتي بخت الرضا وكردفان بأخذ آرائهم ومقترحاتهم لمساندة الخطوات الحالية التي تسير عليها هذه الجامعات في سعيها للحصول على الاعتمادات من الهيئات المختصة. وتحاول هذه الدراسة الاستطلاعية الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى أداء الجامعات السودانية في ضوء معايير الجودة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ما مستوى جودة تنظيم البرامج الأكاديمية وإدارتها من وجهة نظر طلاب وطالبات عينة الدراسة؟
- ما مستوى جودة إجراءات التعليم والتعلم وأنشطتهما من وجهة نظر طلاب وطالبات عينة الدراسة؟
- ما مستوى جودة المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب وطالبات عينة الدراسة؟
- ما مستوى جودة خدمات الإرشاد الأكاديمي والمهني والخدمات المساندة من وجهة نظر طلاب وطالبات عينة الدراسة؟
- ما مستوى جودة خدمات تطوير المهارات العامة والخاصة من وجهة نظر طلاب وطالبات عينة الدراسة؟
- هل هناك فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر عينة الدراسة بناءً على متغيرات الدراسة (الجامعة، نوع الكلية، السنة الدراسية والجنس)؟

ISSN:2308-5347

أهداف الدراسة :

يمكن توضيح أهداف هذه الدراسة في المحاور الآتية :

- التعرف على مستوى الجودة في الأنشطة المتعلقة بتنظيم البرامج الدراسية وإدارتها، وإجراءات التعليم والتعلم وأنشطتهما ، المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية، خدمات الإرشاد الأكاديمي والمهني والخدمات المساندة، وخدمات تطوير المهارات العامة والخاصة.
- التعرف على مواطن القوة ليتم تعزيزها، ومواطن الضعف ليمكن تفاديها تحقيقاً لمعايير الجودة في الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي.
- التعرف على العلاقة بين وجهات نظر الطلاب والطالبات حول الأداء الجامعي بناءً على متغيرات الدراسة (الجامعة، نوع الكلية، السنة الدراسية والجنس).
- المساهمة في نشر الوعي بأهمية تطبيق معايير الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي.
- تقديم مقترحات تعين في التخطيط السليم لإنجاز أنشطة الجودة وصولاً للأداء الجامعي المتميز.

أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوع ضمان الجودة في التعليم الجامعي الذي فرضته العديد من التغيرات والتطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية، بالإضافة إلى أهمية الطالب الجامعي ودوره في عمليات التطوير وضمان الجودة وذلك بوصفه أحد أركان العملية التعليمية. حيث تأتي هذه الدراسة في الوقت الذي تسعى فيه العديد من الجامعات السودانية بكلياتها وأقسامها وبرامجها الأكاديمية للحصول على الاعتمادات الصادرة عن هيئات الاعتماد الوطني والإقليمي والدولي. وقد بذلت هذه الجامعات جهوداً حثيثة لتحسين مخرجات التعليم وفق معايير ضمان جودة التعليم العالي، وانطلاقا من ذلك يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة إدارات مؤسسات التعليم العالي في التعرف على أوجه القصور التي تقلل أو تمنع من تطبيق ضمان الجودة والقيام بمعالجتها والتعرف أيضاً على مواطن القوة ليتم تعزيزها ومن ثم تهيئة البيئة المناسبة لتنفيذ أنشطة الجودة بمشاركة الجميع. كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة من خلال ماتخرج به من توصيات ومقترحات في مساعدة إدارات التعليم العالي في التخطيط السليم لضمان جودة البرامج والأنشطة التعليمية.

فرضيات الدراسة :

للتعرف على مدى تفاوت واختلاف اتجاهات طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان عن واقع الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي، قام الباحث بصياغة الفرضية الرئيسة الآتية : «لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر طلاب وطالبات عينة الدراسة فيما يتعلق بآرائهم واتجاهاتهم حول واقع الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي».

وتنبثق من هذه الفرضية عدة فرضيات فرعية تتعلق بمدى وجود اختلافات في اتجاهات الطلاب والطالبات حول تقييم الأداء الجامعي بناءً على متغيرات الدراسة : (الجامعة، نوع الكلية، السنة الدراسية والجنس) وذلك على النحو الآتي:

الفرضية الأولى :

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب وطالبات عينة الدراسة حول رضاهم عن تنظيم البرامج الدراسية وإدارتها بناءً على متغيرات الدراسة : (الجامعة، نوع الكلية، السنة الدراسية والجنس).

ISSN:2308-5347

الفرضية الثانية :

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب وطالبات عينة الدراسة حول رضاهم عن إجراءات وأنشطة التعليم والتعلم بناءً على متغيرات الدراسة : (الجامعة، نوع الكلية، السنة الدراسية والجنس).

الفرضية الثالثة :

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب وطالبات عينة الدراسة حول رضاهم عن المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية بناءً على متغيرات الدراسة : (الجامعة، نوع الكلية، السنة الدراسية والجنس).

الفرضية الرابعة :

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب وطالبات عينة الدراسة حول رضاهم عن خدمات دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة بناءً على متغيرات الدراسة : (الجامعة، نوع الكلية، السنة الدراسية والجنس).

الفرضية الخامسة :

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب وطالبات عينة الدراسة حول رضاهم عن خدمات تطوير المهارات العامة والخاصة بناءً على متغيرات الدراسة : (الجامعة، نوع الكلية، السنة الدراسية والجنس).

الإطار النظري للدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة التعريف ببعض المصطلحات ذات الصلة بموضوع ضمان الجودة وإيجاز فوائد ضبط الجودة ومتطلبات تطبيقها بمؤسسات التعليم العالي ومعايير تقييم جودة الخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، وفي الأخير يستعرض معايير ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي بالسودان.

أولاً: مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها

مفهوم الجودة

يعدّ مفهوم الجودة من المصطلحات التي تتسم بالمرونة في تعريفها فهو مفهوم واسع يفتقد الاتفاق العام حول تعريفه وذلك لأنه يختلف إدراك ما يعنيه من سياق إلى سياق ونظراً لاستخداماته المتنوعة من خلال الاهتمامات المختلفة. وعلى الرغم من تعدد تعريفاتها إلا أن هناك اتفاقا في جوهرها وهو التأكيد على مبدأ الإتقان. فمثلاً: عرفها أرماند فيخوم (Feigenbaum1956)، بأنها "الرضا التام للعميل" وعرفها كروسبي (Crosby 1979)، بأنها "المطابقة مع المتطلبات" وتعني عند ديمنغ (Deming 1986)، "درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة. وهي أيضاً تعني "دقة الاستخدام حسب ما يراه المستفيد" وذلك كما يراه جوزيف جوران (Juran 1989)، وقد عبر سيكوموتو (Sikomoto، 1998) عن الجودة بقوله "المنتجات والخدمات الجيدة هي تلك التي تلبي حاجات الزبائن وتحترمها".

ونستنتج من هذه التعريفات بأن (الجودة) تتعلق بمنظور العميل وتوقعاته وذلك بمقارنة الأداء الفعلي للمنتج أوالخدمة مع التوقعات المرجوة من هذا المنتج أو الخدمة وبالتالي يمكن الحكم من خلال منظور العميل بجودة أو رداءة ذلك المنتج أو الخدمة. ويرجع هذا التباين في المفهوم إلى أن الجودة ليست مفهوماً ينظر إليه كوحدة واحدة ولكنه متعدد المداخل يرتبط بأحكام تقديرية عن ماهية الجودة ومكوناتها، كما يختلف باختلاف الأفراد الذين يقومون بتحديده، والاستخدام والسياق المطبق لها (الصناعة، الإدارة، الصحة، التعليم العام، التعليم الجامعي، وغيرها). لذلك ليس من السهل الإجماع على مفهوم واحد يحدد العناصر المكونة للجودة.

ISSN:2308-5347

مفهوم الجودة في التعليم

على الرغم من تعدد التعريفات، إلا أننا يمكن أن نصل إلى تعريف أكثر شمولية للتعبير عن مفهوم الجودة في مجال التعليم والذي يعني "مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل، والمجتمع، وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة. ويتطلب تحقيق جودة التعليم توجيه كل الموارد البشرية والسياسات والنظم والمناهج والعمليات والبنية التحتية من أجل خلق ظروف مواتية للابتكار والإبداع لضمان تلبية المنتج التعليمي للمتطلبات التي تهيئ الطالب لبلوغ المستوى المطلوب" (الجسر، 2004).

ويعدّ مفهوم الجودة في التعليم العالي وفقاً لما تم الاتفاق عليه في مؤتمر اليونسكو للتعليم الذي أقيم في باريس في التاسع من أكتوبر 1998م "أن الجودة في التعليم العالي مفهوم متعدد الأبعاد ينبغي أن يشمل جميع وظائف التعليم وأنشطته مثل: المناهج الدراسية، البرامج التعليمية، البحوث العلمية، الطلاب، المباني والمرافق والأدوات، توفير الخدمات للمجتمع المحلي، التعليم الذاتي الداخلي، وتحديد معايير مقارنة للجودة معترف بها دولياً.

سياسة الجودة

هي المرشد الذى تنتهجه الإدارة العليا لتحقيق أهداف المؤسسة وتلبية توقعات عملائها وحاجاتهم فيما يتعلق بالجودة وتعبر عن اتجاه المؤسسة فيما يختص بالجودة كما تم إعلانه رسميا بواسطة الإدارة العليا.

نظام إدارة الجودة

هو النظام الذى يحوي الهيكل التنظيمي، المسؤوليات، اللوائح، العمليات والموارد المستخدمة لتطبيق إدارة الجودة.

تخطيط الجودة

هو ذلك الجزء من إدارة الجودة الذي يركز على وضع أهداف الجودة، ويوصف العمليات التشغيلية الضرورية والموارد ذات الصلة لتلبية تلك الأهداف.

تحسين الجودة

هي عبارة عن عملية منسقة منظمة تحدد انتقائياً الفرصة السانحة لتحسين المنتجات أو الخدمات حيث تستهدف تقليل الانحراف عن المعيار المرغوب، كما تستهدف تحقيق مستوى منخفض من التباين ضماناً لثبات العملية والتحكم في النتيجة (خوجة، 2004).

ثقافة الجودة

هي مجموعة من القيم ذات الصلة بالجودة التى يتم تعلمها بشكل مشترك من أجل تطوير قدرة المؤسسة على مجابهة الظروف الخارجية التى تحيط بها، وعلى إدارة شؤونها الداخلية.

ضبط الجودة

إذا كانت الجودة هي أن يكون المنتج مناسباً للاستخدام في الغرض المخصص له بدرجة ترضي المستهلك فإن الضبط يعني محاولة إصلاح أي انحراف ينحرف بالجودة عن مستواها القياسي. وعلى ذلك يمكن تعريف ضبط الجودة بأنها الأساليب والأنشطة التشغيلية المستخدمة لتحقيق متطلبات الجودة، وذلك بمراقبة العمليات باستعمال الطرق والأساليب الإحصائية. وتهدف عملية ضبط الجودة في مجال التعليم العالي إلى تطبيق أساليب متقدمة لضمان الجودة والتحسين والتطوير المستمر، وتحقيق أعلى المستويات الممكنة في الممارسات والعمليات ومُخرجات مؤسسات التعليم العالي. كما تساعد المؤسسات في إقامة نظام إدارة مناسب يتحقق عن طريق بعض العمليات التي من خلالها تنطلق المؤسسة إلى تحسين أدائها.

ISSN:2308-5347

إدارة الجودة الشاملة

استناداً إلى (Withcher، 1990) فإن إدارة الجودة الشاملة يمكن النظر إليها من خلال ثلاثة مفاهيم، أولاً: الشاملة «Total» وتعني أن كل شخص في المنظمة بما فيهم العملاء والمنتفعين منها يعد مسؤولاً عن تحقيق الجودة. ثانياً: الجودة "Quality" وتعني تحقيق متطلبات العملاء بدقة. وثالثاً: الإدارة "Management" وتعني التزام الإدارة العليا والتنفيذية بتحقيق مستويات الجودة. أما في حقل التعليم فقد عرف (Mukhopachyay، 2001) إدارة الجودة الشاملة على أنها مجموعة الآراء التي تشمل مايلي: امتياز العملية التعليمية، القيمة المضافة للعملية التعليمية، ملاءمة مخرجات العملية التعليمية للاستخدام، توافق مخرجات التعليم مع الأهداف المخططة والمواصفات والمتطلبات، تجنب حدوث العيوب في العملية التعليمية، مقابلة التوقعات المتزايدة للعملاء.

ضمان الجودة

يرى بالمر(Pallmer،1983) أن ضمان الجودة هي عملية مستمرة و نشاط منظم لقياس الجودة طبقاً لمعايير قياسية بغرض تحليل أوجه القصور المتكشفة و اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الأداء وتطويره ، ثم قياس الجودة مرة أخرى لتحديد مدى التحسن الذي تحقق. كما عرفها برويك (Berwick،1991) بأنها عملية تحول إداري منظم مصممة لمراجعة الاحتياجات والفرص التي تتاح للمؤسسات عند محاولتها التأقلم مع التعقيدات والتغيرات والضغوط المتزايدة في مجتمعاتها وبيئاتها .

ضمان الجودة في التعليم العالي

يقصد بضمان جودة التعليم العالي تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواءً على المستوى القومي أو العالمي، وأن مستوى جودة فرص التعلم والبحث العلمي والمشاركة المجتمعية تعدّ ملائمة أو تفوق توقعات كافة أنواع المستفيدين النهائيين من الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية.

فوائد ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي

يحقق ضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي عدداً من الفوائد، من أبرزها :

- وضوح البرامج الأكاديمية ومحتوياتها.
- توفير معلومات واضحة ودقيقة للطلاب وغيرهم من المعنيين حول أهداف البرامج الدراسية التي تقدمها المؤسسة، وأنها توفر الشروط اللازمة لتحقيق هذه الأهداف بفاعلية، وأنها ستستمر في المحافظة على هذا المستوى.
- إيجاد مجموعة موحدة من الهياكل التنظيمية التي تركز على جودة التعليم في الجامعات والتي تؤدي إلى مزيد من الضبط والنظام فيها (الترتوري، 2009).
- رفع مستوى الأداء عند العاملين في المؤسسة التعليمية.
- زيادة الولاء والانتماء عند العاملين للمؤسسة التعليمية.
- التأكد من أن الأنشطة التربوية للبرامج المعتمدة تتفق مع المعايير العالمية وحاجات المؤسسة والطلاب والدولة والمجتمع.
- تعزيز سمعة البرامج لدى المجتمع الذي يثق بعمليتي التقويم الداخلي والخارجي.
- الاستجابة السريعة لحاجات المجتمع إلى خريجين بمواصفات عالية الجودة والتصدي لمشكلاته بخطط طموحة (النجار، 1999).
- توفير آلية لمساءلة جميع المعنيين بالإعداد والتنفيذ والإشراف على البرامج الأكاديمية.
- استمرار وزيادة قدرة المؤسسة التعليمية على البقاء والمنافسة (حمادات، 2007).
- تعزيز ثقة الدولة والمجتمع ودعمها بالبرامج الأكاديمية التي تقدمها المؤسسة.

ISSN:2308-5347

- الارتقاء بنوعية الخدمات المهنية التي تقدمها المؤسسة للمجتمع، حيث يتطلب التقويم الخارجي تعديل الممارسات بما يلبي حاجة ومتطلبات التخصصات والمهن. (المغربي، 2009).

متطلبات تطبيق الجودة في التعليم الجامعي

هذه المهام والمميزات والمبررات والأهداف لإدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى إحداث متطلبات أساسية لدى المؤسسات التعليمية حتى تستطيع تقبل مفاهيم الجودة الشاملة بصورة سليمة قابلة للتطبيق العملي وليس مجرد مفاهيم نظرية بعيدة عن الواقع، ولكي تترجم مفاهيم الجودة في المؤسسات التعليمية للوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التعليمية، فإن هناك الكثير من المتطلبات أهمها :

- دعم الإدارة العليا : إن دعم تطبيق إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى دعم ومؤازرة من الإدارة العليا لتحقيق الأهداف المرجوة.
- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسة لتبني إدارة الجودة، حيث إن تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة تلعب دوراً بارزاً في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التعليمية (أحمد والأنصاري، 2002)
- تنمية الموارد البشرية كأعضاء هيئة التدريس أو المشرفين الأكاديميين وتطوير المناهج وتحديثها، وتبني أساليب التقويم المتطورة وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التعليمي المطلوب.
- سياسة إشراك العاملين: إشراك جميع العاملين في جميع مجالات العمل وخاصة في اتخاذ القرارات وحل المشاكل وعمليات التحسين.
- التعرف على احتياجات المستفيدين الداخليين وهم الطلاب والعاملين والخارجيين وهم عناصر المجتمع المحلي، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير لقياس الأداء والجودة (وصفي، 2001).
- تعويد المؤسسة التعليمية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء .
- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أي مشكلة ما.
- تفويض الصلاحيات: والذي يعد من الجوانب المهمة في إدارة الجودة الشاملة وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيداً عن المركزية في اتخاذ القرارات .
- المشاركة الحقيقية لجميع المعنيين بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة من خلال تحديد أدوار الجميع وتوحيد الجهود ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في كافة المراحل والمستويات المختلفة.
- استخدام أساليب كمية في اتخاذ القرارات وذلك لزيادة الموضوعية وبعيداً عن الذاتية.

مجالات الجودة في التعليم العالي

تشمل مجالات الجودة في مؤسسات التعليم العالي جميع مدخلات النظام التعليمي وعملياته ومخرجاته. ويمكن إيجاز هذه المجالات من خلال عدة محاور تشمل جودة الإدارة التعليمية، جودة البرامج التعليمية، كفاءة الهيئة التدريسية، جودة طرق التدريس، جودة الأنشطة البحثية، جودة اللوائح والتشريعات، جودة المباني وتجهيزاتها، جودة المستوى التعليمي للطلاب، جودة الخدمات، جودة تقويم الأداء، وكفاية الموارد المالية.

ثانياً : ضمان الجودة لمؤسسات التعليم العالي بالسودان

استشعاراً منها بالحاجة الماسة لضبط جودة التعليم العالي والارتقاء به، فقد عملت وزارة التعليم العالي السودانية على إنشاء الهيئة العليا للتقويم والاعتماد فى العام 2003م لتتولى مهام ومسؤوليات إحداث التغيير النوعي المطلوب ولتسهم بفاعلية فى تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي وتطويرها وتجويدها فى السودان ضمن إجراءات وأعراف المستوى المقبول محلياً وإقليمياً وعالمياً. وقد انطلقت الهيئة منذ ذلك التاريخ فى التعامل مع قضية الجودة بمساعدة مؤسسات التعليم العالي على إنشاء وحدات ومراكز فاعلة للتقويم الذاتي وضمان الجودة والاعتماد كاستجابة ضرورية فى سبيل تطوير البرامج وتنمية القدرات

ISSN:2308-5347

والإمكانيات المادية والبشرية ومواكبة للتطورات العالمية الراهنة في مجالات التعليم الجامعي، وحتى لتتمكن هذه المؤسسات من تحقيق مبدأ انسجام العملية التعليمية مع متطلبات سوق العمل وخطط التنمية الاقتصادية. وكل ذلك يجيء وفقاً للمعايير الموضوعة من قبل الهيئة العليا للتقويم والاعتماد.

والآن فقد انتظمت بمعظم الجامعات السودانية وحدات ومراكز التقويم الذاتي ولجان الجودة والاعتماد والتي تمثل أهم أهدافها فى نشر ثقافة التقويم الذاتي ومفاهيمه وتعزيزه، وضمان الجودة ، وأهمية الاعتماد الأكاديمي البرامجي والمؤسسي؛ مما يحقق التميز فى الأداء ويدعم إنجاز المهام وإعلاء قيم التميز والقدرة التنافسية. وجميع هذه الوحدات وضعت إطاراً تفصيلياً تربط من خلاله الجودة فى التعليم العالي بجملة من العناصر هي: البرامج الأكاديمية، والمناهج التعليمية، وهيئة التدريس، والمرافق الجامعية، والعمليات الإدارية، ودعم الطلاب ومساندتهم ، وعمليات التقويم والتغذية الراجعة وغيرها. فعلى سبيل المثال، فقد صيغت أهداف استراتيجية كوضوح الرؤية والرسالة والأهداف للمؤسسة التعليمية والبرامج الأكاديمية بها، وملاءمة الخدمات المساندة للطلبة، وإرشادهم وملاءمة طرق تقييم تعلم الطلاب وغيرذلك. وعلى جانب السياسات الكلية للدولة، نجد أن الخطط الاستراتيجية القومية المتعاقبة لم تغفل التأكيد على أهمية ضمان الجودة فى منظومة التعليم لضمان مخرجات عالية الجودة تؤدي إلى التحفيز على البحث والإبداع والابتكار والريادة العلمية فتم فى هذا الخصوص صياغة أهداف استرتيجية كلية للوصول بالعملية التعليمية إلى مستويات الجودة التي تلبي متطلبات التنمية بالسودان. فمثلاً، عدّ تحسين نوعية التعليم وتجويد مخرجاته وبناء القدرات في النظام التعليمي لخلق أجيال قادرة على المنافسة أحد أهداف الخطة الخمسية (2007-2011)، كما تم عدّ مجموعة من الأهداف من خلال الخطة الاستراتيجية القومية ربع القرنية (2003-2027) منها على سبيل المثال: إعداد خريجين ذوي مهارات عالية قادرون على تلبية متطلبات التوجه التنموي للبلاد وإعادة صياغة المناهج والمقررات الدراسية بما يتسق مع تلك التوجهات وحاجات الدولة الراهنة والمقبلة وتجمع بين المعارف والمهارات ذات المستوى الرفيع وإعطاء اعتبار خاص لمهارات خلق الأعمال وبناء روح المبادرة لدى الطلاب لتيسير إمكانيات تشغيلهم بعد التخرج بحيث لا يظلوا مجرد باحثين عن العمل بل أن يصبحوا عناصر فاعلة في استحداث فرص العمل .

المعايير الوطنية للتقويم وضمان الجودة في التعليم العالي

تم بناء المعايير الوطنية للتقويم المؤسسي بغرض الانتقال إلى مرحلة قيام مؤسسات التعليم العالي بتقويم نظمها وأنشطتها، وقد جاءت تلك المعايير في دليل متكامل بمجالاتها ومحاورها ومؤشراتها والأدوات اللازمة لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة. ويهدف الدليل إلى التعرف على حقيقة مسيرة مؤسسات التعليم العالي بكل مجالات ومكونات وجوانب أنشطتها وليكشف عن نقاط الضعف والقوة في ممارساتها لأنشطتها، والعمليات ذات الصلة، وقياس درجة جودة الممارسة في ضوء الدليل ومعاييره مع ما ينبغي عمله للإصلاح والتطوير والتجويد والجزء التالي من الدراسة يوضح هذه المحاور ومؤشراتها.

المحور الأول:

الرسالة ومؤشراتها: (توجد للمؤسسة رسالة واضحة)، (رسالة المؤسسة منشورة ومتاحة لكل المستفيدين).

المحور الثاني:

الأهداف ومؤشراتها: (توجد أهداف للمؤسسة موثقة ومنشورة ومتاحة)، (تترجم الأهداف رسالة المؤسسة وتتضمن دورها في الوظائف المختلفة)، (للمؤسسة أهداف تمت صياغتها بصورة إجرائية قابلة للقياس).

المحور الثالث:

الحوكمة والإدارة ومؤشراتها: (توضح النظم الإدارية أهدافا ومهام العمل الإداري)، (تشغل المناصب القيادية الإدارية بمواصفات ومعايير واضحة)، (يوجد بالمؤسسة هيكل تنظيمي واضح)، (للمؤسسة نظم ولوائح موثقة ومنشورة ومتاحة) و (تطور وتعدل هذه النظم بشكل دوري).

ISSN:2308-5347

المحور الرابع:

الموارد المالية ومؤشراتها: (للمؤسسة موارد مالية ومصادر تمويل لتغطية نفقاتها)، (يوجد بالمؤسسة نظام مالي ومحاسبي)، (للمؤسسة موازنة سنوية) و(للمؤسسة أسس لتوزيع الموارد المالية).

المحور الخامس:

مصادر التعليم والتعلم ومؤشراتها: (ترتبط البرامج والمناهج برسالة المؤسسة وأهدافها)، (ترتبط البرامج والمناهج بحاجة المجتمع)، (تراعي الحداثة والمواكبة)، (يوازن المنهج بين الجوانب النظرية والعلمية والحقلية)، (يتضمن المنهج أساليب التعلم الذاتي)، (توجد بالمؤسسة جهة لتطوير المنهج)، (توجد مكتبات تقليدية وإلكترونية بالمؤسسة)، (لهذه المكتبات نظم ولوائح)، (توجد بالمكتبات غرف للقراءة والاطلاع)، (تحدد ساعات العمل اليومي) و(توفر المكتبات خدمات الإنترنت للمستفيدين).

المحور السادس:

الموارد البشرية (أعضاء هيئة التدريس والكوادر الإدارية والتقنية....الخ). ومؤشراتها: (تراعي المؤسسة التوازن بين الرتب الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس)، (تهتم سياسة التوظيف بالتوازن بين الإمكانات والأغراض الأكاديمية)، (توجد بالمؤسسة لوائح واضحة ومنشورة لترقية أعضاء هيئة التدريس)، (توجد بالمؤسسة سياسات واضحة لتأهيل أعضاء هيئة التدريس) و(تلتزم المؤسسة بالحد الأدنى للأساتذة المتفرغين).

المحور السابع:

البنى التحتية ومؤشراتها: (تمتلك المؤسسة مساحة أرض مناسبة لوظائفها)، (بالمؤسسة مساحات خالية تصلح لمقابلة الحاجات المستقبلية)، (توفر المؤسسة مكاتب ملائمة لأطرها الإدارية وأعضاء هيئة التدريس)، (توفر المؤسسة قاعات للدراسة والاجتماعات)، (توفر المؤسسة المرافق العامة والضرورية) و(توفر المؤسسة معامل وورش مناسبة).

المحور الثامن:

شؤون الطلاب ومؤشراتها: (بالمؤسسة وحدة إدارية مسؤولة عن شؤون الطلاب)، (لهذه الوحدة نظم ولوائح منشورة ومتاحة)، (يمثل الطلاب في هذه الوحدة)، (تمتلك الوحدة إحصاءات دقيقة ومصنفة عن الطلاب)، (توفر المؤسسة دوراً للأنشطة اللاصفية المختلفة) و(ترعى المؤسسة أنشطة الروابط والاتحادات الطلابية).

المحور التاسع:

البحث العلمي والدراسات العليا والمؤشرات: (وجود إدارة مسؤولة عن البحث العلمي والدراسات العليا)، (لهذه الإدارة نظم ولوائح موثقة ومنشورة)، (وجود سياسة تنظيمية واضحة للبحث العلمي)، (تترجم هذه السياسات إلى خطط قصيرة وبعيدة المدى)، (تطبق في الدراسات العليا نظم متقدمة وفاعلة في البحث والإعداد والتقويم)، (وجود آليات لتشجيع المشاركة البحثية لأعضاء هيئة التدريس) و(عدّ البحث العلمي مؤشراً مهماً لتقويم أعضاء هيئة التدريس).

المحور العاشر:

خدمة المجتمع ومؤشراتها: (للمؤسسة سياسة وبرامج واضحة ومنشورة لخدمة المجتمع)، (للمؤسسة جهة تتولى تنسيق أنشطة خدمة المجتمع)، (للمؤسسة مركز لخدمة المجتمع)، (للمؤسسة برامج للتعليم المستمر)، (توظيف إمكانات المؤسسة لخدمة المجتمع)، (تشارك المؤسسة في قضايا المجتمع وتعمل على حل

ISSN:2308-5347

مشكلاته) و(تقدم المؤسسة استشارات فنية للمجتمع).

الدراسات السابقة:

حظي موضوع الجودة ومتطلباتها في مؤسسات التعليم العالي خلال السنوات الماضية باهتمام كبير من قبل العديد من الباحثين والمختصين في مجالات العلوم المختلفة ومتخذي القرارات وإدارات هذه المؤسسات لكونها أصبحت أحد الخيارات الاستراتيجية التي تستعين بها المؤسسات لتطوير أنظمتها التعليمية وتحسينها، ولمواجهة التحديات التى تميز العصر الحالي كالتطورات التقنية والمنافسة العالمية الشديدة لتجويد مخرجات التعليم العالي. ففي سبيل الوصول إلى مستويات من الجودة تلبي طموحات الأطراف المستفيدة يتم تسخير الموارد البشرية والمادية وعقد المؤتمرات وورش العمل وإجراء البحوث المتعمقة. في هذا الجزء من الدراسة سوف يتم استعراض بعض من الدراسات التي ركزت على تجارب تطبيق الجودة بمؤسسات التعليم العالي وتقييم تلك التجارب من وجهات نظر الأطراف المستفيدة.

أولاً: الدراسات العربية:

أجرى الحجار (2004) دراسة هدفت إلى تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. وقد استخدم الباحث استبانة مكونة من (40) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: القيادة، التخطيط الاستراتيجي، والطلبة، والمعلومات، والموارد البشرية، وإدارة العمليات، ونتائج العمل. وبتطبيقها على عينة مكونة من (123)عضواً، بينت نتائج الدراسة أن المستوى العام للأداء الجامعي لم يصل إلى المستوى الافتراضي وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير أفراد العينة لمستوى الأداء الجامعي يعزى لمتغير الكلية والمؤهل والخبرة.

دراسة علوانة (2004) التي هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، ومعرفة أثر متغيرات الدراسة: (النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، سنوات الخبرة في التدريس الجامعي، الجامعة التي تخرج منها، الكلية التي يدرس فيها، والعمر) على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة. واشتملت عينة الدراسة على (61) عضواً من هيئتها التدريسية، وقد تبنت الدراسة مقياس إدارة الجودة الشاملة للموسوي (2003) المكون من (48) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: تهيئة متطلبات الجودة، ومتابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها، والقوى البشرية، واتخاذ القرار. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كبيرة وأن أكثر مجالات إدارة الجودة الشاملة تطبيقاً هو في مجال تهيئة متطلبات الجودة في التعليم، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامة العربية الأمريكية تعزى إلى متغيرات الدراسة.

أجرى أبوسمرة وآخرون (2005) دراسة استطلاعية لمعرفة واقع النظام التعليمي في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، والتعرف على تأثير متغيرات الدراسة (النوع، الكلية، والخبرة، والدرجة العلمية) في استجابات أعضاء هيئة التدريس. وقد شملت عينة الدراسة (175)عضواً. وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان منخفضاً. كما خلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أعضاء هيئة لتدريس الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الكلية ،والخبرة، والدرجة العلمية).

أجرى أبوسمرة وآخرون (2006) دراسة تمثل هدفها في التعرف على مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس وذلك استناداً إلى وجهات نظر الطلبة. وبناءً على نتائج عينة عشوائية حجمها 316 طالب وطالبة، أظهرت الدراسة أن مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس كانت متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على

ISSN:2308-5347

مؤشرات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي.

وفي دراسة خلاف (2006) التي هدفت إلى تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي بيت لحم والخليل وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي بيت لحم والخليل كانت بدرجة متوسطة من وجهة أعضاء هيئة التدريس والطلبة. كما لم تتوصل الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى التعليمي والكلية لأعضاء هيئة التدريس والطلبة.

دراسة القديرتي والمطيري (2007) والتي هدفت إلى التعرف على آراء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت من حيث مدى انسجام العملية التربوية في جامعة الكويت مع متطلبات إدارة الجودة الشاملة كمفهوم من مفاهيم الإدارة الحديثة. وقد شملت هذه الدراسة عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه في مختلف كليات الجامعة لكونهم الفئة التي تقتصر -اللوائح في الجامعة- مهمة التدريس عليها. وقد بينت نتائج الدراسة أنه على الرغم من تهيئة الجامعة لمختلف المتطلبات المادية لإدارة الجودة الشاملة إلا أن تطبيقها ليس على أفضل مستوى. وأضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، والجنسية، عدد سنوات الخبرة، والعمر). بل فقط لمتغير الجامعة التي تخرج عضو هيئة التدريس منها (عربية أو أجنبية). وقد أوصت الدراسة بضرورة قيام إدارة الجامعة بعمل دراسة استقصائية لما يحول دون تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة رغم توفر الإمكانيات والتسهيلات المادية الكبيرة.

أجرى زيدان (2007) دراسة هدفها التعرف على واقع التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس من وجهة نظر الطلبة. واستناداً إلى بيانات عينة عشوائية حجمها (191) طالب وطالبة، أشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس كانت بدرجة كبيرة. وقد أوضحت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع التعليم تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح مستوى السنة الأولى. وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة العمل على نشر ثقافة الجودة في التعليم بين أوساط الطلبة لكي تصبح مدخلاً لإدارة التعليم بالجودة الشاملة.

عرضت كل من درندي وهوك (2008) تجربة المملكة العربية السعودية في مجال توكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي وذلك بهدف التعرف على واقع تطبيق الإجراءات الأولية الخاصة بالتقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية من خلال استطلاع آراء القائمين بهذه العملية والمشاركين فيها. وبتطبيق استبانة على عينة عمدية من القائمين والمشرفين على عمليات التقويم وتوكيد الجودة، أوضحت نتائج الدراسة اختلاف مستوى الجامعات من حيث تطبيق أنشطة التقويم وأدواته اللازمة للجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث تراوحت من مؤسسات تطبق جميع الأنشطة الأساسية إلى مؤسسات لاتكاد تطبق شيئاً منها. وأوضحت الدراسة أن أهم عوائق التطبيق هي عدم المعرفة وعدم التدريب الكافي في مجال الخطوات التفصيلية اللازمة لتحقيق الجودة. وأوصت الدراسة بضرورة تبني نموذج لبناء القدرة يتم من خلاله تقييم احتياجات التدريب الخاصة بكل جامعة أو كلية وذلك على مستوى الأفراد والبرامج والمؤسسات.

أجرى أبو بكر (2009) دراسة بعنوان تقييم جودة العملية التعليمية في جامعة عدن على مستوى البكالوريوس وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التربية (عدن). واستناداً لنتائج عينة من (47) عضو هيئة تدريس و(363) من طلاب المستوى الرابع خلصت الدراسة إلى أن تقديرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب نحو مجالات جودة العملية التعليمية (المنهج العلمي، المرجع العلمي وأعضاء هيئة التدريس وأسلوب التقييم) كانت متحققة بشكل نسبي غير كاف بالنسبة للتطور العلمي والتكنولوجي. وقد أوصت الدراسة بضرورة وجود معايير متفق عليها لجودة العملية التعليمية في الكلية

ISSN:2308-5347

تعكس توقعات المستفيدين وضرورة العمل على إيجاد بيئة داخلية تعزز الجودة وتشجع الجهود المبذولة لتحسين العملية التعليمية في الكلية.

استهدفت دراسة سليم (2009) قياس مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم. وقد استخدمت الاستبانة كأداة للقياس على عينة مؤلفة من (290) طالباً وطالبة على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا. شملت الاستبانة عدة محاور: (الرسالة والأهداف، والأداء الإداري، وأداء الهيئة التعليمية، وأداء الطلبة والخدمات التي تقدم لهم، والعمليات التعليمية، والبحث العلمي، والحياة الجامعية، والمباني والمرافق والتجهيزات، وخدمات المكتبة، وتوزيع الموارد والنفقات). وقد بينت نتائج الدراسة أن المستوى العام للرضا عن المجالات العشرة المدرجة كان يتراوح بين الجيد في مجال أداء أعضاء هيئة التدريس، ومقبول في مجال البحث العلمي، وضعيف في المجالات الأخرى جميعها. كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروقات جوهرية في مستوى الرضا تعود إلى متغيرات الدراسة. وقد أوصت الدراسة بضرورة أخذ رضا الطلبة بالحسبان كأحد مكونات الجودة، وأن تسعى الإدارات الجامعية المختلفة إلى سد احتياجات الطلبة وتلبية توقعاتهم.

دراسة محمد (2009) التي هدفت للتعرف على واقع ضمان جودة العملية التعليمية التعلمية في الجامعة الافتراضية السورية وذلك من أجل الارتقاء بنوعية التعليم الافتراضي فيها من خلال رصد جوانب القوة وجوانب الضعف من منظور مدخل ضمان الجودة. واستناداً على عينة حجمها (100) فرد من أعضاء هيئة التدريس والإداريين خلال العام الدراسي (2009-2008م) توصلت الدراسة إلى نتائج عديدة أهمها: أن ممارسات الإدارة لا تزال دون المستوى الذي يحقق ضمان الجودة، كما أن اهتمام الجامعة بضمان جودة مخرجاتها ومتابعة خريجيها لا يزال اهتماما متدنياً. وقد أوصت الدراسة بضرورة التركيز على تحقيق ضمان جودة مدخلات ومخرجات العمليات والاهتمام بتقديم أداء الإداريين والمدرسيين والتأهيل الكافي للطلبة للخروج إلى سوق العمل.

أجرى كل من عساف والحلو (2009) دراسة هدفها معرفة واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح من وجهة نظر الطلبة،كما هدفت إلى معرفة تأثير متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي، والوضع المهني للطالب، تقدير الطالب، والمسار المتوقع للطالب) على واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا. وقد تكونت عينة الدراسة من (248) طالباً وطالبة. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح كانت عالية بمتوسط (3.65)، تعادل (73%)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الكلية ولصالح كليات العلوم، والشريعة، والتربية، ومتغير الوضع المهني للطالب، لصالح من يعملون في مجال التربية. وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تتبنى الجامعة منهجاً وفلسفة تشجع على نشر ثقافة الجودة في برامج الدراسات العليا لتكون مدخلاً لإدارة التعليم الجامعي بالجودة الشاملة، على جميع المستويات.

دراسة الحراحشة (2011) التي هدفت إلى تقييم الأداء الجامعي في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت، وأثر كل من النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمسمى الوظيفي، على تقييم الأداء الجامعي. وتكونت عينة الدراسة من (122) فرداً. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى تقييم الأداء الجامعي جاء بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقييم الأداء الجامعي في ضوء إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين في جامعة آل البيت تعزى إلى متغيرات الدراسة. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية في إدارة الجودة الشاملة تشمل جميع العاملين في الجامعة لتنشر ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية

أجرى كل من هوراوين وهيلي (Horine & Haily،1995) دراسة هدفت إلى التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من خلال مسح شامل لـ (160) كلية

ISSN:2308-5347

وجامعة قامت بتطبيق هذا المدخل. وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك خمسة تحديات تحول دون التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة هي: الحاجة إلى تغير الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، مدى التزام القيادة العليا بثقافة الجودة، وضرورة الحصول على دعم وتأييد كافة الكليات الجامعية، وتخصيص جزء من الوقت لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، والتكاليف المصاحبة لتدريب العاملين في المؤسسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

- أكدت جميع الدراسات السابقة على أهمية تطبيق معايير الجودة في العملية التعليمية.
- أكدت هذه الدراسات على أهمية إشراك الجميع في سبيل الوصول إلى خدمات تعليمية متميزة مثل (الطلاب، أعضاء هيئة التدريس، رؤساء الأقسام، الإداريين وغيرهم).
- كانت الاستبانة الأداة الرئيسة في معظم الدراسات السابقة واشتملت الاستبانة على مجالات عدة أهمها طرائق التعليم، والأساتذة، والطلاب، والكتاب الجامعي، والوسائط المساندة، والإدارة.
- أنها تركز على جوانب عدة في تطبيقات الجودة فبحث معظمها في التعرف على نواحي الجودة في مجالات وعناصر مختلفة مثل المنهج التعليمي، وأداء أعضاء هيئة التدريس، والمراجع العلمية وخدمات المكتبات، والخدمات التي تقدم للطلاب.
- لاتزال الحاجة قائمة إلى إجراء العديد من الدراسات المتعمقة حول هذا الموضوع.
- غالبية الدراسات السابقة ركزت على معرفة الاتجاهات حول تطبيقات الجودة على مستوى الجامعة ولكن الدراسة الحالية تهدف إلى معرفة الاتجاهات على مستوى مجموعة من الجامعات مما يجعلها تختلف عن الدراسات السابقة التي تم التعرض لها، كما تتميز هذه الدراسة بأنها الأولى من نوعها – حسب علم الباحث – التي تعمل على تقييم الأداء الجامعي استناداً لآراء عينة من طلاب الجامعات السودانية.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

لما كانت هذه الدراسة تستهدف التعرف على واقع الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي، فإن ذلك يتطلب إجراء دراسة استطلاعية تحاول الكشف عن واقع هذا الأداء، وعليه اعتمد الباحث في إجراء هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي حيث تم تصميم استبانة لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة (طلاب وطالبات جامعتى بخت الرضا وكردفان) ومن ثم تم معالجة البيانات المتحصل عليها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية تشمل: التكرارات، النسب المئوية، وإجراء بعض الاختبارات الإحصائية للكشف عن الفروقات المعنوية التي يتوقع وجودها بين متغيرات الدراسة. وحيث إن المتغيرات (استجابات الطلاب والطالبات) في هذه الدراسة مقاسة بمقياس ترتيبي (مقياس ليكرت الخماسي للموافقة)، فقد اعتمد الباحث على استخدام الإحصاءات اللامعلمية في تحليل البيانات. حيث تم استخدام اختبار مربع كاى لاختبار الفرض العدمي المتعلق بعدم وجود علاقة بين استجابات طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان فيما يتعلق بآرائهم واتجاهاتهم حول واقع الأداء الجامعي وذلك بناءً على متغيرات الدراسة (الجامعة، نوع الكلية، السنة الدراسية والجنس).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الطلاب والطالبات بجامعة بخت الرضا وجامعة كردفان على مستوى البكالوريوس بالفصلين الأول والثاني من العام 2013-2012م. ونظراً لعدم تمكن الباحث من الحصول على إحصائية بأعداد طلاب وطالبات جامعة بخت الرضا، فقد عمد إلى استخدام عينة تحكمية حجمها 860 طالباً وطالبة.

ISSN:2308-5347

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من عدة أجزاء توضح في مجملها واقع الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلاب والطالبات، الجزء الأول يحتوي على البيانات العامة عن الطلاب والطالبات، وقد خصص الجزء الثاني من الاستبانة لقياس اتجاهات الطلاب ومواقفهم عن واقع الأداء الجامعي، ويحتوي هذا الجزء على (53) فقرة موزعة على خمسة محاور هي: تنظيم البرامج الدراسية وإدارتها، ويتضمن (8) فقرات، محور إجراءات وأنشطة التعليم والتعلم ويتضمن (10) فقرات، ومحور المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية ويتضمن (13) فقرة، محور دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة ويتضمن (8) فقرات، ومحور تطوير المهارات العامة والخاصة ويحوي (11) فقرة. وأخيراً الرضا العام عن الأداء الجامعي ويتضمن (3) فقرات. وفي الجزء الثاني من الاستبانة قام الباحث باستخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي للموافقة (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشده) لقياس اتجاهات أفراد العينة. أما الجزء الثالث من الاستبانة فقد كان متعلقاً بآراء الطلاب حول جوانب القوة والضعف في الأداء الجامعي، بالإضافة إلى اقتراحات الطلبة لتطوير الأداء الجامعي. وقد قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة والمرتبطة بتقييم وتقويم الأداء بمؤسسات التعليم العالي وذلك لتصميم استبانة تحقق أهداف الدراسة وتجيب عن أسئلتها، ومن ثم عرضت الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات التعليم العالي المختلفة (حيث حكمت الاستبانة من قبل: عميد كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود، وكيل كلية إدارة الأعمال للتطوير والجودة بجامعة الملك سعود، رئيس وحدة الجودة الحالي والسابق، رئيس قسم الإدارة، رئيس قسم المالية ورئيس وحدة القياس بعمادة الجودة بجامعة الملك سعود وعميد كلية الدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة بخت الرضا السودانية). ومن ثم قام الباحث بإعادة صياغة الاستبانة وتعديلها وفقاً لملاحظات المحكمين ومقترحاتهم حتى خرجت بصورتها النهائية.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل الاتساق الداخلي بواسطة معادلة ألفا كرونباخ Alpha وقد جاءت النتائج كما في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1): معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

المحور	قيمة معامل الثبات
تنظيم البرامج الدراسية وإدارتها	0.879
التعليم والتعلم	0.863
المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية	0.910
دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة	0.850
تطوير المهارات العامة والخاصة	0.870
ثبات الأداة الكلي	0.965

وفي ضوء نتائج معاملات الثبات لمحاور الاستبانة الخمس الرئيسة الموضحة بالجدول السابق، لم يتم حذف أي محور من المحاور، حيث كانت معاملات الثبات مرتفعة في كل المحاور، وتراوحت مابين 0.850 و 0.910. كما يتضح من الجدول رقم (1) أن معامل ثبات الأداة الكلي مرتفع بلغ 0.965

ISSN:2308-5347

إجراءات الدراسة

بعد تحكيم الاستبانة وإدخال التعديلات اللازمه عليها، قام الباحث بتوزيعها على عينة من طلاب وطالبات جامعة بخت الرضا وجامعة كردفان وقد كان عدد الاستبانات التي تم استرجاعها (860) استبانة.

جدول رقم (2): الخصائص العامة لعينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجامعة	جامعة بخت الرضا	464	%54
	جامعة كردفان	396	%46
السنة الدراسية	السنة الأولى	148	%17.2
	السنة الثانية	164	%19.1
	السنة الثالثة	108	%12.5
	السنة الرابعة	440	%51.2
الجنس	ذكر	361	%42
	أنثى	499	%58
نوع الكلية	علمية	549	%63.8
	إنسانية	311	%36.2

ISSN:2308-5347

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إتجاهات الطلاب والطالبات عن تنظيم البرامج الدراسية وإدارتها:

للتعرف على ذلك، قام الباحث بحساب متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة من الفقرات المتعلقة باتجاهاتهم عن تنظيم وإدارة البرامج الدراسية كما فى الجدول رقم (3).

جدول رقم (3): متوسط استجابة أفراد العينة على فقرات الاتجاهات عن تنظيم وإدارة البرامج الدراسية

م	العبارات	متوسط الاستجابة	
		جامعة بخت الرضا	جامعة كردفان
1	البرنامج الذي تدرس فيه منظم بشكل جيد	2.48	2.22
2	توفرت لي المعلومات الكافية عن البرنامج الذي أدرس فيه	2.90	3.17
3	إجراءات التسجيل سهلة	2.51	2.42
4	العبء الدراسي بالبرنامج مناسب	3.03	3.33
5	مقررات البرنامج متسقة مع بعضها	2.53	2.78
6	تقدم الجداول الدراسية في الوقت المناسب ويتم إشعاري بأي تغيرات فور حدوثها	2.70	3.08
7	يساعدني البرنامج على تحسين مهاراتي في التواصل الفعال مع الآخرين	2.09	2.17
8	يساعدني البرنامج في تنمية المعارف والمهارات اللازمة لمهنتي	2.53	2.20
	متوسط الاستجابة الكلي	2.60	2.67

ويلاحظ من الجدول رقم (3) أن المتوسط الكلي لاتجاهات تقييم البرامج الدراسية وتنظيمها وإدارتها عند طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان جاء في درجة متوسطة حيث بلغ (2.60) و (2.67) على التوالي. وقد جاءت العبارة (يساعدني البرنامج على تحسين مهاراتي في التواصل الفعال مع الآخرين) بالنسبة لجامعة بخت الرضا، والعبارات (البرنامج الذي تدرس فيه منظم بشكل جيد) و (يساعدني البرنامج على تحسين مهاراتي في التواصل الفعال مع الآخرين) و (يساعدني البرنامج في تنمية المعارف والمهارات اللازمة لمهنتي) بالنسبة لجامعة كردفان في المراتب الأخيرة من عبارات ذلك المحور.

اتجاهات الطلاب والطالبات حول إجراءات التعليم والتعلم

للتعرف على ذلك، قام الباحث بحساب متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات المتعلقة باتجاهاتهم عن إجراءات التعليم والتعلم كما فى الجدول رقم (4).

ISSN:2308-5347

جدول رقم (4): متوسط استجابة أفراد العينة على فقرات الاتجاهات عن إجراءات التعليم والتعلم

م	العبارات	متوسط الاستجابة	
		جامعة بخت الرضا	جامعة كردفان
1	يفي البرنامج بتوقعاتي التي كانت لدي قبل التسجيل فيه	2.16	2.09
2	كانت أهداف البرنامج واضحه لي منذ البداية	2.11	2.25
3	هيئة التدريس بالبرنامج عادلون في معاملتهم للطلبة	2.98	1.67
4	يهتم أعضاء هيئة التدريس الذين أتعامل معهم بمدى تقدمي	2.16	2.08
5	يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرق مناسبة وممتعة في التدريس	1.81	1.89
6	أعضاء هيئة التدريس جيدون في شرحهم	2.55	1.67
7	يمدني أعضاء هيئة التدريس بنتائج تقييم لواجباتي تساعدني على معرفة مدى تحسني	2.14	2.33
8	تجمع المقررات بين النظرية والتطبيق	1.79	2.25
9	أدرك الطريقة التي تصحح بها واجباتي واختباراتي	1.84	1.90
10	يمكنني إتمام الأعمال المطلوبة مني في المقررات بشكل مريح	2.18	2.17
	متوسط الاستجابة الكلي	2.17	2.03

ويلاحظ من الجدول رقم (4) أن المتوسط الكلي لاتجاهات تقييم إجراءات التعليم والتعلم عند طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان جاء في درجة متدنية حيث بلغ (2.17) و (2.03) وقد جاءت غالبية العبارات في درجة متدنية ماعدا العبارات: (هيئة التدريس بالبرنامج عادلون في معاملتهم للطلبة) و (أعضاء هيئة التدريس جيدون في شرحهم) بالنسبة لجامعة بخت الرضا.

اتجاهات الطلاب والطالبات حول المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية

للتعرف على ذلك، قام الباحث بحساب متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات المتعلقة باتجاهاتهم عن المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية كما في الجدول رقم (5).

ISSN:2308-5347

جدول رقم (5): متوسط استجابة أفراد العينة على فقرات اتجاهات تقييم المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية

م	العبارات	متوسط الاستجابة	
		جامعة بخت الرضا	جامعة كردفان
1	مصادر المكتبة متاحة كلما احتجت إليها	3.22	3.58
2	يساعدني موظفو المكتبة لإيجاد المراجع والمصادر التي أحتاجها	2.61	2.67
3	هناك مرافق متاحة للأنشطة اللاصفية (الرياضية، الثقافية، الاجتماعية....)	1.51	1.94
4	أشعر بالرضا عن مستوى الأنشطة اللاصفية	1.66	1.93
5	تجهيزات القاعات الدراسية مناسبة للتعلم	3.62	3.59
6	تجهيزات المعامل والمختبرات مناسبة للتعلم	3.70	4.08
7	تتوافر معامل الحاسب الآلي لاستخدام الطلاب	3.86	4.42
8	يمكنني الحصول على خدمات صحية جيدة في الحرم الجامعي عندما أحتاجها	3.85	4.58
9	يتوفر للطلبة سكن مناسب	2.12	3.08
10	تتوفر للطلبة خدمات تصوير وطباعة في الجامعة بشكل مناسب	2.99	2.09
11	هناك تمثيل جيد للطلاب في لجان الجامعة	1.11	1.73
12	بيئة التعلم مناسبة بشكل عام للبرنامج الدراسي	3.25	2.50
13	توفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس	1.93	1.61
	متوسط الاستجابة الكلي	2.73	2.91

ويلاحظ من الجدول رقم (5) أن المتوسط الكلي لاتجاهات تقييم المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية عند طلاب وطالبات عينة الدراسة جاء في درجة جيدة حيث بلغ (2.73) لجامعة بخت الرضا و(2.91) لجامعة كردفان. وقد جاءت العبارات (هناك مرافق متاحة للأنشطة اللاصفية الرياضية، الثقافية، الاجتماعية....) و (أشعر بالرضا عن مستوى الأنشطة اللاصفية) و (هناك تمثيل جيد للطلاب في لجان الجامعة) و (توفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس) للجامعتين والعبارة (يتوفر للطلبة سكن مناسب) بالنسبة لجامعة بخت الرضا، والعبارة (تتوفر للطلبة خدمات تصوير وطباعة في الجامعة بشكل مناسب) بالنسبة لجامعة كردفان في المراتب الأخيرة من عبارات ذلك المحور.

ISSN:2308-5347

اتجاهات الطلاب والطالبات حول خدمات دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة

للتعرف على ذلك، قام الباحث بحساب متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات المتعلقة باتجاهاتهم عن خدمات دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة كما فى الجدول رقم (6).

جدول رقم (6): متوسط استجابة أفراد العينة على فقرات اتجاهات تقييم خدمات دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة

م	العبارات	متوسط الاستجابة	
		جامعة بخت الرضا	جامعة كردفان
1	يتاح لي الإرشاد الأكاديمي المناسب خلال فترة دراستي بالبرنامج	2.91	2.85
2	تساعدني المعلومات والخدمات الإرشادية المقدمة على التعلم	2.79	2.67
3	يتوفر التوجيه المهني المناسب	3.02	3.12
4	يمدني البرنامج بمعلومات كافية عن الوظائف التي سأقدم لها بعد تخرجي	1.91	2.03
5	أستطيع التواصل مع أعضاء هيئة التدريس عند الحاجة	2.99	2.92
6	يشجعني أعضاء هيئة التدريس على أن أقدم أفضل ما عندي	2.85	2.50
7	تتوافر إجراءات واضحه لتظلم الطلبة تتسم بالشفافية والعدالة	1.92	1.78
8	تتوفر لي الرعاية الصحية المناسبة	2.54	2.42
	متوسط الاستجابة الكلي	2.62	2.54

ويلاحظ من الجدول رقم (6) أن المتوسط الكلي لاتجاهات تقييم خدمات دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة عند طلاب وطالبات عينة الدراسة جاء في درجة متوسطة حيث بلغ (2.62) لجامعة بخت الرضا و (2.54) لجامعة كردفان. وقد جاءت العبارات (يمدني البرنامج بمعلومات كافية عن الوظائف التي سأقدم لها بعد تخرجي) و (تتوافر إجراءات واضحة لتظلم الطلبة تتسم بالشفافية والعدالة) في المراتب الأخيرة من عبارات ذلك المحور بالنسبة للجامعتين.

اتجاهات الطلاب والطالبات حول تطوير المهارات العامة والخاصة

للتعرف على ذلك، قام الباحث بحساب متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات المتعلقة باتجاهاتهم عن خدمات تطوير المهارات العامة والخاصة كما فى الجدول رقم (7).

ISSN:2308-5347

جدول رقم (7): متوسط استجابة أفراد العينة على فقرات اتجاهات تقييم خدمات تطوير المهارات العامة والخاصة

م	العبارات	متوسط الاستجابة	
		جامعة بخت الرضا	جامعة كردفان
1	يكسبني البرنامج المعارف والمهارات المهمة بالنسبة لمستقبلي الوظيفي	2.79	2.89
2	يزيد البرنامج من حماسي وقدرتي على التعلم الذاتي	2.58	2.98
3	تدفعني طرق التدريس على الإتيان بأفكار جديدة تعبر عن رأيي	1.77	2.08
4	يزيد البرنامج من قدرتي على البحث وفهم النتائج	2.68	3.00
5	يزيد البرنامج من قدرتي على التفكير الناقد والإبداعي	2.16	1.98
6	يطور البرنامج من مهاراتي في التعامل مع الآخرين	2.42	2.49
7	يطور البرنامج مهارات العمل مع مجموعات بفعالية	1.84	1.92
8	يحسن البرنامج مهاراتي في استخدام التقنية	1.92	1.60
9	يحسن البرنامج مهاراتي في تحمل المسؤولية	2.63	2.89
10	يساعدني البرنامج على التحلي بالقيم الأخلاقية والأمانة العلمية	2.78	2.53
11	يساعدني البرنامج على احترام وجهات النظر المختلفة	2.61	2.99
	متوسط الاستجابة الكلي	2.38	2.48

ويلاحظ من الجدول رقم (7) أن المتوسط الكلي لاتجاهات تقييم خدمات تطوير المهارات العامة والخاصة عند طلاب وطالبات عينة الدراسة جاء في درجة متدنية بالنسبة لجامعة بخت الرضا حيث بلغ (2.38) وجاء في درجة متوسطة بالنسبة لجامعة كردفان حيث بلغ (2.48). وقد جاءت العبارات (تدفعني طرق التدريس على الإتيان بأفكار جديدة تعبر عن رأيي) و (يزيد البرنامج من قدرتي على التفكير الناقد والإبداعي) و (يطور البرنامج مهارات العمل مع مجموعات بفعالية) و (يحسن البرنامج مهاراتي في استخدام التقنية) في المراتب الأخيرة من عبارات ذلك المحور.

الرضا العام عن الأداء الجامعي

للتعرف على ذلك، قام الباحث بحساب متوسط استجابة أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات المتعلقة باتجاهاتهم عن الأداء الجامعي كما في الجدول رقم (8).

ISSN:2308-5347

جدول رقم (8): متوسط استجابة أفراد العينة على فقرات تقييم الأداء الجامعي

م	العبارات	متوسط الاستجابة	
		جامعة بخت الرضا	جامعة كردفان
1	أنا فخور بأن أكون أحد طلبة هذه الجامعة	2.56	2.88
2	أشعر بالرضا بشكل عام عن حياتي الطلابية في الجامعة	2.63	2.59
3	أنصح بأن يلتحق الطلبة بالدراسة في هذا البرنامج	2.64	2.83
	متوسط الاستجابة الكلي	2.61	2.77

ويلاحظ من الجدول رقم (8) أن المتوسط الكلي لاتجاهات الرضا عن الأداء الجامعي عند طلاب وطالبات عينة الدراسة جاء في درجة متوسطة حيث بلغ (2.61) لجامعة بخت الرضا و(2.77) لجامعة كردفان.

والجدول الآتي يوضح متوسط مستوى الأداء لمحاور الاستبانة الخمسة:

جدول رقم (9): متوسط استجابة أفراد العينة على جميع محاور الاستبانة

م	العبارات	متوسط الاستجابة	
		جامعة بخت الرضا	جامعة كردفان
1	تنظيم البرامج الدراسية وإدارتها	2.60	2.67
2	التعليم والتعلم	2.17	2.03
3	المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية	2.73	2.91
4	دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة	2.62	2.54
5	تطوير المهارات العامة والخاصة	2.38	2.48

فرضيات الدراسة:

للتعرف على مدى تفاوت اتجاهات طلاب وطالبات جامعتي بخت الرضا وكردفان واختلافها عن واقع الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي، قام الباحث بصياغة الفرضية الرئيسة الآتية: «لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب وطالبات عينة الدراسة فيما يتعلق بآرائهم واتجاهاتهم حول واقع الأداء الجامعي». وتنبثق من هذه الفرضية عدة فرضيات فرعية تتعلق بمدى وجود اختلافات في اتجاهات الطلاب والطالبات حول تقييم الأداء الجامعي بناءً على متغيرات الدراسة: (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية).

ISSN:2308-5347

الفرضية الأولى:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب وطالبات عينة الدراسة حول رضاهم عن تنظيم البرامج الدراسية وإدارتها بناءً على متغيرات الدراسة: (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية).

جدول رقم (10): نتائج التحليل الإحصائي لاختبار معنوية العلاقة بين استجابات الطلاب حول تنظيم البرامج الدراسية وإدارتها بناءً على متغيرات الدراسة

م	العبارات	متغيرات الدراسة			
		الجامعة	الكلية	الجنس	السنة
		قيمة مربع كاي			
1	البرنامج الذي تدرس فيه منظم بشكل جيد	16.3b	55.5b	52.8a	59.5a
2	توفرت لي المعلومات الكافية عن البرنامج الذي أدرس فيه	17.2^{b}	20.3^{a}	21.5^{a}	10.3^{c}
3	إجراءات التسجيل سهلة	57.9^{a}	52.2^{a}	33.7^{a}	58.1^{a}
4	العبء الدراسي بالبرنامج مناسب	21.1^{a}	95.2^{a}	90.8^{a}	8.6
5	مقررات البرنامج متسقة مع بعضها	15.1^{c}	85.6^{a}	31.4^{a}	69.7^{a}
6	تقدم الجداول الدراسية في الوقت المناسب ويتم إشعاري بأي تغيررات فور حدوثها	18.7^{b}	59.2^{a}	23.9^{a}	31.5^{a}
7	يساعدني البرنامج على تحسين مهاراتي في التواصل الفعال مع الآخرين	21.4^{a}	8.90	11.2^{b}	94.5^{a}
8	يساعدني البرنامج في تنمية المعارف والمهارات اللازمة لمهنتي	19.5^{a}	63.3^{a}	12.5^{c}	55.4^{a}

^{a} ، ^{b} ، ^{c} **تعني معنوية قيمة إحصائية الاختبار (مربع كاي) عند المستويات 1%، 5% و 10% على الترتيب.**

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (10) أنه توجد فروق معنوية بين استجابات طلاب عينة الدراسة وطالباتها تعزى متغيرات الدراسة: (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية) وذلك لجميع عبارات محور الرضا عن تنظيم البرامج الدراسية وإدارتها ماعدا السابعة لمتغير نوع الكلية والعبارة الرابعة لمتغير جنس الطالب حيث لاتوجد فروق معنوية بين الاستجابات.

الفرضية الثانية:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب عينة الدراسة وطالباتها حول رضاهم عن إجراءات وأنشطة التعليم والتعلم بناءً على متغيرات الدراسة: (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية).

ISSN:2308-5347

جدول رقم (11): نتائج التحليل الإحصائي لاختبار معنوية العلاقة بين استجابات الطلاب حول أنشطة التعليم والتعلم بناءً على متغيرات الدراسة

م	العبارات	متغيرات الدراسة			
		الجامعة	الكلية	الجنس	السنة
		قيمة مربع كاي			
1	يفي البرنامج بتوقعاتي التي كانت لدي قبل التسجيل فيه	36.3^{a}	33.5^{b}	77.8^{a}	46.5^{a}
2	كانت أهداف البرنامج واضحة لي منذ البداية	33.2^{a}	17.1	12.5	47.3^{a}
3	هيئة التدريس بالبرنامج عادلون في معاملتهم للطلبة	57.9^{a}	90.2^{a}	33.7^{c}	87.1^{a}
4	يهتم أعضاء هيئة التدريس الذين أتعامل معهم بمدى تقدمي	13.7^{c}	74.7^{c}	10.7	41.7^{a}
5	يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرق مناسبة وممتعة في التدريس	21.7^{b}	12.7	44.7^{a}	66.7^{a}
6	أعضاء هيئة التدريس جيدون في شرحهم	11.1	40.7^{a}	43.8^{a}	52.6^{a}
7	يمدني أعضاء هيئة التدريس بنتائج تقييم لواجباتي تساعدني على معرفة مدى تحسني	20.1^{c}	95.6^{a}	25.4^{b}	90.7^{a}
8	تجمع المقررات بين النظرية والتطبيق	13.7^{b}	91.2^{a}	16.9	28.5^{b}
9	أدرك الطريقة التي تصحح بها واجباتي واختباراتي	23.3^{a}	11.90	53.2^{a}	81.5^{a}
10	يمكنني إتمام الأعمال المطلوبة مني في المقررات بشكل مريح	32.7^{a}	14.30	11.5	85.4^{a}

a ، b ، c تعني معنوية قيمة إحصائية الاختبار (مربع كاي) عند المستويات 1%، 5% و 10% على الترتيب.

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (11) أنه توجد فروق معنوية بين استجابات طلاب وطالبات عينة الدراسة تعزى متغيرات الدراسة: (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية) وذلك لجميع عبارات محور الرضا عن أنشطة التعليم والتعلم ماعدا الثانية والخامسة والتاسعة والعاشرة لمتغير نوع الكلية والعبارة الثانية والرابعة والثامنة والعاشرة لمتغير الجنس حيث لاتوجد فروق معنوية بين الاستجابات.

الفرضية الثالثة:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب عينة الدراسة وطالباتها حول رضاهم عن المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية بناءً على متغيرات الدراسة: (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية).

ISSN:2308-5347

جدول رقم (12): نتائج التحليل الإحصائي لاختبار معنوية العلاقة بين استجابات الطلاب حول رضاهم عن المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية بناءً على متغيرات الدراسة

م	العبارات	متغيرات الدراسة			
		الجامعة	الكلية	الجنس	السنة
		قيمة مربع كاي			
1	مصادر المكتبة متاحة كلما احتجت إليها	87.3^{a}	42.5^{a}	11.8	43.5^{a}
2	يساعدني موظفو المكتبة لإيجاد المراجع والمصادر التي أحتاجها	30.2^{b}	12.3	82.5^{a}	56.3^{a}
3	هناك مرافق متاحة للأنشطة اللاصفية (الرياضية، الثقافية، الاجتماعية....)	45.9^{a}	97.2^{a}	30.7^{b}	74.1^{a}
4	أشعر بالرضا عن مستوى الأنشطة اللاصفية	18.5^{c}	70.5^{a}	93.2^{a}	56.5^{a}
5	تجهيزات القاعات الدراسية مناسبة للتعلم	82.5^{a}	28.5^{b}	15.2^{c}	39.5^{b}
6	تجهيزات المعامل والمختبرات مناسبة للتعلم	86.1^{a}	78.2^{a}	81.8^{a}	60.6^{a}
7	تتوافر معامل الحاسب الآلي لاستخدام الطلاب	73.1^{a}	67.6^{a}	56.4^{a}	84.7^{a}
8	يمكنني الحصول على خدمات صحية جيدة في الحرم الجامعي عندما أحتاجها	37.5^{b}	88.5^{a}	78.5^{a}	72.5^{a}
9	يتوفر للطلبة سكن مناسب	11.5	86.5^{a}	90.5^{a}	27.5^{b}
10	تتوفر للطلبة خدمات تصوير وطباعة في الجامعة بشكل مناسب	10.5	38.5^{b}	9.5	36.5^{b}
11	هناك تمثيل جيد للطلاب في لجان الجامعة	33.7^{b}	19.2^{c}	10.9	72.5^{a}
12	بيئة التعلم مناسبة بشكل عام للبرنامج الدراسي	37.4^{b}	21.9^{b}	63.2^{a}	10.5
13	توفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس	29.5^{c}	11.30	10.5	57.4^{a}

^{a} ، ^{b} ، ^{c} تعني معنوية قيمة إحصائية الاختبار (مربع كاي) عند المستويات 1%، 5% و 10% على الترتيب.

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (12) أنه توجد فروق معنوية بين استجابات طلاب عينة الدراسة وطالباتها تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية) وذلك لجميع عبارات محور الرضا عن المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية ماعدا العبارات التاسعة والعاشرة لمتغير الجامعة، والعبارات الثانية والثالثة عشرة لمتغير نوع الكلية والعبارات العاشرة والحادية عشرة والثالثة عشرة لمتغير الجنس والعبارة الثانية عشرة لمتغير السنة الدراسية حيث لاتوجد فروق معنوية بين الاستجابات.

ISSN:2308-5347

الفرضية الرابعة:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب عينة الدراسة وطالباتها حول تقييم خدمات دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة بناءً على متغيرات الدراسة: (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية).

جدول رقم (13): نتائج التحليل الإحصائي لاختبار معنوية العلاقة بين استجابات الطلاب حول تقييم خدمات دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة بناءً على متغيرات الدراسة

م	العبارات	متغيرات الدراسة			
		الجامعة	الكلية	الجنس	السنة
		قيمة مربع كاي			
1	يتاح لي الإرشاد الأكاديمي المناسب خلال فترة دراستي بالبرنامج	28.3^{a}	13.5^{b}	18.8^{b}	77.5^{a}
2	تساعدني المعلومات والخدمات الإرشادية المقدمة على التعلم	12.2^{b}	83.3^{a}	23.5^{b}	53.3^{a}
3	يتوفر التوجيه المهني المناسب	24.9^{a}	74.2^{a}	89.7^{c}	61.1^{c}
4	يمدني البرنامج بمعلومات كافية عن الوظائف التي سأقدم لها بعد تخرجي	42.8^{a}	17.4^{b}	66.6^{a}	71.9^{a}
5	أستطيع التواصل مع أعضاء هيئة التدريس عند الحاجة	28.9^{a}	2.84	10.6^{b}	33.6^{a}
6	يشجعني أعضاء هيئة التدريس على أن أقدم أفضل ما عندي	23.7^{a}	9.78^{b}	6.9	31.5^{a}
7	تتوافر إجراءات واضحة لتظلم الطلبة تتسم بالشفافية والعدالة	30.4^{a}	9.90^{c}	27.2^{a}	27.5^{a}
8	تتوافر لي الرعاية الصحية المناسبة	31.5^{a}	43.3^{a}	31.5^{a}	53.4^{a}

^{a} ، ^{b} ، ^{c} **تعني معنوية قيمة إحصائية الاختبار (مربع كاي) عند المستويات 1%، 5% و 10% على الترتيب.**

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (13) أنه توجد فروق معنوية بين استجابات طلاب عينة الدراسة وطالباتها تعزى لمتغيرات الدراسة: (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية) وذلك لجميع عبارات محور الرضا عن خدمات دعم الطلبة والإرشاد المهني والأكاديمي والخدمات المساندة ماعدا العبارة الخامسة لمتغير نوع الكلية والعبارة السادسة لمتغير الجنس حيث لاتوجد فروق معنوية بين الاستجابات.

الفرضية الخامسة:

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات طلاب عينة الدراسة وطالباتها حول تقييم خدمات تطوير المهارات العامة والخاصة بناءً على متغيرات الدراسة: (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية).

ISSN:2308-5347

جدول رقم (14): نتائج التحليل الإحصائي لاختبار معنوية العلاقة بين استجابات الطلاب حول تقييم خدمات تطوير المهارات العامة والخاصة بناءً على متغيرات الدراسة

م	العبارات	متغيرات الدراسة			
		الجامعة	الكلية	الجنس	السنة
		قيمة مربع كاي			
1	يكسبني البرنامج المعارف والمهارات المهمة بالنسبة لمستقبلي الوظيفي	42.7^{a}	16.5^{b}	5.83	21.5^{a}
2	يزيد البرنامج من حماسي وقدرتي على التعلم الذاتي	25.4^{b}	4.25	9.35	51.3^{a}
3	تدفعني طرق التدريس على الإتيان بأفكار جديدة تعبر عن رأيي	15.1^{b}	1.26	12.7^{c}	59.1^{a}
4	يزيد البرنامج من قدرتي على البحث وفهم النتائج	21.3^{a}	4.3	14.9^{a}	54.7^{a}
5	يزيد البرنامج من قدرتي على التفكير الناقد والإبداعي	18.3^{b}	15.7^{c}	23.1^{a}	51.8^{a}
6	يطور البرنامج من مهاراتي في التعامل مع الآخرين	12.2^{c}	6.65	7.44	48.3^{a}
7	يطور البرنامج مهارات العمل مع مجموعات بفعالية	30.2^{a}	16.7^{c}	46.9^{a}	38.6^{a}
8	يحسن البرنامج مهاراتي في استخدام التقنية	18.6^{b}	4.42	21.6^{a}	28.4^{a}
9	يحسن البرنامج مهاراتي في تحمل المسؤولية	24.7^{b}	8.23	11.9	28.5^{a}
10	يساعدني البرنامج على التحلي بالقيم الأخلاقية والأمانة العلمية	13.4^{b}	29.1^{a}	19.2^{b}	56.5^{a}
11	يساعدني البرنامج على احترام وجهات النظر المختلفة	10.2^{c}	14.3^{c}	7.12	25.8^{a}

^{a} ، ^{b} ، ^{c} تعني معنوية قيمة إحصائية الاختبار (مربع كاي) عند المستويات 1%، 5% و 10% على الترتيب.

يتضح من نتائج التحليل الإحصائي في الجدول رقم (14) أنه توجد فروق معنوية بين استجابات طلاب عينة الدراسة وطالباتها تعزى لمتغيرات الدراسة : (الجامعة، نوع الكلية، الجنس، والسنة الدراسية) وذلك لجميع عبارات محور الرضا عن خدمات تطوير المهارات العامة والخاصة ماعدا العبارات الثانية والثالثة والرابعة والسادسة والثامنة والتاسعة نوع الكلية والعبارات الأولى والثانية والسادسة والتاسعة لمتغير الجنس حيث لاتوجد فروق معنوية بين الاستجابات.

ISSN:2308-5347

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها ما يلي:

- **إن هناك اتجاهاً عاماً متوسطاً من قبل طلاب وطالبات جامعتى بخت الرضا وكردفان فيما يتعلق بتقييم الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير الجودة.**
- **توصلت الدراسة إلى أن تقييم الطلاب والطالبات لمحور المصادر والمواد التعليمية والمرافق والتجهيزات والبيئة الجامعية جاء في أعلى مراتب تقييماتهم وذلك للجامعتين. في المقابل جاء تقييم محور تطوير المهارات العامة والخاصة متدنياً بالنسبة لجامعة بخت الرضا، وتقييم محور الرضا عن إجراءات التعليم والتعلم جاء متدنياً عند طلاب وطالبات جامعة كردفان.**
- **توصلت الدراسة إلى أن أبرز نقاط الضعف في الأداء الجامعي بجامعة بخت الرضا والتي حظيت بتقييمات متدنية من قبل الطلاب والطالبات من جميع المحاور، هي كالآتي: هناك تمثيل جيد للطلاب في لجان الجامعة (بمتوسط 1.11)، هناك مرافق متاحه للأنشطة اللاصفية (الرياضية، الثقافية، الإجتماعية (1.51)، أشعر بالرضا عن مستوى الأنشطة اللاصفية (1.66)، تدفعني طرق التدريس على الإتيان بأفكار جديدة تعبر عن رائي (1.77)، تجمع المقررات بين النظريه والتطبيق (1.79)، يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرق مناسبة وممتعة في التدريس (1.81)، يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرقا مناسبة وممتعة في التدريس (1.81)، يطور البرنامج مهارات العمل مع مجموعات بفعالية (1.84)، أدرك الطريقة التي تصحح بها واجباتي واختباراتي (1.84)، يمدني البرنامج بمعلومات كافية عن الوظائف التي سأقدم لها بعد تخرجي (1.91)، تتوافر إجراءات واضحه لتظلم الطلبة تتسم بالشفافية والعدالة (1.92)، يحسن البرنامج مهاراتي في استخدام التقنية (1.92) وتوفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس (1.93).**
- **توصلت الدراسة إلى أن أبرز نقاط الضعف في الأداء الجامعي بجامعة كردفان والتي حظيت بتقييمات متدنية من قبل الطلاب والطالبات من جميع المحاور هي كالآتي: يحسن البرنامج مهاراتي في استخدام التقنية (1.60)، توفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس (1.61)، أعضاء هيئة التدريس جيدون في شرحهم (1.67)، هيئة التدريس بالبرنامج عادلون في معاملتهم للطلبة (1.67)، هناك تمثيل جيد للطلاب في لجان الجامعة (1.73)، تتوافر إجراءات واضحة لتظلم الطلبة تتسم بالشفافية والعدالة (1.78)، يستخدم أعضاء هيئة التدريس طرقا مناسبة وممتعة في التدريس (1.89)، أدرك الطريقة التي تصحح بها واجباتي واختباراتي (1.90)، يطور البرنامج مهارات العمل مع مجموعات بفعالية (1.92)، أشعر بالرضا عن مستوى الأنشطة اللاصفية (1.93) و هناك مرافق متاحة للأنشطة اللاصفية (1.94).**
- **توصلت الدراسة إلى أن أبرز نقاط القوة في الأداء الجامعي والتي حظيت بتقييمات مرتفعة من قبل الطلاب والطالبات من جميع المحاور هي كالآتي: مصادر المكتبة متاحة كلما احتجت إليها بمتوسط 3.22 لجامعة بخت الرضا و3.58 لجامعة كردفان، تجهيزات القاعات الدراسية مناسبة للتعلم (3.62 و3.59)، تجهيزات المعامل والمختبرات مناسبة للتعلم (3.70 و4.08)، تتوافر معامل الحاسب الآلي لاستخدام الطلاب (3.86 و 4.42) ويمكنني الحصول على خدمات صحية جيدة في الحرم الجامعي عندما أحتاجها (3.85 و4.58).**

ISSN:2308-5347

مقترحات الدراسة:

تظهر نتائج الدراسة أن جامعتي بخت الرضا وكردفان في حاجة ماسة لمراجعة الأنظمة الإدارية والأنشطة الأكاديمية مع ضرورة العمل على توافر منظومة تعتمد على تطبيق معايير الجودة لتحسين الأداء والارتقاء به. وبناءً على نتائج الدراسة، يقدم الباحث مجموعة من التوصيات يرى أنها ستسهم كثيراً في الارتقاء بمستوى الأداء الجامعي بمؤسسات التعليم العالي وذلك كما يلي:

- **توصي الدراسة بضرورة العمل على نشر ثقافة الجودة وأهميتها، بصفة خاصة بين أوساط الطلاب والطالبات وذلك على بكون الطالب هو أحد أهم عناصر العملية التعليمية.**
- **توصي الدراسة بضرورة أن تكون عملية تقييم الأداء الجامعي وتقويمه عملية مستمرة على أن تشمل تلك العملية جميع الأطراف المستفيدة من مخرجات التعليم الجامعي (الطلاب والطالبات، أعضاء هيئة التدريس، الكادر الإداري، الخريجين، قطاع الأعمال وغيرهم) والتعرف على آرائهم حول مستوى جودة كامل النظام التعليمي بالجامعة.**
- **العمل على اعتماد أسلوب المقارنات المرجعية مع المؤسسات التعليمية الرائدة على المستوى الوطني والإقليمي والدولي بما يسهم في تحقيق ضمان جودة الأنشطة التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع المحلي بالمستويات المقبولة عالمياً.**
- **العمل على توفير الموارد المادية والبشرية التي تعمل على مساندة تطبيق معايير الجودة بمؤسسات التعليم العالي مع ضرورة تقديم المساعدات اللازمة للمشرفين على وحدات الجودة والتقويم الذاتي والاعتماد.**
- **حث أعضاء هيئة التدريس والإداريين وتحفيزهم على المشاركة في المؤتمرات الوطنية والإقليمية والدولية في مجالات ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي. حيث يرى الباحث أن ذلك بدوره سيسهم في نشر ثقافة الجودة وتعزيزها بين قطاع عريض ومتباين بالمؤسسة التعليمية من جانب، ومن جانب آخر سيسهم في رفع مستوى كفاءة العمليات الإدارية والأكاديمية وفاعليتها بما ينعكس في النهاية على مستوى جودة الأداء الجامعي.**
- **عقد الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة التي تضم أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب على مستوى الجامعة وذلك بهدف زيادة كفاءة الكادر الإداري والأكاديمي وفاعليته.**
- **العمل على تفعيل آليات المشاركة الطلابية في تقييم البرامج الأكاديمية وفي تطبيق نظم الجودة بالجامعات وأخذ آرائهم بجدية حول النظام التعليمي بالجامعة مع ضرورة العمل على تطوير آليات واضحة لإتاحة أسلوب التغذية الراجعة بهدف الحوار والمناقشة، حيث أشارت أدبيات الاعتماد الأكاديمي أن آراء الطلاب ووجهات نظرهم تعدّ أحد مصادر الأدلة التى يصدر على أساسها الأحكام. حيث يمكن فى هذا الاتجاه أن تتبنى الجامعات أسبوعاً خلال العام (وكل عام) يخصص للجودة وتقييم البيئة التعليمية بمكوناتها المختلفة، يتضمن هذا الأسبوع أنشطة وفعاليات يقوم الطالب نفسه بتنظيمها وتنفيذها، وعلى الجامعة أن تمهد لذلك بإعداد دليل الطالب لتفعيل منظومة الجودة.**
- **مراجعة أداء أعضاء هيئة التدريس بصورة دورية بناءً على اعتبارات مختلفة منها (مثلاً) مساهمة عضو هيئة التدريس فى تطوير الخطط التدريسية وتطوير أساليب التدريس وطرقها، ومشاركاته العلمية ومساهماته البحثية، ومواكبته للتطورات العلمية والتكنولوجية ومدى تعاونه مع متطلبات العمل والمستجدات فيه.**
- **على إدارات ضمان الجودة والاعتماد بالجامعات ووحداتها ومراكزها أن تعمل بجدية على تكوين لجان الجودة على مستوى جميع الأقسام الأكاديمية ووضع الخطوط العامة لها ومتابعة عملها بصورة دورية. والعمل على مساعدة الوحدات الأكاديمية للجامعة لاستحداث رؤية ورسالة وأهداف لجميع البرامج الأكاديمية المطروحة يشارك في إعدادها كل من لهم علاقة بالعملية التعليمية من أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب حيث إن من أهم عوامل نجاح الجامعات في أداء أدوارها المطلوبة أن يكون**

ISSN:2308-5347

لها رؤية واضحة، وأهداف محددة، ورسالة معروفة، وخطط مدروسة تضمن رفع مستوى الأداء وتحقق جودته ودقته (والعمل على نشرها). فإذا كانت هذه المفاهيم واضحة نوعاً ما بالنسبة للمؤسسة إلا أن البرامج الأكاديمية تحتاج إلى مراجعة مستمرة وعمل دؤوب لتطويرها وتحديثها لتساير التجديدات وتستجيب لمطالب التنمية فى السودان.

- على إدارات وحدات ومراكز ضمان الجودة والاعتماد بالجامعات أن تعمل وباستمرار من أجل حث جميع الأقسام الأكاديمية بإعداد تقارير الدراسة الذاتية (الدورية) للبرامج وذلك بوصف هذه الدراسة الذاتية تمثل فحصاً مستفيضاً لمدى جودة هذه البرامج وإلزام الكليات والأقسام العلمية بالمراجعة الدورية لمحتوى المناهج في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التخصص.
- على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العمل على مواكبة المتغيرات المتسارعة في أساليب التدريس وطرقه وتطوير المعارف والمهارات لأن في ذلك تنمية لمهارات الطلاب. والاهتمام بالنوعية في تقديم الرسالة التعليمية والارتقاء بمستوى البحوث العلمية وتنمية المعرفة خارج إطار الترقية العلمية. والعمل على استخدام أساليب التدريس وطرقه، والتقويم الحديث التي يشجع روح التفكير والابتكار والحوار والمناقشة بين الطلاب، وتجنب الأساليب التي تعتمد على الحفظ والتلقين (ما أمكن ذلك).
- العمل وبصورة دورية على استضافة أساتذة جامعيين من ذوي الكفاءة أو الخبرة الواسعة فى مجالات التدريس الجامعي والتقويم وتطوير المهارات للمشاركة في تقويم البرامج الجامعية ومراجعتها وتطويرها والمساهمة فى تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس.
- تحفيز أعضاء هيئة التدريس وحثهم على إجراء الدراسات والبحوث المتصلة بتطوير التعليم الجامعي وتطوير الأداء الإداري داخل الجامعة. وإجراء الدارسات والأبحاث لتقويم الكفاءات الداخلية والخارجية للجامعة. والعمل على عقد ورش العمل والحلقات العلمية التي تجمع جميع أطراف العملية التعليمية لمناقشة نتائج هذه الدراسات والالتزام بتطبيق ما يصدر عنها من مقترحات وتوصيات.
- على مسؤولي الهيئة العليا للتقويم والاعتماد بوزارة التعليم العالي العمل عن قرب ومتابعة عمل وحدات ومراكز التقويم الذاتي وضمان الجودة والاعتماد بالجامعات. والعمل على تنظيم المؤتمرات العلمية وورش العمل السنوية لتبادل الآراء والأفكار وتبادل الخبرات الخاصة بالتقويم الذاتي وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، وفي هذا الاتجاه يمكن العمل على عقد هذه الأنشطة سنوياً تحت ضيافة جامعات مختلفة وأن تكون الدعوة فيها موجهة لكافة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة التي تستضيف مثل هذه الفعاليات. وتوفير الحوافز التشجيعية للمؤسسات العامة والخاصة التي تلتزم بمعايير ضمان الجودة المتعارف عليها دولياً وتعميم التجارب الوطنية المتميزة في مجال ضمان الجودة على جميع مؤسسات التعليم العالي للاستفادة منها.

وأخيراً، يوصي الباحث بضرورة إجراء مثل هذا النوع من الدراسات مستقبلاً وبصفة دورية وذلك لرصد مجالات التقدم واستخلاص الدروس التي تضمن تعزيز مجالات النجاح في الجهود التي تهدف لتطبيق معايير الجودة في النظام التعليمي. كما يوصي الباحث في هذا الاتجاه بضرورة إجراء دراسات مقارنة حول مدى تطبيق معايير ضمان الجودة بالنظام التعليمي مع جامعات وطنية وإقليمية رائدة وذلك من أجل الوقوف على مدى التشابه والاختلاف في مثل تلك الجهود والتعرف على حالات النجاح وحالات الإخفاق وأسبابها.

ISSN:2308-5347

المراجع:

1 أبوبكر عبد الرشيد علي (2009). تقييم جودة العملية التعليمية في جامعة عدن على مستوى البكالوريوس: أنموذج حالة كلية التربية عدن، دراسة مقدمة للمؤتمر الثالث للتعلم العالي في اليمن، صنعاء.

2 أبوسمرة، محمود أحمد وزيدان، عفيف حافظ والعباس، عمر موسى (2005). واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (45)، ص 165 – 209.

3 أبوسمرة، محمود أحمد وعلاونة، معزوز جابر، والعباسي، عمر موسى (2006). مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث. العدد 12 ص 46-11.

4 إقبال درندي وطاهرة هوك (2008) دراسة استطلاعية لآراء بعض المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية. ورقة بحثية قدمت إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية – القصيم -28 29/4/1428هـ.

5 الترتوري، محمد جويخان أغادير (2009) إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات، ص 80.

6 الجسر، سمير (2004) إعادة تنظيم التعليم العالي، ورقة عمل قدمت في ورشة العمل التي أقامتها وزارة التربية والتعليم العالي، بيروت، المديرية العامة للتعليم العالي.

7 الحجار، رائد حسين (2004). تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، 8(2): 240-203.

8 العقيلي، عمر وصفي، المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، عمان: دار وائل، 2001م.

9 المغربي، محمد عباس (2009). "الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام"، المنتدى الثاني للمعلم.

10 الموسوي، نعمان (2003). تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. المجلة التربوية ع67، ص115-89.

11 النجار، فريد راغب (1999) إدارة الجامعات بالجودة الشاملة. رؤى التنمية المتواصلة، القاهرة، ايتراك للنشر والتوزيع، ص 86.

12 حمادات، محمد حسن محمد (2007). وظائف وقضايا معاصرة في الإدارة التربوية. اك ص 278.

13 خلاف، رياض (2006). معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

14 خوجة، توفيق بن أحمد (2004) المدخل في تحسين جودة الخدمات الصحية: الرعاية الصحية الأولية، المكتب التنفيذي لمجلس الصحة لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

15 زيدان، عفيف (2007). واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس من وجهة نظر الطلبة. بحث مقدم إلى مؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، 2007/4/5-3.

16 سليم إبراهيم الحسنية (2009)مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء

ISSN:2308-5347

الإداري والأكاديمي لكليتهم: دراسة مسحية .مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية المجلد 25،العدد الثاني 312-285.

17 عبد عساف وغسان الحلو(2009).واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح من وجهة نظر الطلبة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية ،المجلد23(3)744-712.

18 علوانه، معزوز .(2004). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية ،بحث مقدم إلى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي فلسطين ،جامعة القدس المقترحة ،رام الله ،715-3. 2004.

19 محمد خير أحمد الفوال دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة العملية التعليمية في الجامعة الافتراضية 2009 جامعة دمشق 26-1.

20 محمد عبود الحرحاشة (2011).تقييم الأداء الجامعي في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين الإداريين في جامعة آل البيت .بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي-جامعة الزرقاء الخاصة – الأردن 2011/5/12-10م.

21 محمد قاسم أحمد القديرتي ويوسف محمد المطيري (2007). إدارة الجودة الشاملة للعملية التربوية في جامعة الكويت من منظور أعضاء هيئة التدريس . مجلة جامعة الملك عبد العزيز ، الاقتصاد والإدارة .م 21 ،ع أ ص ، ص99-57.

22 مصطفى أحمد، محمد الأنصاري، برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، قطر ، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج ، 2002م.

[23] Berwick, Donald, (1991) Improving Health Care Quality, Boston: Institute for Healthcare Improvement, p. 3.

[24] Crosby, P. B. (1979), Quality is Free: The Art of Making Quality: McGraw-Hill Book Company, New York.

[25] Deming, W. Edwards, (1986). Out of the Crisis, 2nd ed., MIT Centre for Advanced Engineering Study, Cambridge, Massachusetts.

[26] Feigenbaum, A. V., (1956), Total quality control», Harvard Business Review, Vol. 34, No. 6, pp. 93-101.

[27] Horine, J., & Haily, W., (1995). Challenges to successful quality management implementation in higher education institution. Innovative Higher Education, Vol.20,No.1,p.p: 7-17

[28] Juran, Joseph M.., (1989) Juran on Leadership for Quality, Collier Macmillan, London.

[29] Mukhopachyay, (2001). Total Quality Management in Education. National Institute of Education and Planning and Administration, New Delhi.

[30] Palmer, Heather, (1983), Ambulatory Health Care Evaluation Principles and Practice, Chicago: American Hospital Association, p. 139.

[31] Sikomoto, T., (1998). Meeting the challenge of the 21st century in the global market place. New York: Facts on File.

[32] Witcher, (1990) Total Marketing: Total Quality and Marketing Concept. The Quarterly Review of Marketing.

ISSN:2308-5347

(معوقات استخدام ملف الإنجاز (portfolio) لدى طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل، واتجاهاتهم نحوه)

د / إبراهيم إبراهيم محمد أبو عقيل
جامعة الخليل

ISSN:2308-5347

(معوقات استخدام ملف الإنجاز (portfolio) لدى طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل، واتجاهاتهم نحوه)

د / إبراهيم إبراهيم محمد أبو عقيل

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام ملف الإنجاز لدى طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل واتجاهاتهم نحوه ، وتألفت العينة من (94) طالباً وطالبة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، ولجمع البيانات استخدمت استبانة تضم ثلاثة مجالات (الأهمية، المعوقات، الاتجاه) تم التأكد من صدقه وثباته، وكشفت النتائج عن وجود أهمية لملف الإنجاز أهمها تكمن في أنه مجموعة من الأعمال تعد ذاتيا، وتكمن أهم المعوقات في عدم وجود الوعي الكافي بكيفية استخدامه، وأهم الاتجاهات كانت في الرغبة نحو التغيير والتجديد والتنوع، ومن جانب آخر تبين أن لدى الطالبات الإناث رغبة في استخدام ملف الإنجاز أكثر من الطلبة الذكور، وأن المعوقات عند طلبة التخصصات الأدبية أكثر من غيرهم، وفي ضوء هذه النتائج قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية :

ملف الإنجاز، التربية العملية، المعوقات، الاتجاه.

The Importance of Using Portfolio: Obstacles and Attitudes towards It in/by Educational Practice Course Students at Hebron University

Abstract

The Importance of Using Portfolio: Obstacles and Attitudes towards It in/by Educational Practice Course Students at Hebron University

This study explores not only the importance of student's use of portfolio in an educational practice course at Hebron University, but also their obstacles and attitudes towards it. The employed sample consists of 94 male and female students who have ben chosen in a random manner. To collect data, a realizable and credible questionnaire has been employed with regard to three areas: importance, obstacles and direction. The reached results reveal that portfolio is very important for the development of students; its significance, for example, could be seen in its range of actions that are self-sustaining-prepared. The most significant constraint is the absence of adequate awareness of how to use it. The most important progress has been directed toward change, innovation and diversity. On the other side, it has been noted that the female students are willing to use portfolio more than male students. There are more impediments for literary disciplines than others. In the light of these results, some recommendations and suggestions have been provided.

Keywords:

Portfolio, Obstacles, Significance, Attitudes, Educational practice.

ISSN:2308-5347

المقدمة النظرية :

إن قضايا التعليم الجامعي المفتوح وسبل تطويره هي من القضايا المطروحة بشدة في الوقت الحالي، ولا يمكن إنجاز تطوير قضايا التعليم العالي إلا بتطوير الطرق المتبعة في عمليات التقويم في التعليم الجامعي، وانطلاقا من ذلك فقد لقي ملف أعمال الطالب (student portfolio) في التقويم والتدريس أيضا اهتماما متزايدا وهذا ما أظهرته الدراسات التي تناولت هذا الموضوع بشكل أو بآخر وأهميته في رفع مستوى أداء الطلبة في التعليم الجامعي (العبسي،2009)،(demeulle and Anderson،1998)، وقد تم استخدام مفهوم ملف الخبرة (portfolio) في مجال التقويم التربوي فهو يحتوي على كل ما قام به الطالب من أعمال وأنشطة خلال فترة زمنية معينة، وهو دليل على ما أنجزه الطالب، وتبيان ما قد تعلمه، بل ويمكن أن يساعد ملف الخبرة في التقويم جنباً إلى جنب الاختبارات التقليدية، لذا يمكن عدّه من أنواع التقويم البديل.

وقد حدد أبو مطلق (2012) وظائفاً للتقويم البديل وهي: مراقبة تقدم الطلبة وتوثيقه خلال الفصل نحو تحقيق أهداف المساق، وتقديم بيانات ومعلومات كمية وكيفية عن أداء الطلبة مما يؤدي إلى إعطاء مؤشر عن أداء الطلبة وتحصيلهم للمعارف والمهارات والمفاهيم والمبادئ التي تدرس، وأن التقويم البديل يساند التقويم بالاختبارات ويكمل كل منهما الآخر، فالأمر لا ينصب على المعارف فقط، بل الأداء الجيد للطالب ومهاراته في الأساليب الجديدة المتنوعة للتقويم التي تستخدم في تقييمها قد تعد شرطاً ضرورياً للنجاح.

ويرى بعضهم أنه لا بد من الاعتماد بدرجة ما على التقويم البديل، لأنه يمكن أن يسهم في زيادة صدق العمليات الاختبارية، بحيث يمكن أن تستفيد المؤسسة التعليمية من نتائجها، فالتقويم البديل لا يزال في مراحله المبكرة، والتوجه نحوه يصاحب العديد من المشكلات التي لا تزال تحتاج إلى دراسات متأنية، ولجمع البيانات والمعلومات الميدانية تعددت أساليب التقويم البديل وأدواته، واختلفت تبعاً لاختلاف المهام التي يراد تقويمها، ويمكن تحديد أبرز هذه الأدوات وهي: ملفات الإنجاز (البورتفوليو)، أدوات التقدير وتتضمن (قوائم الشطب أو التقدير، وسلالم التقدير)، والبطاقات المجمعة، (عريفج وآخرون،1999).

ومما سبق يلاحظ التوجه نحو استخدام طرق بديلة في التقويم مثل استخدام ملف الخبرة (portfolio) بجانب الاختبارات التقليدية، بل وأن ذلك يمكن أن يعدّ من باب التنوع في عمليات التقويم خصوصا في التقويم الجامعي كسجلات الأعمال الإلكترونية مثل التقارير التي يعدها الطالب ويضعها على الشبكة العنكبوتية، ونظراً لحداثة هذا المصطلح ترجم إلى مسميات عدة منها: الحقيبة الوثائقية، حقيبة أعمال المعلم أو الطالب، ملفات المعلم أو الطالب، ملفات التقويم، السجل المحمول، الصحائف الوثائقية، ملف الإنجاز، ملف الأداء... وغيرها.

فيعرف جابر (2006) ملف الخبرة على أنه "ملف يحتوي على توثيق وتجميع هادف لأعمال الطالب أو مهاراته أو أفكاره حول مساق ما"، في حين يبين كل من مس وسورينلي (mues and sorcinelli،2000) بأن ملف الخبرة هو "مجموعة من أعمال الطالب وأنشطته قام بها أثناء تعلمه موضوع ما ويمكن استخدامه كدليل على تعلم الطالب ذلك الموضوع".

كما وتظهر قدرة الطالب على استخدام المعارف وتطبيقها في مواقف حياتية حقيقية عندما يستخدم الحقيبة الوثائقية الإلكترونية أو ملف الطالب الإلكتروني والذي يعرفه إسماعيل (2005) "بأنه تجميع متنوع لأفضل الأعمال المنتقاة للطالب خلال فترات متتابعة من دراسته لمساق تعليمي معين، وتختلف مكونات الملف من طالب لآخر حسب فلسفته التربوية في تنظيم ذلك الملف، ويعرفه خليل (2002) بأنه "البيان الموثق المادي لنمو الطالب وتقدمه في التعليم، ويتضمن مجموعة هادفة من أداءاته التي تمثل أفضل ما أنجزه، وتوضح جهوده، وتروي قصة تقدمه خلال فترة دراسية محددة، لربط عمليتي التعلم والتقويم بتتبع ما يعرفه وما يمكن إنجازه، ليتسنى تقويم أداء الطالب بناء على معايير محددة سلفاً"، وقد عرفه

ISSN:2308-5347

قطيط (2009) بأنه "سجل أو حافظة أو ملف لتجميع أفضل الأعمال المميزة للمتعلم أو المعَلم من دروس ومحاضرات ومشاريع وتمارين في مقرر دراسي ما أو مجموعة من المقررات الدراسية، ويعتمد في عرض هذه الأعمال على الوسائط المتعددة، ويتم التنقل بين مكونات الملف باستخدام روابط إلكترونية ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على أسطوانة مدمجة"، ويرى الباحث أن ملف الإنجاز (ملف أعمال الطالب) هو عبارة عن أعمال موثقة مميزة يقدمها الطالب على صورة ملخصات أو مشاريع وغيرها في فترة زمنية محددة ليتسنى تقويم الأداء بناء على معايير محددة سابقا، وتختلف محتوياته وطرق عرضه بناء على الفلسفة التي يتبعها المعلم في ذلك.

ويشير البلادي (2013) إلى أهداف ملف الإنجاز وهي: يتيح للمدرس تقويم تقدم الطالب، ويقدم لهم دراية أكثر عن مستوى الطالب التلميذ خلال السنوات المختلفة لاتخاذ قرارات بمدى نجاح الطالب، ويساعد على تقويم البرامج والمساقات التعليمية، ويجعل الطلبة شركاء في عملية التقويم بممارسة التقويم الذاتي، وتقويم الأهداف التعليمية الأساسية لدى الطالب، (أبو مطلق،2012).

ويمكن أن يتكون ملف الطالب الإلكتروني من أعمال كتابية (مقالات، وقصص، وتقارير،...الخ)، وصور ثابتة ومتحركة (أفلام، ومقاطع فيديو، ... الخ)، وصور لأعمال فنية (لوحات، وملصقات، ...الخ)، وتسجيلات صوتية، ورسوم بيانية، وعروض تقديمية، وروابط إلكترونية، ويمكن نشره على شبكة الإنترنت أو على أسطوانات مدمجة، (إسماعيل،2005).

ويوضح كل من محمود وبخيت (2006) محتويات ملف الخبرة وحجمه ، فمحتواه وحجمه يختلفان باختلاف طبيعة المادة (المساق) المقررة، وباختلاف وجهة النظر حول مدى أهميته في التعليم، فقد يحتوي على عينة من إنجازات الطالب (ملخصات مكتوبة أو تعيينات وغيرها)، وبصفة عامة فإن لملف الخبرة مكونات أساسية هي: صفحة العنوان أو الغلاف: وفيها يتم تبيان اسم صاحب الملف وعنوان المادة وغيرها من الموضوعات الأساسية المهمة، وصفحة المحتويات التي تبين ما بداخل الملف من أشياء وأوراق وغيرها مرقمة طبقا للترقيم الداخلي، وتحتوي على عناصر الملف وهي في شقين هما: الشق الأول عناصر يحددها المدرس وهي مطلوبة من الطلبة القيام بقراءتها أو بحلها أو حسب تعليمات المدرس، ومثال ذلك خطة المساق (syllabus) وقد يحتوي على أعمال مصححة تم إعادتها للطالب، وقد يتجاوز ذلك ويعطي بيانات عن اتجاهات الطالب وميوله نحو المادة والمعلم وغيرها. وأما الشق الآخر: هي عناصر يضيفها الطالب بنفسه مثل استفسارات وإبداعات وغيرها، فيسمح للطالب بتقديم ما يراه مناسبا ليسهم في رفع كفاءته فيحصل على أفضل التقييمات.

تبدأ عمليات تكوين الملف وإعداده من خلال اطلاع الطلبة على فكرة الملف ويمكن أن تستخدم ثلاث خطوات كدليل إرشادي في عمليات إعداد ملف الخبرة ومكوناته (stone،1998) وهي: التخطيط لملف الخبرة من حيث الحجم والمحتويات وما هو مطلوب من الطالب في هذا المساق أو المقرر القيام به ويعدّ كأداة متابعة مستمرة كما ذكرنا، وكيفية إنجاز هذه المهام المطلوبة وأوقاتها وغيرذلك، وكيفية الإجابة عن الاستفسارات المطلوبة، ولا بد من بيان كيفية توزيع الدرجات على محتويات الملف، ويفضل المتابعة عبر وسيلة التعليم الإلكتروني في المؤسسة التربوية ومن خلال المساقات الإلكترونية والتي بدورها تطرح خطة المساق التي تبين المعلومات العامة عن المدرس، وساعاته المكتبية، وأهداف المساق، والنواتج النهائية، ومحتوى المساق موزع عبر الزمن، والوسائل والأساليب المتبعة، وأساليب التقويم وأدواته موزعة عبر الزمن، وأخيرا القراءات ومصادر التعلم المساندة، والخطوة التالية هي طرح الفكرة على الطلبة ليبدؤوا بعملية كتابة محتويات الملف وتجميعه، وإتمام المهام المطلوبة حسب الزمن المخصص لذلك، وبعد ذلك يتم إجراء التقييم لما أنجزه الطالب من خلال الاطلاع على محتويات الملف الإلكتروني وإعطاء معلومات وتغذية راجعة فورية، (البلادي،2013).

ويشير شاهين (2007) إلى أنه يمكن اتباع الخطوات الآتية أثناء إعداد ملف الإنجاز الإلكتروني، أولها تحديد هدف استخدامه ونوعية محتواه وطريقة عرضه وإعطاء الأساسيات لكيفية التعامل معه ولتقديمه

ISSN:2308-5347

بشكل واضح ومنفصل، وشرح كيفية تقييم الدرجات، وثانيها تخطيط وتصميم الصفحة الرئيسة، وهذا يتم على أساس معايير معينة مثل طريقة تنظيم الصفحة، والتتابع والتناغم المريح بين الصفحة الرئيسة والصفحات المتتالية ومدى توافقها مع احتياجات مستخدميها، وتحديد مضمون الملف، والخطوة الثالثة هي تجميع المواد اللازمة لإنتاج الملف الإلكتروني وتجميعها في الصفحة الرئيسة للملف باستخدام إحدى البرامج المستخدمة في إنشاء صفحات الإنترنت، الخطوة الرابعة يقوم الطالب بعرض هذا الملف على المعنيين، وأخيرا يتم تقييم الملف الإلكتروني من قبل المختصين وإعطاء تغذية راجعة، والتقييم المناسب لإنجاز الطالب.

وهناك طرق متعددة لتقويم ملف الإنجاز وتقدير درجاته وفقاً للغرض الذي يبنى على أساسه الملف، فيمكن تجزئة الملف إلى أجزاء (محتويات فرعية) وتقدير درجة كل جزء ومن ثم حساب الوسط الحسابي لدرجات المحتويات الجزئية للوصول إلى الوسط الحسابي العام (التقدير العام)، ويمكن استخدام سلالم التقدير الوصفية أو الرقمية لتقدير ملف الإنجاز بشكل عام، وفيما يلي مثال لسلم تقدير وصفي لملف الإنجاز يبينه الجدول رقم (1) (فلمبان،2010):

جدول رقم (1): سلم تقدير وصفي لملف الإنجاز

ملف إنجاز متميز	ملف إنجاز جيد	ملف إنجاز مقبول	ملف إنجاز ضعيف
المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث	المستوى الرابع
العناصر المطلوبة مكتملة	يتضمن على الأقل 75% من العناصر المطلوبة	يتضمن على الأقل 50% من العناصر المطلوبة	يتضمن أقل من 50% من العناصر المطلوبة

وتكمن أهمية ملفات الإنجاز سواء الورقية أم الإلكترونية حسب الغرض من استخدامها من خلال دورها في العملية التعلمية التعليمية، وتناولت العديد من الدراسات هذه الأهمية من جوانب متعددة، حيث أشارت دراسة أبو حسين (2007) إلى أهمية استخدام ملفات الإنجاز كأداة بديلة لتقييم الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت دراسة فلمبان (2010) أهمية استخدام ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى الطالبات بدرجة عالية، وأن هناك صعوبات تحول دون استخدام ملف الإنجاز منها: قصور وعي التلميذات وأولياء الأمور بأهمية ملف الإنجاز، وكثرة الأعباء الإدارية على المعلمة، وكثرة نصابها من الحصص إلى جانب ضعف اقتناع المعلمة بجدوى الملف، وزيادة عدد التلميذات في الصف الدراسي، ولا توجد فروق في الصعوبات تعزى إلى المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات.

ومن الدراسات التي استخدمت ملف الإنجاز دراسة الشريف والدسوقي (2010) التي أوصت بضرورة تفعيل استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونية في التعليم والتقييم في المقررات المختلفة، بالإضافة إلى دراسة عباس وواصف (2010) التي أظهرت أهمية استخدام ملفات البورتفوليو في تحسين الأداء الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم الذاتي، وبينت كل من دراسة البلادي (2013) ودراسة العبسي (2009) ودراسة البركاتي (2008) ودراسة أبو جلاله وجمل (2008) أثر استخدام ملف أعمال الطالب (portfolio) في تحصيل الطلبة الأكاديمي والأثر الإيجابي نحوه، وهدف عبد الرحمن (2007) من دراسته التعرف على أثر استخدام ملف الإنجاز في تنمية الكفاءة القرائية لدى طلاب الجامعة، وكان هذا الاستخدام له الأثر الواضح في تنمية الكفاءة القرائية، كما أن لملف الإنجاز القدرة على التأثير على لغة الطالب.

كما تحقق شين (chen،2006) من أثر استخدام ملف الخبرة في اللغة الإنجليزية واتجاهات الطلبة نحوها، مبيناً أن الطلبة يفضلون تقويمهم باستخدام ملف الخبرة، وأصبح لدى الطلبة تفاعلاً وقدرة على

ISSN:2308-5347

توضيح أهداف المادة ومهارتها، وقدمت التركي (2011) دراسة هدفت إلى قياس أثر البرنامج التدريبي الإلكتروني المقترح لإكساب معلمات العلوم مهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني وإنتاجه، بحيث وجد فرق ذو دلالة إحصائية في بطاقة تقييم المنتج المتعلقة بالجانب المهاري لمهارات تصميم ملف الإنجاز الإلكتروني وإنتاجه بمستوى تمكن يعادل (80%) لصالح تطبيق بطاقة تقييم منتج.

وأشارت الأحمد (2003) إلى أن بناء ملف الإنجاز يحقق ثلاثة أغراض هي: تجميع الخبرات، واختيار أفضل الأعمال، ورصد النمو والتقدم عبر فترات زمنية متتابعة، فعملية تجميع الخبرات تضم المقدمة من خلال (توضيح الفهرست والسيرة الذاتية والغرض، والإطار الزمني، والأهداف)، ومن ثم الاهتمام بالمتعلم وتعلمه من خلال (توضيح أهداف الخطة ونشاطات تضع في الاعتبار الفروق الفردية وربط خبرات التعلم بالحياة الواقعية خارج المدرسة) ومن ثم المنهج وطرق التدريس والتقييم (توضيح التخطيط وطرق العرض كالاستقصاء والاستقراء والتعلم التعاوني وأدوات تقويم متنوعة مضبوطة)، ومن ثم إنجازات مثل (مقال أو حضور ورشات)، ومن ثم تعاون وأخلاقيات المهنة مثل (أعمال تطوعية، دراسة حالة)، أما عملية اختيار أفضل الأعمال تضم العلم والتقنية واستراتيجيات التدريس ومهنة التدريس والتعاون والمشاركة، وتقاس أفضل الأعمال بواسطة التأمل الفكري من جانب الطالب، وهي أن يرتبط بسبب الاختيار، وعملية النمو والتقدم تضم مهارات التفكير والتطبيق المعرفي، ويقاس النمو بواسطة تحديد نقاط الضعف والقوة.

كما أشارت دراسة أبو مطلق (2012) إلى فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية، محددة درجة الإتقان التي تساوي (75%) من الدرجة الكلية للبطاقة والتي ينبغي أن يكون المتعلم متمكناً منها.

مشكلة الدراسة:

كما سبق رأينا التربية الحديثة تنادي باستخدام طرق متنوعة لعمليات التقويم، وأن لا ينصب التقويم على الاختبارات فقط، وقد أتت هذه الدراسة في إطار السعي لتوظيف ذلك في التعليم الجامعي، حيث إن مفهوم التقويم البديل هو مفهوم حديث يمكن دراسته دراسة مستفيضة لكي نرى مدى أهميته وتطبيقه في مجال التعليم العالي، وأعتقد أنه يمكن عدّ ملف أعمال الطالب (ملف الإنجاز portfolio) كأحد طرق التقويم البديل، وهنا لا بد من دراسة أهميته ومعوقات تطبيقه حتى يتم تفاديها واتجاهات الطلبة نحوه، ولكي نتمكن من تطبيقه ومعرفة مدى ملاءمته للبيئة الفلسطينية في التعليم الجامعي كانت مشكلة الدراسة في (ما معوقات استخدام ملف الإنجاز (portfolio) لدى طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل واتجاهاتهم نحوه؟).

نلاحظ من السؤال الرئيس أنه يمكننا اشتقاق الأسئلة الفرعية الآتية منه:

1. ما أهمية ملف الإنجاز في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل؟
2. ما معوقات استخدام ملف الإنجاز في التعليم الجامعي من وجهة نظرهم؟
3. ما اتجاهات طلبة مساق التربية العملية نحو ملف الإنجاز؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات درجات معوقات استخدام ملف الإنجاز لدى طلبة مساق التربية العملية واتجاهاتهم نحوه باختلاف كل من: الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (أساليب تربية إسلامية، أساليب لغة عربية، معلم صف، أساليب تدريس العلوم، أساليب تدريس الرياضيات، أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، أساليب تدريس الاجتماعيات)؟

هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام ملف الإنجاز لدى طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل واتجاهاتهم نحو استخدامه في عملية التعليم والتعلم.

ISSN:2308-5347

أهمية الدراسة:

إن المتتبع للتطور العلمي والتكنولوجي يرى أن اغلب الجامعات أو المؤسسات بأنواعها تعطي أهمية كبيرة للملفات إنجاز موظفيها، بل وبناءً عليه يمكن أن يعطي الملف تصوراً واضحاً عن صاحبه وأعماله، وفي أي مجال قد يستفاد من هذا الشخص في المستقبل.

إن ملف الخبرة أو الإنجاز يعدّ أحد التطبيقات العملية للنظرية البنائية في التعليم، والتي تؤكد على أن التعليم عملية ذاتية نشطة يقوم بها الطالب لاكتشاف المعرفة ويقيمها بنفسه، كما تؤكد على بناء المعرفة وليس مجرد استقبالها وحفظها من المعلم، فهو يوثق أعمال الطالب وإنجازاته وجهده ونموه الأكاديمي، بل ويقيس جوانب متعددة من جوانب تعلم الطالب، ويركز على أبعاد كثيرة لعمليات التقويم بدلاً من التركيز على الاختبارات فقط.

وتكمن أهمية هذه الدراسة أيضا في أنها تتناول موضوعاً حديثاً على الساحة التربوية ويمكن أن يتم تطبيقه والاستفادة منه على أعلى مستوى ونطاق واسع في مؤسساتنا التربوية، وأعتقد أنه يسهم في رفع مستويات التحصيل والأداء عند الطلبة وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المساقات، ولهذا قد يسهم في إعادة النظر بخطط المساقات والمقررات في التعليم الجامعي لكي يتم تعديلها لتناسب أهداف ملف الإنجاز.

الطريقة والإجراءات:

أ) منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي، وهو منهج مناسب في مثل هذه الدراسات الوصفية وهذا المنهج يساعد على الوصول إلى الحقائق في الظروف الراهنة، ويستنبط الصعوبات والمعوقات في استخدام ملف الإنجاز وأهميته في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة جامعة الخليل، ويساعدنا على فهم الحاضر وأسبابه ورسم خطط المستقبل واتجاهاته، ويتناسب المنهج الوصفي مع طريقة جمع البيانات المعتمدة في هذه الدراسة وهي الاستبانة التي تعتمد في صدق بياناتها على عوامل كثيرة ترتبط بأفراد العينة وأهوائهم وجديتهم في تقديم البيانات، وهي من أكثر الطرائق استعمالاً في مثل هذه الدراسات والبحوث النفسية والتربوية.

ب) مجتمع الدراسة وعينتها:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة مساق التربية العملية المنتظمين المسجلين للفصل الدراسي الثاني (2012/2013) البالغ عددهم (314) طالباً وطالبة حسب ما ورد من قسم القبول والتسجيل التابع لجامعة الخليل، وهم من طلبة مستوى الثالث أو الرابع موزعون على عدة تخصصات كما في الجدول (2) الآتي:

ISSN:2308-5347

جدول(2): توزيع مجتمع الدراسة على المتغيرات المستقلة (الجنس والتخصص)

التخصص	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
معلم صف	15	67	82
أساليب تدريس اللغة العربية	21	56	77
أساليب تدريس اللغة الإنجليزية	7	27	34
أساليب تدريس التربية الإسلامية	2	18	20
أساليب تدريس الرياضيات	6	20	26
أساليب تدريس العلوم	9	21	30
أساليب تدريس الاجتماعيات	8	37	45
المجموع	68	246	314

وبهدف تمثيل مجتمع البحث أكتفي بأخذ عينة بنسبة (30%) من هذا المجتمع حيث بلغ عددها (94) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ففي البداية تم تحديد أفراد عينة كل كلية حسب القاعدة الآتية، (أبو عقيل،2012):

$$\text{عدد طلبة عينة كل تخصص} = \frac{\text{عدد طلبة العينة} \times \text{عدد طلبة التخصص}}{\text{عدد طلبة المجتمع الاحصائي}}$$

فلو أخذنا طلبة تخصص معلم صف مثلا: ما عدد الطلبة الذين سينضمون إلى العينة؟ ومن خلال القاعدة السابقة نحصل على طلبة عينة تخصص معلم صف (24) طالبا وطالبة، وهنا يأتي السؤال الآتي: كم طالبا وكم طالبة يمكن اختيارهم من طلبة تخصص معلم صف؟ وللإجابة عن ذلك تم استخدام الطريقة العشوائية الطبقية لتحديد أفراد عينة الذكور والإناث في كل تخصص باستخدام نفس القاعدة السابقة، وعلى سبيل المثال سيتم تطبيق القاعدة السابقة على طلبة تخصص معلم صف كما يلي:

عدد الذكور الذين سينضمون إلى عينة الدراسة من تخصص معلم صف هو:

$$\frac{25 \times 15}{82} = 4.57 \approx 5$$

يعني نحتاج (24) طالبا وطالبة من طلبة تخصص معلم صف البالغ عددهم (82) طالبا وطالبة، وعليه كم طالبا نحتاج من الطلبة الذكور البالغ عددهم (15)؟ والإجابة هي (5) ذكوراً، والجدول (3) يوضح أعداد أفراد العينة حسب متغيرات البحث المستقلة:

ISSN:2308-5347

جدول(3): توزيع عينة الدراسة على المتغيرات المستقلة (الجنس والتخصص)

التخصص	الجنس		المجموع
	ذكور	إناث	
معلم صف	5	20	25
أساليب تدريس اللغة العربية	7	16	23
أساليب تدريس اللغة الإنجليزية	2	8	10
أساليب تدريس التربية الإسلامية	1	5	6
أساليب تدريس الرياضيات	2	6	8
أساليب تدريس العلوم	2	7	9
أساليب تدريس الاجتماعيات	3	10	13
المجموع	22	72	94

ويلاحظ من الجدول رقم (3) حصول الطالبات على العدد الأكبر ،وهو (72) طالبة من العينة بنسبة (76.6%)، وهذا يؤكد نسبة الطالبات في الجامعة بشكل عام والتي وصلت تقريبا إلى (78%)، واحتل تخصص معلم صف (معلم المرحلة الأساسية) العدد الأكبر من بين التخصصات بواقع (25) طالبا وطالبة في العينة بنسبة (26.6%).

ج) أدوات الدراسة :

مكونات ملف الإنجاز:

بعد اطلاع الباحث على العديد من الدراسات السابقة المنتمية للموضوع، والأخذ برأي الخبراء والمختصين والتشاور معهم، وبالرجوع إلى دليل التربية العملية الذي يسلم للطالب عندما يسجل المساق تم تحديد محتوى ملف الإنجاز للطلبة مساق التربية العملية كالآتي:

أولا : المعلومات الأساسية :

فهرس المحتويات: ويحتوي على مكونات الملف.

ملخص المعلومات العامة : وتحتوي على العناصر الآتية :

اسم الطالب: المدرسة : مكان السكن: البلدة :

الرقم الجامعي: تليفون المدرسة : التخصص: اسم مدير المدرسة :

التليفون الجوال: اسم المعلم المتعاون: تاريخ بداية التدريب:

الصفوف التي سيطبق فيها الطالب: أيام التطبيق:

البريد الإلكتروني: المباحث التي سيتم التطبيق فيها :

ISSN:2308-5347

ثانياً: قراءات تمهيدية في (التربية العملية):

1) خطة المساق.
2) المقدمة: وفيها يتعرف الطالب على مفهوم التربية العملية وأهدافها وأهميتها.
3) مجال الأهداف: مفهومها وأهميتها ومجالاتها ومستوياتها وصياغتها وبعض الممارسات الخاطئة في صياغة الهدف.
4) مجال التخطيط: مفهومه وأهميته ومستوياته ونماذج من الخطط.
5) مجال الوسائل التعليمية: إنتاجها، توظيفها، حفظها.
6) مجال استخدام التعزيز: مفهومه وأنواعه وشروطه.
7) مجال الإدارة الصفية: مفهوم ضبط الصف، الخصائص التي تساعد المعلم على ضبط الصف، مشكلات تواجه الطالب وكيفية التغلب عليها.
8) مجال استخدام طرائق التدريس: ملخص لقراءات في طرائق التدريس.
9) مجال التقويم: مفهوم التقويم وخصائص التقويم الجيد وأنواعه وأساليبه.
10) مجال أوراق العمل: مفهومها وأهدافها وعناصرها ومواصفاتها وأنماطها.
11) مجال التمهيد: أغراض التمهيد وأنماطه وتقويمه والمدة التي يستخدمها.
12) مجال الخاتمة: أغراضها ومقارنة بينها وبين التمهيد.

ثالثاً: اختيار أفضل الأعمال:

ويضم هذا القسم اختيار أفضل الأعمال في المجالات الآتية:

- نموذج معبأ لخطة فصلية أو سنوية للمبحث الذي طبقه الطالب في أحد الصفوف.
- نموذج تحضير لأربع حصص للمبحث الذي طبقه الطالب في أحد الصفوف.
- نموذج لاختبار تحصيلي للصفوف (5 – 11) أو ورقة عمل للصفوف (2 – 4) للمبحث الذي طبقه الطالب في أحد الصفوف.
- نموذج نقد خبرات التدريب من خلال تجربته في الإدارة الصفية، واستخدامه للوسائل التعليمية ولطرائق التدريس المتنوعة.

رابعاً: التقويم:

يتم تقسيم الملف إلى محتويات فرعية حسب الآتي:

- التقارير الخاصة بكل من المشرف، ومدير المدرسة، والمعلم المتعاون، بحيث تكون هذه التقارير مختومة وموقعة من المدرسة وفي ظرف (مغلف) مغلق ومختوم، هذه التقارير تحتوي على فقرات تبين مستوى الأداء والذي يدرج من (أ ويعني ممتاز)، (ب يعني جيد جدا)، (ج يعني جيد)، (د يعني متوسط)، و(هـ يعني ضعيف).
- الحضور والغياب حسب جدول لقاءات التطبيق في المدرسة.
- التخطيط (السنوي أو الفصلي) والتحضير اليومي.
- نقد الخبرات (تأمل العمل لنقد استنتاجاته منه).
- الإدارة الصفية ومشكلات قد تواجه الطالب.
- الوسائل التعليمية المستخدمة.
- أساليب التدريس.

ISSN:2308-5347

ويتم تقييم ذلك من خلال وصف نقاط الضعف في الأداء ومراجعة تدوين التواريخ على مراحل التطبيق (الحضور والغياب).

وتستخدم موازين تقدير درجات ملف الإنجاز بأنواعها المختلفة في تقييم درجة جودة أعمال الطالب المتضمنة في ملف الإنجاز، ولكن تقدير درجاته يتطلب إعداد محكات يستند إليها في الحكم على كفاءة الطالب، وفيما يلي بعض المحكات التي يمكن الاسترشاد بها في تقييم ملف الإنجاز، (التركي،2011) وهي على النحو الآتي:

1. اكتمال المعلومات المتضمنة في الملف وثراؤها.
2. عمق التفكير والأعمال.
3. تنوع المحتويات.
4. الإبداع في تكوين المحتويات.
5. أدلة على نمو معارف الطلبة عبر الزمن .

ولقد تم تحديد سلم تقدير عددي (كمي) لمحتويات ملف الإنجاز كما في الجدول (4):

جدول رقم (4): توزيع الدرجات الخاصة بتقييم محتويات ملف الإنجاز.

المحتوى	الدرجة
تقرير المشرف	15
تقرير المدير	10
تقرير المعلم المتعاون	10
التخطيط والتحضير	5
الحضور والغياب	5
اختبار أو ورقة عمل	5
نقد الخبرات	5
الوسيلة التعليمية	5
المجموع	60

التدريب العملي:

من ضمن إجراءات التطبيق العملي ينفذ برنامج التربية العملية عبر ست مراحل وهي: انظر ملحق رقم (4).

أولاً: داخل الكلية:

المرحلة الأولى: مرحلة القبول والتهيئة، ويجري تنفيذها بمحاضرة عامة تمهيدية وتوزيع الطلبة على المدارس المختارة.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم والاستخدام، وهي مرحلة يتم تنفيذها بتدريب عام على استخدام الآلات المتوفرة داخل الكلية وعرض نماذج وبرامج تعليمية بواسطتها.

ISSN:2308-5347

ثانيا: داخل مكان التطبيق:

المرحلة الثالثة: مرحلة التعرف والمشاهدة الأولى، ويجري تنفيذها بالتعرف على الجو العام للمدرسة، كالإذاعة المدرسية والطابور الصباحي وغيرها.

المرحلة الرابعة: مرحلة المشاهدة، ويجري تنفيذها بملاحظة دروس صفية في الميدان.

المرحلة الخامسة: مرحلة التطبيق الجزئي، وفيها يتم تطبيق جزئي لكل مهارة من مهارات التدريس بوجود المعلم المتعاون وآخرين.

المرحلة السادسة: مرحلة التطبيق الكلي (الانفراد في عملية التدريس)، ويتم القيام بعملية التدريس كاملا دون وجود مساند.

الاستبانة:

قام 0 بإعداد أداة لبيان معوقات استخدام ملف الإنجاز في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية واتجاهاتهم نحوه، وتم تطويره بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق به والدراسات السابقة ذات الصلة مثل دراسة فلمبان (2010)، وبناءً على المعلومات التي توفرت لدى الباحث، حيث إن الاستبانة تحتوي على ثلاثة مجالات هي:

مجال أهمية استخدام ملف الإنجاز بواقع (15) فقرة.
مجال معوقات استخدام ملف الإنجاز بواقع (10) فقرات.
مجال الاتجاه نحو ملف الإنجاز بواقع (8) فقرات.

وقد تكونت الأداة من (33) فقرة، وهي من النوع المتدرج أمام كل فقرة خيارات تتراوح من غالباً إلى أبدا، بحيث إن الفقرات الإيجابية تعطي: غالباً (5 درجات) وكثيراً (4 درجات) وأحيانا (3 درجات) ونادراً (درجتان) وأبداً (درجة واحدة)، بينما الفقرات السلبية تعطي: غالباً (درجة واحدة) وكثيراً (درجتان) وأحياناً (3 درجات) ونادراً (4 درجات) وأبداً (5 درجات)، وبذلك تكون الدرجة الكلية العليا للاستبانة (165) أما الدرجة الكلية الدنيا للاستبانة فهي (33)، انظر ملحق رقم (1).

وللتأكد والتحقق من صدق هذه الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة استطلاعية من طلبة مساق التربية العملية في الفصل الأول من العام الجامعي (2013/2012) بلغ عددهم (18) طالبا وطالبة من خارج العينة الأصلية، حيث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي من خلال ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية وكان متوسط معاملات الارتباط (0.89) ويشير ذلك إلى أن جميع الارتباطات الفرعية عالية، ومن جهة أخرى تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في هذا المجال، وقد أبدوا ملاحظات مهمة وتم الأخذ بجميع الملاحظات دون استثناء، وتم حساب معامل الثبات للأداة عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ حيث كانت قيمة ألفا (0.92).

د) التحليل الإحصائي:

تم تحليل البيانات كمياً باستخدام طرق التحليل الكمي فتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (T) واختبار تحليل الأحادي واختبار المقارنات البعدية (شيفيه) وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

هـ) تصحيح فقرات الاستبانة:

الفقرة التي تحصل على متوسط حسابي من (1-2.33) درجتها متدنية، وتقابل ذلك نسبة مئوية بين (20%-46.6%)، أما إذا حصلت الفقرة على متوسط حسابي ما بين (2.33-3.66) فإن درجتها متوسطة، وتقابل ذلك نسبة مئوية بين (46.6%-73.2%)، أما إذا حصلت الفقرة على متوسط حسابي أكبر (3.66) فإن درجتها عالية، وتقابله نسبة مئوية أكبر من (73.2%).

ISSN:2308-5347

عرض نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتمثلة بالسؤال الرئيس الذي ينص على:

ما معوقات استخدام ملف الإنجاز لدى طلبة مساق التربية العملية واتجاهاتهم نحوه؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم الإجابة عن الأسئلة الفرعية وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما أهمية ملف الإنجاز في التعليم الجامعي من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل؟

تم تحليل الفقرات الخاصة بأهمية ملف إنجاز الطالب فحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى الدرجة الكلية لها، والجدول رقم (5) يوضح أهمية ملف الإنجاز في التعليم العالي كما يلي:

جدول رقم (5): يبين أهمية ملف الإنجاز في التعليم الجامعي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة للمجال	الدرجة
المجال الأول: أهمية ملف الإنجاز						
1	يسهم في تحقيق أهداف المساق	3.930	0.38	78.6%	4	مرتفعة
2	يساعد على تنمية بعض المهارات المرتبطة بالمساق	4.125	0.67	82.5%	2	مرتفعة
3	يقيس مسار تقدم اكتساب الطالب لبعض المهارات المرتبطة بالمساق مع مرور الوقت	3.491	0.49	69.8%	6	متوسطة
4	يزيد من دافعية الطالب نحو تعلم محتويات المساق	3.308	0.58	66.1%	8	متوسطة
5	ينمي القدرة على تعلم المساقات ذاتياً	4.286	0.88	85.7%	1	مرتفعة
6	ينمي القدرة على البحث والاطلاع والاستفادة من مصادر التعلم الأخرى	3.109	0.71	62.1%	12	متوسطة
7	يؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية	3.521	0.57	70.4%	5	متوسطة
8	يساعد على تطوير طرق تدريس المساقات الجامعية وأساليبها.	2.915	0.82	58.3%	15	متوسطة
9	يساعد على تحديد مستوى أداء الطلبة	3.400	0.57	68.0%	7	متوسطة

ISSN:2308-5347

10	يقلل من الخوف والقلق المصاحب للاختبارات	3.017	0.66	60.3%	13	متوسطة
11	يساعد على التعرف على مهارات وقدرات أخرى عند الطلبة	3.006	0.81	60.1%	14	متوسطة
12	يسهم في تحديد صعوبات تعلم معينة ومعالجتها	3.192	0.50	63.8%	10	متوسطة
13	يعطي صورة دقيقة عن عمل الطالب، ويظهر إنجازاته الحقيقية	3.999	0.48	79.9%	3	مرتفعة
14	يعرض تطبيقاً للمعرفة بدلاً من الإلمام بالمعرفة ذاتها	3.255	0.38	65.1%	9	متوسطة
15	يؤدي إلى تنمية أساليب التفكير العلمي	3.122	0.73	62.4%	11	متوسطة
الدرجة الكلية		3.445	0.61	68.9%	متوسطة	

ويوضح الجدول رقم (5) أن أهمية ملف الإنجاز في التدريس الجامعي عند طالب التربية العملية كانت متوسطة، وأن هذه الأهمية تكمن في: تنمية القدرة على تعلم المساقات الجامعية ذاتياً، ويساعد على تنمية بعض المهارات المرتبطة بالمساق، ويعطي تصورا دقيقا عن أعمال الطالب ويظهر إنجازاته الحقيقية، لكي يتمكن المقيّم من الحكم على الطالب ليتم توجيهه إلى مسار معين حسب معطيات ملف الإنجاز الخاص به، ويسهم في تحقيق الأهداف الخاصة بالمساق، ويؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، ويقيس مسار تقدم اكتساب الطالب لبعض المهارات المرتبطة بالمساق مع مرور الوقت ضمن جدول زمني محدد، وهذا يعني أن ملف الإنجاز تنبع أهميته من:

1. قدرته على إعطاء تصور عن أعمال الطلبة وانجازاتهم خلال فترة زمنية محددة، بحيث تمتاز هذه الإنجازات بالشمولية والتكاملية.
2. قدرته على تعلم أهداف المساقات العملية ذاتيا، بحيث تبين عملية التعلم وليس فقط نتائج التعلم، فهو يمثل خبرة تعليمية بحد ذاتها.
3. تنمية المهارات المرتبطة بالموضوع ويساعد على تحقيق الأهداف، وتنمية مهارات التفكير كالتحليل والتعليل وحل المشكلات.
4. يعمل على تعزيز الثقة بالنفس وبنائها، وتحمل المسؤولية.
5. يمثل مقياسا شاملا للموضوع المقيم ويوظف في طياته مهارات التقويم الذاتي مما يجعله نوعا من التكامل بين التعليم والتقويم.

وهذه النتائج تتفق وما جاءت به البلادي (2013) وأبو مطلق (2012) أن ملف الإنجاز يسهم في تحقيق أهداف المساق، وما جاء به عباس وواصف (2010) من خلال توضيحه لأهمية ملف الإنجاز في التقويم الذاتي.

ISSN:2308-5347

السؤال الثاني: ما معوقات استخدام ملف الإنجاز من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل؟

تم تحليل الفقرات الخاصة بالمحور الثاني فحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى الدرجة الكلية لها، والجدول (6) يوضح معوقات استخدام ملف الإنجاز لدى طلبة التربية العملية كما يلي:

جدول رقم (6): يبين معوقات استخدام ملف الإنجاز لدى طلبة التربية العملية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة للمجال	الدرجة
المجال الثاني: معوقات استخدام ملف الإنجاز لدى طلبة التربية العملية						
1	قصور وعي الطلبة بأهمية ملف الإنجاز في عمليتي التعليم والتعلم	3.710	0.83	74.2%	1	مرتفعة
2	ضعف تعاون المحاضر (مدرس المساق) مع الطالب	2.716	0.34	54.3%	9	متوسطة
3	إرشادات ملف الإنجاز وتوجيهاته في تقويم أداء الطلبة غير واضحة.	3.015	0.65	60.3%	6	متوسطة
4	صعوبة تقويم أداء الطلبة باستخدام ملف الإنجاز	2.521	0.65	62.4%	5	متوسطة
5	يعمل ملف الإنجاز على إغفال المواد الدراسية الأخرى.	3.576	0.84	71.5%	3	متوسطة
6	محتويات الملف المقدمة غير مبنية على الاحتياجات الخاصة بالطلبة	3.214	0.97	64.2%	4	متوسطة
7	صعوبة تطبيق ملف الإنجاز وفقا للخطة الخاصة بالمساق (الزمنية)	2.978	1.08	59.5%	7	متوسطة
8	ضعف الحافز والرغبة الداخلية لاستخدام ملف الطالب	2.891	0.92	57.8%	8	متوسطة
9	ملف الإنجاز لا يتناسب مع مساق التربية العملية	2.680	0.82	53.6%	10	متوسطة
10	كثرة المواد الدراسية في الفصل الواحد تحول دون استخدام ملف الإنجاز بالشكل الصحيح.	3.677	0.48	73.5%	2	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.097	0.75	61.9%		متوسطة

ISSN:2308-5347

ومن خلال بيانات الجدول (6) يتضح أن معوقات استخدام ملف الإنجاز في التدريس الجامعي عند طالب التربية العملية كانت متوسطة، حيث تبين أنه ليس لدى طلبة العينة وعي كاف بكيفية ملف الانجاز وأهميته واستخدامه في التدريس الجامعي، وأن كثرة المساقات الدراسية المسجلة في الفصل الذي يسجل فيه الطالب مساق التربية العملية تحول دون استخدامه لملف الإنجاز بالشكل الصحيح، ويعتقد الطلبة أن استخدام ملف الإنجاز وإعداد محتوياته يكون ذلك على حساب المساقات الأخرى، ويرون أيضا أن محتويات الملف ليست مبنية على احتياجاتهم الخاصة.

وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته دراسة فلمبان (2010) ودراسة أبي حسين (2007) في أن هناك قصوراً في وعي الطلبة وأولياء الأمور بأهمية ملف الإنجاز، وكثرة الأعباء الإدارية، وكثرة النصاب من الحصص، وزيادة عدد الطلبة في الصف الواحد.

السؤال الثالث: ما اتجاهات طلبة مساق التربية العملية نحو استخدام ملف الإنجاز؟

تم تحليل الفقرات الخاصة بالمحور الثالث فحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى الدرجة الكلية لها، والجدول (7) يوضح اتجاهات طلبة التربية العملية نحو ملف الإنجاز كما يلي:

جدول رقم (7): يبين اتجاهات طلبة التربية العملية نحو ملف الإنجاز

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة للمجال	الدرجة
المجال الثالث: اتجاهات طلبة التربية العملية نحو ملف الإنجاز						
1	أرغب بتسجيل مساق التربية العملية بسبب تقييمها بملف الإنجاز	4.317	0.57	86.3%	1	مرتفعة
2	أرغب بإبراز شخصيتي وموهبتي من خلال ملف الإنجاز	3.272	0.66	65.4%	6	متوسطة
3	أشعر بأن ملف الإنجاز يتيح لي فرصة البحث والاطلاع	3.715	0.54	74.3%	3	مرتفعة
4	أشعر بالاعتماد على نفسي في إعدادي لملف الإنجاز	3.188	0.59	63.7%	7	متوسطة
5	أرغب في التركيز على إنجازاتي الفعلية ضمن المطلوب في ملف الإنجاز	3.525	0.72	70.5%	5	متوسطة
6	أشعر بأن استخدامي لملف الإنجاز يعطيني الفرصة لتقويم إنجازاتي	3.601	0.34	72.0%	4	متوسطة
7	أميل إلى التجديد والتنوع في تعليمي وهذا يتم تلبيته من خلال ملف الإنجاز	3.921	0.98	78.4%	2	مرتفعة
8	يشجعني ملف الإنجاز على التفاعل والتواصل مع جميع الأفراد ذوي العلاقة	3.170	0.48	63.4%	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.588	0.61	71.7%		متوسطة

ISSN:2308-5347

ويوضح الجدول (7) أن اتجاه طلبة مساق التربية العملية نحو ملف الإنجاز كان قريبا من المرتفع حيث كانت (3.588)، أي أن الطلبة لديهم اتجاه إيجابي نحوه، وهذا الاتجاه يكمن في: الرغبة الجامحة في تسجيل مساق التربية العملية بسبب تقييم مخرجاتها باستخدام ملف الإنجاز، وميل الطلبة إلى التجديد والتنوع في عمليتي التعليم والتعلم وهذا يتم تلبيته من خلال ملف الإنجاز، وشعور الطلبة بأن ملف الإنجاز يتيح لهم فرصة البحث والاطلاع، وشعورهم أيضا بأن استخدامهم لملف الإنجاز يعطيهم الفرصة لتقويم إنجازاتهم بين الفينة والأخرى.

وهذا يعني أن الطلبة تواقون لاستخدام ملف الإنجاز، ولأن طبيعة النفس البشرية التي تميل إلى التغيير والتجديد والتنوع، فقد يرون أن ملف الإنجاز قد عمل على إشباع هذا الميل لديهم، ولأن النفس البشرية تتصف بحب الاستطلاع والبحث والتنقيب، فقد يرون أن ملف الإنجاز يعمل أيضا على إشباع هذه الرغبة، بل وتجد لديهم الرغبة في تنمية مهارات التقويم الذاتي واستخدام مصادر التعلم المختلفة وإدارة الوقت واتخاذ القرار، وإبراز الشخصية والموهبة من خلال إعداده لملف الإنجاز.

وهذه النتائج تتفق مع ما قدمته دراسة كل من البلادي (2013) والبركاتي (2008) وأبو جلالة وجمل (2008) وشين (chen،2006) في الأثر والاتجاه الإيجابي نحو ملف الإنجاز.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال المتعلق بالمتغيرات المستقلة (السؤال الرابع) والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات درجات معوقات استخدام ملف الطالب والاتجاه نحوه من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل باختلاف كل من: الجنس (ذكر، أنثى)، والتخصص (أساليب تربية إسلامية، أساليب لغة عربية، معلم صف، أساليب تدريس العلوم، أساليب تدريس الرياضيات، أساليب تدريس اللغة الإنجليزية، أساليب تدريس الاجتماعيات)؟، فقد تم التوصل إلى النتائج الآتية:

متغير الجنس:

حيث تم استخدام اختبار «ت» (T-Test) للفروق بين متوسطات درجات معوقات استخدام ملف الطالب وأهميته والاتجاه نحوه من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل باختلاف الجنس، والجدول رقم (8) يبين ذلك:

ISSN:2308-5347

جدول (8): نتائج اختبار "ت" (T-Test) لفحص الفرق بين متوسطات درجات معوقات استخدام ملف الطالب والاتجاه نحوه من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل باختلاف الجنس

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة
الأهمية	ذكور	22	3.60	0.91	92	0.996	0.305
	إناث	72	3.81	0.82			
المعوقات	ذكور	22	2.85	0.73	92	1.339	0.170
	إناث	72	2.62	0.68			
الاتجاه	ذكور	22	3.11	0.85	92	2.533	0.000-
	إناث	72	3.61	0.77			
الدرجة الكلية	ذكور	22	3.186	0.81	92	0.759	0.131
	إناث	72	3.346	0.92			

من الجدول (8) يظهر أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) عند طلبة العينة في كل من مجال الأهمية ومجال المعوقات والدرجة الكلية يعزى إلى الجنس، في حين أظهرت نتائج الجدول أن قيمة "ت" المحسوبة على مجال الاتجاه (2.533) وهي أكبر من قيمة "ت" الحرجة (1.96) مما يعني وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<0.05) بين متوسطات استجابات طلبة العينة باختلاف الجنس، ولصالح الطالبات الإناث، أي أن الإناث أكثر رغبة في استخدام ملف الإنجاز من الذكور، وأعتقد أن الإناث يملن إلى الترتيب والتنظيم وعمل الملفات أكثر من الذكور، ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة الفتاة، وبما أن ملف الإنجاز يحتاج إلى مواد ومهارات وتجميع واطلاع فأعتقد أن الطالبة تفضل مثل تلك الأعمال أكثر من الذكور، وهذا ما أوضحه البحث.

متغير التخصص:

حيث تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات معوقات استخدام ملف الطالب والاتجاه نحوه من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل باختلاف التخصص، والجدول رقم (9) يبين ذلك:

ISSN:2308-5347

جدول (9): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لفحص الفرق بين متوسطات معوقات استخدام ملف الطالب والاتجاه نحوه من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل باختلاف التخصص

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات حرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأهمية	بين المجموعات	1.3381	0.2230	6	1.3682	0.241
	داخل المجموعات	14.0195	0.1630	86		
المعوقات	بين المجموعات	2.7468	0.4578	6	3.0138	0.001-
	داخل المجموعات	13.0671	0.1519	86		
الاتجاه	بين المجموعات	1.1010	0.1835	6	1.256	0.070
	داخل المجموعات	12.5580	0.1460	86		

يتبين من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (9) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة العينة على مجال الأهمية ومجال الاتجاه تعزى للتخصص الجامعي، في حين تبين وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات استجابات طلبة العينة على مجال معوقات استخدام ملف الطالب تعزى لمتغير التخصص، إذ بلغت قيمة ف (3.0138) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05)، والجدول (10) يوضح المتوسطات الحسابية في مجال المعوقات:

جدول (10) : المتوسطات الحسابية لدرجات معوقات استخدام ملف الطالب من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل باختلاف التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي
معلم صف	25	3.179
أساليب تدريس العلوم	9	2.725
أساليب التربية الإسلامية	6	3.230
أساليب تدريس الرياضيات	8	2.736
أساليب اللغة العربية	23	2.968
أساليب اللغة الإنجليزية	10	2.901
أساليب تدريس الاجتماعيات	13	2.852

يلاحظ من الجدول رقم (10) أن أعلى متوسط كان عند طلبة تخصص أساليب تدريس التربية الإسلامية، في حين كان أدنى متوسط عند طلبة تخصص أساليب تدريس العلوم، ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية كما في الجدول (11):

ISSN:2308-5347

جدول (11): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في درجات معوقات استخدام ملف الطالب من وجهة نظر طلبة مساق التربية العملية بجامعة الخليل باختلاف التخصص

التخصص	أساليب لغة عربية	أساليب العلوم	أساليب الشريعة	معلم صف	أساليب الرياضيات	أساليب اجتماعيات	أساليب إنجليزي
أساليب لغة عربية	----	----	----	----	----	----	----
أساليب العلوم		----	0.38-	0.94-	----	----	----
أساليب الشريعة			----	----	0.76-	----	----
معلم صف				----	0.69-	----	----
أساليب الرياضيات					----	----	----
أساليب اجتماعيات						----	----
أساليب إنجليزي							----

-دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يلاحظ من الجدول رقم (11) أن الفروق كانت ما بين استجابات طلبة تخصص أساليب العلوم وطلبة تخصص أساليب تدريس الرياضيات من جهة واستجابات طلبة تخصص أساليب تدريس التربية الإسلامية وطلبة تخصص معلم صف من جهة ثانية ولصالح طلبة تخصص أساليب تدريس التربية الإسلامية وطلبة تخصص معلم صف الذين لديهم معوقات في استخدام ملف الطالب أكثر من طلبة التخصصات الأخرى، وربما يعود ذلك إلى أن طبيعة الطلبة في التخصصات (أساليب تدريس العلوم وأساليب تدريس الرياضيات) قد درسوا مواد علمية كالرياضيات والأحياء والفيزياء أكثر من الطلبة أصحاب التخصصات (أساليب تدريس التربية الإسلامية وتخصص معلم صف)، فأعتقد أن طبيعة المواد العلمية والتعامل معها يسهم في تذليل العقبات أثناء استخدام ملف الإنجاز، وقد تسهم في استخدام أفضل لملفات الإنجاز، وقد تكون لشروط التخصص دور في ذلك، وأن دراسة تخصصات أساليب تدريس الرياضيات وأساليب تدريس العلوم تحتاج إلى تخصصات علمية ما قبل التعليم الجامعي وبمعدلات عالية وبأعداد محدودة، وقد يسهم المعدل العالي عند هؤلاء الطلبة في هذه التخصصات إلى تجاوز بعض العقبات في استخدام ملف الإنجاز من خلال حلها بطرق منطقية، بعكس طالب التخصص الأدبي الذي يقبل في التخصصات (معلم صف وأساليب التربية الإسلامية) التي تحتاج إلى الحد الأدنى للمعدل للقبول.

وهذه النتيجة تتعارض مع ما جاء في دراسة البركاتي (2008) التي بينت عدم وجود فروق في الصعوبات تعزى إلى المؤهل العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع ما بينته دراسة أبي مطلق (2012) في أن الفروق كانت لصالح طلبة أساليب الرياضيات.

ISSN:2308-5347

وفي ضوء هذه النتائج يمكن سرد بعض الاستنتاجات:

يتمتع ملف الإنجاز بخصائص تسهم في ارتقاء عمليتي التعليم والتعلم وهي:

1. الخاصية الأولى: التكاملية.
   - ويعنى بذلك العمل على التكامل بين التقويم التقليدي والتقويم البديل، فهو يعمل كتقويم مساند للتقويم التقليدي.
   - ويعنى أيضا بالتكاملية بأنه يسهم في تكامل جوانب العملية التعليمية التعلمية.
   - الجوانب النفسية التي يكون تعليم الطالب فيها ذاتيا.
2. الخاصية الثانية: الاستمرارية.

وفيها يستخدم ملف الإنجاز منذ مراحل التعليم الأولى، في التعليم ما قبل المدرسة (التهيئة) مرورا بالمرحلة الأساسية الدنيا التي لا تستخدم فيها الاختبارات بل أوراق العمل والملفات الخاصة بالطلبة، ومن ثم يستمر استخدام ملفات الإنجاز حتى في التعليم الجامعي في المساقات التي يناسبها ذلك كالمساقات العملية.

3. الخاصية الثالثة: التجديد.

يقصد بها مجاراة التطورات العلمية والتكنولوجية من حيث استخدامات ملف الإنجاز، ومن حيث مكوناته، أما من حيث استخدامه فيمكن استخدامه إلكترونيا عند كبار السن أو على شكل فيديو أو على شكل رسومات وخرائط ذهنية، ويرسل عبر الشبكة العنكبوتية.

الخاصية الرابعة: التنظيم.

ويعنى بالتنظيم قدرة الطالب على اختيار أفضل الأعمال وعمليات ترتيبها وتنظيمها وتصنيفها ليصبح ملفا منسقا بشكل جيد.

الخاصية الخامسة: التراكمية.

إن ملف الإنجاز ملف تراكمي بمعنى أن الأعمال فيه تعمل أولاً بأول وربما يبنى على العمل الأول أو يترتب عليه عملا آخر.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم تقديم بعض التوصيات:

1. يجب تعريف الطلبة بملفات الإنجاز وأنواعها وكيفية استخداماتها وأهميتها في عمليتي التعليم والتعلم.
2. بما أن طبيعة النفس البشرية تواقه للتغير والتجديد فلا بد من التنوع في عمليات التعليم والتعلم والقياس والتقويم بشكل خاص من خلال استخدام ملف الإنجاز.
3. ضرورة تفعيل ملف الإنجاز عند طلبة المدارس (مرحلة ما قبل التعليم الجامعي) خصوصا عند طلبة التخصصات الأدبية، وأفضل بأن يكون لكل مادة ملف إنجاز يقدمه الطالب نهاية العام أو الفصل الدراسي.
4. إصدار دليل عملي إرشادي يتضمن كيفية استخدام ملف الإنجاز من قِبل الطالب والمعلم وأولياء الأمور.

أيضاً في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم تقديم بعض الاقتراحات:

1. تصور لاستراتيجية مقترحة في استخدام ملفات الإنجاز في ضوء ما توصلت إليه الدراسات في هذا الموضوع.
2. دور ملف الإنجاز في تنمية مهارات التفكير.

ISSN:2308-5347

المراجع:

1. أبو حسين، وداد (2007): استخدام ملفات الأعمال (البورتفوليو) كأداة بديلة لتقييم التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، حلقة نقاش في المناهج، جامعة الملك سعود، كلية التربية، السعودية.
2. أبو جلالة، صبحي وجمل، محمد (2008): أثر استخدام الطالب لملف الإنجاز في التحصيل والاتجاهات نحو الدراسة الجامعية، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية،23(1): ص ص (159- 232).
3. أبو عقيل، إبراهيم (2012): مبادئ في الإحصاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
4. أبو مطلق، هناء (2012): فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلّمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، دراسة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
5. الأحمد، نضال (2003): تجريب الحقيبة الوثائقية (البورتفوليو) في برنامج إعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية ومقارنة فوائدها وصعوباتها بالبرامج المماثلة في الدول المتقدمة، العلوم التربوية- مصر، مج 11 ،ع 3، ص ص (133 -174).
6. إسماعيل، حسن (2005): اتجاهات طالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو إعداد ملف الطالب الإلكتروني E-Portfolio واستخدامه في التعليم وآرائهن نحوه، المؤتمر العلمي العاشر (تكنولوجيا التعليم الإلكتروني والجودة الشاملة)، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، كلية التربية جامعة عين شمس، -7 5 يوليو، الجزء الأول، ص ص (31 67-).
7. البركاتي، نفين (2008): فعالية استخدام ملف الإنجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى، مجلة جامعة أم القرى،20(3): ص ص (-53 80).
8. البلادي، فاطمة (2013): أثر استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني (E-Portfolio) على التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الدراسات الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بالمدينة المنورة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (34)، جزء (2)، ص ص (117-132).
9. التركي، نوف (2011): برنامج تدريبي إلكتروني مقترح لاكساب معلمات العلوم مهارات تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.
10. جابر، عبد الحميد (2006): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
11. خليل، محمد (2002): أثر استخدام ملف أعمال الطالب كأداة للتقويم على تحقيق أهداف تدريس العلوم لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، المؤتمر العلمي الرابع عشر (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء)، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
12. شاهين، سعاد (2007): أثر التخصص الأكاديمي والأسلوب المعرفي على تصميم وإنتاج ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية- تكنولوجيا التعليم - مصر، مج 17 ،ع 1، ص ص (39 3-).
13. الشريف، إيمان والدسوقي، وفاء (2010): أثر البناء المتنامي لملف الإنجاز الإلكتروني على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وجوانب تعلم طلاب كلية التربية النوعية، دراسات تربوية واجتماعية -مصر، مج 16 ،ع 4، ص ص (-81 138).
14. عباس، هناء وواصف، سوزان (2010): فعالية استخدام ملفات (البورتفوليو) في تحسين الأداء الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، مجلة التربية العلمية -مصر، مج 13 ،ع 5، ص ص (43 70 -).

ISSN:2308-5347

15. عبد الرحمن، هدى (2007): استخدام ملفات الإنجاز في تنمية الكفاءة القرائية لدى طلاب الجامعة وأثره على الأداء اللغوي ومفهوم الذات القراءة لديهم، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، 20(3): ص ص (111-87).
16. العبسي، محمد (2009): أثر استخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات، المجلة التربوية، جامعة الكويت، 23 (90): ص ص (146-120).
17. عريفج، سامي و مصلح، خالد (1999): في القياس والتقويم، عمان، الأردن.
18. فلمبان، آذار (2010): واقع استخدام معلمات اللغة العربية ملف الإنجاز في تقويم الأداء اللغوي لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
19. قطيط، غسان (2009): حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة، عمان، الأردن.
20. محمود، اشرف وبخيت، مؤنس (2006): أثر استخدام التقويم البديل (البورتفوليو) في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم، المؤتمر العلمي الثامن عشر لمناهج التعليم وبناء الإنسان العربي، 25 _ 26 يونيو 2006 جامعة عين شمس، المجلد الأول : ص ص (179-137).

21. Anderson, R and Demeulle, L.(1998): Portfolio use in twenty-four teacher education programs, Teacher Education Quarterly, 25(1) ,23-31.
22. Chen, yon – mei. (2006): Efl instruction and assessment with portfolios: Acase study in Taiwan ,National chung cheng University Publications, Taiwan.
23. Mues , F and sorcinelli, M.(2000): Preparing a teaching Portfolio, center for Teaching at University of Massachusetts , Amherst.
24. Stone, B.(1998): Problems , Pitfalls , and benefits of Portfolios, Teacher Education Quarterly, 25(1),105-114.

ISSN:2308-5347

ISSN:2308-5347

تصور مقترح لتطبيق معايير التعلم المحاسبي ودورها في ضبط جودة مناهج المحاسبة في الجامعات السعودية

د. الفاتح الأمين عبد الرحيم الفكي

جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية

ISSN:2308-5347

تصور مقترح لتطبيق معايير التعلم المحاسبي ودورها في ضبط جودة مناهج المحاسبة في الجامعات السعودية

د. الفاتح الأمين عبد الرحيم الفكي

الملخص

تناول البحث تصور مقترح لتطبيق معايير التعلم المحاسبي ودورها في ضبط جودة مناهج المحاسبة في الجامعات السعودية. وتمثلت مشكلة البحث في عدم مراعاة المعايير الدولية للتعليم المحاسبي عند تصميم مناهج البرامج المحاسبية بالجامعات مما يؤثر سلباً على كفاءة خريجي المحاسبة وقلة مهاراتهم، بالإضافة إلى إهمال النواحي التدريبية أثناء فترة الدراسة.

ويهدف البحث إلى إلقاء الضوء على معايير التعليم المحاسبي وكيفية استخدامها عند تصميم مناهج البرامج المحاسبية بالجامعات، وتفرّع من هذا الهدف العديد من الأهداف الفرعية منها؛ دراسة معايير التعليم المحاسبي وتحليله، وتوضيح كيفية الاستفادة منها عند تصميم المناهج المحاسبية، وكذلك محاولة وضع إطار عام يُمكن الاسترشاد به عند تصميم البرامج المحاسبية وتقييمها.

وتوصّل الباحث إلى العديد من النتائج أهمها أن معايير التعليم المحاسبي توفّر إرشادات واضحة لكيفية تصميم منهج المحاسبة وذلك لأنها توفّر مخرجات تعلم يمكن قياسها وتحقيقها، وأيضاً توفّر معايير التعليم المحاسبي المعدلة، وإرشادات واضحة يمكن الاسترشاد بها عند تحديد مخرجات التعلم المنتظرة من المناهج المحاسبية، كما تمّ التوصّل إلى وجود علاقة إيجابية بين معايير التعليم المحاسبي وبين معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، أضف لذلك توصّل الباحث إلى حقيقة أنّ التعليم المهني المستمر تستوجبه المتغيرات البيئية والتي تشكّل ضغوطاً على عملية التعليم المحاسبي حيث تتمثل تلك المتغيرات أو الضغوط في العولمة وتعقيد الأعمال والتطوّر التكنولوجي.

خَلُصَ الباحث إلى العديد من التوصيات أهمها؛ ضرورة تبني معايير التعليم المحاسبي الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين من قبل هيئات التقويم والاعتماد الأكاديمي كمحكات أو مقاييس عند إجراء التقويم والاعتماد لبرامج المحاسبة؛ وكذلك لسهولة الحصول على الاعتراف الدولي بمنهجية التعليم المحاسبي في الدولة، وأيضاً تصميم المنهج بحيث يسمح بالاستجابة لكافة المتغيرات البيئية المحيطة.

الكلمات المفتاحية:

معايير التعليم المحاسبي، منهج المحاسبة، مخرجات التعلم، الكفاءة الفنية، التعليم المهني المستمر.

ISSN:2308-5347

Proposed Conception of Application of Standards Accounting Education and its Role in Quality Control of Accounting Curricula in Saudi Universities

Abstract:

Proposed Conception of Application of Standards Accounting Education and its Role in Quality Control of Accounting Curricula in Saudi Universities

This research is based on a proposed conception of application of standards accounting education and its role in quality control of accounting curricula in Saudi universities. The rationale behind the study was the in adherence to international standards when designing accounting courses at universities, which fact that negatively affects the quality of accounting and is reflected in neglect of training aspects during study.

Hence, this research aims to shed light on international education accounting and how it can be utilized when designing accounting courses within universities. The secondary goals include study and analysis of standards of accounting education and how they can be made use of in designing accounting courses(syllabuses), as well as drawing a framework that can guide in designing and evaluating these courses.

The researcher has reached a number of conclusions, namely that standards of accounting education provide explicit directions for designing accounting courses, as they provide measurable and verifiable learning outcomes. In addition, the modified standards of accounting education provide clear- cut guidelines that can aid in determining the learning outcomes expected of accounting courses. Also, a positive correlation was established between the standards of accounting education and the standards of National Commission for Academic Accreditation and Assessment in Saudi Arabia(NCAAA). Moreover, the researcher has concluded that continuous professional development is necessitated by pressing issues such as globalization , expansion of enterprises and technological development.

The researcher has put forward a number of recommendations such as the need to adopt the standards for accounting education issued by the international federation of accountants(IFAC),and those by Commission of academic assessment and accreditation as measurements when undertaking an assessment or accreditation for accounting courses. The adoption of this standards also renders attainment of international recognition of methods of accounting education in a particular country easier. Finally, courses should be designed in such away as to allow for speedy responses to changing circumstances.

ISSN:2308-5347

مقدمة:

يعدُّ التعليم المحاسبي من أحد القضايا التي حظيت بالعديد من البحوث في الفترة الأخيرة، ويرجع ذلك بالضرورة إلى أهمية التعليم المحاسبي لارتباطه بمهنة المحاسبة والمراجعة. كما تتضح أهمية التعليم المحاسبي من خلال الجهود التي يبذلها الاتحاد الدولي للمحاسبين لتطوير العملية التعليمية، وذلك بما يتم إصداره من معايير تُعنى بالتعليم المحاسبي.

إن مسؤولية إعداد محاسبين مؤهلين بالمهارات المهنية اللازمة لممارسة المهنة تقع على عاتق عدة جهات، تأتي مؤسسات التعليم العالي في مقدمتها ، أي أن البرامج التعليمية المحاسبية المطبقة على مستوى الجامعات تؤدي إلى إكساب المتعلم القدرات والمهارات المهنية، والتي تتطلبها المعايير الموضوعة من قبل الاتحاد الدولي للمحاسبين ضمن معايير التعليم المحاسبي. وقد أوضح معيار التعليم المحاسبي الدولي رقم(4) أن التعليم المحاسبي المهني والذي يمنح المعرفة والمهارات والقيم والأخلاق المهنية هو تعليم مبني أساسا على التعليم العام، أي أنه مبني على المعارف الأساسية في المراحل الأولى للتعليم المحاسبي المهني والتي يتم تلقيها سواء في مراحل التعليم السابقة أم في مرحلة التعليم المهني نفسها.

ومن الموضوعات المهمة في مجال التعليم المحاسبي ما يتعلّق بالجودة المطلوبة في المناهج المحاسبية التي تدرس في المرحلة الجامعية، وذلك لأنه يمثل الأساس للتعليم المحاسبي المهني المستمر (التعليم مدى الحياة). ويرتبط بهذا الجانب متطلبات الهيئات الدولية والوطنية المتعلقة بالتقويم والاعتماد الأكاديمي، لذلك سوف تركز هذه الورقة على أثر استخدام معايير التعليم المحاسبي في تحقيق مستويات الجودة المطلوبة في المناهج المحاسبية.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث بصورة أساسية في عدم مراعاة معايير التعليم المحاسبي الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين عند وضع المناهج الجامعية وتصميمها لبرنامج بكالوريوس المحاسبة مما يؤثر سلباً على عدم كفاءة خريجي المحاسبة وقلة مهاراتهم، أضف لذلك إهمال النواحي التدريبية أثناء الفترة الدراسية. ويضاف لذلك عدم مراعاة بعض المتطلبات التي تُفرض من قبل بعض الهيئات الوطنية والتي منها على سبيل المثال الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

لذلك يمكن صياغة مشكلة البحث على النحو الآتي:

1 - ما دور تطبيق معايير التعليم المحاسبي في تحسين جودة مناهج المحاسبة بالجامعات السعودية ؟
2 - هل توفر معايير التعليم المحاسبي الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين إرشادات يمكن اتباعها عند وضع المناهج المحاسبية وتصميمها لضمان مخرجات تتمتع بالكفاءة والمهارة؟
3 - هل توجد علاقة بين معايير التعليم المحاسبي الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين وبين متطلبات الهيئة السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي؟

أهمية البحث:

يكتسب البحث أهميته من كونه يتناول الدور الذي يمكن أنّ تلعبه معايير التعليم المحاسبي في تحسين جودة مناهج المحاسبة التي تدرس بالجامعات والمعاهد بما يضمن التأهيل المهني والأكاديمي لخريجي المحاسبة. أضف لذلك أنه يدرس العلاقة بين معايير التعليم المحاسبي ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

ISSN:2308-5347

أهداف البحث:

يهدف البحث بصورة أساسية إلى إلقاء الضوء على معايير التعليم المحاسبي وكيفية استخدامها عند إعداد جودة المناهج المحاسبية وتصميمها وتقييمها والتي تدرس بالجامعات، ويمكن تحقيق ذلك الهدف من خلال الأهداف الفرعية الآتية:

1 - دراسة معايير التعليم المحاسبي وتحليلها بتعديلاتها الأخيرة (2013-2012-2011)وتوضيح كيفية استخدامها عند تصميم المناهج المحاسبية.
2 - محاولة وضع إطار عام يمكن الاسترشاد به عند وضع المناهج المحاسبية وتصميمها.
3 - دراسة معايير التقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (محلية) وتلك الصادرة من الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال(AACSB) وتحليلها، بهدف التعرف على العلاقة بينها وبين معايير التعليم المحاسبي.

أسئلة البحث:

يسعى الباحث إلى محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1 - هل هناك علاقة بين تطبيق معايير التعليم المحاسبي الصادرة من مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي التابع للاتحاد الدولي للمحاسبين وبين جودة مخرجات المناهج المحاسبية التي تدرس بالجامعات؟
2 - هل توفِّر معايير التعليم المحاسبي المعدلة والصادرة عن الاتحاد الدولي للمحاسبين إرشادات يمكن الاسترشاد بها عند تحديد مخرجات التعلم المنتظرة من المناهج المحاسبية؟
3 - ما طبيعة العلاقة بين معايير التعليم المحاسبي المعدّلة والصادرة من قبل الاتحاد الدولي للمحاسبين ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية؟

منهجية البحث:

استخدم الباحث المنهج الاستنباطي والاستقرائي والمنهج التاريخي المقارن والمنهج الوصفي، حيث تم الاعتماد على المنهج الأول عند صياغة الفروض العلمية للبحث، بينما تمّ الاعتماد على الثاني من خلال صياغة مشكلة البحث، أما المنهج التاريخي المقارن فقد تمّ استخدامه من خلال الدراسات السابقة وإجراء بعض المقارنات بين المعايير الدولية والوطنية والدراسة التحليلية، والمنهج الوصفي من خلال وصف لمعايير التعليم الدولية وبيان دورها في ضبط جودة المناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس في المملكة العربية السعودية.

تنظيم البحث:

تمّ تقسيم البحث إلى مقدمة ومحورين، تناولت المقدمة التعريف بالمشكلة وأهمية الدراسة وأهدافها، والفروض العلمية لها، والمناهج العلمية المستخدمة في استخلاص المعلومات، بالإضافة للدراسات السابقة، بينما تناول المحور الأول معايير التعليم المحاسبي، وفي المحور الثاني تمّ التطرق إلى ضبط الجودة في التعليم المحاسبي على ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية والجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال.

ISSN:2308-5347

حدود البحث:

الحدود المكانية : المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: تشمل تاريخ إصدار معايير التعليم المحاسبي في الفترة من 2005م حتى 2013م.

مصطلحات البحث:

1 - **الاتحاد الدولي للمحاسبين**
International Federation Accountant (IFAC)

2 - **الكفاءة**
Efficiency

3 - **التطوير المهني الأولي**
Initial Professional Development (IPD)

4 - **التطوير المهني المستمر**
Continuing Professional Development (CPD)

5 - **معايير التعليم المحاسبي الدولية**
International Education Standards (IES)

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

1 - **الاتحاد الدولي للمحاسبين: وهو منظمة مهنية عالمية تُعنى بتنظيم مهنة المحاسبة والمراجعة من حيث الممارسة والتعليم، ويتكون من عدد من المجالس الفرعية منها مجلس متخصص يهتم بالتعليم المحاسبي وإصدار المعايير المتعلقة به. ويشترط بعض المتطلبات على الدول الأعضاء الوفاء بها و على رأس هذه المتطلبات معايير التعليم المحاسبي.**

2 - **الكفاءة: ويقصد بها القدرة على أداء الأدوار المطلوبة من المحاسبين، و تكتسب من خلال المعارف والمهارات المهنية، ومن خلال القيم والاتجاهات والأخلاق.**

3 - **التطوير المهني الأولي: يقصد به التعلم لرفع كفاءة الأفراد حتى يتمكنوا من أداء الأدوار الموكلة لهم، ويشمل التعليم العام، والتعليم المحاسبي، وبعبارة أخرى هو التعليم الأساسي أو المدخل لاكتساب المهارات المهنية المتقدمة.**

4 - **التطوير المهني المستمر: ويقصد به التطوير المستمر للمعارف والمهارات المهنية والقيم والأخلاق والاتجاهات السلوكية، وهو غير محدد بزمن أو سن معينة.**

5 - **معايير التعليم المحاسبي الدولية، وهي توفر إرشادات محددة يجب استيفاؤها من قبل المحاسبين، وموجهة أساساً للجهات التي تهتم بالتعليم المحاسبي، مثل الجامعات، والمنظمات المهنية التي تقوم بمنح ترخيص مزاولة مهنة المحاسبة القانونية. وتصدر هذه المعايير من الاتحاد الدولي للمحاسبين.**

ISSN:2308-5347

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات اهتمت بتوقعات المستفيدين من التعليم المحاسبي:

1 - دراسة (Elif، Mehlika، Adem 2012)

تناولت الدراسة موضوع التعليم المحاسبي في تركيا وتوقعات المحاسبين المهنيين المرشحين (المحتملين) من التعليم المحاسبي- بالتطبيق على جامعة أولوداغ. وهدفت الدراسة إلى تحديد إلى أي مدى يغطي التعليم المحاسبي على طول التاريخ في تركيا توقعات الطلاب في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية والذين هم مرشحين اليوم ليصبحوا محاسبين مهنيين. ولتحقيق ذلك الغرض تمّ أولاً التركيز على جودة التعليم المحاسبي بالمقام الأول، ثم أجرى مسح في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة أولوداغ وهي واحدة من أكبر الجامعات في تركيا؛ وذلك من أجل تحديد توقعات المحاسبين (المرشحين) من التعليم المحاسبي لمعرفة مدى وفاء مؤسسات التعليم العالي لهذه التوقعات.

ومن نتائج الدراسة (من الردود المستلمة من الاستبانة) اتضح أنّ التعليم المحاسبي بمؤسسات التعليم العالي غيرفعّال. ومن التوصيات تغييرنظام التعليم المحاسبي من حيث المناهج وذلك من أجل زيادة جودة التعليم المحاسبي لتلبية احتياجات الطلاب وتوقعاتهم.

تتفق الدراسة مع موضوع البحث من حيث تناولها لقضية التعليم المحاسبي وربطه بالجودة، إلا أنّ هذه الدراسة لم توضّح الإجراءات العملية التي يمكن أن تتخذ في سبيل تحقيق تلك الغاية؛ وهذا ما يحاول الباحث تقديمه في هذا البحث بمشيئة الله.

ثانياً: دراسات اهتمت بتطوير مناهج المحاسبة:

1 - دراسة(الجليلي و ذنون2010م):

تناولت الدراسة استخدام معايير التعليم الدولية للمحاسبين المهنيين في تطوير المناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس في العراق، حيث تمثلت مشكلة الدراسة في قصور التعليم المحاسبي في العراق عن الإيفاء بمتطلبات المهنة وعدم تحديث مناهجه على النحو الذي يسهم في إعداد كوادر محاسبية علمية ومهنية قادرة على أن تخدم الوحدات الاقتصادية في ظل المتغيرات والتطورات الحديثة التي تشهدها مهنة المحاسبة. ويهدف البحث إلى تطوير مناهج التعليم المحاسبي للدراسات الأولية وتحديثها بما يتلاءم ومتطلبات مهنة المحاسبة واستخدام معايير التعليم الدولية والمنهج العالمي للتعليم المهني للمحاسبين المهنيين في تطوير المناهج التعليمية المحاسبية في العراق.

وتوصّلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أن معايير التعليم الدولية هي واحدة من المعايير التي تمثّل القواعد الأساسية التي يمكن الاستعانة بها في تطوير المنهج المحاسبي لتقليل درجة التفاوت بين ما دُرس نظرياً والممارسة المهنية، إنّ مناهج التعليم المحاسبي واحدة من البرامج التعليمية التي يجب تطويرها وعلى نحو مستمر حتى تستطيع التعامل مباشرةً مع تقنيات ومهارات المحاسبة الجديدة، إنّ من أهمّ عوامل بناء المهارات المهنية لدى متعلمي المحاسبة الاهتمام بالمناهج العلمية المحاسبية وربط المهنة بالمنهج المحاسبي. ومن أهم توصيات الدراسة؛ الاهتمام بالتعليم المحاسبي وتطوير أساليبه وتعديل مناهجه بما ينسجم وأهمية الارتقاء بمستوى المهنة في المجتمع، ربط المنهج المحاسبي بمشاكل الواقع العملي للمهنة وإدخال المهارات المحاسبية والسلوكية المختلفة لتتوافق واحتياجاتها، دراسة عدد من المقررات باللغة الإنجليزية لأنها اللغة الأساس في التعامل مع الدوريات والمعايير الدولية للمحاسبة.

ISSN:2308-5347

تتفق الدراستين في بعض النقاط أهمها أن كليهما يتناول المعايير الدولية للتعليم المحاسبي كوسيلة لتطوير مناهج التعليم المحاسبي، كما أنّ محور اهتمامها يتمثل في التعليم الجامعي. إلا أنّ هناك العديد من نقاط الاختلاف بين الدراستين تتمثل في:

1 - ركّزت الدراسة على ستة معايير دولية صادرة من مجلس معايير التعليم المحاسبي التابع للاتحاد الدولي للمحاسبين، بينما تركّز هذه الدراسة على ثمانية معايير بتحديثاتها المختلفة حتى فبراير 2013م.

2 - لم تتعرّض الدراسة لدور معايير التعليم المحاسبي في تحقيق الجودة، وهذا ما تحاول هذه الدراسة توضيحه من خلال التحليل لمتطلبات الجودة الوطنية وكيفية الوفاء بها من خلال معايير التعليم المحاسبي.

2 - دراسة (رنده2006م):

تناولت الدراسة موضوع التعليم المحاسبي المهني، الواقع وسبل التطوير، حيث تناولت الدراسة جانبين؛ الأول يعرض واقع التعليم المحاسبي المهني في ليبيا بهدف النظر في إمكانية تطويره من خلال الاعتماد على برنامج التعليم المحاسبي المهني الذي يتبناه الاتحاد الدولي للمحاسبين، وبالاعتماد على نتائج الدراسات التي أجريت في البيئة المحلية في المدى القريب.

تمّ استقراء بعض أسباب القصور في العملية التعليمية والتي كان من أهمها ضعف مناهج التعليم المحاسبي وتقليدية أساليب التدريس وعدم وجود فترة للتدريب العملي. والجانب الثاني من الدراسة تمّ طرح متطلبات برنامج التعليم المحاسبي المهني المعياري في ثلاثة محاور وهي مناهج التعليم المحاسبي المهني، وأساليب التدريس، والخبرة العملية. وبمقارنة واقع التعليم المحاسبي في ليبيا بالمعايير تمّ وضع مقترحات للتحسين، والتي تمثل في مجملها توصيات اللجنة التعليمية بالاتحاد الدولي للمحاسبين.

تتفق الدراستان في تناولهما لمعايير التعليم المحاسبي التي أُصدرت من قبل الاتحاد الدولي للمحاسبين، كما أنّ هناك بعض نقاط الاختلاف بين الدراستين يمكن إجمالها في الآتي:

1 - ركّزت الدراسة على ستة معايير دولية صادرة من مجلس معايير التعليم المحاسبي التابع للاتحاد الدولي للمحاسبين، بينما تركّز هذه الدراسة على ثمانية معايير بتحديثاتها المختلفة حتى فبراير 2013م.

2 - لم تتعرّض الدراسة لدور معايير التعليم المحاسبي في تحقيق الجودة، وهذا ما تحاول هذه الدراسة توضيحه من خلال التحليل لمتطلبات الجودة الوطنية وكيفية الوفاء بها من خلال معايير التعليم المحاسبي.

ثالثاً: دراسات تناولت ملاءمة مناهج التعليم لسوق العمل:

1 - دراسة (قطناني، وعويس 2009م):

تناولت الدراسة موضوع مدى ملاءمة مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات العمانية لمتطلبات سوق العمل في ظل تداعيات الأزمة المالية، وتمثلت مشكلة البحث في ضرورة التعرف على كفاءة نظام التعليم المحاسبي وفاعليته في سلطنة عمان ومدى وفائه بالاحتياجات المطلوبة منه في ظل التطورات العديدة والسريعة التي تحدث في شتى مجالات الحياة وما يتطلبه ذلك من دراسة لواقع التعليم المحاسبي وتقييمه. وهدفت الدراسة إلى استكشاف مدى ملاءمة البرامج التعليمية المطبقة حالياً بأقسام المحاسبة في الجامعات العمانية لمتطلبات سوق العمل ومن ثم تحديد الوسائل المناسبة لتطوير هذه الخطط بشكل يجعلها قادرة على مواجهة التحديات التي تواجه مهنة المحاسبة. وخلصت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها أنّ البرامج التعليمية المطبقة حالياً في الجامعات العمانية هي من وجهة نظر الفئات المعنية بالتعليم المحاسبي كافية بشكل عام لتزويد الخريجين بحوالي 80% من المعارف والمهارات والخبرات التي يتطلبها سوق العمل. ومن أبرز توصيات الدراسة الاهتمام بمدخلات نظام التعليم المحاسبي من خلال إيجاد فرع للتعليم التجاري في الدراسة الثانوية، والاهتمام بنوعية الطلاب المقبولين للدراسة في أقسام المحاسبة.

ISSN:2308-5347

تتفق الدراستان في تناولهما لقضية التعليم المحاسبي بشكل عام، إلا أنّ هذه الدراسة ركّزت بشكل واضح على التأثير الذي تتركه الأزمة المالية العالمية على مخرجات ناتج التعليم المحاسبي، ولم تتطرّق إلى المعالجة الجذرية التي يجب أن تجرى في المناهج التي تدرّس. وفي هذا البحث يحاول الباحث لفت الانتباه للمتغيرات البيئية والتي من ضمنها النظام العالمي وكيفية الاستجابة لهذه التغيرات عند وضع المنهج وتصميمه ، كما أن هذه الدراسة تحاول الربط بين متطلبات الجودة والمنهج المحاسبي وكيفية الوفاء به، وهذا ما لم تتناوله الدراسة، على أساس أنّ الاهتمام بجانب الجودة يضمن في الحد الأدنى المواكبة والتغيير المستمر حسب المتغيرات البيئية المحيطة ببيئة التعليم المحاسبي.

رابعاً: دراسات تناولت المناهج المحاسبية وأثرها في بناء المعارف المهنية:

1 - دراسة (النوايسة، و السبوع 2009م)

تناولت الدراسة موضوع المناهج المحاسبية وأثرها في بناء المعارف والمهارات المهنية- دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم من قسم المحاسبة بجامعة العلوم التطبيقية الخاصة- وتمثلت مشكلة الدراسة في عدد من الأسئلة والتي أبرزها: هل تساهم محتويات مواد تخصص المحاسبة في بناء المعارف والمهارات المهنية؟ وهل يساهم التدريب الميداني في بناء المعارف والمهارات المهنية؟ وما دور عضو هيئة التدريس في بناء المعارف والمهارات المهنية؟ وهدفت الدراسة إلى التعرف على أثر محتوى المناهج المحاسبية في بناء المعارف والمهارات المهنية من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم المحاسبة في مرحلة البكالوريوس، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تصميم استبانة تتكون من (45) بنداً وزعت على العينة النهائية والمعتمدة لأغراض البحث والتحليل، وتكونت من (62) طالباً، وذلك لأخذ آرائهم حول تطوير التعليم المحاسبي ليُصبح أكثر فاعلية تجاه المعارف والمهارات المهنية. وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد تأثير لمحتويات كل من المساق والتدريب الميداني وعضو هيئة التدريس على بناء المعارف والمهارات المهنية وبنسبة (64.4%)،و (76.6%)، و(74.2%) على التوالي. وتناولت الدراسة توصيات لتطوير المناهج لمواكبة العولمة والتقدم التكنولوجي.

خامساً: دراسات تناولت جودة المناهج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي:

1 - دراسة (عطية، الزهران 2008م)

تناولت الدراسة نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي ؛ هدفت الدراسة إلى اقتراح نموذج يهدف إلى تقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي، واختبار هذا النموذج من خلال دراسة ميدانية لاستطلاع آراء خريجي أحد البرامج المحاسبية بالجامعات السعودية ، ولتحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف الفرعية منها: مراجعة أهم التجارب الدولية والعربية في مجال الاعتماد الأكاديمي وتحليلها ، ومراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة بالاعتماد الأكاديمي المحاسبي وتحليلها، وبناء النموذج المحاسبي واختباره.

توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها؛ حقق مستوى التدريس والتعلم مستوى جودة متوسطة بنسبة 57.6% من العينة، أما فيما يتعلّق بكفاءة الخطة الدراسية من حيث مراعاتها للتطورات التكنولوجية الحديثة وعدم حاجة خريج البرنامج لدورات إضافية بعد التخرج وكذلك مراعاة تطوير الخطة على فترات زمنية فقد حقق المعيار جودة متوسطة بنسبة 63%. ومن أبرز توصيات الدراسة: البدء ودون تأخير في عملية التقويم الذاتي للبرامج المحاسبية. يجب على البرامج المحاسبية أن تولي عناية خاصة لدراسة عناصر المنافع والتكاليف المصاحبة للاعتماد الأكاديمي . إنشاء قاعدة بيانات تحوي كافة البيانات الخاصة بالبرنامج بمجرد اتخاذ قرار البدء في إجراءات الحصول على الاعتماد الأكاديمي بهدف التأكد من وجود الوثائق الدالة على اتفاق مخرجات البرنامج مع أهدافه.

ISSN:2308-5347

تتفق الدراسة مع موضوع البحث في تناولها لموضوع الاعتماد الأكاديمي من الهيئات التي تتولى موضوع التقويم والاعتماد الأكاديمي، كما أنها تلتقي مع موضوع البحث في كونها تتناول معايير الهيئة الوطنية للاعتماد والتقويم الأكاديمي، إلا أنّ محور الخلاف بين الدراستين يتمثل في أن هذه الدراسة تتناول معايير التعليم المحاسبي والأثر الذي يمكن أن تُحدثه في تحقيق الجودة والتي تعد محور الاهتمام الذي يدور حوله الاعتماد الأكاديمي، كما أنها تسعى إلى وضع آلية يمكن الاسترشاد بها عند تصميم البرامج المحاسبية على أساس أن التعليم الجامعي يمثل مرحلة التطوير المهني الأولي.

مما سبق يُلاحظ أنّ كافة الدراسات السابقة تسعى لعملية تطوير المناهج المحاسبية للإيفاء بمتطلبات سوق العمل، إلا أنّ كل الدراسات السابقة لم تتناول العلاقة بين معايير التعليم المحاسبي ومتطلبات الجودة التي تفرضها هيئات التقويم والاعتماد الأكاديمي سواء الوطنية أو الدولية، وهذا ما يحاول الباحث تغطيته في هذا البحث بمشيئة الله.

المحور الأول: معايير التعليم المحاسبي الدولية

سوف يتم تناول هذا المحور من خلال النقاط الآتية:

1-1 تعريف عام بمعايير التعليم المحاسبي الدولية ومدى الحاجة إليها.

2-1 الهيكل(الإطار) النظري للتعليم المحاسبي الدولي.

1-1 تعريف عام بمعايير التعليم المحاسبي الدولية ومدى الحاجة إليها:

معايير التعليم المحاسبي هي عبارة عن نماذج توفر إرشادات عامة تؤدي إلى توجيه الممارسات التعليمية وترشيدها فيما يتعلّق بالتعليم المحاسبي، ويقوم مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي (International Accounting Education Standards Board IAESB) بإصدار هذه المعايير وغيرها من المنشورات التي تساعد على ترشيد الممارسات في مجال التعليم المحاسبي، وهذا المجلس يتبع للاتحاد الدولي للمحاسبين وكان في السابق عبارة عن لجنة تُعنى بمعايير التعليم المحاسبي. ويمكن معرفة مدى الحاجة لمعايير دولية في التعليم المحاسبي من خلال الدور الذي يمكن أن يلعبه المحاسب المؤهل في تحقيق رسالة الاتحاد الدولي للمحاسبين؛ والتي تتناول تحقيق المصلحة العامة، بالإضافة إلى حاجة الجمهور للثقة في مهنة المحاسبة. و وجود معايير دولية للتعليم المحاسبي تضمن بالضرورة مخرجات تعليمية على قدر عال من التأهيل والتي تتمتع بالكفاءة الفنية والمهنية اللازمة؛ أضف لذلك أنّ غياب معايير دولية للتعليم المحاسَبي يؤدي إلى الاختلاف في الأسس التعليمية والمنهجية التي تَتبع من قبل المؤسسات التعليمية في مختلف الدول والذين يعدّون أعضاء في الاتحاد الدولي أو يسعون للانضمام إليه، كما أنّ هذا الغياب سينعكس سلباً على نوعية المخرجات والذي يقود بدوره إلى انعدام الثقة في خريجي البرامج المحاسبية عموماً ومَن ثَمَ في المهنة على وجه الخصوص. لهذه الأسباب وغيرها- متطلبات الانضمام للاتحاد الدولي، والتغيرات البيئية المحيطة بعملية التعليم -سواء كانت داخلية أو خارجية- سعى IAESB لوضع مبادئ عامة ومعايير خاصة بالتعليم المحاسبي، وتظهر أهمية وجود معايير للتعليم المحاسبي من خلال الآتي (IFAC، 2010، p. 10):

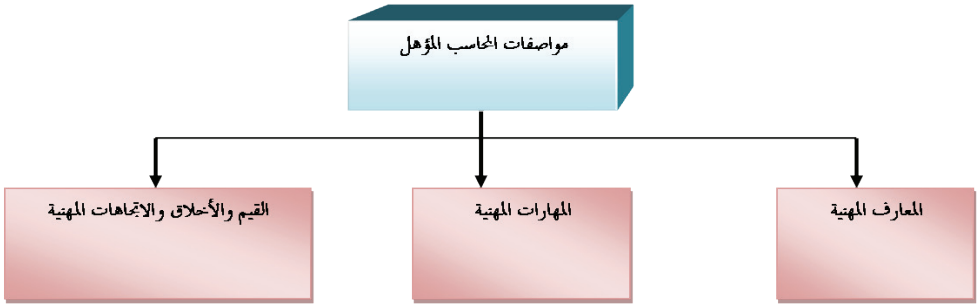
1 - تخفيض الخلافات الدولية بشأن التأهيل وعمل المحاسب المهني.

2 - تسهيل التنقل العالمي للمحاسبين المهنيين.

3 - توفير معايير ومحكات دولية يمكن الرجوع إليها لقياس مدى التزام المؤسسات التعليمية بمتطلبات معايير التعليم المحاسبي الدولية والتي تساعد بالضرورة في قياس كفاءة المخرجات.

ومما سبق؛ يمكن القول بأنّ (IAESB) يُساهم في تحقيق رسالة الاتحاد الدولي للمحاسبين (International Federation of Accountant IFAC) من خلال وضع الأسس والضوابط لإعداد المحاسب المهني المؤهل حسب المواصفات المحددة من قبل(IFAC) -والتي يوضحها الشكل رقم(-1 1) أدناه- وذلك بما يقدمه (IAESB) من مساهمات في تطوير وتعزيز التعليم المحاسبي.

ISSN:2308-5347

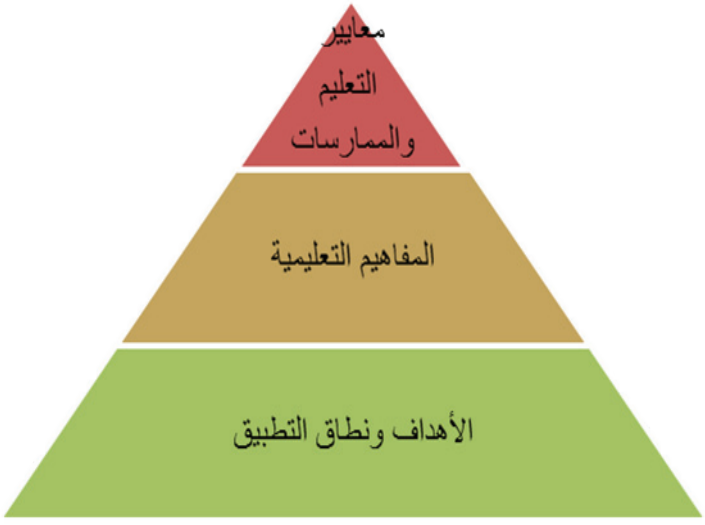


شكل رقم(1-1) مواصفات المحاسب المؤهل (الذي يتمتّع بالكفاءة) حسب IFAC

المصدر: إعداد الباحث

1 - 2 الهيكل (الإطار) النظري للتعليم المحاسبي الدولي:

يحتوي الإطار النظري للتعليم المحاسبي على عدد من النقاط والتي يوضحها الشكل رقم(1-2)والتي سوف يتم تناولها بإيجاز



شكل رقم(1-2) مكونات الإطار النظري للتعليم المحاسبي الدولي

المصدر: إعداد الباحث

ISSN:2308-5347

أ- الأهداف ونطاق التطبيق:

تمثل الأهداف قاعدة الهرم بالنسبة للإطار الفكري، وهي تمثل الغايات التي يسعى الإطار الفكري إلى تحقيقها، ويتمثل الهدف من الإطار الفكري في مساعدة الهيئات الأعضاء في (IFAC) المسؤولة بشكل مباشر أو غير مباشر عن التعليم وتنمية أعضائها وطلابها، كما يهدف أيضاً إلى تعزيز الفهم عن دور (IAESB) للأطراف الأخرى المعنية بالتعليم المحاسبي؛ وتتمثل هذه الأطراف في(IFAC،2010،p10):

1 - الجامعات وأرباب العمل وغيرهم من أصحاب المصلحة والذين لهم أدوار في تصميم برامج التعليم المحاسبي وتقييمه وتقديمه للمنظمين المسؤولين عن الإشراف على مهنة المحاسبة.
2 - السلطات الحكومية المسؤولة قانوناً عن المتطلبات ذات العلاقة بالتعليم المحاسبي.
3 - المحاسبين الحاليين والمحتملين والمهتمين بالتعلم والتطوير.
4 - أي أطراف أخرى مهتمة بعمل (IAESB) في مجال التعليم المحاسبي.

إنّ وجود إطار مفاهيمي للتعليم المحاسبي يحقق العديد من الفوائد والتي يمكن إجمالها على النحو الآتي: (IFAC،2010،p.11):

أ- يُساعد في تطوير معايير التعليم المحاسبي وذلك لاعتماده على مفاهيم ذات صلة بالتعليم.
ب- يُساعد في إعداد المعايير ذات العلاقة بالتعليم المحاسبي بكفاءة وفاعلية، وذلك لأنّ (IAESB) يعتمد على قاعدة أو إطار مفاهيمي عندما يقوم بمناقشة القضايا المتعلقة بالتعليم المحاسبي.
ج- يُساهم في تحقيق الشفافية والمساءلة ويُتيح الاطلاع على القرارات؛ وذلك لأنّ المفاهيم التي يستند عليها (IAESB) في اتخاذ قراراته معروفة ومحددة سلفاً.

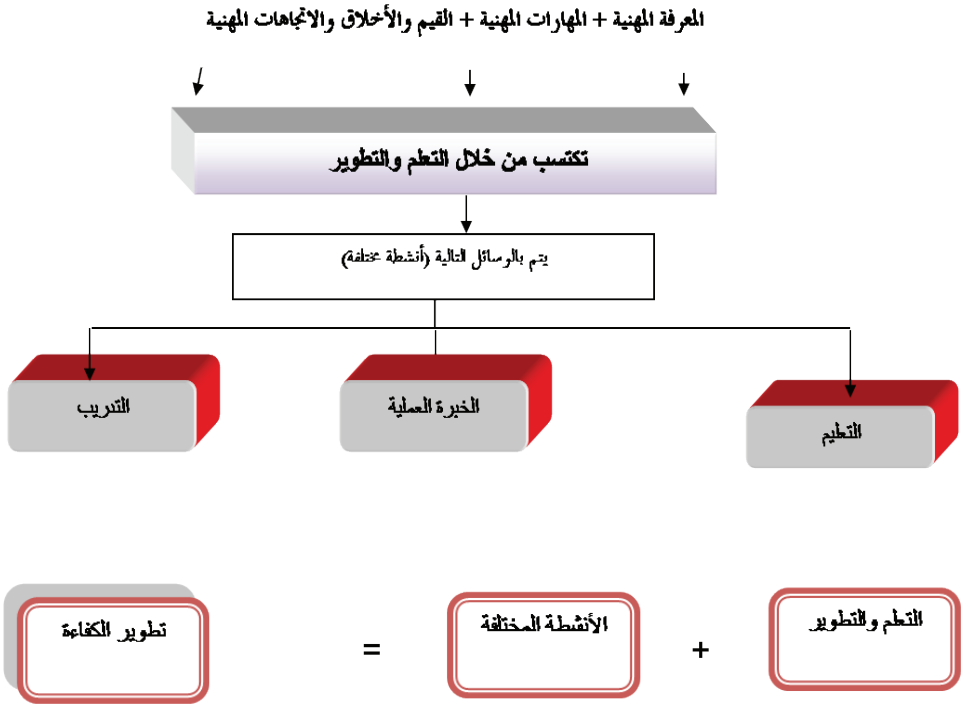
أما فيما يتعلّق بسلطات ونطاق الإطار المفاهيمي، نجد أنّ (IAESB) يقوم بوضع المبادئ والقواعد والمتطلبات التي من شأنها تحسين الممارسة في مجال التعليم المحاسبي، بالإضافة إلى تطبيق المفاهيم التي تم وضعها في هذا الإطار عند تطوير المعايير واعتمادها. وبناءً على ذلك يمكن القول أنّ نطاق الإطار لا يتعدى تقديم المشورة و إمكانية الاستفادة من المفاهيم التعليمية والمعايير التي يتم إصدارها دون أن تمتلك سلطة الإلزام للهيئات الأعضاء، على الرغم من أنّ عملية الإلزام بهذا الإطار قد تظهر في شكل آخر يتمثّل في المتطلبات التي يفرضها (IFAC) على الأعضاء طالبة العضوية.

ب- المفاهيم التعليمية:

ترتكز المفاهيم التعليمية على الأهداف التي يسعى الإطار إلى تحقيقها، و المفهوم يكون مدلولاً التزاميا للكلام في مقابل المدلول المطابق، وتتمثل المفاهيم التعليمية التي يتكوّن منها الإطار الفكري للتعليم المحاسبي من: الكفاءة، والتطوير المهني الأولي (Initial Professional Development IPD)، والتطوير المهني المستمر (Continuing Professional DevelopmentCPD)، والتقييم Assessment. وفيما يلي توضيح لهذه المفاهيم:

1 - ب - الكفاءة: يتمثّل الهدف الأساس للتعليم المحاسبي في تطوير كفاءة المحاسبين المهنيين؛ وتُعرّف الكفاءة (IFAC،2010،p.13) بأنها القدرة على القيام بالأدوار و أداء الأعمال في بيئات العمل على ضوء معايير محددة، ولإثبات الكفاءة في أداء الأدوار على المحاسب المهني أن يمتلك؛ المعرفة المهنية، والمهارات المهنية، والقيم والأخلاق والمواقف المهنية (أنظر الشكل رقم1-1)؛ وبناءً على ذلك المفهوم فإنّ الكفاءة المطلوبة من المحاسب قد تكون إعداد حسابات الشركة بما يتوافق مع معايير التقارير المالية الدولية International Financial Reporting Standards (IFRS) والمتطلبات التنظيمية والقانونية، ولتحقيق هذا الجانب فإنّ ذلك يتطلّب المعرفة بـ (IFRS) فضلاً عن المهارات والقدرة على التقييم وإصدار الأحكام حسب الموقف. وبناءً على ما تقدّم يُمكن التعبير عما سبق بالمعادلة التي يوضحها الشكل رقم (1-3)الآتي:

ISSN:2308-5347



شكل رقم(1-3)علاقة التعلم والتطوير بالكفاءة

المصدر: إعداد الباحث

وفيما يلي شرح موجز لمكونات الشكل رقم (1-3):

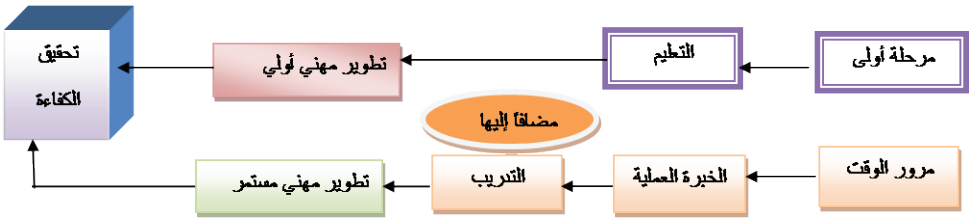
التعلم والتطوير: يؤدي إلى أن يتمتّع الشخص بالكفاءة. ويستخدم هذا المصطلح من قبل (IAESB) ليشمل جميع الأنشطة والعمليات المختلفة التي تساهم في تحقيق الكفاءة. ومن المعادلة أعلاه فإنّ الأنشطة التي يمكن استخدامها في التعلم والتطوير تمّ تعريفها من قبل (IAESB)(IFAC،2010،p.14) كما يلي:

1 - التعليم: وهو عبارة عن عملية منهجية منظمة تهدف إلى إكساب المعارف والمهارات والقدرات الأخرى للأفراد وتطويرها، وهي عادةً تُجرى في بيئة أكاديمية ولكنها ليست حصراً عليها.
2 - الخبرة العملية: تُشير إلى أنشطة العمل ذات العلاقة بتطوير الكفاءة.
3 - التدريب: وهو عبارة عن وصف لأنشطة التعلم والتطوير، وهو يُعد مكملاً للتعليم والخبرة العملية، وعادةً يتم التدريب في بيئة العمل أو في بيئة شبيهة ببيئة العمل (محاكاة بيئة العمل).

وبالإضافة إلى التعليم والخبرة العملية والتدريب فإنّ التعلم والتطوير قد يتم اكتسابه بأنشطة أخرى مثل الملاحظة، والتفكير المنطقي لحل المشاكل، والتوجيه الذاتي. وما يجب التأكيد عليه هو أنّ التعلم والتطوير يُعد عملية مستمرة لاكتساب الكفاءة والمحافظة عليها وتجديدها بمستوى معقول في كافة مجالات المحاسب المهني.

ISSN:2308-5347

وتجدر الإشارة إلى أنّه قد يختلف شكل التعلم والتطوير المستخدم ؛ فعلى سبيل المثال في المراحل الأولى للتطوير المهني للمحاسب قد يُعدّ التعليم على قدر عال من الكفاءة أكثر من المراحل اللاحقة للتطوير، ومع مرور الوقت يتغير التوازن لصالح التعلم والتطوير من خلال الخبرة العملية والتدريب. والشكل رقم (1-4) التالي يوضّح ذلك:



شكل رقم (1-4) شكل التعلم والتطوير المستخدم

المصدر: إعداد الباحث

2 - ب - التطوير المهني الأولي: هو التعلُّم والتطوير الذي من خلاله يُطوِّر الأفراد كفاءاتهم لأداء الدور المنوط بهم القيام به في المحاسبة المهنية. ويشمل التعليم العام، والتعليم المحاسبي المهني، والخبرة العملية- سبق تناولها- والتقييم، وفيما يلي تعريف موجز لكل عنصر (IFAC،2010،pp.14-15):

1. التعليم العام: هو قاعدة عريضة للتعلم تُؤسَّس لتطوير المهارات الضرورية كأساس للتعامل مع مطالب التعليم المحاسبي المهني والخبرة العملية.
2. التعليم المحاسبي المهني: يُقصد به التعليم والتدريب الذي يُبنى على التعليم العام بهدف اكتساب المعارف والمهارات والقيم والأخلاق والاتجاهات المهنية.
3. التقييم: ويُقصد به قياس الكفاءة المهنية الناتجة عن التعلم والتطوير.

ويجب التأكيد على أنّ التطوير المهني الأولي يستمر حتى يُثبت الأفراد الكفاءة المطلوبة لتأدية أدوار المحاسبة المهنية. فالتطوير المهني الأولي عند نقطة معينة من الزمن يجب أن يتجاوز معرفة المبادئ، والمعايير، والمفاهيم ، والحقائق، والإجراءات إذ يجب أن يشمل القدرة على دمج المعرفة المهنية، والمهارات المهنية وكذلك القيم والأخلاق والاتجاهات المهنية؛ والكفاءة بهذا المعنى من شأنها أن تُمكّن الأفراد من تحديد القضايا والمعارف التي لها صلة بها، ومن ثم كيفية تطبيق تلك المعارف وممارستها في الحكم المهني لحل أو تسوية القضايا الأخلاقية.

3 - ب - التطوير المهني المستمر:

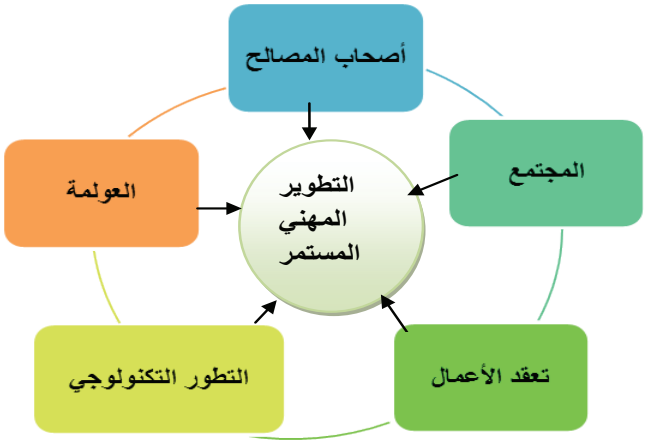
يعدّ التغيير سمة من سمات البيئة التي يعمل فيها المحاسب المهني. وتوجد العديد من التغيرات والتي تُشكّل ضغوطاً والتي تعدّ بمثابة جزء من التغيرات البيئية بما في ذلك

1- (IFAC،2010،p. 15) -العولمة 2 -التطور التكنولوجي

3 -تعقُّد الأعمال 4 - التغيرات المجتمعية

5 -التوسع في مجموعات أصحاب المصالح بما في ذلك الهيئات التنظيمية والرقابية. والشكل رقم (1-5) يوضح تلك الضغوط.

ISSN:2308-5347



شكل رقم (1-5) الضغوط التي تتطلّب التطوير المهني المستمر

المصدر: إعداد الباحث

التغيرات تتطلّب من المحاسب المهني المحافظة على المعارف المتخصصة والجديدة وكذلك المهارات الخاصة به في جميع المجالات الوظيفية وتطويرها. لذلك فإنّ التطوير المهني المستمر هو التعلم والتطوير الذي يحافظ على القدرات التي تمكّن المحاسب من أداء دوره بكفاءة ويطورها. فالتطوير المهني المستمر يوفر تطويراً مستمراً للمعارف والمهارات والقيم والأخلاق والاتجاهات المهنية. بالإضافة لذلك فإنّ المحاسب المهني قد يقوم بأدوار جديدة أثناء حياته المهنية والتي تتطلّب كفاءة جديدة؛ فعلى سبيل المثال نجد أنّ المهني قد يُصبح أستاذاً لتعليم المحاسبة، أو محاسبا فنيا، أو مراجعاً، ففي مثل هذه الحالات فإنّ التطوير المهني المستمر يشمَل العديد من العناصر المشابهة للتطوير المهني الأولي والتي تعدّ ضرورية لأداء مثل هذه الأدوار والتي تتطلّب بطبيعة الحال اتساع أو عمق المعرفة والمهارات والقيم والأخلاق.

يمكن استخدام مداخل مختلفة لقياس كفاءة التعلم والتطوير، والتي تتمثل في (IFAC،2010،p. 16):

أ- مدخل قياس المدخلات: وهو يُركز على الاستثمار المُحرَز في التعلم والتطوير، فمثلاً عدد ساعات الفرد المتوقع أن يحضرها في مقرر أو تغطية الموضوع. وهذا المدخل يخدم قياس تطوير الكفاءة في المقام الأول (بالوكالة) لأنها سهلة القياس والتحقق على الرغم من أنها لا تقيس الكفاءة المتقدمة.

ب- مدخل قياس العمليات: وهو مبني على تصميم التعلم والتطوير وتوصيلهما. فعلى سبيل المثال المنهج الدراسي للمقرر يُراجع بشكل منتظم ويتم تحديثه، وكما هو الحال مع مدخل قياس المدخلات فإن هذا المدخل يخدم قياس الكفاءة المتقدمة (بالوكالة).

ج- مدخل قياس المخرجات: وهو يُركز على المخرج النهائي وهي الكفاءة التي يتمتع بها المحاسب المهني، ويمكن تقييم كفاءة المحاسب المهني بمجموعة متنوعة من الوسائل منها تقييم الأداء في مكان العمل أو في بيئة شبيهة ببيئة العمل (محاكاة بيئة العمل)، والامتحانات الخطية، والتقييم الذاتي. وتجدر الإشارة إلى أنّ عملية تقييم الكفاءة تبدأ بإنشاء بيانات أو مجموعة من المعايير والمحكات.

وعند تحديد منهج أو مدخل القياس يجب أخذ العناصر الآتية بعين الاعتبار(IFAC،2010،p. 17):

1 - الصلاحية؛ أي ينبغي قياس ما يجب قياسه.

2 - الموثوقية؛ أي أن يتم الحصول على نفس النتائج من مجموعة أخرى تقوم بأداء نفس العمليات وفي ظل نفس الظروف.

3 - فعالية التكاليف؛ ويقصد بها أن تفوق المنافع تكاليف القياس.

ISSN:2308-5347

ج -معايير التعليم المحاسبي الدولية :

تمّ وضع معايير التعليم المحاسبي لتحقيق التطوير المهني الأولي والتطوير المهني المستمر بمستويات جودة مرضية. وهذه المعايير تتناول مبادئ التعلم والتطوير المحاسبي المهني، وهي تصف الممارسات الجيدة للتعلم والتطوير المحاسبي. وهناك العديد من التنوع على الصعيد العالمي والذي يعترفَ به (IAESB) مثل:

1 -التنوع الثقافي وتنوع اللغة والنظم القانونية والاجتماعية. -2تنوع أدوار الأداء للمحاسب المهني.

وتجدر الإشارة إلى أن (IAESB) يُقر بأنّ تنفيذ معايير التعليم الدولية من قبل الأعضاء قد يتم بعدة طرق وذلك باختيار نوع من أنواع التعلم والتطوير فقط وعلى الأعضاء تحديد الطريقة المثلى لتنفيذ تلك المعايير. ومن ذلك نستنتج أن المعايير الدولية للتعليم المحاسبي توفر إرشادات يُمكن من خلالها تطوير الكفاءة؛ إذ إنّ الغاية النهائية هي تطبيق التعلم والتطوير وما يرتبط بها من أنشطة لتحقيق الكفاءة في المخرجات. ويقوم (IAESB) بدعم معايير التعليم الدولية بإصدار نوعين من المنشورات هي بيانات الممارسات الدولية للتعليم International Education Practice Standards (IEPSs) وأوراق عن معلومات التعليم الدولي International Education Information Papers (IEIPs). والجدول الآتي يوضح معايير التعليم المحاسبي قبل وبعد التعديل.

جدول رقم(1-1)- معايير التعليم المحاسبي قبل وبعد التعديل-

قبل التعديل(إصدار 2005)		بعد التعديل (إصدار بعد 2005 حتى 2013م)	
رقم المعيار	موضوع المعيار	رقم المعيار	موضوع المعيار
IES 1	متطلبات الدخول في برنامج التعليم المحاسبي	IES 1	متطلبات الدخول في برنامج التعليم المحاسبي
IES2	مكونات برنامج التعليم المحاسبي المهني	IES2	التطوير المهني الأولي (الكفاءة الفنية)
IES3	المهارات المهنية والتعليم العام	IES3	التطوير المهني الأولي (المهارات المهنية)
IES 4	القيم، والأخلاق والاتجاهات المهنية	IES 4	التطوير المهني الأولي (القيم والأخلاقيات والاتجاهات المهنية)
IES5	متطلبات الخبرة العملية	IES5	متطلبات الخبرة العملية
IES6	تقييم القدرات والكفاءة المهنية	IES6	التطوير المهني الأولي (تقييم الكفاءة المهنية)
IES7	التطوير المهني المستمر	IES7	التطوير المهني المستمر-التعليم مدى الحياة والتطوير المهني المستمر للكفاءة
IES8	متطلبات الكفاءة للمراجع المهني	IES8	التطوير المهني للشركاء المسؤولين عن مهمة المراجعة للقوائم المالية

المصدر: إعداد الباحث

ISSN:2308-5347

وسوف نتناول بعضاً من هذه المعايير على النحو الآتي:

معيار التعليم الدولي رقم(2):

أُصدر هذا المعيار في مايو 2004م وتمّ تنفيذه فعلياً في يناير 2005م وهو يصف المحتوى المعرفي لبرنامج التعليم المحاسبي، ويلاحظ من الجدول رقم(1-1) يُلاحظ التطور في المفاهيم التي حدثت في مسميات المعايير، والاعتماد الكبير على مفهوم التطوير المهني الأولي. حيث بدأت عملية التعديلات بإكمال مراجعة وثائق الإطار الفكري المتعلقة بمبادئ التعليم المحاسبي الدولية ومفاهيمه ومعاييره، وذلك في 2009م(IAESB،2012، p.5). هذه الوثيقة الجديدة لإطار معايير التعليم المحاسبي الدولي حددت التعليم العام، والتعليم المهني للمحاسبين، والخبرة العملية، والتقييم كمكونات للتعلم والتطوير المهني للمحاسب؛ فالتعلم والتطوير يحدث خلال حياة الأفراد المهنية ويتم تأكيده بالتطور للمحافظة على الكفاءة المطلوبة لتأدية الأدوار المختلفة من قبل المحاسب المهني. وبناءً على ذلك يمكن القول بأنّ:

التعلم والتطوير المهني = التعليم العام + التعليم المهني + الخبرة العملية + التقييم

وخلال اجتماع (IAESB) في أكتوبر 2009م وافق على إعادة تنقيح معايير التعليم الثمانية والتي يوضحها الجدول رقم(1-1) بهدف:

1 - تحسين الوضوح.
2 - ضمان الاتساق مع المفاهيم الواردة في وثيقة الإطار الفكري.
3 - توضيح المسائل الناتجة عن التغيرات في بيئة التعليم المحاسبي، والخبرة المكتسبة من تنفيذ المعايير بواسطة أعضاء الاتحاد الدولي للمحاسبين.

وحسب الجدول الزمني الموضوع من قبل (IAESB) يتوقع الانتهاء من التعديلات في IES في الربع الثاني من عام 2013م، على أن تكون بداية التنفيذ في يوليو 2015م ما لم تطرأ أي تعديلات. نستنتج من ذلك أن الجهود ما زالت مستمرة لتطوير عملية التعليم المحاسبي وتحسينها، وعلى الدول العربية عدم إغفال التعليم المحاسبي وعليها أن توليه جانباً من الاهتمام على أساس أن الاقتصاديات الدولية والإقليمية تعتمد بالمقام الأول على وجود المحاسب المؤهل؛ كما أن الاهتمام بالتعليم المحاسبي يضمن بالضرورة مخرجات تتلاءم و احتياجات سوق العمل في القطاعين العام والخاص.

إنّ تنقيح وإعادة صياغة IES 2 نتج عنه العديد من القرارات المهمة والتي نوجزها فيما يلي(IAESB،2012، p.5):

1 - اقتراح عنوان التطوير المهني الأولي-الكفاءة الفنية- للمعيار رقم(2) بدلاً عن العنوان السابق والذي كان (مكونات برنامج التعليم المحاسبي المهني). إنّ هذا المقترح يعكس وجهة نظر(IAESB) بأنّ المعيار رقم(2) هو واحد من المعايير الستة التي تغطي موضوع التطوير المهني الأولي. ومصطلح الكفاءة الفنية يستخدم لوصف القدرة على تطبيق المعرفة المهنية عند أداء دور محدد، لذلك فإنّ التكامل مطلوب بين الكفاءة الفنية وبين كل من المعرفة المهنية والمهارات المهنية والأخلاق والقيم والاتجاهات المهنية للمحاسب المهني وذلك لتأكيد الكفاءة المهنية. ويمكن التعبير عن ذلك بالمعادلة الآتية:

الكفاءة الفنية + المعرفة والمهارات المهنية + القيم والأخلاق والاتجاهات المهنية = كفاءة مهنية

2 - مخرجات التعلم: قرر (IAESB) اعتماد مخرجات التعلم في التعديل المقترح على المعيار رقم (2)؛ ويتسق هذا التعديل مع فكرة تطوير المبادئ كأساس للمعايير ومع المصطلحات المستخدمة في الإطار الفكري المقترح لسنة 2009م. وتمّ تصنيف مستويات الكفاءة في أربعة مستويات، والتي أوضحها المعيار رقم(2) المقترح- كما يوضحها الملحق رقم(1)- وكذلك في معيار التعليم رقم 3 و4و 8 بهدف تحسين الاتساق عند تحديد مخرجات التعلم.

3 - استعراض برنامج التعليم المحاسبي المهني: أوضح المعيار رقم(2) المعدّل متطلبات جديدة وتحديث على برنامج التعليم المحاسبي بهدف تحقيق مخرجات التعلم، ويرى المجلس ضرورة هذه المتطلبات كنتيجة للتغيرات السريعة في البيئة التي يعمل فيها المحاسب المهني وتعقيداتها.

ISSN:2308-5347

4 - تقييم الكفاءة الفنية: تمت الإشارة في المعيار المعدل رقم(2) وصف جديد لتقييم الأنشطة بهدف تقييم الكفاءة الفنية لتطويرها، وتمت إضافة فقرات توضيحية للمساعدة في فهم نطاق الأنشطة وتصميمها وتقييمها.

وقد أوضحت الفقرة (7) من المعيار المعدّل رقم(2) مخرجات التعلم التي تبرهن على الكفاءة المهنية المطلوبة من المحاسبين المهنيين في نهاية مرحلة التطوير المهني الأولي، وتتضمن هذه المخرجات في الحد الأدنى تلك الموضّحة في الجدول رقم (1-2) أدناه:

جدول رقم(1-2) مخرجات التعلم لضمان الكفاءة الفنية حسب معيار التعليم الدولي رقم(2)

مجال الكفاءة	مخرجات التعلم	الحد الأدنى من مستوى الكفاءة
1)المحاسبة المالية والتقارير	1 -تطبيق مبادئ المحاسبة على المعاملات وغيرها من الأحداث. 2 -تطبيق IFRS أو المعايير الأخرى ذات العلاقة بالعمليات والأحداث. 3 -تصنيف البيانات المالية بشكل مناسب في القوائم المالية. 4 -إعداد القوائم المالية الأولية بما في ذلك القوائم المالية الموحدة. 5 -تقييم مدى ملاءمة السياسات المحاسبية المستخدمة في إعداد البيانات المالية. 6 -تفسير التقارير المتخصصة بما في ذلك التقارير المتكاملة.	متقدِّمة
2)المحاسبة الإدارية	1 -تطبيق الأساليب الفنية مثل تكلفة الإنتاج، وتحليل الانحرافات، وإدارة المخزون، والموازنات التخطيطية والتنبؤ لتحسين أداء المنظمة. 2 -التحليل والتكامل بين البيانات المالية وغير المالية لتقديم المعلومات الملائمة لاتخاذ القرارات الإدارية. 3 -إعداد التقارير لدعم اتخاذ القرارات الإدارية، تشمل تلك التقارير التي تركّز على التخطيط والموازنات، وإدارة التكلفة، ورقابة الجودة، وقياس الأداء، ووضع المعايير. 4 -مقارنة الأداء للمنتجات وقطاعات الأعمال وتقييمه.	متوسطة
3)التمويل والإدارة المالية	1 -مقارنة مصادر التمويل المختلفة والمتاحة للمنظمة، بما في ذلك التمويل المصرفي، والصكوك المالية، وأسواق المال المختلفة. 2 -تحليل التدفقات النقدية للمنظمة ورأس المال العامل لها. 3 -تحليل الموقف المالي الحالي والمستقبلي للمنظمة، باستخدام الأساليب المختلفة مثل تحليل النسب، وتحليل الاتجاه، وتحليل التدفقات النقدية. 4 -تقييم المكونات المستخدمة في حساب تكلفة رأس المال للمنشأة. 5 -تطبيق الأساليب المناسبة لتقييم قرارات الاستثمار الرأسمالي وعند إعداد الموازنة الرأسمالية.	متوسطة

ISSN:2308-5347

4)الضرائب	1 -شرح الامتثال للضرائب المحلية. 2 -إعداد حسابات الضرائب المباشرة وغير المباشرة للأفراد والمنظمات. 3 -تحليل القضايا الضريبية غير المعقّدة وغير المرتبطة بمعاملات دولية. 4 -شرح الاختلاف بين التخطيط الضريبي، والتهرب من دفع الضريبة، والتهرب الضريبي.	متوسطة
5)المراجعة وخدمات التأكيد	1 -تحليل مخاطر المنشأة لتحديد مكونات مخاطر المراجعة. 2 -وصف الأهداف من مراجعة القوائم المالية. 3 -وصف الأنشطة المشاركة في إجراء عملية مراجعة القوائم المالية. 4 -تحديد معايير المراجعة المستخدمة (مثال IAS) والقوانين واللوائح ذات العلاقة بمهمة المراجعة. 5 -فهم العناصر الأساسية لمكونات خطاب تعاقدات خدمة المراجعة والتأكيد.	متوسطة
6)الحوكمة وإدارة المخاطر والرقابة الداخلية	1 -شرح مبادئ الحوكمة بما في ذلك حقوق الملاك وواجباتهم، ودور أصحاب المصلحة في متطلبات الحوكمة والإفصاح والشفافية. 2 -تحليل مكونات الهيكل الإداري للمؤسسة. 3 -تحليل المخاطر والفرص للمؤسسة ضمن إطار إدارة المخاطر. 4 -تحليل مكونات الرقابة الداخلية.	متوسطة
7)القانون التجاري واللوائح	1 -شرح القوانين واللوائح الملائمة للبيئة التي يعمل فيها المحاسب المهني. 2 -شرح الفرق في الأشكال القانونية لتنظيمات الأعمال وكذلك التشريعات التي تحكم كل تنظيم. 3 -تحديد متى يكون من الواجب الحصول على مساعدة المتخصصين.	أساس
8) تكنولوجيا المعلومات	1 -وصف المكونات الأساسية للأجهزة ومكونات البرامج لنظم المعلومات. 2 -تحديد متطلبات الرقابة العامة على الحاسب وتطبيقاته الفعّالة لنظم المعلومات المحاسبية. 3 -تحليل مدى كفاية الضوابط لأنظمة التطبيق ذات العلاقة. 4 -شرح مكونات الخطة لاستمرارية نظم المعلومات.	متوسطة

ISSN:2308-5347

9) الأعمال والبيئة التنظيمية	1 -وصف البيئة التي تعمل فيها المنظمة والتي تتضمّن القوى الاقتصادية، والقانونية، والسياسية، والاجتماعية، والدولية، والثقافية وتأثيراتها. 2 -تحليل الملامح الرئيسة للبيئة العالمية التي تؤثر على التجارة والتمويل الدولي. 3 -شرح التأثيرات القانونية والسياسية والثقافية والتكنولوجية على عمليات التدويل في المنظمة. 4 -تحديد السمات المميّزة للعولمة والتي تتضمّن الشركات متعددة الجنسية والتجارة الإلكترونية والأسواق الناشئة.	متوسطة
10) الاقتصاد	1 -وصف المبادئ الأساسية للاقتصاد الجزئي والكلي. 2 -تفسير أثر التحركات في المؤشرات الرئيسة لنشاط الاقتصاد الجزئي والكلي. 3 -شرح البيئة التنافسية التي تواجه المؤسسات في ظل الأنواع المختلفة من هياكل الأسواق تتضمّن: الأسواق التنافسية، والاحتكار، والمنافسة الاحتكارية، واحتكار القلّة.	أساس
11)إدارة الأعمال	1 -شرح الطرق المختلفة لتنظيم المؤسسات وهيكلتها. 2 -شرح غرض المجالات الوظيفية وأهميتها مثل إدارة الموارد البشرية، وإدارة المشاريع، إدارة المشتريات..... 3 -شرح العوامل الخارجية والداخلية والتي تؤثّر على صياغة استراتيجية المؤسسة. 4 -تحليل العوامل الداخلية والخارجية ذات الصلة ببيئة الأعمال والتي تؤثّر على العمل الإداري والأداء التنظيمي. 5 -مقارنة كيفية استخدام النظريات المختلفة للسلوك التنظيمي في تطوير أداء الفرد وفريق العمل والمنظمة.	متوسطة

المصدر: إعداد الباحث بتصرف (نقلاً عن IES No(2))

بمقارنة مخرجات التعلم التي أوضحها المعيار المعدل رقم(2) مع نفس المعيار قبل التعديل نجد أن المعيار المعدّل أكثر تفصيلاً وتوضيحاً من المعيار قبل التعديل، حيث أنّ المعيار رقم (2) قبل التعديل تناول مكونات برنامج التعليم المحاسبي لكن دون الدخول في تفصيل لمكونات المخرجات المنتظرة منه. ويلاحظ في المعيار الجديد تحديده وبشكل واضح لمستويات الكفاءة المطلوبة (درجة الكفاءة) في كل مجال أو مكوّن من مكونات البرنامج المحاسبي. لذلك على الجامعات والكليات التي تقوم بتنفيذ برنامج تعليم محاسبي عليها مراعاة الآتي عند تصميم البرنامج وتنفيذه:

1 - أن يتم تصميم المنهج بشكل متدرّج عند تناوله للمعارف.
2 - ضرورة التمييز بين المقررات الأساسية والمقررات المساندة، ويجب التعامل مع المقررات المساندة على أساس ضرورة اشتمالها على الحد المقرر من الكفاءة المخططة وفقاً للمعيار رقم(2).
3 - ضرورة إشراك أعضاء هيئة التدريس عند وضع المقررات لبرنامج التعليم المحاسبي وتصميمها، وذلك حتى تتوفر المعرفة لكافة أعضاء هيئة التدريس بأقسام المحاسبة لمكونات البرنامج(الهيكل البنائي).

ISSN:2308-5347

4 - ضرورة رسم مخطط تفصيلي للمكونات البنائية للمعارف التي يستهدفها البرنامج(ممثلاً في المقررات التي يمثلها-مكونات البرنامج).

5 - الأخذ بعين الاعتبار متطلبات المعايير الأخرى، والتي تتناول مخططاً لمخرجات التعلم من المكونات الأساسية لبرنامج التعليم المحاسبي (والموضحة في الملاحق رقم2 و3 و 4)

مما تقدّم وبعد الأخذ بعين الاعتبار لمكونات هذه المعايير بعد التعديل يمكن استنتاج أمر جوهري يتعلّق بأنّ الجهد المبذول من قبل (IAESB)، يساعد كثيراً في تطوير برامج التعليم المحاسبي؛ والتي يجب عدم إغفالها عند وضع برامج التعليم المحاسبي وتصميمه. ويُلاحظ على هذه المعايير أنها تهتم بالتركيب البنائي لمحتوى البرنامج المحاسبي، ويمكن ملاحظة ذلك من التدرج الذي أختطه (IAESB) عند تقديم المعايير بشكلها الجديد بعد التعديل، والتي توضحها الملاحق (2 و3و4). فهذه المعايير لم تستهدف مخرجات تعلم تتمتع بالكفاءة المتقدّمة في كافة محتويات البرنامج، علاوةً على أنها في المقررات الرئيسة التي ترتبط بالكفاءة المهنية للمحاسب اعتمدت على التدرج المنطقي. وفي المحور التالي سوف نتناول دور معايير التعليم المحاسبي في تحقيق الجودة وذلك من خلال تناول ضبط الجودة من المنظمات العالمية والوطنية، وكيف تساهم تلك المعايير في ضبط الجودة.

يُلاحظ من الملحق رقم(4) أنه لخّص مجالات الكفاءة في ثلاثة جوانب رئيسة والتي يجب مراعاتها عند تصميم منهج برنامج المحاسبة؛ وتتمثّل هذه الجوانب في:

1 - الكفاءة الفنية وهي تشمل(المراجعة، المحاسبة المالية والتقارير، الحوكمة وإدارة المخاطر، الرقابة الداخلية، بيئة الأعمال التنظيمية- الاقتصاد وإدارة الأعمال، الضرائب، تكنولوجيا المعلومات، القانون التجاري واللوائح، التمويل والإدارة المالية، المحاسبة الإدارية).

2 - المهارات المهنية وهي تشمل(الجوانب الفكرية، والشخصية، والعلاقات الشخصية والاتصالات، والجوانب التنظيمية).

3 - القيم والأخلاق والاتجاهات المهنية وهي تشمل(الالتزام بالمصلحة العامة، الشك والحكم المهني، المبادئ الأخلاقية).

المحور الثاني: ضبط الجودة في التعليم المحاسبي على ضوء معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية والجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال:

سوف يتم تناول هذا المحور من خلال النقاط الآتية:

1 -1 - معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

1 -2 - معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج المحاسبة الصادرة من الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال.

1 -3 - العلاقة بين معايير المحاسبة الدولية و معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.

1 -4 - إطار عام كمقترح لوضع مناهج المحاسبة بالجامعات وتصميمها وتطويرها.

2 - 1 - معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية:

وضعت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية مجموعة من المعايير لضمان جودة مؤسسات وبرامج التعليم العالي واعتمادها، وتغطي هذه المعايير أحد عشر مجالاً لأنشطة هذه المؤسسات(من المعيار رقم 1 إلى المعيار رقم11) وهي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد،2009، ص3):

1 -الرسالة 2 - السلطات والإدارة 3 - إدارة ضمان الجودة والتطوير

4 -التعلم والتعليم5 -إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة 6 -مصادر التعلم

ISSN:2308-5347

7 -المرافق والتجهيزات 8 -الإدارة والتخطيط المالي 9 - عمليات التوظيف

10 -البحث العلمي 11 - العلاقات المؤسسية مع المجتمع.

هذه المعايير تشمل العديد من المكونات والتي يوضحها الملحق رقم(5)، ويتم تبويب هذه المعايير كما بالجدول رقم (1-2) :

جدول رقم(1-2) تبويب معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية

مجال المعيار	المعايير التي توضح ذلك المجال
أ-السياق المؤسسي	المعيار رقم(1) و(2) و(3)
ب-جودة التعلم والتعليم	المعيار رقم(4)
ج- دعم تعليم الطلاب	المعيار رقم(5) و(6)
د-دعم البنية التحتية	المعيار رقم(7) و(8) و(9)
هـ-الإسهامات الاجتماعية	المعيار رقم(10) و(11)

وبالتركيز على مجال جودة التعلم والتعليم والتي يتناولها المعيار الرابع من معايير الهيئة الوطنية نجد أنه يشمل العديد من المكونات والتي يجب أن تتسق مع متطلبات الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية. ويتناول هذا الإطار العديد من العناصر الرئيسة، والتي من ضمنها مجال التعلم والتعليم والذي يشمل الفئات الواسعة لأنواع نتائج التعلم والتي يهدف أي برنامج إلى تطويرها، ويتم تصنيف مجالات التعلم في أربعة مجالات رئيسة هي(الزهراني، 2009م، ص 16):

- **أ- المعرفة : وهي القدرة على استذكار المعلومات وفهمها وتقديمها بما في ذلك :- معرفة حقائق معينة، ومعرفة مفاهيم ومبادئ ونظريات، ومعرفة إجراءات.**
- **ب- المهارات المعرفية : وهي القدرة على: تطبيق النظرية في فهم المفاهيم والمبادئ والنظريات، وتطبيق خطوات التفكير الناقد والإبداع في حل المشكلات عندما يتطلّب الأمر ذلك وعند مواجهة مواقف جديدة غير متوقعة.**
- **ج- مهارات تحمل المسؤولية والتواصل مع الآخرين؛ ويشمل ذلك القدرة على: تحمل مسؤولية عملية التعلم والتنمية المستمرة والشخصية والمهنية، و العمل على نحو فعّال ضمن مجموعات وممارسة القيادة عند الحاجة، وكذلك التصرف بمسؤولية فيما يتعلّق بالعلاقات الشخصية والمهنية، وأخيراً القدرة على التصرف على نحو أخلاقي بما يتوافق مع المعايير الأخلاقية العليا في المواقف العامة والشخصية.**
- **د- الاتصالات وتقنية المعلومات والمهارات العددية، ويشمل ذلك القدرة على: الاتصال الفعّال شفوياً وكتابياً، واستخدام تقنية الاتصال والمعلومات، وكذلك القدرة على استخدام الأساليب الإحصائية والرياضية الأساسية.**

مما سبق؛ يُلاحظ أنّ معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي تعمل في ظل الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، كما أنّ الفئات الواسعة لأنواع التعلم الأربعة هي نَفسها التي تنادي بها المعايير الدولية للتعليم المحاسبي. لذلك يُمكن القول بأن المعايير الدولية للتعليم تخدم اتجاه الجودة في مجال التعليم المحاسبي إذا ما تم تطبيقها، وذلك لأنها توفر إرشادات واضحة حول مخرجات التعلم- والتي توضحها المعايير الدولية للتعليم بالأرقام(2) و(3) و(4) و(8)- التي تتعلّق بالمعارف والمهارات والقيم والأخلاق والاتجاهات المهنية، وعلاوة على ذلك فهي تقدم إرشاد لمجالات المعارف التي يجب اكتسابها

ISSN:2308-5347

بما توضحه من مجالات المعرفة المطلوبة للتأهيل المهني (فهي توضح المقررات ونواتج المخرجات من التعلم المستهدفة أو المنتظر تحقيقها). أيضاً بالإضافة لذلك فهي توضح مستويات الكفاءة المطلوبة من كل مقرر دراسي يتم طرحه في المجال المعرفي المعين وهي بذلك توفر مرشداً للقائمين على أمر وضع المناهج وتصميمها حول مستوى المعارف المطلوبة من كل مقرر دون التقليل أو الإفراط أو التوسع في المنهج العلمي لمحتوى المقرر.

ونخلص من ذلك أنّ معايير التعليم المحاسبي تعدّ وسيلة لضمان تحقيق الجودة إذا ما تمّ تطبيقها. كما يمكن النظر إليها على أساس أنها عبارة عن معايير أو محكات يمكن من خلالها تقييم جودة البرامج المحاسبية ؛ وذلك انطلاقاً من أنّ إحدى المسؤوليات المنوطة بالمؤسسة التعليمية القيام بها من أجل ضمان جودتها هو تقييم نفسها وفقا لمعايير مناسبة مستمدة من معايير ملائمة appropriate خارجية أو معايير مرجعية benchmarks (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،2008م ص7) ؛ومن الممكن أن تتمثل تلك المعايير والنقاط فيما تقدمه الهيئة من معايير مرجعية، أو في معايير التميز في الأداء في المؤسسات التعليمية المماثلة داخل المملكة العربية السعودية وخارجها، أو في آراء محكمين مستقلين ذوي خبرة في التعليم ما بعد الثانوي. كما أن بإمكان المؤسسات التعليمية الاستعانة بأحكام الهيئات العالمية المتخصصة في الاعتماد الأكاديمي بهذا الخصوص. وعلى الرغم من أن الأحكام الصادرة من تلك الهيئات قد ينظر إليها على أنها تقويم صادر من خارج المؤسسة التعليمية، إلا أنها تعدّ من وجهة نظر الهيئة جزءا من الترتيبات التي تقوم بها المؤسسة لضمان الجودة. كما أنه ومن أجل تحقيق غايات نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية سيتم اعتبار هذه الأحكام إجراءً داخليا.

2-2 معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج المحاسبة الصادر من الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال:

سوف يتم التركيز في هذا الجزء على تلك المعايير التي تتعلق بالمتطلبات الإضافية الواجب استيفائها من البرامج المحاسبية الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي من الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال (AACSB The Association to Advance Collegiate Schools of Business)، و تتمثّل هذه المعايير في:

1 - معايير الإدارة الاستراتيجية.
2 - معايير المشاركين ببرنامج المحاسبة.
3 - معايير توكيد جودة التعلم بالبرنامج المحاسبي.

وتجدر الإشارة إلى أنّ البرامج المحاسبية يجب أن تطابق معايير إدارة الأعمال (مرقمة على التوالي من 1 إلى 30)وذلك بالإضافة إلى المعايير المحاسبية للحصول على اعتماد (AACSB)، أضف لذلك ضرورة تعزيز العلاقة القوية والطبيعة التكاملية لمعايير الأعمال والمحاسبة دون تكرار لمعايير إدارة الأعمال في قسم المحاسبة باستثناء بعض الأحكام الخاصة التي تنطبق فقط على برامج المحاسبة. وعلى هذا الأساس فإنّ الإدارة الاستراتيجية لابد من استيفائها ليس فقط للأعمال وإنما أيضاً من قبل الوحدة الأكاديمية المحاسبية؛ ومثال لذلك المعيار رقم(4) الذي يتناول ترتيب بنود العمل التي تمثّل أولوية كبرى تتطلّب جهود التحسين المستمر (أهداف التحسين المستمر)، والمعيار رقم (5) والذي يتناول الاستراتيجية المالية المناسبة اللازمة والكافية لتحقيق الرسالة وبنود العمل ذات الأولوية (الاستراتيجية المالية)(AACSB،2012، p.14). وعموماً الجدول رقم (2-2) يوضّح المعايير التي تتعلّق بالاعتماد الأكاديمي لبرامج المحاسبة.

ISSN:2308-5347

جدول رقم(2-2)معايير الاعتماد الأكاديمي لبرنامج المحاسبة الصادر من AACSB

م	المعيار	مكونات المعيار الفرعية	ملاحظات
1	1 - الإدارة الاستراتيجية	معيار رقم (31) نشر رسالة برنامج المحاسبة	يتوافق مع المعايير رقم (1)و(2) و(3) لبرنامج إدارة الأعمال
		معيار رقم(32) تعكس الرسالة تجاوب البرنامج والتزامه بخدمة أصحاب المصلحة.	لا يقابله معيار ببرنامج إدارة الأعمال
2	2 -المشاركون ببرنامج المحاسبة	معيار رقم(33) كل برنامج محاسبي يوضح نجاحه في سوق معين(بحيث يخدم تنسيب الطلاب في غضون ثلاثة أشهر).	لا يقابله معيار ببرنامج إدارة الأعمال
		معيار رقم(34)يضم البرنامج المحاسبي عدداً كافياً من الأفراد المؤهلين مهنياً وأكاديمياً وبما يتسق مع رسالة البرنامج وأهدافه التعليمية، ويتسق ومسؤوليات التدريس والبحوث لأعضاء الهيئة التدريسية.	لا يقابله معيار ببرنامج إدارة الأعمال
		معيار رقم(35) يساعد أعضاء الهيئة التدريسية في تقديم مساهمات فكرية في مجالات المنح الدراسية والمساهمة العملية والتعلم والبحث التربوي بما يتسق ورسالة الوحدة الأكاديمية.	لا يقابله معيار ببرنامج إدارة الأعمال
		معيار رقم(36)التفاعل المهني المستمر من أعضاء هيئة التدريس لدعم رسالة البرنامج وأهدافه التعليمية-ويشير هذا المعيار ضرورة الاحتفاظ بسجل يحوي الخبرات العملية ذات الصلة بالمحاسبة وإدارة الأعمال بما له صلة برسالة البرنامج وأهدافه	لا يقابله معيار ببرنامج إدارة الأعمال

ISSN:2308-5347

3 - ضمان جودة التعلم ببرنامج المحاسبة	معيار رقم(37)المنهج الدراسي ينبع من الأدوار التي يقوم بها المحاسبين في المجتمع من خلال توفيرهم للمعلومات المالية وغيرها وضمان سلامتها-أهداف التعليم المحاسبي-	يقابله المعيار رقم (15) ببرنامج إدارة الأعمال
	معيار رقم(38)أهداف الدخول لبرنامج المحاسبة	لا يقابله معيار ببرنامج إدارة الأعمال
	معيار رقم(39)أهداف التعليم المحاسبي الجامعي	لا يقابله معيار ببرنامج إدارة الأعمال
	معيار رقم(40)يجب أن يتضمن برنامج بكالوريوس المحاسبة أهداف تعليمية أخرى بخلاف الأهداف الخاصة بالبرنامج	يقابله المعيار رقم(15) و(17) ببرنامج إدارة الأعمال
	معيار رقم(41)التركيز على الأهداف التعليمية في برنامج ماجستير المحاسبة	يقابله المعيار رقم(18) و(20) ببرنامج إدارة الأعمال
	معيار رقم(42)الأهداف التعليمية الخاصة ببرنامج ماجستير المحاسبة	لا يقابله معيار ببرنامج إدارة الأعمال

بقراءة الجزء الثالث من الجدول أعلاه (ضمان جودة التعلم) وبالتركيز على المعيار رقم(37) نجد أنّ هناك علاقة كبيرة وواضحة مع معايير التعليم المحاسبي الدولية بالأرقام (2) و(3) و(4) و(8)، حيث يُشير هذا المعيار إلى ضرورة وضع أهداف التعلم بما يتفق ورسالة البرنامج كما يجب تحديد مخرجات التعلم بحيث تشمل التطوير والقياس والتحليل والتحقق وتوصيل المعلومات المالية وغيرها والتأكد من تكاملها. إن إدارة المنهج لبرنامج المحاسبة يجب أن تنتج درجة تشمل خبرات التعلم في(AACSB، 2012، p.30):

1 - الأدوار التي يقوم بها المحاسبون في المجتمع من خلال توفير المعلومات وضمان سلامتها.
2 - البيئة الأخلاقية والتنظيمية للمحاسبين.
3 - العمليات التجارية وتحليلها.
4 - الرقابة الداخلية ووسائل الأمان.
5 - تقييم المخاطر، والتأكيد على إعداد التقارير المالية وغير المالية.
6 - التسجيل والتحليل والتفسير التاريخي والمستقبلي للمعلومات المالية وغير المالية.
7 - إدارة المشروع والمهمة.
8 - تصميم تكنولوجيا المعلومات المالية وغير المالية وتطبيقها وإدارتها.
9 - الالتزام بالسياسات الضريبية والاستراتيجية من قبل الأفراد والمنشآت. -10 قضايا وممارسات المحاسبة الدولية بما في ذلك أدوار ومسؤوليات المحاسبين التي يجب أن يضطلعوا بها في السياق العالمي (العولمة).

ISSN:2308-5347

ويلاحظ مما سبق أيضاً أهمية وجود رسالة واضحة ومحددة لبرنامج المحاسبة، ويجب أن تكون هذه الرسالة قابلة للتحقق على المدى الطويل ومستمدة من حاجة الأطراف ذات المصلحة والاهتمام بمهنة المحاسبة. وهذه الرسالة تُعد الأساس لعملية التخطيط الاستراتيجي والتشغيلي، لذلك تُعد كمؤشر أو مقياس يمكن الرجوع إليه لقياس الأداء العام للوحدة الأكاديمية. وبمقارنة هذا المعيار مع متطلبات معايير التعليم المحاسبي السابق الإشارة إليها، نجد أن المعايير تؤكد على ضرورة تحديد مخرجات التعلم بشكل واضح وقابل للقياس، لذلك يمكن القول بأنّ هناك اتفاقا واضحا في هذا الجانب بين معايير التقويم والاعتماد الأكاديمي وبين معايير التعليم المحاسبي، لذلك يمكن استخدام معايير التعليم المحاسبي كمحكات أو قرائن لتحقيق أو ضمان تحقيق جودة البرنامج المحاسبي. أضف لذلك أن من ضمن الجهات صاحبة المصلحة من التعليم المحاسبي تلك الهيئات المعنية بتطوير مهنة المحاسبة وتنظيمها، مثل هذه الجهات يُفترض أن تكون ممثلة في لجان الجودة على مستوى الدولة، لأنّ هذا يُسهّل من إجراءات الاعتراف الدولي بتلك الهيئات التي تعتمد بالأساس على التعليم المحاسبي الأولي، لذلك فإنّ الأمر يتطلّب تكامل الجهود بين الهيئات المهنية والمؤسسات التعليمية في هذا الجانب.

3-2 العلاقة بين معايير المحاسبة الدولية ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية:

بعد دراسة كل من المعايير الوطنية الصادرة من الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد بالمملكة وتلك الصادرة من الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال، وكذلك معايير التعليم المحاسبي الدولية الصادرة من الاتحاد الدولي للمحاسبين يمكن توضيح العلاقة بين IES و معايير الهيئة الوطنية و كذلك المعايير الصادرة من الجمعية الأمريكية على النحو الآتي:

يُلاحظ أنّ معايير التقويم والاعتماد سواء كانت محلية أو دولية فإنها تُركّز على جانبين: الأول يتعلّق بالجانب المؤسسي، والثاني يتعلق بالبرامج. وفيما يتعلق بالبرامج فإن المعايير تتناول العديد من النقاط مثل رسالة البرامج، إدارة ضمان جودة البرنامج، التعلم والتعليم.....والتجهيزات والمعدات وما إلى ذلك. وبمقارنة هذه المعايير مع معايير التعليم المحاسبي الدولي نجد أنّ الأخيرة تركز بشكل أساس على التعلم والتعليم والذي ينعكس بطبيعة الحال على جودة البرنامج. ويمكن ملاحظة ذلك من خلال الملاحق (1) و(2) و(3) حيث يتناول الملحق رقم(1) مخرجات التعلم لمستويات الكفاءة المنتظرة من البرنامج المحاسبي والتي تبدأ بمستوى كفاءة أساسية ثم متوسطة ثم متقدمة إلى أن تصل لمرحلة البراعة، بينما يوضّح الملحق رقم(2) مخرجات التعلم للمهارات المهنية المنتظرة من البرنامج المحاسبي والتي أوضحها في المهارات الفكرية، والشخصية، والعلاقات الشخصية، والتنظيم. بينما تناول الملحق رقم(3) مخرجات التعلم للقيم والأخلاق والاتجاهات المهنية المنتظرة من البرنامج المحاسبي. وبقراءة متأنية لمعايير الهيئة الوطنية بالمملكة يُلاحظ أنّ معايير التعليم المحاسبي الدولية تعدّ أدوات أساسية لتحقيق متطلبات الجودة التي تنادي بها تلك المعايير. حيث يلاحظ أن معايير الهيئة تطالب بتحديد واضح ودقيق للمعارف والمهارات المنتظرة من كل مقرر بالإضافة إلى القيم والأخلاق والمهارات التنظيمية والاتصال وكيف لها أن تحقق رسالة البرنامج؛ وهذا في واقع الحال ما تعمل على تحقيقه معايير التعليم المحاسبي الدولية والتي اختزلت كل ذلك في لفظ الكفاءة، والتي كما أسلفنا تعني القدرة على أداء الأدوار المطلوبة من خلال ما تمّ اكتسابه من معارف ومهارات وقيم أخلاقية. أي أنها تركز على المخرج النهائي للبرنامج، ويُلاحظ هنا أننا ركزنا فقط على عنصر التعليم والتعلم كواحدة من الأمور التي تناولتها معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد وكذلك المعايير الصادرة من الجمعية الأمريكية لكليات الأعمال ومدارسها. إنّ خلاصة ذلك يتمثل أنه عند تصميم منهج محاسبي لكلية أو جامعة يجب عدم إغفال معايير التعليم المحاسبي الدولية وذلك لأنها توفر الترابط البنائي والهيكلي للمنهج، كما أنها توفر مجموعة المعارف والمهارات والقيم والأخلاق التي يجب أن تتوافر في كل مقرر دراسي يتم تدريسه ضمن منهج برنامج المحاسبة.

ISSN:2308-5347

4-2 إطار عام كمقترح لوضع مناهج المحاسبة بالجامعات وتصميمها وتطويرها:

يمكن الاستفادة من هذا الإطار لأغراض وضع منهج محاسبي جديد وتصميمه، أو لتطوير منهج محاسبي مطبّق فعلياً. ولإجراء ذلك يمكن إتباع الخطوات الآتية:

1 -دراسة المتغيرات البيئية وتحليلها، والتي لها تأثير مباشر على عملية التطوير المهني المستمر-موضّحة بالشكل رقم (1-5)-.

2 -تحديد رسالة البرنامج المحاسبي والتي يجب أن تشير بوضوح لدور مهنة المحاسبة في خدمة المصلحة العامة، ويجب أن تستمد هذه الرسالة من أصحاب المصلحة.

3 -بناءً على الخطوة الأولى والثانية يتم بناء الإستراتيجية العامة للبرنامج ومن ثم يتم تحديد الاحتياجات اللازمة التي تفرضها تلك المتغيرات، وتحديد الغاية من برنامج المحاسبة على أساس تلك الاحتياجات.

4 -التأكد من ملائمة مخرجات البرنامج مع الاحتياجات البيئية المحددة بالضغوط أو المتغيرات البيئية كما بالشكل رقم(1-5).

5 -تحديد المعارف، والمهارات، والقيم والأخلاق والاتجاهات المهنية التي تلبي تلك الاحتياجات وتتسق مع تلك المتغيرات البيئية، والتي يستهدفها تطبيق البرنامج بشكل عام وبالاعتماد على رسالة البرنامج.

6 - يتم تحديد المقررات التي تضمن تحقيق ما تمّ تحديده في الخطوة رقم(5).

7 -تحديد المعارف، والمهارات، والأخلاق والقيم والاتجاهات المهنية لكل مقرر تمّ تحديده في الخطوة رقم(6) لذلك يجب مراعاة المحتوى العلمي لكل مقرر، ومستوى الكفاءة المطلوبة (مع الأخذ بعين الاعتبار ضرورة التدرج كما توضحها معايير التعليم المحاسبي الدولية)، وتوفر معايير التعليم المحاسبي دليلاً يُمكّن من التحديد الدقيق لتلك المعارف والمهارات والقيم.

8 -تحديد آلية التقييم والقياس لكل مقرر، وذلك لضمان تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها.

9 -توزيع المقررات على فترات(سنوات أو فصول دراسية) ويجب مراعاة البناء الهيكلي عند التوزيع.

10 -استخدام النماذج المتعلّقة بتوصيف البرنامج وكذلك توصيف وتقرير المقررات التي تصدر من قبل هيئات التقويم والاعتماد الأكاديمي. ذلك لأنها توفر مؤشرات عن مدى جودة البرنامج أو المقرر، إضافة إلى أنها توفر أدلة عن نقاط الضعف أو القوة؛ وهذا يمثل نقطة أساسية لإجراء التطوير أو التعديل في المنهج أو المحتوى العلمي للمقرر بحيث يُدلل على مدى الاستجابة للمتغيرات المحيطة بالبيئة.

11 -ضرورة الأخذ بعين الاعتبار التدريب العملي كواحد من جهود التطوير المهني المستمر، ويمكن أن يُنظّم ضمن الدراسة كساعات إضافية يجب أن يستوفيها الطالب ضمن المنهج الدراسي.

الإجابة عن تساؤلات البحث: مما تقدم يمكن الإجابة على تساؤلات البحث على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول: هناك علاقة إيجابية بين تطبيق معايير التعليم المحاسبي الصادرة من مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي التابع للاتحاد الدولي للمحاسبين وبين جودة مخرجات المناهج المحاسبية التي تدرس بالجامعات. إذ إنّ تطبيق معايير التعليم المحاسبي يُساهم في تحسين جودة المناهج المحاسبية ومن ثم في المخرجات المنتظرة منه. والأشكال بالأرقام (1-1)، و(1-3)، و(1-4) والجدول رقم(1-2)، والملاحق المستخدمة في هذا البحث بالأرقام(2)و(3)و(4) تؤيّد هذه الإجابة.

إجابة السؤال الثاني: توفّر معايير التعليم المحاسبي المعدلة إرشادات واضحة يمكن الاسترشاد بها عند تحديد مخرجات التعلم المنتظرة من المناهج المحاسبية. نجد أن هذه المعايير توفر أدلة استرشادية للمقررات التي تحقق مستويات الكفاءة الفنية المطلوبة من كل مقرر، أضف لذلك أنها توفر إرشادات لمكونات مخرجات التعلم المنتظرة من كل مقرر والتي تحقق مستوى الكفاءة المطلوبة.

ISSN:2308-5347

إجابة السؤال الثالث: توجد علاقة إيجابية بين معايير التعليم المحاسبي المعدّلة والصادرة من قبل الاتحاد الدولي للمحاسبين ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية. حيث تسعى كل من المعايير الدولية للتعليم المحاسبي ومعايير التقويم والاعتماد الأكاديمي إلى ضمان تحقيق الجودة، وفي الوقت الذي تفرض فيه معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد ضرورة تحديد مخرجات التعلم بما ينسجم مع الإطار العام للمؤهلات الوطنية، نجد أنّ معايير التعليم المحاسبي تعمل على تحديد مستويات الكفاءة المطلوبة من كل مقرر –مجال الكفاءة الفنية- وأيضاً مخرجات التعلم التي تحقق مستوى الكفاءة المطلوبة (مرتفعة، متوسطة، أساسية).

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج:

1 - **توجد علاقة إيجابية بين تطبيق معايير التعليم المحاسبي الصادرة من مجلس معايير التعليم المحاسبي الدولي التابع للاتحاد الدولي للمحاسبين وجودة مخرجات المناهج المحاسبية التي تدرس بالجامعات.**

2 - **توفّر معايير التعليم المحاسبي المعدلة إرشادات واضحة يمكن الاسترشاد بها عند تحديد مخرجات التعلم المنتظرة من المناهج المحاسبية.**

3 - **توجد علاقة إيجابية بين معايير التعليم المحاسبي المعدّلة والصادرة من قبل الاتحاد الدولي للمحاسبين ومعايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية.**

4 - **المعايير الدولية للتعليم المحاسبي تُساهم في تقليل الاختلاف في الأسس التعليمية والمنهجية التي تتبع من قبل المؤسسات التعليمية في مختلف الدول، وذلك بما تساهم به فيما يتعلّق بتخفيض الخلافات الدولية بشأن التأهيل وعمل المحاسب المهني؛ ويُلاحظ ذلك من خلال متطلبات الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، ومتطلبات الجمعية الأمريكية لكليات الأعمال ومدارسها.**

5 - **إنّ التطوير المهني المستمر تستوجبه المتغيرات البيئية والتي تشكّل ضغوطاً على عملية التعليم المحاسبي حيث تتمثل تلك المتغيرات أو الضغوط في العولمة وتعقيد الأعمال والتطوّر التكنولوجي وتوسع مجموعات أصحاب العمل.**

6 - **تُساهم مخرجات التعلم التي توفرها المعايير الدولية للتعليم المحاسبي في تأهيل المحاسب الذي يتمتّع بالكفاءة، وذلك بما تُتيحه هذه المعايير من تصميم للمعارف والمهارات والقيم والأخلاق والاتجاهات المهنية التي يجب استيفاؤها عند تصميم منهج المحاسبة ووضعه.**

7 - **الكفاءة المطلوبة من المحاسب قد تتنوع حسب المتغيرات البيئية المحيطة لذا وجب عليه الاهتمام بالتطوير المهني المستمر، فعلى سبيل المثال قد تكون الكفاءة المطلوبة منه قدرته على إعداد الحسابات بما يتوافق مع معايير إعداد التقارير المالية الدولية أو أي متطلبات تنظيمية أو قانونية تفرضها البيئة التي يعمل فيها.**

8 - **تطوير الكفاءة تتم بالعديد من الأنشطة والتي تؤدي إلى اكتساب المعارف والمهارات والقيم والأخلاق والاتجاهات المهنية التي تُمكّن المحاسب من أداء الدور المنوط به، ومن تلك الأنشطة التعليم والخبرة العملية والتدريب.**

4 - **الكفاءة المهنية تتلخّص في ثلاثة جوانب هي الكفاءة الفنية وهذه تشمل المراجعة، المحاسبة المالية والتقارير، الحوكمة وإدارة المخاطر، الرقابة الداخلية، بيئة الأعمال التنظيمية - الاقتصاد وإدارة الأعمال - ،الضرائب، تكنولوجيا المعلومات، القانون التجاري واللوائح، التمويل والإدارة المالية، المحاسبة الإدارية. أما الجانب الثاني لها تتمثل في المهارات المهنية وتتمثل في الجوانب الفكرية، والشخصية، والعلاقات الشخصية والاتصالات، والجوانب التنظيمية، والجانب الثالث يتعلّق بالقيم والأخلاق والاتجاهات المهنية وهي تشمل الالتزام بالمصلحة العامة، الشك والحكم المهني، المبادئ الأخلاقية.**

ISSN:2308-5347

ثانياً: التوصيات:

1 - تطبيق المعايير الدولية للتعليم المحاسبي الصادرة من (IAESB) وتبنيها فيما يتعّلق بقياس الجودة وضبطها.

2 - الاعتماد على معايير التعليم الدولية عند تصميم منهج المحاسبة ووضعه، وذلك عند تحديد مخرجات التعلم المستهدفة.

3 - استخدام معايير التعليم المحاسبي كمحكات أو معايير مرجعية عند دراسة التقويم الذاتي لبرنامج المحاسبة.

4 - مراعاة المتغيرات البيئية عند تصميم المقررات وتحديدها، على أساس أن يُصمم المنهج بشكل يقبل إجراء التعديلات عليه إذا اقتضت الضرورة ذلك.

5 - ضرورة التحديد الواضح لرسالة برنامج المحاسبة، وأن يتم صياغتها بواسطة لجنة يفضّل أن تضُم أصحاب المصلحة.

6 - فتح قنوات الاتصال مع الهيئات المهنية على أساس الاستفادة من الخبرات والتجارب العملية، خاصةً فيما يتعلّق بالتدريب.

7 - ضرورة تشجيع المهنيين من المحاسبين القانونيين للانخراط في مهنة التدريس.

قائمة المصادر والمراجع:

1 - الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،(2009)، معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

2 - الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي،(مارس 2008م)،نظام ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية؛ جـ1.

3 - مقداد أحمد الجليلي ، آلاء عبد الواحد ذنون،(2010م) استخدام معايير التعليم الدولية للمحاسبين المهنيين في تطوير المناهج المحاسبية لمرحلة البكالوريوس في العراق، مجلة تنمية الرافدين، العدد 99 ، مجلد 32.

4 - محمد إبراهيم النوايسة، سليمان سند السبوع،(يوليو 2009م) المناهج المحاسبية وأثرها في بناء المعارف والمهارات المهنية -دراسة تحليلية من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم في قسم المحاسبة / جامعة العلوم التطبيقية الخاصة -، جمعية الثقافة والتنمية عضو أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا -القاهرة -، العدد الحادي والثلاثون،

5 - سعد الزهراني،(2009م) ،دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية، جامعة طيبة.

6 - رنده عطية بو فارس(2006)، التعليم المحاسبي المهني، الواقع وسبل التطوير،، دون جهة للناشر.

7 - خالد قطناني، خالد عويس، (2009م) مدى ملاءمة مناهج التعليم المحاسبي في الجامعات العمانية لمتطلبات سوق العمل في ظل تداعيات الأزمة المالية، ، كلية الزهراء للبنات، مسقط، سلطنة عمان، دون جهة للناشر.

8 - خالد عبد العزيز عطية، علاء الدين محمود الزهراني، (2008م)نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، العدد2 ، ص ص 1 62-

9- AACSB,(2012) Eligibility Procedures and Accreditation Standards for Accounting Accreditation

10- Elif Yücel, Mehlika SaraÇ , Adem Çabuk (2012), Accounting Education in Turkey and Professional Accountant Candidates Expectations from

ISSN:2308-5347

Accounting Education :Uludage University Application, Business and Economics Research Journal, Volume 3, pp. 91 -108

11- International Accounting Education Standards Board,(2012) Proposed IES2 Initial Profession Development- Technical Competence

12- International Accounting Education Standards Board,(2012), Proposed IES8 Professional Development for Engagement Partners Responsible for Audits of Financial Statements

13- International Accounting Education Standards Board, (2012),Proposed IES3 Initial Profession Development- Professional Skills

14- International Accounting Education Standards Board, (2012) Proposed IES4 Initial Profession Development- Professional Values, Ethics, and Attitudes

15- IFAC,(2010),Handbook of International Education Pronouncements

الخطة الاستراتيجية المقترحة لضمان الجودة في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية

د. بوشعور(الغازي) رضية

جامعة أبي بكر بلقايد - الجزائر

ISSN:2308-5347

الخطة الاستراتيجية المقترحة لضمان الجودة في جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية

د. بوشعور(الغازي) رضية

الملخص:

حازت الجودة في نظام التعليم العالي على اهتمام كل الدول، فالوعي العالمي المتعلق بهذه المسألة بدأ ينتشر ويتعمم من خلال ملتقيات دولية ونصوص مرجعية شملت المؤسسات التعليمية والقائمين على التعليم العالي وهيئات التقييم في كل بلدان العالم.

بدورها تسعى الجامعة الجزائرية إلى وضع منظومة تكوين تتطابق مع المعايير الدولية المعمول بها لدراسة البرامج البيداغوجية وتقويم الطالب الجامعي وفقا لهذه المقاييس الدولية، هادفة إلى أن يكون خريجوها منافسين وناجحين، في أسواق العمل العالمية، ويتمكنون من تلبية حاجة المجتمع من التنمية المستدامة. هذا ما يتطلب بذل المزيد من الجهود والعمل على توفير الأرضية الملائمة لترسيخ مبادئ الجودة الشاملة التي تتبناها جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان للارتقاء إلى المعايير الدولية في مجال العلم و المعرفة، من خلال خطة استراتيجية تهدف إلى ضمان الجودة والتميز في الأداء.

يهدف هذا البحث إلى مناقشة أسباب الجودة في التعليم العالي بالجزائر من خلال تشخيص واقع الجامعة الجزائرية وتقييم كل ما سعت إليه لضمان جودة التعليم العالي، ثم اقتراح خطة استراتيجية لجامعة أبي بكر بلقايد لضمان الجودة والتحسين المستمر، والأمل في بروزها كنخبة جامعية.

الكلمات المفتاحية :

الخطة الاستراتيجية - الجودة - ضمان الجودة - جامعة أبي بكر بلقايد الجزائرية.

ISSN:2308-5347

The strategic plan for quality assurance at Abu Bakr Belkaid University in Algeria

Abstract

The strategic plan for quality assurance at Abu Bakr Belkaid University in Algeria

Received quality in the higher education system the attention of all countries, the global consciousness on this issue began to spread and generalized through international forums and reference texts, including educational institutions and those on higher education and assessment bodies in all countries of the world.

In turn, Algerian universities seeks to develop a system configuration corresponds to the international standards applicable to study pedagogical program, and evaluating student according to these international standards, targeted to be graduates competitors and successful in global labor markets, and are able to meet the needs of the community of sustainable development. This requires more efforts and work to provide the appropriate ground for consolidating the principles of total quality adopted by Abu Bakr Belkaid University - Tlemcen to rise to international standards in the field of science and knowledge, through a strategic plan designed to ensure quality and excellence in performance.

This research aims to discuss the reasons for quality in higher education in Algeria through the diagnosis and reality of Algerian universities and evaluate everything that sought to ensure the quality of higher education, then propose a strategic plan for Abu Bakr Belkaid University, to ensure quality and continuous improvement, and hope for the emergence elite university.

Keywords:

Strategic Plan - Quality - Quality Assurance - Abu Bakr Belkaid University.

ISSN:2308-5347

مقدمة:

تؤمن الجامعة الجزائرية بأن التعليم العالي من أهم القطاعات التي يتطلع إليها المجتمع في سعيه لتطوير نمط الحياة، لذلك تكون جودة مؤسسات التعليم العالي والبرامج المقدمة خيارا لا بديل له للارتقاء بمستوى الأداء. وعلى الرغم من أن الجودة تم توظيفها في العديد من المؤسسات الجامعية ذات السمعة العلمية المميزة حتى أصبحت منهجا واسع النطاق في الدول المتقدمة، إلا أن تطبيقها في الدول العربية مازال في مرحلة التأسيس والتجربة.

حيث طبقت الجامعات الجزائرية منذ سنة 2004/2005، نظام LMD الذي يقوم على فلسفة التقويم المستمر، والجودة والحركية والشهادات المعترف بها عالميا، وتطلب هذا الأمر لإرسائه عقد ملتقيات وطنية ودولية كثيرة لإيضاح جوانبه وإشكالاته.

وبالرغم من المزايا المرتبطة بتبني تطبيق نظام LMD في التعليم العالي، إلا أن المعطيات والإحصاءات المستخلصة من ورشات العمل والندوات والملتقيات الخاصة بهذا النظام، تؤكد بأن إدراك المفاهيم الأساسية لهذا النظام وتطبيقها على أرض الواقع يعاني جملة من الصعوبات الإيديولوجية والمعرفية والتشريعية واللوجستية.

وفي المقابل إن الوعي الذي تجسده سياسة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي وتوجيهاتها، يستلزم تجنيد كفاءات ذات أخلاقيات مهنية عالية تؤسس لثقافة الجودة في الممارسة التعليمية الدائمة. إذ هدفت بعض التجارب إلى تحقيق احترافية في منتوجها، وسمعة في تكوينها، كما عملت الجامعات الجزائرية على تطبيق نظام الجودة في مجال التكوين بدرجات متفاوتة، ويبقى تبني توجيهات الوصاية في هذا المجال كلية مرتبطا بعامل الزمن، لأن تطبيق النظام الجديد كان تدريجيا في الجامعات الجزائرية.

ومن هذا المنطلق، تسعى جامعة أبي بكر بلقايد جاهدة لكسب رهان ضمان الجودة، من خلال تكوين مكثف لمواردها البشرية الذي تعدّه من أهم أولوياتها، والإلحاح على ضرورة الارتقاء إلى المعايير الدولية في مجال العلم والمعرفة اللذين توفرهما لضمان الجودة والاعتماد.

الإشكالية :

لا ينبغي تناسي أهمية رفع تحدي النوعية عبر تطوير البرامج ووضع الآليات التي تضمن جودة العملية التعليمية، وجودة مخرجاتها وقياس مدى مواءمتها مع حاجيات المجتمع. لاسيما وأن الفترة الحالية تتميز ببروز متطلبات نوعية في مجال التأهيل والمهارة والقابلية على التكيف، مما يستوجب الاهتمام أكثر بالتكوين لمسايرة هذه التحولات، وهو ما يحتم على الهيئة الوطنية لتقويم أداء المؤسسات الجامعية في مجالات التكوين والبحث والتسيير، التي يندرج إنشاؤها في إطار أحكام القانون التوجيهي للتعليم العالي والبحث العلمي الصادر حديثا، العمل على إرساء نظام متكامل لإدارة الجودة في التعليم العالي يشمل مجمل العناصر المتصلة بالعملية التعليمية، بدءا بالبنية التنظيمية للجامعة وأساليب إدارتها وسيرها وانتهاء بمتابعة الخريجين ومدى ملاءمة تكوينهم مع متطلبات سوق العمل مرورا بأداء أعضاء هيئة التدريس والطلبة، ونوعية البرامج الدراسية والأبحاث العلمية وكذا الوسائل البيداغوجية، إضافة إلى الدعائم التعليمية والخدمات المجتمعية.

إن تباين الدلالات والتعابير حول ثقافة الجودة في التعليم العالي، عقدت من تبني هذه الممارسات الجديدة، فمن خلال تقويم مرجعيات التكوين وجدنا العديد من المقاربات ذات الغايات المتقاربة تسعى إلى تحسين أداء منتوج «التكوين» وتطويره على غرار ثقافة الجودة، إدارة الجودة وتحسين النوعية.

ISSN:2308-5347

ومن أجل تحكم منسجم في هذه المفاهيم، يحاول هذا البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- هل حققت الإصلاحات التي عرفتها الجامعة الجزائرية إلى يومنا هذا، الهدف المرجو منها، وضمان تكوين نوعي راق كفيل بدعم ثقافة الجودة الشاملة بها؟
- ما الخطة الاستراتيجية لجامعة أبي بكر بلقايد لضمان الجودة والتحسين المستمر؟

من هذا المنطلق، يقترح هذا البحث خطة استراتيجية لجامعة أبي بكر بلقايد تمكنها من تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومراقبة تنفيذها لضمان الجودة لمخرجاتها وتحقيق الأداء المتميز.

I – تقييم الجامعة الجزائرية ومساعيها لضمان الجودة:

إن التغير السريع في المبادئ الاقتصادية والتقنية والاجتماعية والديموغرافية استدعى نشوء مطالب ملحة على الجودة وعلى فعالية هذه الجودة. ومجتمعاتنا العربية تشهد في الوقت الراهن كثيرا من التغيرات الملحوظة في شتى المجالات، التي تفرض على منظماتها الإدارية تغيير أساليبها التقليدية في الإدارة، وتبني المفاهيم الإدارية الحديثة إذا ما أرادت تحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية (خفاجي، 1995). والتعليم العالي، هو انعكاس للسياق الاجتماعي والاقتصادي العام. وليس بالغريب أن يعاني التعليم العالي ومؤسسات التعليم العالي من مشكلات كبيرة (فرجاني، 1998)، حيث تواجه الجامعات العربية تحديات وتهديدات بالغة الخطورة نشأت عن المتغيرات التي غيّرت شكل العالم وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد العلم والتطوير التكنولوجي المتسارع أساساً، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق، الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لمؤسسات التعليم العربية القدرة على تجاوز مشاكلها ونقاط الضعف فيها (مدكور، 2000).

1 - نظامLMD استجابة للتوجهات العالمية في التعليم العالي:

يعد إصلاح التعليم العالي من أكثر الهواجس التي تشغل الدول حتى يظل هذا القطاع مواكبا للتغيرات العالمية والاتجاهات الفكرية الحديثة، وحتى تتكيف منظومة التعليم العالي في الجزائر مع هذا التوجه العالمي فقد تبنت تطبيق نظام ((Licence- Master-Doctorat LMD (ليسانس- ماستر- دكتوراه) كإصلاح جديد ابتداء من السنة الجامعية 2004/2003. يهدف هذا النظام إلى تمكين الجامعات الجزائرية من الاستجابة إلى متطلبات الحياة الجديدة، واستيعاب التطورات العلمية، والتكيف مع المستجدات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية، ومواجهة التحديات التي تقف عائقا أمام تطور الفرد والمجتمع وتذليل الصعوبات والتفاعل الإيجابي مع المتغيرات. لكن هل مكن فعلا نظام LMDمن تحقيق نقلة نوعية في التعليم العالي الجزائري؟

2 - تقييم مساعي الجامعة الجزائرية لتحقيق الجودة:

بذلت العديد من الجهود منذ التحاق الجامعة الجزائرية بالجامعات التي ساهمت في تحقيق منهج ضمان الجودة كفكرة مهيكلة لتنظيم النظام التكويني وتفعيله. حيث كان الطريق المتبع حافلا بالإنجازات التي تهدف إلى توحيد الديناميكية التي شرع في تحقيقها منذ الدخول الجامعي 2005-2004 ودوامها، باعتماد نظام LMD في الجزائر، و الذي تم تعزيزه من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بإجراءات مهمة من خلال دعمه كنظام تفعيلي للدراسات الجامعية. و يعدّ هذا النظام هو الأساس في منهج ضمان الجودة مما أدى إلى إنشاء اللجنة الوطنية للتقييم تدعيما للجامعات الجزائرية باستراتيجية وطنية لتلبية احتياجات الفضاء الاجتماعي والاقتصادي من ناحية إنتاج التكوين المؤهل.

إلى جانب ذلك، تدعم إنشاء خلايا ضمان الجودة (Assurance Qualité) (AQ) من طرف وزارة التعليم العالي والبحث العلمي منذ الدخول الجامعي 2009-2008، على مستوى كل الجامعات الجزائرية، بإنشاء اللجنة الوطنية لتنفيذ ضمان الجودة في التعليم العالي وذلك بعد سنتين ، مما يؤكد اهتمام السلطات العمومية بنهج ضمان جودة التعليم العالي في المؤسسات الجامعية.

ISSN:2308-5347

وقد عرفت منظومة التعليم العالي في الجزائر تطورا كميا لافتا، فتوسعت الشبكة الجامعية إلى ما يزيد عن 60 مؤسسة جامعية موزعة على ولايات الوطن، أما عدد الأساتذة والطلبة فهو في تزايد مستمر.

سيساهم التقدم المعتبر، المسجل من ناحية الشكل والتنظيم للمؤسسات في تهيئة الأرضية، لتفعيل منهج ضمان الجودة الذي يتمحور حول أربعة محاور أساسية هي:

التكوين، البحث، الحوكمة، والإطار العام لحياة الطلبة. وبالأخص في ما يتعلق بـ:

- وضوح مؤشرات الجودة.
- التقويم الداخلي.
- دور خلايا ضمان الجودة (AQ) في مؤسسات التعليم العالي، يمكن الإشارة هنا إلى أن دور خلايا ضمان الجودة ومكانتها في تحقيق هذه الأهداف و المراحل، يتطلب الاستشراف على ضوء التجارب الميدانية للتدقيق في دور هذه الخلايا لإعطاء أكثر جدية ووضوح لهذه النشاطات.
- الإجراءات المعتمدة لتمديد الديناميكية الحالية وتنصيب منهج ضمان الجودة.

3 - تحديات نظام التعليم العالي في الجزائر:

حقق التعليم العالي في الجزائر نتائج إيجابية كبيرة ومهمة خلال العقود الماضية ولكن من حيث النوعية والكيف لا يزال متدنيا ويتطلب المزيد من الجهود. حيث يوصف على أنه تعليما نمطيا موحدا ومتشابها ويتطلب تنويع تخصصاته، لذا يجب:

- إعادة النظر في أنماط التكوين والتعليم بهدف إعادة بناء القدرات والمهارات.
- إعادة بعث ديناميكية جديدة فيما يخص: (الفروع، التخصصات، تحسين البرامج، تكوين المكونين، الإدارة الرشيدة، الانفتاح على العالم، اللغة...)
- إعادة النظر في توزيع ميزانية القطاع من حيث الجوانب التربوية، تكلفة الطالب... (حاكمي، 2011).

4 - حتمية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الجزائرية:

يشير الخطيب إلى أن هناك قناعة في الأوساط الاجتماعية والأكاديمية في الوطن العربي مؤداها أن إدارة الجامعات تفتقر إلى الكفاءة، وأن غالبية الجامعات العربية تعاني من انعدام الاستقلال الذاتي وضخامة الأنظمة والتعليمات وغموضها وتناقضها. وتعدد المستويات أو الحلقات الإدارية والهرمية في كتابة التقارير والضبط، فالقرارات يتم اتخاذها على أعلى مستوى في قمة الهرم الإداري، وإهمال دور القيادات الإدارية الوسطى والتنفيذية، الأمر الذي ترتب عليه عجز في الإداريين المقتدرين، وسيادة نمط إداري معروف باسم إدارة الطوارئ والأزمات. كما يشير الخطيب أن معظم طاقات الجامعات تصرف على الأمور الروتينية ولا توجد أية سيطرة إدارية على أداء العاملين من أكاديميين وإداريين، وبالتالي معرفة مستوى هذا الأداء، وغالباً ما تستخدم أساليب مراوغة وتأخير لمقاومة الإصلاح والتغير (الخطيب،2001).

وحتى تتمكن الجامعة الجزائرية من البقاء، كان لا بد من التطبيق السليم والشامل لمفهوم إدارة الجودة وفق خطة استراتيجية، لتحسين مستويات الجودة وتمكين الجامعة من التميز.

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة يتطلب أرضية معينة في كافة البنى التنظيمية والإدارية والاجتماعية داخل المنظمة وخارجها، بحيث توفر المناخ المناسب لإمكانية التطبيق، إذ كيف يمكن أن ينجح تطبيق مفهوم إداري تجهل الإدارة أهميته، فلا بد من توفر القناعة التامة لدى الإدارة العليا بأهمية هذا المفهوم وجعل الجودة في مقدمة استراتيجيات الإدارة العليا والعمل على نشر هذه القناعة. كما تتطلب قادة قادرين على توجيه الأفراد باتجاه تحقيق بصائرهم المتألقة، وليس هناك من جامعة أو مؤسسة أحرزت تقدماً ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة دون قيادة ذات قدرة إدارية عالية (Costin، 1994). فإذا أُريد لإدارة

ISSN:2308-5347

الجودة الشاملة أن تلقى النجاح في نطاق الحرم الجامعي، فيتعين على رؤساء الجامعات ألا يتشبثوا بإمكانية تطبيقها ومعناها الاصطلاحي فحسب بل ينبغي عليهم أيضاً أن يعملوا على إعداد عملية تنفيذ إدارة الجودة الشاملة إعداداً بارعاً بحيث تكون ملائمة لبيئة أكاديمية (Mohrman، 1989). كما يتطلب البدء بتطبيق إدارة الجودة الشاملة، توفر قاعدة للبيانات تشمل معلومات دقيقة شاملة لواقع المنظمة، والخدمات التي تقدمها، ومن المستفيدين منها، وصعوبات إنجاز العمليات بشكل دقيق، بما يضمن تقييم واقع المنظمة، وتحديد المشكلات القائمة والمتوقعة والأسباب التي تدفع المنظمة إلى تبني هذا المفهوم. وتمر عملية تطبيق إدارة الجودة الشاملة بخمس مراحل أساسية أوردها (عبد المحسن، 1996) بما يلي:

أولا : مرحلة اقتناع وتبني الإدارة لفلسفة إدارة الجودة الشاملة وفي هذه المرحلة تقرر إدارة المؤسسة رغبتها في تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة، ومن هذا المنطلق يبدأ كبار المديرين بالمؤسسة بتلقي برامج تدريبية متخصصة عن مفهوم النظام وأهميته ومتطلباته والمبادئ التي يستند إليها.

ثانيا : مرحلة التخطيط : وفيها يتم وضع الخطط التفصيلية للتنفيذ وتحديد الهيكل الدائم والموارد اللازمة لتطبيق النظام.

ثالثا: مرحلة التقويم: وغالبا ما تبدأ عملية التقويم ببعض التساؤلات المهمة والتي يمكن في ضوء الإجابة عليها تهيئة الأرضية المناسبة للبدء في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

رابعاً : مرحلة التنفيذ : في هذه المرحلة يتم اختيار الأفراد الذين سيعهد إليهم بعملية التنفيذ ويتم تدريبهم على أحدث وسائل التدريب المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة.

خامسا : مرحلة تبادل الخبرات ونشرها : وفي هذه المرحلة يتم استثمار الخبرات والنجاحات التي يتم تحقيقها من تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة.

في العالم العربي يصعب التكهن بعدد الجامعات التي تطبق مبادئ الجودة الشاملة، مع العلم بأن هناك عدداً لا يُستهان به من الجامعات العربية بدأت تأخذ على عاتقها الالتزام بتطبيق مفاهيم الجودة الشاملة في برامجها وسياساتها وأهدافها التعليمية (العلوي، 1998، ص16).

إن تحسين أداء الجامعات يشكل اهتماماً عالمياً في جميع دول العالم، بما فيها الجزائر. ويضاف إلى ذلك أن قدرة أي مجتمع على إدارة مؤسساته وبرامجه الحيوية ليس فقط بفاعلية وكفاءة، وإنما بعدالة وابتكار، إذ تعدّ من أهم الخصائص التي تميز أي مجتمع عن غيره من المجتمعات (الخطيب، 2001).

الدراسات السابقة:

تناولت الكثير من الدراسات مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في الكثير من الدول، استهدفت الباحثة هنا استقراء الدراسات والإصدارات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وتحليلها، ويمكن إيجاز أهم الدراسات والإصدارات السابقة لهذا الجزء وما اتبعته من منهجية وكذلك نتائجها على النحو الآتي:

ISSN:2308-5347

جدول رقم (1): الدراسات السابقة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة

اسم الباحث	الهدف من الدراسة	المنهجية	النتائج
الزامل، 1993	مفهوم إدارة الجودة الشاملة في البيئة العربية. المعوقات الرئيسة لضعف التطبيق، وسبل نشر الوعي بمفهوم إدارة الجودة الشاملة	التصميم المسحي، واستخدمت الاستبانة في جمع المعلومات شملت الدراسة (1000) منظمة	- (42٪) من المنظمات التي استجابت للدراسة، تطبق مفهوم إدارة الجودة الشاملة، و(21.5٪) تخطط لتطبيق المفهوم. و المنظمات غير المستجيبة والبالغ عددها (839) منظمة لم تطبق أو تفكر بمفهوم إدارة الجودة الشاملة. - هناك علاقة طردية بين حجم المنظمة ومدى وضوح المفهوم، وكذلك محاولة تطبيقه.
العلي، 1996	استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.	استعراض الدراسات السابقة في إدارة الجودة الشاملة.	- تعتمد إدارة الجودة الشاملة في الجامعات على الجهود المشتركة. - تطبيق هذا النظام في مؤسسات التعليم العالي يتطلب ضرورة الحصول على الدعم من منظمات الأعمال المختلفة.
ناجي (1998)	التعرّف على مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأساليبها وإمكانية تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي في الأردن	استقراء آراء عمداء الكليات ورؤساء الأقسام ومدراء الدوائر والطلبة حول تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.	- مستوى رضا طلبة جامعة عمّان الأهلية كان مرتفعاً فيما يخص تجهيزات الجامعة ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية والكادر الأكاديمي والأنظمة والتعليمات الداخلية. - لدى الجامعة القناعة والرغبة في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة. - تقوم الجامعة بالتطبيق الفعلي لبعض مبادئ إدارة الجودة الشاملة مثل تقديم الحوافز للموظفين والعمل على تلبية احتياجات الطلبة.

ISSN:2308-5347

(Coate, 1990)	تحقيق سياسة الجودة الشاملة في جميع أنحاء جامعة أوريجون بحلول عام 1994،	استطلاع	- (17) مؤسسة تعليمية منها تعمل على إنجاز سياسة الجودة الشاملة في جزء من مناهج الطلاب الخريجين ومَن هم على أبواب التخرج. - نصف المؤسسات التعليمية قد نفذت سياسة الجودة الشاملة - استخدام سياسة الجودة الشاملة في (خمس) منها لغرضي التعليم والأبحاث فقط، وأن خمس عشرة من هذه المؤسسات قد بذلت جهداً ملحوظاً من هذه الناحية. - العشرة الأخرى قد كرّست جهودها للجانب الأكاديمي.
(Kabolian & Brazaley, 1990)	تبيين أن إدارة الجودة الشاملة تحقق تقديراً أو مكانة جوهرية في نطاق الحكومة الفيدرالية بوصفها طريقة لتحسين الأداء التنظيمي.	دراسة مسحية تم إجراؤها من قبل عدد من أعضاء هيئة التدريس بكلية كندي الحكومية بجامعة هارفارد	61٪ تلقوا تدريباً في إدارة الجودة الشاملة، وأن 90 ٪ كانوا قادرين على إيضاح المعتقدات والقيم الجوهرية لإدارة الجودة الشاملة. كما وجد أن هناك اهتماماً كبيراً بإدارة الجودة الشاملة بين هؤلاء المديرين.
جامعة ماري لاند، 1990	محاولة الجامعة تطبيق إدارة الجودة الشاملة للضرورة والرغبة في التفوق	ثلاثة عوامل رئيسة حفزت تطبيق إدارة الجودة الشاملة هي: عدم التساوي في نوعية الخدمات التي تقدمها الجامعة، الصعوبات المالية التي كانت تواجه الجامعة، التغييرات الثقافية التي تنتج عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة.	معظم تطبيقات نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تتركز على الجانب الإداري أكثر مما هي عليه في الجانب التدريسي، والبحث العلمي .

ISSN:2308-5347

درياس (1994)	إدارة الجودة الشاملة وإمكانية الإفادة منها في قطاع التعليم السعودي والمعوقات التي تواجه ذلك	وضع إطار عمل للتغيير وفق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.	من الضروري تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات المختلفة. - إن الظروف مهيأة للبدء بتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وأساليبها في النظام التربوي السعودي. - 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. - إمكانية تذليل الصعاب التي قد تعوق تطبيق هذه المفاهيم في هذا القطاع الحيوي.

II – الخطة الاستراتيجية لجامعة أبي بكر بلقايد لضمان الجودة:

1 - مقدمة عن الجامعة:

إن جامعة أبي بكر بلقايد – تلمسان، التي تشهد حاليا تطورا ملحوظا، تأسست بمقتضى المرسوم 89-138 المؤرخ في 01 أوت 1989، المعدل و المكمل بالمرسوم التنفيذي رقم 95-205 المؤرخ في 05 أوت 1995 ثم بمرسوم تنفيذي أخر، معدل رقم 98-391 و المؤرخ في 02 ديسمبر 1998. لقد جرى التعليم الجامعي في بداية الأمر في مركز جامعي ضم بين 1974 و 1980 الجذوع المشتركة للعلوم الدقيقة والبيولوجيا. ثم اتسع هذا التعليم إلى شعب أخرى جديدة، شكلت في النهاية مجموعة من حلقات التكوين مما منح الطالب إمكانية متابعة دراسته التدرجية كاملة بتلمسان. ورغم الظروف الصعبة التي كانت تطبع تلك المرحلة، فإن المركز الجامعي حقق نتائج مرضية ملموسة حيث تخرجت منه الدفعات الأولى في العلوم الاجتماعية والإنسانية باللغة الوطنية سنة 1984 . وفي أوت 1984، سمحت الخريطة الجامعية الجديدة بإنشاء المعاهد الوطنية للتعليم العالي، وقد مكنت هذه الخريطة من أن تحصل بعض الشعب التي كانت مجرد أقسام، على قانون حولها إلى معاهد حقيقية من جهة، كما ساعدت على فتح شعب جديدة من جهة أخرى. و لقد ميز هذا الشوط، وضع تعليم من المستوى الخامس (شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية) وتطور تعليم ما بعد التدرج الأول في مجمل الشعب المدرسة في تلمسان وأخيرا انطلاق تعليم ما بعد التدرج الثاني في 1991-1992 .

إن هذه التعديلات التي تندرج في إطار استراتيجية شاملة لتنمية جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان وتطويرها، تتمثل خاصة في إرادة قوية لفتح شعب جديدة، وهي الرؤية المتماشية مع الهدف المتوخى من إعادة هيكلة مجموع التكوين الجامعي تلمسان في شكل أقطاب رئيسة هي :

- قطب العلوم الاجتماعية والإنسانية
- قطب العلوم الدقيقة والتكنولوجيا
- قطب علوم الأرض والحياة

لقد مر أكثر من ربع قرن على دخول التعليم العالي إلى تلمسان، وأملنا أن تسمو جامعتنا لتحتل مكانتها المرموقة بين جامعات المغرب العربي كما كان الحال بالنسبة لليعقوبية و الخلدونية، تلك المدارس الراقية

ISSN:2308-5347

القديمة في تلمسان.

2 - فلسفة الجامعة في مجال الجودة الشاملة:

تتبنى الجامعة في مجال الجودة الشاملة فلسفة تقوم على توجيه كافة الأنشطة الأكاديمية والإدارية والمالية نحو تحقيق رضا العملاء والأطراف ذات المصلحة مع التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب للوصول بهم إلى المستويات التي تحقق التميز التنافسي في سوق العمل المحلى والإقليمي والعالمي، وذلك من خلال ثقافة تنظيمية تقوم على الالتزام بالتوجه نحو التحسين والتطوير المستمر، ومشاركة الإدارة والعاملين في تحقيق الجودة والتميز في الأداء، مع وضع نظام لتقويم الأداء الجامعي في كافة جوانبه بما يحقق المعايير الأكاديمية ومعايير الجودة الشاملة.

وترجع أهمية اتباع مدخل الجودة الشاملة بالجامعة إلى عدة اعتبارات يمكن إيجازها على النحو الآتي:

- التغير المستمر في احتياجات سوق العمل ومتطلباته مما يتطلب القيام بالعملية التعليمية بأساليب جديدة ومتطورة في ظل التنافسية والعولمة مع ابتكار آليات جديدة لحل المشكلات التي تواجه مسيرة التطور المجتمعي.
- تعاظم دور العنصر البشري المؤهل والقادر على الابتكار والإبداع في التعامل مع النظام العالمي الجديد وتحدياته.
- مساهمة المؤسسات التعليمية في تقدم المجتمع ونمو ونموه بتأثيرها على نوعية الخريجين ومهارتهم وإمكانيات.
- المساهمة في حل كثير من المشكلات التي تعوق العملية التعليمية بالجامعة مما يحسن من نظرة المجتمع للجامعة.
- جعل برامج الجامعة التعليمية ومناهجها تتسم بالواقعية لمقابلة التوازن بين توقعات الأطراف المعنية ومتطلبات التنمية المستدامة.

ومن ثم فإن الجامعة في سعيها نحو تحقيق مدخل الجودة الشاملة تعتمد على الالتزام بنشر ثقافة الجودة وتعزيزها مع العمل على تحقيق الترابط والتجانس بين النظم والإجراءات المتبعة بالجامعة من خلال الخطة الاستراتيجية والتي تلتزم بالآتي:

- التوجه في إدارة الجامعة ووحداتها برسالة الجامعة وغاياتها وقيمها وأهدافها.
- المسؤولية الواضحة وفهم دور كل فرد في تطبيق الجودة ونشرها.
- تفعيل العملية التعليمية والبحثية بما يخدم المجتمع والبيئة.
- تحقيق المساواة والعدالة والشفافية والمرونة اللازمة في أسلوب تقديم الخدمة بما يقابل احتياجات وتوقعات أصحاب المصلحة.

3 - الافتراضات الأساسية للخطة الاستراتيجية:

تقوم خطة الجامعة الاستراتيجية لضمان الجودة على مجموعة من الافتراضات الأساسية التي يمكن إيجازها فيما يلي:

- تطوير الخطة بصورة شمولية تحقق التوازن بين توقعات الأطراف المعنية واحتياجات التنمية المستدامة بالمجتمع.
- بناء الخطة على الدراسة الذاتية للجامعة واستخدام تحليل(SWOT) لتحديد نقاط القوة والضعف الداخلية، والفرص والتهديدات الخارجية.
- المقارنة المرجعية لتحديد احتياجات التحسين لسد الفجوة بين الأداء الفعلي وأهداف الجودة.
- نشر ثقافة الجودة والتميز في الأداء من أجل تحسين البيئة التعليمية بالجامعة وتوفير القوة الدافعة

ISSN:2308-5347

لتنفيذ الخطة بكفاءة وفاعلية.

- وضع برامج وخطط متوازنة ذات رؤى مستقبلية لتحسين جودة جميع العمليات والأنشطة بالجامعة.
- تمتع جميع العاملين على كافة المستويات بالحق في المشاركة والمسؤولية.
- وضع مقاييس واضحة للأداء(Kaplan، 94).
- المتابعة المستمرة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية والخطط التنفيذية لعمليات التطوير والتحسين.
- التقييم الدوري من خلال مجموعة استشارية داخلية وخارجية.
- نشر نتائج المتابعة والتقييم مع مراجعة نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات الخارجية (SWOT).

4 - منهجية إعداد الخطة:

تقوم خطة الجامعة الاستراتيجية لضمان الجودة على ما يلي:

- تحليل مضمون الأدبيات المتنوعة العالمية منها والمحلية والمتصلة بعلاقة التعليم الجامعي- الجزائري خاصة - بتوجهات ومتطلبات التنمية وسوق العمل، وكذلك المقارنات المرجعية للتجارب المحلية والإقليمية والعالمية وأسس تقويمها والاستفادة منها.
- تحديد إطار حاكم للرؤية المنظومية يستند إلى منطلقات أساسية تبلورها مفاهيم حاكمة، وذلك من خلال فهم واستيعاب لفلسفة التعليم الجامعي الجزائري وأهدافه وتطوره وموقع جامعة أبو بكر بلقايد فيه، وأيضاً فهم سوق العمل وهيكل العمالة والمهن فيه.
- التحليل البيئي SWOT Analysis لتحديد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية للجامعة، والفرص والتهديدات المحتملة الخارجية للجامعة (بوشعور، 2011).

ولتحقيق ذلك تم الاستعانة بـ:

- استمارات واستبانات للمقابلات الشخصية والتي يرتبط مضمونها بالأدبيات والتحليل البيئي للبيانات والمعلومات المرتبطة بموضوع الخطة. وقد استخدمت تلك المقابلات للوقوف على مدى جودة الأداء في كافة عناصر منظومة الجامعة والتعرف على أهم سبل الارتقاء به.
- طريقة العصف الذهني Brain Storming Method والتي استخدمت مع عدد من قيادات الجامعة ورموزها من أعضاء هيئات التدريس عمداء الكليات والطلاب بغية توليد أفكار تعمق من نتائج تحليل مضامين الوثائق واللوائح والمقابلات الشخصية (بوشعور، 2008).
- دراسة مقترحات خريجي الجامعة.

5 - أولويات الجامعة خلال فترة إعداد الخطة:

- ضرورة تأهيل كليات الجامعة للتقدم للاعتماد الأكاديمي، والعمل على التطوير والتحسين المستمر لجودة العملية التعليمية والبحثية والعمليات المساندة بالجامعة.

6 - رؤية الجامعة ورسالتها:

الرؤية:

تسعى جامعة أبو بكر بلقايد إلى تحقيق التميز في مجال التعليم الجامعي والبحث العلمي على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في ظل مناخ يتسم بالاستقلالية والحرية والديمقراطية والمساواة وبما يساهم في خدمة المجتمع وتحقيق التنمية المستدامة.

ISSN:2308-5347

الرسالة :

في ضوء رؤية الجامعة تتمثل رسالتها في إدماج فكر الجودة الشاملة والتحسين المستمر في نسيج المنظومة التعليمية والبحثية بالجامعة، وذلك كما يلي:

- **دمج ثقافة الجودة الشاملة والتحسين المستمر في العملية التعليمية والبحثية.**
- **إثراء المعارف النظرية والتطبيقية وفقاً للمعايير الأخلاقية والاجتماعية والثقافية للمجتمع.**
- **نشر ثقافة البحث العلمي وأخلاقياته.**
- **تدعيم التعاون بين الجامعة والجامعات الأخرى ومراكز البحث العلمي محلياً وإقليمياً وعالمياً.**
- **تطوير البرامج التعليمية في ضوء المعايير المحلية والإقليمية والعالمية.**
- **إمداد الطلاب بأحدث مصادر المعرفة والتكنولوجيا الحديثة لتنمية قدرتهم في الابتكار والقيادة والتعلم الذاتي والعمل الجماعي والمنافسة.**

7 - تحليل البيئة الداخلية والخارجية للجامعة (SWOT Analysis):

- **تحليل البيئة الداخلية:**

جدول رقم (2): تحليل البيئة الداخلية للجامعة

نقاط القوة (Strengths)	نقاط الضعف (Weaknesses)
- سمعة متميزة محلياً وإقليمياً وعالمياً. - ارتباط الجامعة بالعديد من اتفاقيات التعاون مع جامعات وهيئات عالمية. - حرم جامعي ذو موقع متميز يساعد على توفير بيئة تعليمية و بحثية فاعلة - توفر الجامعة على بنية أساسية وتكنولوجية تساعد على تحقيق الجامعة لرسالتها وأهدافها بكفاءة وفاعلية. - تنوع تخصصات الدراسة وفروعها وتعددها. - وجود قنوات متزايدة للنشر العلمي تتمثل في الدوريات العلمية المتميزة والمؤتمرات والندوات العلمية التي تعقدها الجامعة. - تدعيم البعثات الخارجية ونظام الإشراف المشترك والمهمات العلمية وتشجيعها. - وجود خلية لضمان الجودة بالجامعة تسعى لتحقيق أهداف التخطيط الاستراتيجي للجامعة والارتقاء بقدراتها التنافسية. - تنفيذ العديد من مشروعات تطوير التعليم العالي بالجامعة مما يسهم في تحسين كافة الأنشطة التعليمية والبحثية بها.	- غياب معايير مرجعية محددة وواضحة لتقييم كليات الجامعة وأقسامها المختلفة ومتابعتها. - عدم وجود توصيف واضح ودقيق للمناهج يمنع التكرار. - غياب المتابعة والرقابة من جانب الأقسام أو اللجان العلمية على محتوى إخراج الكتاب الجامعي وطريقته. - ضعف كفاءة نظم المعلومات والاتصالات وفاعليتها لربط الجامعة ووحداتها وكلياتها. - ضعف استخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة في برامج التدريس بالجامعة نظراً لعدم توافرها بكمية كافية. - عدم وجود نظام لمراجعة اللوائح والقواعد وإجراءات العمل وتحديد كيفية تحسينها وتطويرها لتدعيم جهود الجامعة لضمان الجودة وتحسين الأداء. - انخفاض مرتبات الأساتذة مما يؤدي إلى البحث عن ساعات إضافية وعدم تفرغهم للبحث العلمي، مقارنة بجامعات الجوار (المغرب وتونس). - عدم وجود تفاعل كاف بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب في بعض الكليات وبصفة خاصة الكليات ذات الأعداد الطلابية الكبيرة (كليات العلوم الإنسانية). - عدم توجه البرامج الدراسية بشكل كاف لتلبية الاحتياجات الحقيقية لسوق العمل وتزويد الخريجين بالمهارات والمعارف اللازمة لتحقيق ميزة تنافسية لهم. محدودية دور البحوث الأكاديمية للجامعة في مواجهة المشكلات المجتمعية والتنموية. غياب التركيز على التخصصات النادرة لتحقيق ميزة تنافسية للجامعة في مجالات علمية وبحثية غير تقليدية. ضعف مستوى التأهيل العلمي والتدريب الإداري للموظفين بكليات الجامعة.

ISSN:2308-5347

- **تحليل البيئة الخارجية:**

في ظل المتغيرات الراهنة محلياً وإقليمياً وعالمياً أوضحت نتائج التحليل البيئي أن جامعة أبو بكر بلقايد أمامها العديد من الفرص المتاحة والتي يمكن الاستفادة منها في تدعيم "المركز التنافسي" للجامعة وتحقيق غاياتها وأهدافها الاستراتيجية، كما أن هناك مجموعة من التهديدات المحتملة والتي يتحتم على الجامعة أن تحدد كيفية التعامل معها في سبيل تحقيقها لرسالتها وغاياتها.

جدول رقم (3): تحليل البيئة الخارجية للجامعة

الفرص المتاحة (Opportunities)	التهديدات المحتملة Threats
- زيادة الاهتمام المحلى والإقليمي والعالمي بأهمية ضمان الجودة والتحسين المستمر في منظومة العملية التعليمية. - إنشاء اللجنة القومية لضمان الجودة والاعتماد كخطوة تمهيدية لإنشاء "هيئة ضمان الجودة والاعتماد". - إنشاء خلايا ضمان الجودة لنشر الوعي بثقافة الجودة والتميز في الأداء في الجامعات والكليات المختلفة. - النمو المتزايد في أعداد الطلاب القادمين للجامعة من دول أخرى (إفريقية) كنتيجة لتداعيات ظروف عالمية معاصرة.	- الزيادة المستمرة والمتتالية في أعداد الطلاب الملتحقين بالجامعة مما يزيد من الضغط على الإمكانيات والموارد المتاحة ويؤثر سلبياً على الخدمات المقدمة للطلاب. - توجيه الطلاب يقوم على معيار واحد وهو مجموع الطالب دون مراعاة الرغبة والاستعداد ومدى التناسب بين احتياجات الدراسة وإمكانيات الطالب مما أدى إلى انخفاض الدافعية لدى الطلاب للابتكار والإبداع والتميز. - التدهور المستمر في مستويات الطلاب القادمين من مرحلة التعليم الثانوي في اللغة العربية واللغات الأجنبية. - التربص الطويل الأجل للأساتذة إلى جامعات خارج الوطن. - عدم التوازن بين أعداد الخريجين من التخصصات المختلفة والاحتياجات الفعلية لسوق العمل. - زيادة معدلات البطالة مما يؤثر سلبياً على دافعية الطالب نحو التفوق والتميز.

8 - الغايات والأهداف الاستراتيجية والخطط التنفيذية:

- **تطوير دور جامعة أبو بكر بلقايد كأحد المراكز العلمية المتميزة وإعداد الإطارات البشرية في إطار نظام الجودة الشاملة برؤى ذات توجه مستقبلي.**
- **توفير مناخ جامعي يتفق مع فلسفة الجودة ومبادئ ومبادئها، والتميز في الأداء موجه بالقيم والمبادئ الثقافية والاجتماعية والأخلاقية السليمة، ويسوده العدالة والمساواة والحرية والديمقراطية والتعاون والاستقلالية.**
- **رفع كفاءة جامعة أبو بكر بلقايد وفاعليتها كأحد المراكز البحثية المتميزة التي تعمل على تنمية المشاركة والتعاون مع المؤسسات والمراكز التعليمية والبحثية ومؤسسات المجتمع على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي.**
- **زيادة قدرة جامعة أبو بكر بلقايد على المساهمة في التنمية المستدامة وخدمة المجتمع والبيئة وتفعيل المراكز والوحدات ذات الطابع الخاص وتسويق خدمات الجامعة التعليمية والبحثية والتطبيقية والاستشارية.**

ISSN:2308-5347

جدول رقم (4): الخطة الاستراتيجية للجامعة

الغايات	الأهداف الاستراتيجية	الخطط التنفيذية	مؤشرات الأداء	المدة الزمنية	التكلفة المادية
1 - تطوير دور جامعة أبو بكر بلقايد كأحد المراكز العلمية المتميزة وإعداد الإطارات البشرية في إطار نظام الجودة الشاملة برؤى ذات توجه مستقبلي.	- تأهيل كليات الجامعة للاعتماد - تحسين البيئة التعليمية والتكنولوجية والبنية التحتية للجامعة. - إمداد الطلاب بخدمات تعليمية وتدريبية ذات جودة عالية تزيد من قدراتهم التنافسية في سوق العمل. - زيادة فاعلية البرامج والتأكد من أنها تقابل المقاييس المهنية العلمية المطلوبة وتوقعات الأطراف المعنية. - التحسين المستمر في جودة العملية التعليمية والانفتاح على مصادر متنوعة للمعرفة. - تطوير الإطارات البشرية بالكليات والجامعة وتنميتها.	- وضع نظام داخلي للمتابعة والمراجعة وتنفيذه ، يتضمن تحديد المعايير الأكاديمية وآليات القياس وأساليب تصحيح الانحرافات. - وضع نظام لمكافأة المبادرات المتميزة للأفراد والكليات والإدارات وتشجيعها وتنفيذ هذا النظام. - تحسين خدمات المكتبات وإدخال التكنولوجيا الحديثة وأساليب الاتصال الإلكترونية بمصادر المعرفة المحلية والعالمية. - التوسع في المباني وصيانة المدرجات والمخابر ومدها بالمعدات والأجهزة والمواد اللازمة. - التوسع في الخدمات والأنشطة والرعاية الصحية والرياضية للطلاب. - التنبؤ بالاحتياجات في تخصصات مستحدثة. - تنمية العلاقات مع المنظمات في سوق العمل - الربط بين المناهج ونتائج الأبحاث العلمية لجعلها واقعية. - تنمية مهارات الأساتذة وتنفيذ نظام لتقييم أدائهم.	المقارنة المرجعية لتحديد مستوى المعايير المناسبة. نتائج المراجعة والمتابعة الداخلية. - تحفيز التميز في الأداء. تحديد التخصصات المطلوبة في سوق العمل. زيادة مهارات الطالب العملية وإعداده لسوق العمل. التقدم في مستوى أداء الطلاب. زيادة معدلات التوظيف للطلاب. نتائج استقصاء الطلاب.	2012-2013 يناير -2012 جويلة 2012 سبتمبر-ديسمبر لتنفيذ النظام مستمرة مستمرة كل سنتين جويلية-سبتمبر من كل سنة	(بمائة ألف دينار) 900 700 500 1800 1250000 2200 300

ISSN:2308-5347

2 - توفير مناخ جامعي يتفق مع فلسفة الجودة ومبادئها والتميز في الأداء، موجه بالقيم والمبادئ الثقافية والاجتماعية والأخلاقية السليمة ويسوده العدالة والمساواة والحرية والديمقراطية والتعاون والاستقلالية.	تنمية الولاء والانتماء وحب العمل والتميز في الأداء وقبول الرأي الآخر لدى الطلاب والأساتذة والعاملين. - التركيز على نشر مبادئ آداب المهنة وأخلاقياتها. - تلبية توقعات الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. - توفير بيئة آمنة للطلاب بالجامعة. - تطوير الفاعلية التنظيمية والإدارية بالجامعة. - تطوير نظام المعلومات بالجامعة والكليات وزيادة فاعليته.	- برامج وندوات تثقيفية. - تنفيذ نظام للمكافآت الجماعية. - زيادة التفاعل بين الطلاب والأساتذة - تضمين أخلاقيات المهنة في البرامج الدراسية وآدابها. - وضع خطة طوارئ لمواجهة المخاطر المحتملة في الجامعة والكليات. - تطوير نظام للمتابعة والتقييم لفاعلية وكفاءة استخدام الموارد. - المراجعة الدورية للكليات والمراكز والوحدات.	نتائج الاستقصاءات. معدلات الشكاوى والمنازعات. زيادة مستوى التفاعل والعمل الجماعي. مستوى رضا الطلاب والأطراف المعنية. عدد الندوات والنشرات والبرامج مستوى المشاركة والاستجابة. عدد البرامج الدراسية المتناولة لموضوع آداب المهنة وأخلاقياتها. الدقة في تحديد المخاطر	مستمرة مستمرة جويلية- سبتمبر من كل سنة يناير- جويلية من كل سنة مستمرة	500 1000 2500 150 150

ISSN:2308-5347

3 - رفع كفاءة جامعة أبو بكر بلقايد وفاعليتها كأحد المراكز البحثية المتميزة التي تعمل على تنمية المشاركة والتعاون مع المؤسسات والمراكز التعليمية والبحثية ومؤسسات المجتمع على المستوى المحلي والعالمي.	- التوسع في البحوث والاستشارات وزيادة كفاءتها وفاعليتها. - تطوير قدرات الجامعة والكليات والأساتذة في مجال الدراسات والبحوث العلمية والتطبيقية. - تشجيع الالتحاق بالدراسات بعد التخرج لخريجي الجامعة .	تطوير اتفاقات للتعاون الثقافي مع المؤسسات التعليمية والبحثية المحلية والإقليمية والعالمية. -تطوير استراتيجية للبحوث ووضع آليات للتنفيذ على مستوى الجامعة والكليات. - تحفيز الأساتذة للتصدي لحل مشاكل المجتمع عن طريق بحوث متعددة التخصصات. - التعاون مع المؤسسات الأخرى لإجراء البحوث الميدانية والتطبيقية والقيام بالاستشارات لمواجهة القضايا الوطنية والإقليمية. - وضع نظام لتمويل الأبحاث المتميزة ونشرها. - تطوير شروط القبول بالدراسات العليا ومراجعتها.	عدد الاتفاقات. عدد الأبحاث والدراسات المشتركة. تطوير استراتيجية ذات رؤى مستقبلية. مستوى تكامل الخطة وفاعليتها. زيادة ميزانية الأبحاث. مقدار المساهمة في التنمية المستدامة للمجتمع. تحسين صورة الجامعة كمركز متميز للبحوث والدراسات. عدد البحوث الحاصلة على جوائز محلية أو عالمية. عدد البحوث لكل أستاذ. اكتساب الجامعة سمعة في مجال التميز في البحوث والدراسات. الزيادة في التجهيزات والمعدات والأدوات والمواد الخاصة بالأبحاث.	مستمرة مستمرة أكتوبر-ديسمبر من كل سنة عموما	2000 15000 500

ISSN:2308-5347

4 - زيادة قدرة جامعة أبو بكر بلقايد على المساهمة في التنمية المستدامة وخدمة المجتمع والبيئة وتسويق خدمات الجامعة التعليمية والبحثية والتطبيقية والاستشارية.	- تفعيل دور المراكز والوحدات بالجامعة والكليات. - تطوير الخدمات البيئية والاقتصادية والاجتماعية في المجالات المعرفية والعلمية المختلفة. - نشر الوعي البيئي والثقافي بقضايا المجتمع والبيئة.	- تشجيع التعاون بين مراكز الجامعة ووحداتها. - القيام بدراسة لتحديد الاحتياجات البيئية لعلاج مشكلات المجتمع وتحقيق التطوير والتنمية المستدامة. - ترويج خدمات الجامعة في مجال البحوث والدراسات البيئية والاستشارات والتدريب. - إقامة المؤتمرات والندوات وورشات العمل والدوريات والنشرات للمراكز والوحدات.	عدد مشروعات التعاون والتبادل العلمي والثقافي بين المراكز والوحدات. فاعلية نتائج المشروعات وكفاءتها. - عدد المشروعات المنفذة مع المؤسسات المحلية والعالمية. عدد الدراسات البيئية. عدد الاستشارات. عدد البرامج التدريبية. فاعلية التوصيات والنتائج ومصداقيتها. الوعي بجهود الجامعة	مستمرة مستمرة مستمرة	800 1800 300

ISSN:2308-5347

النتائج والتوصيات:

تواجه الجامعات العربية موجة من التحديات متمثلة في انخفاض الإنتاجية،وزيادة التكاليف، ونقص الموارد المالية، وتبني أساليب غيرفعالة لتحقيق الأهداف المنشودة، وكذلك تدني مستوى الرضا الوظيفي لدى العاملين.

ومواجهة هذه التحديات والتغلب عليها أمر في غاية الأهمية، حيث لا تتمكن الجامعات من المنافسة، إلا بتطبيق سليم وشامل لخطة استراتيجية تمكنها من التميز في ظل مؤثرات البيئة المحيطة.

ولتثمين دور الجامعات الجزائرية في المستقبل لابد أن تبقى منفتحة باستمرار على القضايا الاجتماعية والتنموية للمجتمع، ومنطلقة من احتياجاته ومعبرة عن مطالب التقدم والثورة العلمية التكنولوجية، وواعية بدور الجامعات كشريك أساس في تحقيق التنمية المجتمعية المستدامة.

في هذه الحدود، تبقى جامعة أبي بكر بلقايد متصلة بالمجتمع وفاعلة فيه، وعليها أن تتحمل مسؤوليات والتزامات كبيرة لضمان الجودة والتميز في الأداء.

ولذا نوصي بما يلي:

- **إن تبادل الخبرات والممارسات بين الجامعيين الجزائريين ونظرائهم في الجامعات العربية والغربية سيمكن من جني ثروة مؤلفة من حسن الأداء المتميز الذي يجب أن يكيف مع الواقع الوطني الموصوف بكثافة تعداد طلابه، ليتجاوب مع تطور القطاعات الاجتماعية والاقتصادية ويلبي احتياجاتها المتزايدة كما ونوعا.**
- **كان من بين أبرز المشاكل التي تواجه تنفيذ الخطة الاستراتيجية لجامعة أبي بكر بلقايد هي مشاكل إدارية وبشرية مثل الإشراف غير الفعال، قلة التدريب للعاملين، وعدم فعالية إجراءات التصحيح.**

لهذا، فإن تنفيذ الخطة الاستراتيجية لتحقيق الجودة الشاملة للجامعة سيظل رهناً بعوامل وضمانات أهمها:

- **إيمان القيادات السياسية والأكاديمية بهذه الخطة وتحويلها لبرامج عمل واتخاذ إجراءات فعلية للتنفيذ والمتابعة.**
- **ترسيخ ثقافة جديدة تركز على الجودة والتحسين المستمر.**
- **تكثيف مشاركة المجتمع المدني في أنشطة الجامعة؛ فكراً، وتمويلاً، وتنظيماً، واستخداماً.**
- **الاستخدام المخطط للموارد المتاحة بما يقود إلى تحسين الكفاءة الداخلية للجامعة.**
- **الاستمرار في التحول في أساليب تقييم الطلاب من مستوى الامتحانات التقليدية إلى استخدام أساليب تكشف عن القدرات الحقيقية العليا لنتائج التعلم.**
- **توفير أساليب تدريسية وتكنولوجية فاعلة لتدريب الطلاب على التعلم الذاتي، وتفجير الطاقات الإبداعية لديهم.**
- **تبنى إنشاء مراكز للتميز العلمي والاستراتيجي ذات طابع تطبيقي بما يلبى احتياجات المجتمع وبما يسهم في حل مشكلاته الآتية والمستقبلية.**
- **تغيير التشريعات الجامعية لتلائم المستجدات العالمية والإقليمية والمحلية.**
- **بلورة أسس ونظم لتقييم الأداء المهني والبحثي ووضع مقاييس واضحة لتحقيق هذا التقييم.**
- **إيجاد آلية فاعلة لتحقيق التواصل المستمر مع خريجي الجامعة بما يضمن ولاءهم وجذبهم لدعم الجامعة والمشاركة في برامجها المجتمعية المختلفة.**
- **إيجاد قنوات مفتوحة باستمرار مع الجامعات العالمية ذات السمعة المتميزة في ضوء مشروعات مشتركة من خلال اتفاقيات التعاون والتبادل العلمي.**

ISSN:2308-5347

خاتمة:

نختم عرض محتوى هذه الورقة بمسلمة تبنى عليها حركية المجتمع وازدهاره، وهي أن الثابت الوحيد في حياتنا هو التغير، ومن ثم فإن مواكبة إفرازات هذا التغير ومواجهته يتطلب وبشكل مستمر التفكير في رؤى تقويمية وأفكار تصويبية تتجسد في الغالب في مشاريع إصلاح تأخذ عدة أشكال ومسميات تمس سياقات حيوية مختلفة على المستوى المحلي و الجهوي و حتى الدولي .

و من السياقات المهمة في إنماء المجتمع المستهدف وتطويره بهذه المشاريع الإصلاحية السياق التعليمي والتكويني والتربوي بشكل عام والعالي بشكل خاص. فواقع الجامعة الجزائرية بكل مكوناته البشرية والمادية والرمزية .يمثل مدار حديث متعدد الرؤى يتخذ مستويات متفاوتة من حيث القوة والاتجاه، تتراوح بين الخطاب الرسمي والخطاب الإعلامي والرؤية النقدية، ومشحون بالانطباع السلبي في غالبية المواقف.

وبغض النظر عن هذا الاختلاف في التصور والحلول، فإن التحديات الداخلية والخارجية باتت ملزمة للتغيير باتجاه الارتقاء بالمنظومة التعليمية الجامعية، فالعولمة وتداعياتها والانفجار المعرفي وسرعة تقدم العلوم والتكنولوجيا والمتغيرات الداخلية الثقافية والسياسية والاقتصادية، هي جميعا دوافع ومبررات للتغيير والإصلاح في التعليم العالي الذي عليه أن يستوعبها بإيجابية ونجاح، لضمان مكانة محترمة للجامعة الجزائرية في الغد القريب أو البعيد. والنظر إلى مخرجات الجامعة بكثير من الاهتمام، لأنها تعبر عن المردود أو ناتج التعليم الذي على ضوئه ترسم معالم التعديل والتحسين الهادف إلى تجنب النقائص الملاحظة، وتعزيز عوامل النجاح وتثمينها.

1. إن نتائج جامعة أبي بكر بلقايد لابد من أن توضع وتقيم على أساس مجموعة متكاملة من المؤشرات التي تغطي مجالات المساهمة المختلفة للجامعة. ولاشك في أن الحصول على جوائز الجودة التي تمنح من قبل جهات متخصصة على أسس شاملة ورصينة يقدم دليلا على مصداقية عالية على ما تحققه الجامعة من نتائج فعالة. فالجامعة الجزائرية اليوم ملزمة بإيجاد التوازن الذي يضمن لها البقاء والاستمرار ضمن ديناميكية تجعل نظام التعليم العالي عامل انسجام ومنافسة ونماء.

ISSN:2308-5347

المراجع:

1. الخطيب أحمد. (2001). الإدارة الجامعية (دراسات حديثة)، ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية، إربد، الأردن.
2. العلوي، حسين محمد. (1998). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، مركز النشر العلمي، جامعة الملك عبد العزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.
3. بوشعور رضية. (2011). نموذج متعدد الأبعاد لقياس أداء البنوك العمومية في الجزائر باستخدام بطاقة الأداء المتوازن(BSC)، رسالة دكتوراه، تلمسان، الجزائر.
4. بوشعور رضية. (2008). الإبداع: أهم شروط النمو، ملتقى دولي، البليدة، الجزائر.
5. حاكمي بوحفص، 2011، نقلا عن: www.kfupm.edu.sa/conference/erplanning/.../Tues/108.ppt
6. حرز الله عبد الكريم، بداري كمال. (2008). نظام ل م د، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
7. خفاجي عباس. (1995). الجودة الشاملة، جامعة الإسراء، عمان، الأردن.
8. عبد المحسن توفيق. (1996). تخطيط ومراقبة جودة المنتجات، مدخل إدارة الجودة الشاملة، معهد الكفاية الإنتاجية، جامعة الزقازيق، عن: نادية أمال شرقي. (2010). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.
9. عربيات سليمان. (2008). استراتيجيات التعليم العالي في ظل العولمة: http://taakhinews.org/tasearch/wmview.php?artID=3396-
10. فرجاني نادر. (1998). مساهمة التعليم العالي في التنمية في البلدان العربية. ورقة عمل، المؤتمر الإقليمي العربي حول التعليم العالي، بيروت، لبنان.
11. مدكور علي أحمد. (2000). التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
12. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية). المرسوم رقم 03-279.
13. - القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 99 – 05.
14. Costin. H (1994). Total quality management, Dryden Press.
15. Kaplan, R (1994). Management Accounting (1984- 1994): Development of new Practice and theory, Management Accounting Research, vol. 5. Issue. 3-4.
16. Mohrman, Allan (1989). Large-scale organizational change, Jossey-Bass, California.
17. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique(2007), Le Système LMD : entre implémentation et projection. Actes du Colloque International, Alger
18. www.quotidien-oran.com
19. www.univ

ISSN:2308-5347

ISSN:2308-5347

مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة

د. أحمد يوسف دودين
د. ماجد عبد المهدي مساعدة

ISSN:2308-5347

مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة

د. أحمد يوسف دودين د. ماجد عبد المهدي مساعدة

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وإلى توضيح أهمية تطبيقها في التحسين المستمر للخدمات والعمليات التعليمية في هذه الجامعات، والتعرف إلى المعوقات التي تحول دون استخدام مفاهيم(Six Sigma) لدى الجامعات المذكورة.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة، فقد تمّ تصميم استبانة، وزعت على عينة من مجتمع الدراسة، بلغت (269) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

وبعد إجراء التحليل الإحصائي اللازم، فقد توصلت الدراسة إلى حداثة تطبيق مفاهيم (Six sigma) في هذه الجامعات، ولا يوجد نموذج واضح يمكن تبنيه من قبلها حول مفاهيمSix Sigma))، بالإضافة إلى ضعف الكوادر البشرية المؤهلة، وضعف الموارد المالية اللازمة لتطبيق هذه المفاهيم.

وتوصي هذه الدراسة إلى أهمية استخدام مفاهيم(Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، لغرض التحسين المستمر في خدماتها وعملياتها التعليمية، وكذلك لغرض استخدامها كأداة إحصائية لقياس المشكلات والعيوب في العمليات التعليمية لديها، لتتمكن من إزالتها أو تقريبها من نقطة الصفر أو إخلائها من هذه العيوب.

الكلمات المفتاحية :

(Six Sigma)، الجامعات الأردنية، منهجية دميك، إدارة الجودة الشاملة.

ISSN:2308-5347

The Use of Six Sigma Concepts at State and Private Jordanian Universities

Abstract

This study aims to find out howto use Six Sigma concepts in the government and private Jordanian universities. Also it aims to illustrate the importance of application in the continuous improvement of services and educational processes in these universities; in addition to that, it aims to identify the obstacles that prevent the use of the concepts of Six Sigma at these universities.

To achieve the objectives of this study, a questionnaire was designed and distributed to a sample of the population which included (269) faculty members and administrators of government and private Jordanian universities.

Following the required statistical analysis, the findings of this study indicated a recent application of the concepts of Six Sigma at these universities, and there is no clear example can be adopted by the universities on the concepts of Six Sigma, in addition to that the study indicated weakness of qualified human resources, and limited financial resources, in these universities which prevent the application of Six Sigma concepts.

This study recommends the importance of using the concepts of Six Sigma in government and private Jordanian universities, for the purpose of continuous improvement in its services and educational operations, as well as to be used as a statistical tool to measure problems and defects of the educational processes, to be able to remove or close to the zero point or free from these defects.

Keywords:

Six Sigma, Jordanian universities, DMAIC methodology, Total Quality Management.

ISSN:2308-5347

مقدمة :

تحتل الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة مكانة مرموقة في المجتمع الأردني لما تقوم به من مسؤولية كبيرة في إعداد الكوادر المؤهلة والمتخصصة، وتحقيق التنمية الشاملة. و تسعى هذه الجامعات دائما إلى التميز في خدمة عملائها (الطلاب، وأولياء الأمور، والعاملين، والمجتمع المحلي)، وتحقيق أهدافها النهائية وأهدافها الاستراتيجية والتشغيلية بكفاءة وفاعلية.

ويُعد التعليم الجامعي المحرك الأساس في عملية التنمية بجميع أبعادها الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، وشرطا من شروط التنمية الإنسانية، كما أنه المصدر الرئيس للرفاهية الاجتماعية التي ينشدها الإنسان، بل إنّ مستقبل الدول يتقرر بصورة رئيسة في أروقة مؤسسات التعليم العالي، (باشيوة، 2009).

وفي ظل الفكر الإداري الحديث، والتحديات التي تواجهها الجامعات الأردنية في ظل العولمة، والتقنيات العالمية في عالم الاقتصاد والإدارة، وانعكاساته على سوق العمل، فقد تحول مفهوم مقاييس الأداء من مجرد تقييم روتيني سنوي إلى مؤشر للجودة النوعية، مما يفرض على هذه الجامعات تغيير أساليبها الإدارية الحالية، وتبني مفاهيم إدارية حديثة، تمكنها من زيادة كفاءتها، وتحسين جودة مخرجاتها، لتصبح بمستوى التحديات، والآمال التنموية.

وتعد مفاهيم (six sigma) أحد أشهر المفاهيم الإدارية الحديثة، والمداخل المعاصرة، التي برزت من رحم إدارة الجودة الشاملة، لقياس ضمان الجودة وإدارتها، والتي تقوم على مبدأ تحقيق أفضل مستويات الجودة في التعليم، بأقل مرفوضات (عيوب) ممكنة، ساعية نحو تحقيق هدف العيب الصفري، محققة بذلك جملة من المزايا المتعددة لمؤسسات التعليم العالي وتحسين جودة الأداء الجامعي، وتوحيد إجراءات العمل، وتوزيع المهام بفاعلية، وتحقيق رضا الطلبة، وسوق العمل، والمجتمع عن خدمات التعليم العالي للجامعات، (عبابنة، 2010).

لذلك جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على ماهية، ومنهجيات، ومزايا استخدام مفاهيم(Six Sigma) لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم العالي في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وكذلك لتوضح مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في هذه الجامعات، ومعرفة المعوقات التي تحول دون استخدامها.

مشكلة الدراسة :

تحقق الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة العديد من الإنجازات، والإسهامات في إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة، وتسهم في تحقيق التنمية الشاملة في الأردن، إلا أن هذه الجامعات تواجه بعض التحديات، والمشكلات، ومن أهمها : وجود مشكلات وانحرافات في عملية ضبط معايير القبول فيها، كذلك عدم ربط مخرجات التعليم بحاجة السوق، بالإضافة إلى التساهل والتراخي في معايير التقييم والتخرج في هذه الجامعات، وضعف الإدارات العليا وتراخيها عن تشخيص مسببات هذه المشكلات والانحرافات، ومن ثم ضعف معالجتها؛ مما يؤثر سلبا في جودة التعليم العالي في الأردن.

لذلك تسعى الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة باستمرار إلى التكيف مع هذه التحديات، والمشكلات، من أجل الوصول إلى درجة الكمال في جودة التعليم في الأردن. ومع تعدد المداخل والمفاهيم الإدارية الحديثة المتعلقة بالجودة وتنوعها ، وتنوع أساليب تطبيقها في مجال التعليم العالي، تطلب هذا الأمر إعطاء اهتمام أكبر لمفهوم(Six Sigma) كونه مدخلاً متميزاً لتحقيق الجودة في التعليم العالي، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية :

- ما مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة؟
- هل يوجد اختلاف دال إحصائيا في مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغيرات نوع الجامعة، الخبرة، المستوى الإداري، التخصص؟
- ما المعوقات التي تحول دون استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة؟

ISSN:2308-5347

أهمية الدراسة :

تبحث هذه الدراسة في قطاع مهم وهو قطاع الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، حيث يلعب هذا القطاع دوراً مهماً وكبيراً في القطاع التعليمي الأردني، فهي منظمات ديناميكية توظف طاقات وإمكانات بشرية ومادية حيوية، إضافة لدورها الملحوظ في تعليم وتنشئة الأجيال في المجتمع الأردني، لذلك فهي بحاجه إلى اعتماد أفضل الأدوات لقياس الانحرافات والمشكلات، بغرض إزالة هذه المشكلات، كي تقترب من درجة الصفر، ولتعزيز النواحي الإيجابية في أدائها.

كما أنّ هذه الدراسة توضح أهمية استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية، كونها مفيدة لمتخذي القرار فيها، فهي توضح الانحرافات عن المواصفات المحددة، وبالتالي تعمل على معالجتها، بغرض التحسين المستمر في جودة الخدمات والعمليات التعليمية فيها.

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :-

- معرفة مدى استخدام الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة لمفاهيم (Six Sigma)، لقياس الانحرافات والمشكلات التي تتعلق بجودة الخدمات والعمليات التعليمية في هذه الجامعات.
- تحديد مراحل استخدام (Six Sigma) وآلياته في معالجة الانحرافات التي تظهر أثناء تأدية خدمات العملية التعليمية في هذه الجامعات.
- التعرف إلى المعوقات التي تحول دون استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

الدراسات السابقة :

- دراسة (إسماعيل،2011) بعنوان " (Six Sigma) مدخل متميز لتحسين جودة التعليم العالي"، هدفت هذه الدراسة إلى بيان إمكانية تطبيق مفاهيم (Six Sigma) في مجال التعليم العالي، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن مفهوم (Six Sigma) يعد من المفاهيم الحديثة في إدارة الجودة إذ يقوم على تحديد مستويات متميزة في الجودة الخاصة بالتعليم العالي، منها تحسين الأداء، وتقليل إجراءات العمل. وتوصي هذه الدراسة بالعمل على نشر فلسفة هذا المفهوم لتبدأ من مرحلة قبول الطلبة في الجامعات.
- دراسة (عبابنة، 2010) بعنوان "أبدال حديثة في إدارة التعليم العالي منها (Six Sigma)"، هدفت هذه الدراسة إلى تقديم أدب نظري حول مفهوم (Six Sigma) وتطبيقه في إدارة التعليم العالي، في مرحلة ما بعد تطبيق إدارة الجودة الشاملة. وتوصلت إلى أن تطبيق (Six Sigma) يعود على مؤسسات التعليم العالي بفوائد جمّة منها : نقل ثقافة المؤسسة التعليمية من تقليل الأخطاء إلى منع الأخطاء.
- دراسة (الصفاوي،2009) بعنوان "التحليل الإحصائي باستخدام أسلوب (Six Sigma)، ومقترح تطبيقه في التعليم العالي، وبالتحديد في قسم الإحصاء والمعلوماتية"، هدفت هذه الدراسة إلى عرض منهجية (Six Sigma) من الناحية التاريخية والفكرية، مع إعطاء الأهمية لبعض الوسائل الإحصائية من خلال مجموعة من الأمثلة التطبيقية والرسوم التوضيحية، بالإضافة إلى تقديم مقترح لتطبيق هذه المنهجية في التعليم العالي، وبالتحديد في قسم الإحصاء والمعلوماتية، وتوصلت هذه الدراسة إلى نتيجة مفادها : أن مستوى (Six Sigma) الذي يعمل عليه قسم الإحصاء هو بحدود (2) سيجما.
- دراسة (صلاح الدين، وعبد الوهاب، 2009) بعنوان "مدى تطبيق (Six Sigma) في البنوك القطرية"، هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من مدى تطبيق مفهوم (Six Sigma) في البنوك القطرية، وما هي المعوقات التي تواجه هذا التطبيق، وقد توصلت إلى أنه من الصعب تطبيق هذا المفهوم في البنوك القطرية، لأنه يحتاج إلى أدوات ووسائل إحصائية من الصعب تطبيقها في هذه البنوك.

ISSN:2308-5347

- **دراسة (بنت الشامان، 2005) بعنوان "تطبيق (Six Sigma) في المجال التربوي"، هدفت هذه الدراسة إلى تقديم شرح نظري لمفهوم (Six Sigma) ومقارنته مع إدارة الجودة الشاملة، كما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة سبب عدم تخرج بعض طلبة إحدى الجامعات السعودية في الوقت المناسب، وتوصلت هذه الدراسة أن مستوى النجاح في هذه الجامعة يساوي (2) سيجما، وعدّت الباحثة سبب ذلك أنه يعود إلى وجود خلل في العملية التعليمية في هذه الجامعة.**
- **دراسة**
"Six Sigma Approach in Business Enterprises Schnieder Electric Turkey". (Goztas et al, 2008)

هدفت هذه الدراسة إلى شرح مفاهيم (Six Sigma) وأدوات تطبيقها في إطار التركيز على شركة (Schnieder Electric) التركية، للتعرف إلى عناصر النجاح التي ساهمت في نجاح التطبيق داخل الشركة، والتعرف أيضا على الفوائد التي تحققت من هذا التطبيق، مع التركيز على طريقة تنفيذ برنامج (DMAIC)، وقد توصلت هذه الدراسة إلى أن استخدام منهجية (Six Sigma)، كان وراء التغير في إدارة العمليات بهدف تحسين وتطوير دائم للعمليات، بوصفها أسلوباً إداريا لتحسين الربحية، وتقليل كلفة الجودة، والوصول إلى التميز، لتحقيق رضا العملاء.

- **دراسة**
"Factors Critical to the success of Six Sigma program in an Australian Hospital" (Hilton et al, 2008).

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح العلاقة بين عناصر برنامج الجودة المستخدم في المستشفى الملكي للعيون والأذن في منطقة فيكتوريا شرق أستراليا، وبين أدائها، وتوصلت إلى أن تطبيق واستخدام برامج (Six Sigma) في القطاع الصحي ينمو بالتدريج، ولكن هذا لا يعني أن المستشفيات لم تتبنَ برنامج الجودة والتحسين المستمر، إنما تطبيق برنامج (Six Sigma) فيها بالإضافة إلى برامج الجودة الشاملة المماثلة لها أدى إلى تحسين أدائها.

- **دراسة**
"Comparative Study Of Local and Transnational Enterprises In Taiwan and Their Implementation of Six Sigma (Cheng, 2008)

هدفت هذه الدراسة إلى عمل مقارنة في تطبيقات(Six Sigma) بين عدة شركات في (Taiwan) بعضها شركات محلية تمارس نشاطها في السوق التايواني، وبعضها شركات عالمية تمارس نشاطها في عدة دول، حيث توصلت الدراسة إلى أن المعوقات لتطبيق (Six Sigma) في الشركات المحلية تتمثل في نقص التدريب والتعليم، والحاجة إلى أموال كثيرة، وعدم وجود قيادة فاعلة، في حين كانت الأسباب المعيقة في الشركات الدولية تتمثل في عدم وجود نظام اتصال فاعل بين أقسام هذه الشركات، وعدم وجود قيادة فاعلة لديها.

- **دراسة**
"The Link Between Six Sigma and Quality Culture: An Empirical Study" (Davision and Al-Shagana, 2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق عمليا من أثر ممارسات (Six Sigma) على مستوى تطور ثقافة الجودة، وقد تم تصميم استبانة لهذا الغرض، وبعد إجراء التحليل الإحصائي اللازم، توصلت هذه الدراسة إلى أن العناصر التنظيمية في ممارسات(Six Sigma) مثل التزام الإدارة، وإدراك أهمية الجودة، والتدريب، ومشاركة العاملين، ومقاييس الأداء، والتقييم، بلغت دوراً كبيراً في تحسين ممارسات موجهة نحو الجودة في المنظمة وتطويرها ، وبالتالي في تحسين ثقافة الجودة فيها.

- **دراسة**
Six Sigma In Indian Automotive Components" Sector" (PrabbuShankar, 2007)

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة واقع حال(Six Sigma) في صناعة قطع السيارات في الهند والقضايا المتعلقة بتطبيقها، إذ تم عمل مسح شامل لـ(25) شركة، وقد أشارت النتائج إلى أن المحددات الرئيسة لتطبيق(Six Sigma) تبعاً للعينة هي محددات مالية، تتمثل بعدم توفر الموارد المالية الكافية، كما أظهرت هذه الدراسة بأن فوائد تطبيق (Six Sigma) يؤدي إلى زيادة الربحية، وتقليل تكلفة الجودة الرديئة، واقترحت هذه الدراسة أن تقوم مصانع قطع السيارات في الهند بتطبيق مفهوم (Six Sigma) لديها.

ISSN:2308-5347

الإطار النظري للدراسة:

لقد حظي مفهوم(Six Sigma) باهتمام العديد من المفكرين والممارسين في الإدارة الصناعية والخدمية، ولأنه مفهوم يختلف تطبيقه تبعاً لنوع المنظمة التي تطبقه، فقد تعددت تعريفاته، ويمكن إيجازها في أربعة اتجاهات، وهي (Diana، 2007):

- مفهوم (Six Sigma) بوصفه مفهوماً إحصائياً: إن مفهوم (Six Sigma) يعود في الأصل إلى علم الإحصاء ويشير إلى (99966. 99%) من الدقة، والعيب أو الخطأ لا يتجاوز (4.3) من كل مليون عملية أو منتج، وعرفه (VanHook 2007،) بأنه: "منحنى يعتمد البيانات الإحصائية لتقدير العيوب في أي عملية وذلك بتخفيض التباينات"، وكلما ارتفع مستوى (Sigma) قلت العيوب المسموح بوجودها في المنتج، ففي (Three Sigma) يكون عدد العيوب المسموح بها لا يزيد عن (2700) لكل مليون منتج، بينما في (Six Sigma) لا تزيد فرصة ظهور العيوب عن (4.3) لكل مليون منتج، فهي المعيار المثالي للجودة.
- مفهوم (Six Sigma) بوصفه منهجاً إدارياً: إنّ (Six Sigma) هي فلسفة إدارية ونظرة منضبطة نحو اتخاذ القرارات، وهي أنجح وسيلة إدارية عرفها التاريخ للوصول إلى أرقى درجة من الجودة (Harry and Schroder، 2005). فالهدف من (Six Sigma) - بوصفه منهجاً إدارياً – هو مساعدة الإداري في التعرف على ما لا يعرفه، والتركيز على ما ينبغي أن يعرفه، واتخاذ الإجراءات لتقليل الأخطاء (Diana، 2007). إنّ العاملين في مختلف المستويات الإدارية في المؤسسات التي تطبق (Six Sigma)، يجدون أنّ فهمهم للعملاء يجعل الإجراءات والعمليات أكثر وضوحا، ومعايير قياس الأداء ذات دلالة، والعمل أكثر فاعلية، وذا عائد أكبر.
- (Six Sigma) بوصفه فكراً نظمياً: فقد عدّ (Anand2006،) أنّ(Six Sigma) هي طريقة نظمية في التطوير الاستراتيجي، تعتمد الطريقة العلمية، لإحداث خفض دراماتيكي في معدلات الأخطاء في المنتج.
- (Six Sigma) بوصفه منهجاً: حيث يعدّ مفهوم(Six Sigma) منهجاً للتطوير والتحسين، فهو استراتيجية تمكن المنظمة من التحسين المستمر بصورة كبيرة فيما يخص عملياتها الأساسية وهيكلها من خلال تصميم أنشطة الأعمال اليومية ومراقبتها، بحيث يتم تقليل الفاقد، وتستغل الموارد المتاحة الاستغلال الأمثل، وفي الوقت نفسه تلبي احتياجات العميل وتحقق القناعة والرضا لديه (الحكيم، 2009).

مما تقدم يتضح أن (6σ) تمثل طريقة نظامية تستند بالدرجة الأساسية على البيانات، إذ إن أهم الخصائص التي تميز (6σ) هي اعتمادها أسلوب الإدارة بواسطة الحقائق ((Management by Facts عبر تسجيل أداء العملية في بداية المشروع أساساً للمقارنة المرجعية مع تحديد نقاط إضافية عن أداء العملية كلما تقدم المشروع، مما يسهم في كيفية اختيار إجراءات التحسين المناسبة، كما يساعد تقديم البيانات بواسطة المخططات والرسوم البيانية في توضيح أثر التحسين في أداء العملية (www.aluenet.com).

علاقة (Six Sigma) بإدارة الجودة الشاملة:

هناك علاقة وطيدة بين كل من (Six sigma) وإدارة الجودة الشاملة وتتمثل هذه العلاقة في أن ظهور (Six Sigma) ما هو إلا امتداد طبيعي لجهود إدارة الجودة الشاملة، بل يمكن القول أنّ مفهوم (Six sigma) هو فكر إداري حديث برز من رحم إدارة الجودة الشاملة نفسها، وأن هذا المفهوم قادر على إحداث تغييرات جذرية، والانتقال من مرحلة خفض الأخطاء (وهو هدف إدارة الجودة الشاملة) إلى مرحلة منع وجود الأخطاء وهو هدف (Six Sigma)، فهي أداة لتطوير الجودة، وللوصول إلى حلول مبتكرة وإحصائية للمشكلات، كي تحقق توقعات العملاء، ولا يمكن أن تعمل(Six Sigma) بمعزل عن الجودة، حيث توفر إدارة الجودة ل (Six Sigma) الأدوات والتقنيات اللازمة لإحداث التغيرات التقنية وتطور العمليات داخل الإدارة، (دودين، 2012).

ISSN:2308-5347

وهناك منهجان أساسيان لـ (Six Sigma) يتم اتباعهما عند تطبيق مفاهيم(Six Sigma) في المنظمات المختلفة وهما معروفان بالاختصارات الآتية:

1. نموذج (DMAIC): ويستخدم لتطوير العمليات الحالية، وهو مختصر للخطوات الآتية: التعريف (Define)، والقياس (Measure)، والتحليل (Analyze)، والتحسين (Improve)، والضبط (Control)، (الحكيم،2009).
2. الثاني: نموذج (DMADV): ويستخدم للنتاجات الجديدة أو لتصميم العمليات، وهو اختصار لعمليات: التعريف (Define)، والقياس (Measure)، والتحليل (Analyze)، والتصميم (Design)، والتحقق (Verify)، (السلايمة،2007).

وسيتم التركيز على النوع الأول (DMAIC) كونه من أكثر الطرق أو المناهج المعروفة والمستخدمة في تطبيقات (Six Sigma)، ويتكون هذا النوع من خمس مراحل، وهي كالآتي (VanHook، 2007):

1. التعريف (Define):

تهتم هذه المرحلة بتحديد الهدف من التحسين ومجاله، وتقدير حدود (Boundaries) كل عملية ستخضع للتحسين مع مراعاة متطلبات العملاء، يساعد في ذلك التواصل مع العملاء المساهمين والموظفين والمعنيين كلهم. أما الهدف الأساس لهذه المرحلة في مؤسسات التعليم العالي مثلما ذكره (VanHook،2007)، عند استخدام منهجية (Six Sigma)، باستخدام نموذج (DMAIC) في تطوير تحصيل الطلبة وتقييمه، فهو: تحديد نواتج تعلم الطلبة، وتحديد الأدوار والمسؤوليات للمشروع، ووصف المعرفة الحالية حول عمليات تعلم الطلبة وأدائهم، ورسم خريطة عمليات التعليم، وتحديد نقاط التعليم الحرجة.

2. القياس (Measure):

الهدف من هذه المرحلة هو قياس النظام القائم فعلياً وعملياته، وبناء مقاييس صالحة يعتمد عليها للمساعدة في مراقبة الأهداف التي سبق تعريفها في الخطوة الأولى، وتوثيق الإجراءات الفعلية للعملية محل الدراسة، والتأكد من أن نظام القياس ملائم، وفي مجال التعليم العالي يشمل القياس تطوير قياسات نقاط التعلم الحرجة في عملية التعليم، وتحديد المستويات الدنيا المقبولة للأداء، وتطبيق قياسات التقييم في عملية التعليم، وجمع البيانات من عمليات التقييم.

3. التحليل (Analyze):

الهدف من هذه المرحلة هو تحليل النظام أو العمليات، للتعرف على طرق مختلفة لإزالة الفجوة بين الإنجاز الحالي للنظام أو العملية، والهدف المراد الوصول إليه، وفي هذه الخطوة أيضاً يجب إنشاء علاقة بين رضا العميل والعمليات الداخلية (Internal Process) التي نستخدمها، ويجب تعريف الأسباب الجذرية (Root Causes) وكيفية التأكد من أنها فعلاً هي الأسباب الجذرية وليست أعراضاً. والغرض من هذه المرحلة في مؤسسات التعليم العالي هو تحليل البيانات المتعلقة بمجموعة التوقعات للحدود الدنيا المقبولة من الأداء، واستنتاج النمطية في البيانات، ومناقشة نواحي الهدر في أنشطة عملية التعليم.

4. التحسين (Improve):

إن الدور الأساس في هذه المرحلة هو محاولة سد الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المستهدف للعمليات، والطرق المستخدمة في هذه الخطوة يجب أن تكون قد تحددت بدقة (Verified) للتأكد من أن الهدف المرغوب فيه قد أنجز تماماً ويملك صفة الاستمرارية، أما في مجال التعليم العالي، فتشمل هذه المرحلة إجراء عصف ذهني لفرص التحسين والتخلص من نواحي الهدر في أنشطة عملية التعليم، ومناقشة نتائج هذا العصف الذهني، واختيار أفضل الحلول والتحسينات وتطبيقها لتطوير عملية التعليم.

ISSN:2308-5347

5. الرقابة (Control):

إن العمل لا ينتهي عند التحسين فقط ولكن لابد من عمل الرقابة حتى نضمن نجاح هذا التحسين واستمراره، بدون هذه الخطوة الحرجة والأخيرة من الـ (DMALC) فإن العادات والطرق القديمة سوف تعود بسرعة وبذلك نكون قد فشلنا وكلفنا المنظمة بدون فائدة، لذلك يجب أن نضع الأسس لضمان العمل بالمنهج الجديد (Standardize) لاستمرارية عملية التحسين، ويجب أيضاً توثيق الطرق الجديدة والعمليات لضمان استمرارها، وعمل خطة جديدة للرقابة وتعليمات جديدة يجب اتباعها (Standard Operating Procedure) (SOP). أما في مؤسسات التعليم العالي فتشمل هذه المرحلة أيضا وضع قياسات للتغيرات المطلوبة في عملية التعليم، وتوثيق التحسينات الجديدة والإجراءات المرتبطة بها.

أهداف(Six Sigma) في التعليم العالي:

هناك عدة أهداف لـ(Six Sigma) وأهم هذه الأهداف ما يأتي (Anand، 2006):

- تحسين الجودة في الخدمات والعمليات العلمية وفي كل عنصر من عناصر الجودة الخاصة بالمؤسسة التعليمية، فهي توجه يستهدف تحسين فاعلية العمليات.
- التقليل من أنواع الهدر كافة (الوقت، والمجهود، والأموال) عن طريق القضاء على الخلل أو الفشل في أيّ من خطوات العمل، إذ إن مبدأ (Six Sigma) يهدف إلى تخريج طلبة ذوي جودة عالية، يحققون توقعات العملاء وبأقل تكلفة، وبأقل عيوب.
- إن الهدف الأساس من تطبيق منهجية (Six Sigma) هو اتباع استراتيجية لتحسين مقدرة العاملين، ورفع مهاراتهم على حل المشكلات في المؤسسة التعليمية.
- تحسين مستويات رضا العملاء، والتركيز عليهم وهم: (الطلبة، وأولياء الأمور، والمجتمع بشكل عام، والأطراف كافة ذات العلاقة)، (دودين، 2012).
- استخدام البيانات لصناعة القرارات، (Data for making decision)، حيث تستخدم ثقافة(Six Sigma) البيانات بوصفها قوة محركة للعمل، ولا تقبل الافتراضات مما أدى إلى ظهور ما يسمى الإدارة بالحقائق (Management by facts).
- العمل الجماعي للحصول على أعظم الفوائد (people have to work together for maximum gain)، إذ تركز منهجية(Six Sigma) على العمل الجماعي، والتشارك في الواجبات والمسؤوليات.

معوقات تطبيق (Six Sigma) في التعليم العالي:

تتمثل أهم معوقات تطبيق(Six Sigma) في وزارة التعليم العالي ما يأتي (عطياني، وآخرون،2011):

- عدم قناعة الإدارة العليا في المؤسسة التعليمية بأهمية تطبيق مفهوم (Six Sigma) واستخدامه في منتجاتها وعملياتها.
- وجود برامج وأدوات بديلة تغني عن استخدام مفهوم (Six Sigma).
- عدم توافر الموارد (المالية، والبشرية، والمادية، والمعلومات) اللازمة لاستخدام وتطبيق (Six Sigma).
- الخوف من الفشل في استخدام (Six sigma) وتطبيقه.
- المقاومة الداخلية من الأفراد والجماعات داخل المؤسسة التعليمية لفكرة استخدام (SixSigma).
- الكلفة المرتفعة لتطبيق (Six Sigma) واستخدامه.

ISSN:2308-5347

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يحاول دراسة مدى استخدام مفاهيم (Six sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وقياس الاختلاف تبعا لمتغيرات: (نوع الجامعة، الخبرة، المستوى الإداري، التخصص).

مجتمع الدراسة:

اشتمل مجتمع الدراسة على أعضاء الهيئة التدريسية الإداريين جميعهم في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، والذي يقدر عددهم (3750)، وذلك تبعاً للإحصائيات الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم العالي للعام الجامعي (2012-2011).

عينة الدراسة:

أختيرت عينة طبيعية عشوائية بنسبة (10%) من المجتمع الإحصائي والبالغ (375) وعليه أصبحت عينة الدراسة (375) عضوًا، تم توزيع (375) استبانة، وكان المسترجع منها (302) وكانت نسبة الاسترجاع (80.5%) وتم استبعاد (33) استبانة؛ نظرًا لعدم دقة المعلومات الواردة في بعضها، والنقص في المعلومات في البعض الآخر، وبهذا يكون صافي العينة (269) عضو هيئة تدريس.

جدول(1): التوزيع التكراري لتوزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
نوع الجامعة	حكومية	183	68.0
	خاصة	86	32.0
الخبرة	أقل من 5 سنوات	67	24.9
	5-10 سنوات	76	28.3
	10 سنوات فأكثر	126	46.8
المستوى الإداري	عميد	64	23.8
	نائب عميد	107	39.8
	رئيس قسم	98	36.4
التخصص	علمي	70	26.0
	إنساني	199	74.0

ISSN:2308-5347

طرق جمع البيانات:

تم استخدام مصدرين أساسيين للمعلومات:

- المصادر الثانوية: تتمثل في الكتب والمراجع العربية والأجنبية ذات العلاقة، والدوريات والمقالات والتقارير، والأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالي، والبحث والمطالعة في مواقع الإنترنت المختلفة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.
- المصادر الأولية: تتمثل في جمع البيانات الأولية من خلال الاستبانة بوصفها أداة رئيسة للبحث، وقد شملت الاستبانة على عدد من العبارات تعكس أهداف الدراسة وأسئلتها، للإجابة عنها من قبل المبحوثين، وتم استخدام مقياس (Likert) الخماسي بحيث تأخذ كل إجابة أهمية نسبية، وتتراوح مدى الإجابة من (5-1) وفق الجدول (2).

جدول (2): مقياس ليكرت الخماسي

موافق جدا	موافق	غير متأكد	معارض	معارض جدا
5	4	3	2	1

أداة الدراسة:

قام الباحثان بالرجوع إلى البحوث والدراسات وعدد من الاستبانات والمراجع التي تهتم بدارسة (Six Sigma)، ثم قاما بتصميم استبانة لاستخدامها في جمع المعلومات والبيانات، توزعت على ثلاثة أجزاء، حيث تحدّث الجزء الأول عن متغيرات تتعلق بالخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة وهي: نوع الجامعة، والخبرة، والمستوى الإداري، والتخصص، وشمل الجزء الثاني (32) فقرة غطت الالتزام الوظيفي وهي موزعة وفق الآتي: (التعريف، والقياس، والتحليل، والتحسين، والسيطرة)، وشمل الجزء الثالث مجموعة من الفقرات والتي تقيس معوقات تطبيق (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

صدق أداة الدراسة:

لغايات التحقق من صدق أداة الدراسة، فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء في مجال الإدارة وإدارة الجودة الشاملة، حيث أبدى المحكمين بعض الملاحظات، وقد تمّ أخذها بعين الاعتبار، وتمّ إجراء التعديلات المطلوبة.

ثبات الأدوات:

للتحقق من ثبات الأداة، فقد تمّ استخراج معادلة ألفا كرونباخ (الاتساق الداخلي للأداة)، ولكل بعد من الأبعاد الفرعية، وفق الجدول رقم (3).

ISSN:2308-5347

جدول (3)

المتغير	الفا كرونباخ	عدد الفقرات
التعريف	0.80	9
القياس	0.78	6
التحليل	0.77	6
التحسين	0.83	6
السيطرة	0.77	5
الدرجة الكلية	0.87	32

من الجدول (3) يتضح بأن قيم معامل الثبات تراوحت ما بين (0.83-0.77) وأن ثبات الدرجة الكلية بلغ (0.87).

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

لغايات الإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تمّ استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)، لتحليل بيانات الاستبانة، للحصول على مخرجات لجميع أسئلتها، وتلخصت الأساليب والمجالات التي تم استخدامها في الدراسة بما يلي:

- اختبار (Cronbach alpha) لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
- تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

الأهمية النسبية لفقرات الاستبانة:

لغايات تحديد مستوى الأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، فقد تم تقسيم تدريج استجابات المبحوثين إلى ثلاثة مستويات، كما تظهر في الجدول رقم (4).

جدول (4)

2.33 فاقل	2.34-3.67	3.68 فأكثر
منخفض	متوسط	مرتفع

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات، والانحراف المعياري، وترتيبها بشكل تنازلي ويبين الجدول (5) النتائج المرتبطة في ذلك.

ISSN:2308-5347

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال التعريف

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
7. يتم دراسة مدخلات العملية الأكاديمية في سبيل تحديد المخرجات النهائية للتعليم.	2.57	0.67	متوسط
6. تعتمد الجامعة في تطوير خططها على تجارب الجامعات العريقة.	2.53	0.82	متوسط
9. هناك تحديد دقيق للمراحل التي يمر بها الطالب في الجامعة مبينة من خلال شبكة علاقات الطالب مع مختلف دوائر الجامعة وأقسامها.	2.51	1.05	متوسط
4. تحدد الإدارة الجامعية النتائج المتوقعة لعملية التطوير الإداري وبشكل مسبق.	2.35	0.99	متوسط
8. هناك دراسة متعمقة لمختلف المناهج الدراسية وتضمينها بالخطة.	2.31	1.08	منخفض
2. تقوم الإدارة الجامعية بتحديد المسؤوليات بشكل دقيق للعاملين ضمن مختلف المستويات الإدارية والأكاديمية.	2.26	0.71	منخفض
1. تقوم الجامعة بتحديد أولوياتها التطويرية بناء على التطورات في البيئة الجامعية.	2.25	0.65	منخفض
3. تحدد الجامعة عملية التطوير الإداري في مراحل وضمن إطار زمني محدد.	2.21	0.89	منخفض
5. تشكل الجامعة فرق أو لجان لدراسة الواقع وتحديد القضايا ذات الأولوية في العمل.	2.16	0.98	منخفض
المتوسط العام	2.35	0.87	متوسط

يتضح من الجدول (5) بأن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (2.16-2.57)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة "يتم دراسة مدخلات العملية الأكاديمية في سبيل تحديد المخرجات النهائية للتعليم" والتي بلغ متوسطها الحسابي (2.57) بانحراف معياري (0.67)، في حين أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة " تشكل الجامعة فرق أو لجان لدراسة الواقع وتحديد القضايا ذات الأولوية في العمل" بمتوسط حسابي (2.16)، وبانحراف معياري (0.98). كما بلغ المتوسط العام (2.35) بانحراف معياري (0.87) وهو ضمن المستوى المتوسط.

ISSN:2308-5347

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال القياس

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
3. تعمل الأقسام الأكاديمية في إجراء دراسة لمحتوى المنهاج الدراسي.	2.46	1.19	متوسط
4. تقوم إدارة الجامعة في تحديد دور الخدمات التعليمية المساندة في أداء الطلبة الأكاديمي.	2.14	0.99	منخفض
1. تقوم الجامعة بدراسة العوامل المسببة في تعثر الطلبة.	2.10	0.85	منخفض
6. تقوم الجامعة بدراسة عناصرالبيئة الجامعية المادية ودورها في أداء الطلبة لمهامهم التعليمية.	2.04	0.83	منخفض
5. تعمل الجامعة على تحديد فاعلية الطواقم المساندة في العملية الدراسية.	1.90	0.64	منخفض
2. تقوم الجامعة بدراسة أساليب التدريس المستخدمة في الجامعة.	1.84	0.58	منخفض
المتوسط العام	2.08	0.85	منخفض

يتضح من الجدول (6) بأن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (1.84 – 2.46)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة "نعمل الأقسام الأكاديمية في إجراء دراسة لمحتوى المنهاج الدراسي" والتي بلغ متوسطها الحسابي (2.46) بانحراف معياري (1.19)، في حين أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة " تقوم الجامعة بدراسة أساليب التدريس المستخدمة في الجامعة " بمتوسط حسابي (1.84) وبانحراف معياري (0.58). كما بلغ المتوسط العام(2.08) بانحراف معياري (0.85) وهو ضمن المستوى المنخفض.

ISSN:2308-5347

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال التحليل

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
4 - تعمل الإدارة الجامعية على تحليل الفجوة بين مخرجات الطلبة التعليمية وأدائهم في سوق العمل.	3.27	1.02	متوسط
6 - تعمل إدارة الجامعة على تحليل الفجوة من وجهة نظر أرباب العمل بين أداء مستخدميهم ومتطلبات العمل لديهم.	2.39	0.76	متوسط
2 - تقوم الإدارة الجامعية بتحليل الفجوة بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي للطلبة على مدار السنوات.	2.35	0.68	متوسط
5 - تسهم الجامعة في إيجاد نافذة تحليلية لتوقعات الطلبة من الجامعة ومتطلبات العمل في السوق.	2.18	0.83	منخفض
3 - تقوم الإدارة الجامعية بتحليل الفجوة بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي لأنشطتها المنهجية واللامنهجية.	2.14	0.82	منخفض
1 - تقوم الإدارة الجامعية بتحليل الفجوة بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي لأعضاء الهيئة التدريسية.	1.95	0.76	منخفض
المتوسط العام	2.38	0.81	متوسط

يتضح من الجدول (7) بأن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (1.95 - 3.27)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة" تعمل الإدارة الجامعية بتحليل الفجوة بين مخرجات الطلبة التعليمية وأدائهم في سوق العمل" والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.27) بانحراف معياري (1.02)، في حين أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة "تقوم الإدارة الجامعية بتحليل الفجوة بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي لأعضاء الهيئة التدريسية" بمتوسط حسابي (1.95) وبانحراف معياري (0.76)، كما بلغ المتوسط العام 2.38 بانحراف معياري (0.81) وهو ضمن المستوى المتوسط.

ISSN:2308-5347

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال التحسين

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
2 - تعتمد الإدارة الجامعية في تطوير الواقع الأكاديمي من خلال الاستعانة بمستشارين مؤهلين.	4.67	0.47	مرتفع
4 - تختار إدارة الجامعة قراراتها بعد مرورها، بمجالس الجامعة وهيئاتها المختلفة للمفاضلة بينها.	3.76	0.88	مرتفع
5 - تعمل إدارة الجامعة على مراجعة إجراءاتها الإدارية بشكل دوري وتمنح الصلاحيات لرؤساء الأقسام والعمادات المختلفة.	3.46	1.19	متوسط
6 - هناك مراحل تجريبية تختبر فيها القرارات والخطط قبل اعتمادها بشكل نهائي.	2.52	0.82	متوسط
1 - تفكر الإدارة الجامعية في حلول للمشكلات التي تواجهها، بعد دراسة البيانات المتوفرة حول المشكلة بدقة.	2.32	0.92	منخفض
3 - تختبر الجامعة نتائج قراراتها، بعدها تسعى إلى تطوير الخطط بناء على معطيات الواقع.	1.97	0.72	منخفض
المتوسط العام.	3.12	0.83	متوسط

يتضح من الجدول (8) بأن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (1.97 - 4.67)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة "تعتمد الإدارة الجامعية في تطوير الواقع الأكاديمي من خلال الاستعانة بمستشارين مؤهلين" والتي بلغ متوسطها الحسابي (4.67) بانحراف معياري (0.47)، في حين أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة "تختبر الجامعة نتائج قراراتها، بعدها تسعى إلى تطوير الخطط بناء على معطيات الواقع" بمتوسط حسابي (1.97) وبانحراف معياري (0.72)، كما بلغ المتوسط العام (3.12) بانحراف معياري (0.83) وهو ضمن المستوى المتوسط.

ISSN:2308-5347

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال السيطرة

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
1 - هناك تحديد للمسؤوليات والصلاحيات لكل العاملين في الإدارات المختلفة تمكنهم من متابعة سير أعمالهم.	3.48	0.60	متوسط
3 - هناك قاعدة بيانات تراكمية داخل الأقسام الأكاديمية والإدارية لتوثيق العمل وتحديد جوانب القصور فيه.	3.04	1.00	متوسط
2 - هناك تقارير دورية يرفعها المسؤولون الإداريون عن سير العمل، والذي يتم تقييم محتواها في ضوء سياسات الجامعة العامة	2.82	1.05	متوسط
5 - هناك أقسام متخصصة في الجامعة لضبط نوعية التعليم.	2.75	0.86	متوسط
4 - هناك مقاييس أداء تمثل معاييراً لضبط أداء العاملين في الجامعة.	2.58	0.93	متوسط
المتوسط العام	2.93	0.88	متوسط

يتضح من الجدول (9) بأن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (2.58 – 3.48)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة "هناك تحديد للمسؤوليات والصلاحيات لكل العاملين في الإدارات المختلفة تمكنهم من متابعة سير أعمالهم" والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.48) بانحراف معياري (0.60)، في حين أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة "هناك مقاييس أداء تمثل معايير لضبط أداء العاملين في الجامعة" بمتوسط حسابي (2.58) وبانحراف معياري (0.93)، كما بلغ المتوسط العام (2.93) بانحراف معياري (0.88) وهو ضمن المستوى المتوسط.

السؤال الثاني: هل يوجد اختلاف دال إحصائيا في مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغيرات نوع الجامعة، الخبرة، المستوى الإداري، التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، للإجابة عن متغير نوع الجامعة، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للإجابة عن متغيرات الخبرة، والمستوى الإداري، والتخصص والجدول (11) يبين نتائج ذلك.

- نوع الجامعة: نتائج اختبار (Independent T-test) لعينتين مستقلتين للاختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغير نوع الجامعة.

ISSN:2308-5347

جدول (10)

نوع الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	النتيجة
حكومية	183	2.46	0.31	0.33-	0.740	لا يوجد فروق
خاصة	86	2.47	0.32			

يتضح من الجدول (10) بأن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (-0.33) وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى (0.05) فأقل، لذا لا يوجد هناك اختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغير نوع الجامعة.

- الخبرة:

جدول (11): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للاختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغير الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	2.99	2	1.49	16.556	0.00
داخل المجموعات	22.93	266	0.09		
المجموع	25.92	268			

يتضح من الجدول (11) بأن قيمة الإحصائي (ف) بلغت (16.556) وهذه القيمة دالة عند مستوى (0.05) فأقل، لذا يوجد هناك اختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعاً لمتغير الخبرة، ولتحديد لصالح من تعود الفروق الدالة إحصائيًا؛ تم إجراء اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والتي تظهر نتائجها في الجدول (12).

جدول (12): نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

	المتوسطات	5 سنوات فأقل	5-10 سنوات	10 سنوات فاكثر
5 سنوات فأقل	3.31	---	0.03-	-0.25
5-10 سنوات	3.34	---	---	-0.22
10 سنوات فأكثر	3.56	---	---	---

يتضح من الجدول (12) بأن الفروق كانت بين فئتي الخبرة (5) سنوات فأقل، (5-10) سنوات من جهة، وفئة الخبرة (10) سنوات فأكثر من جهة أخرى، إذ إن الفروق كانت لصالح فئة الخبرة (10) سنوات فأكثر، حيث إن مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) كانت أعلى لدى الإداريين من ذوي الخبرة الأعلى.

ISSN:2308-5347

- المستوى الإداري:

جدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للاختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغير المستوى الإداري

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
بين المجموعات	0.25	2	0.13	1.31	0.270
داخل المجموعات	25.66	266	0.10		
المجموع	25.91	268			

يتضح من الجدول (13) بأن قيمة الإحصائي (ف) بلغت (1.31) وهذه القيمة ليست دالة عند مستوى(0.05) فأقل، لذا لا يوجد هناك اختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغير المستوى الإداري.

التخصص:

جدول (14): نتائج اختبار (Independent T-test) لعينتين مستقلتين للاختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغير التخصص

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة	النتيجة
علمي	70	2.37	0.32	-3.05	0.000	توجد فروق
إنساني	199	2.50	0.30			

يتضح من الجدول (14) بأن قيمة الإحصائي (ت) بلغت (3.05-) وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) فأقل، لذا يوجد هناك اختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغيرنوع التخصص، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الإداريين في الكليات الإنسانية لديها استخدام أعلى لمفاهيم(Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة مقارنة مع الكليات العلمية.

السؤال الثالث: ما معوقات استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري وترتيبها بشكل تنازلي ويبين الجدول (15) النتائج المرتبطة في ذلك.

ISSN:2308-5347

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال معيقات استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
عدم توفر المعلومات والموارد المادية اللازمة لتطبيق (Six Sigma) .	3.96	0.89	مرتفع
عدم قناعة الإدارة العليا بأهمية تطبيق (Six Sigma) .	3.95	1.09	مرتفع
عدم توفر الموارد البشرية المؤهلة لتطبيق (Six Sigma) .	3.41	0.94	متوسط
عدم توفر الموارد المالية اللازمة والكلفة المرتفعة لتطبيق (Six Sigma) .	3.27	0.96	متوسط
عدم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات.	3.10	0.85	متوسط
وجود برامج بديلة تغني عن تطبيق (Six Sigma) .	2.93	0.91	متوسط

يتضح من الجدول (15) بأن المتوسطات الحسابية تراوحت مابين (3.96 – 2.93)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة "عدم توفر المعلومات والموارد المادية اللازمة لتطبيق ((Six Sigma" والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.96) بانحراف معياري (0.89)، في حين أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة "وجود برامج بديلة تغني عن تطبيق (Six Sigma) " بمتوسط حسابي (2.93) وبانحراف معياري (0.91).

ISSN:2308-5347

النتائج والتوصيات:

أولاً: النتائج:

- النتائج المرتبطة بالسؤال الأول: ما مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة؟ أشارت النتائج إلى أن مستوى تطبيق مجالات (التعريف، والتحليل، والتحسين، والسيطرة)، كانت جميعها ضمن المستوى المتوسط. أما مجال القياس فقد كان ضمن المستوى المنخفض. ويعلل الباحثان هذه النتيجة بحداثة تجربة تطبيق مفاهيم (6σ) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.
- مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني: هل يوجد اختلاف دال إحصائيا في مدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغيرات نوع الجامعة، الخبرة، المستوى الإداري، التخصص، حيث أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد هناك اختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعاً لمتغير نوع الجامعة، ويعلل الباحثان هذه النتيجة بأن كلا من الجامعات الأردنية الحكومية، والخاصة، هي حديثة الخبرة في تطبيق (6σ)، كما أنه لا يوجد لديها لغاية الآن نموذج واضح يمكن تبنيه من قبل هذه الجامعات حول مفهوم (Six Sigma).
- كما أشارت النتائج إلى وجود اختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغير الخبرة، حيث إن الفروق بين فئتي الخبرة (5) سنوات فأقل، (10-5) سنوات من جهة، وفئة الخبرة (10) سنوات فأكثر من جهة أخرى، فكانت الفروق لصالح فئة الخبرة (10) سنوات فأكثر، ومدى استخدام مفاهيم (Six Sigma) كانت أعلى لدى الإداريين من ذوي الخبرة الأعلى.

ويعلل الباحثان أن الزيادة في مستوى الخبرة يسهم إيجابا في تطبيق مفاهيم (Six Sigma)، ويعطي ذلك مؤشراً أن الإداريين من ذوي سنوات الخبرة الطويلة، لديهم معرفة وممارسات تنسجم مع الإطار الذي ينطلق منه مفاهيم (Six Sigma).

كذلك تبين عدم وجود اختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعا لمتغير المستوى الإداري، ويعلل الباحثان هذه النتيجة بأن العمداء ونوابهم ورؤساء الأقسام، يتّبعون سياسات محددة محكومة، ضمن تعليمات تحتم عليهم كيفية تناول القضايا الإدارية، كما تبين أنه يوجد هناك اختلاف في استخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة تبعاً لمتغير نوع التخصص، وبمراجعة المتوسطات الحسابية تبين أن الإدارات في الكليات الإنسانية لديها استعداد أعلى لاستخدام مفاهيم (Six Sigma) مقارنة بالكليات العلمية في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة.

- مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال الثالث: والذي ينص على "ما هي المعوقات لاستخدام مفاهيم (Six Sigma) في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة؟"، فقد أشارت النتائج إلى أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة "عدم توفر المعلومات والموارد المادية اللازمة لتطبيق (Six Sigma)" والتي بلغ متوسطها الحسابي (3.96) بانحراف معياري (0.89)، في حين أن أدنى متوسط حسابي كان للفقرة "وجود برامج بديلة تغني عن تطبيق "(Six Sigma) بمتوسط حسابي (2.93) وبانحراف معياري (0.91).

ويعلل الباحثان هذه النتيجة بأن تطبيق (Six Sigma) يحتاج إلى توفير الكوادر البشرية المدربة والتجهيزات، والخبرات، والمهارات الفنية، التي تحتاج إلى تأهيل مستمر في هذه الجامعات، كما تحتاج إلى موارد مالية ومادية كافية، وعدم توفر هذه الموارد المذكورة أعلاه، فإنها تشكل عائقًا أمام تطبيق مفاهيم (Six Sigma) لدى هذه الجامعات.

ISSN:2308-5347

النتائج العامة:

- استراتيجية (Six Sigma) تهدف إلى تركيز الانتباه على فاعلية التعليم العالي، التي تتحدد بنتائج التعلّم لدى الطلبة الخريجين، ومقدار توافقها مع حاجات وتوقعات الأطراف جميعها المكونة لأصحاب المصالح من وجود التعليم العالي نفسه.
- (Six Sigma) هو هدف للأداء يتم تطبيقه على كل عنصر من عناصر الجودة، وليس على المنتج في مجمله.
- إنّ مفهوم (Six Sigma) يعد من المفاهيم الحديثة في إدارة الجودة وضمانها، يقوم على مبدأ تحقيق مستويات متميزة في الجودة، بتخفيض المرفوضات والعيوب إلى (3.4) عيب لكل مليون فرصة، وبذلك تحقق للجامعات الأردنية الحكومية والخاصة فوائد جمّة منها: نقل ثقافة الجامعة من تقليل الأخطاء إلى منع الأخطاء، وتقليل إجراءات العمل، وتحسين الأداء.
- يمكن تطبيق استراتيجية (Six Sigma) في السياق الجامعي في الجامعات الأردنية في مجالات: رؤية الجامعة ورسالتها، والتخطيط الاستراتيجي لمستقبل الجامعة، وفاعلية عملية التعليم، والبحث العلمي، والقبول والتسجيل، والأنشطة الطلابية، وتحديد توقعات الطلبة وأصحاب المصالح.
- إنّ تطبيق مفهوم (Six Sigma) يحتاج إلى هيكل تنظيمي جديد، يعكس الأدوار الجديدة للأفراد، والمسؤوليات، والصلاحيات، وتحديد كم ونوع الأفراد المطلوب تواجدهم في هذا التنظيم.
- يتطلب تطبيق (Six Sigma) تواجد أفراد يتمتعون بالمهارات الخاصة، ويكون لهؤلاء الأفراد مسميات تحدد واجباتهم، ويتم تسميتهم بالأبطال أو حاملي الأحزمة.

ثانيا: التوصيات

في ضوء استنتاجات هذه الدراسة، واستناداً إلى ما ورد من معلومات في الإطار النظري لها من معلومات، فإننا نوصي بما يأتي:

- أن تعمل الإدارات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة على نشر مفهوم، وفلسفة، (Six Sigma) في إداراتها كافة، وكلياتها، وأقسامها العلمية، لغرض تحسين العملية التعليمية في هذه الجامعات، ابتداء من قبول الطلبة وحتى مرحلة التخرج منها، وأن تقوم بتطبيق هذا المفهوم في مجالات محددة من السياق الجامعي كمرحلة أولى، بحيث يتم بناء الخبرات وملاحظة النتائج، ثمّ تطبيقها على عمليات التعليم والتعلّم في مرحلة لاحقة.
- توفير التدريب اللازم للعاملين والقائمين بالعملية التعليمية في هذه الجامعات، على كيفية استخدام منهجية (Six Sigma) وتطبيقها، وفهم خطوات التطبيق، على نحو يمكنهم من اكتساب المهارة المطلوبة، ليتناسب مع قدراتهم والأدوار المنتظرة منهم في عملية تطبيق هذه المنهجية الحديثة.
- أهمية استمرار طلب وزارة التعليم العالي، وهيئة الاعتماد الأردنية من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، بتطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في هذه الجامعات، لغرض التحسين والتطوير المستمر لجودة عملياتها التعليمية، ولتحقيق رضا عملائها، ولتطوير أدائها بما يضمن الوصول إلى أهدف (Six Sigma)، وهي منع الأخطاء، وتقليل إجراءات العمل وتبسيطها، وتحسين الأداء في هذه الجامعات.
- إدخال استخدام مفهوم (Six Sigma) ضمن واجبات ومهام عمل وحدات، أو أقسام، أو إدارات تطوير ضمان الجودة في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، بوصفه نظامًا وأداة لقياس الجودة في هذه الجامعات.

ISSN:2308-5347

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1 - باشيوة، حسن عبد الله (2009)، استشراف عناصر تفعيل إدارة مستقبل مؤسسات التعليم العالي، مجلة علوم إنسانية عدد 43، متوفر على الموقع الإلكتروني 2009-10-15: www.ulum.nlat.

2 - عبابنة، صالح احمد (2010)، أبدال حديثة في إدارة التعليم: إعادة الهندسة وستة سيجما، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، جامعة 7 اكتوبر، مصراتة، ليبيا.

3 - الصفاوي، صفاء يونس (2009)، التحليل الإحصائي باستخدام أسلوب Six Sigma، المؤتمر الإحصائي العربي، ص 697-674، سرت، ليبيا.

4 - إسماعيل، عمر علي (2011)،Six Sigma مدخل متميز لتحسين جودة التعليم العالي، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والإقتصادية، المجلد السبع، العدد 21، ص 48-31.

5 - بنت الشامان، أمل (2005)، تطبيق سيجما ستة في المجال التربوي، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد 18، العدد 1، ص 136-89.

6 - الحكيم، ليث علي (2009)، نحو إمكانية تطبيق مدخل Six Sigma المرتكز على إدارة المعرفة لتحقيق التفوق التنافسي، الموقع الإلكتروني: 2009-9-20 at: www.minshawi.com.

7 - دودين، أحمد يوسف (2012)، إدارة الجودة الشاملة، الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

8 - السلايمة، نضال حلمي (2007)، إمكانية استخدام سيجما ستة لتحسين الأداء الصحي في المركز العربي الطبي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمّان العربية للدراسات العليا، الأردن.

9 - عطياني، مراد، وآخرون (2011)، مدى تطبيق ستة سيجما في الشركات الأردنية الحاصلة على جائزة الملك عبدالله الثاني للتميز في القطاع الخاص، المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء، الأردن.

ثانيا: المراجع الأجنبية

10- Cheng, J. (2008), Implementing Six Sigma via TQM: An Empiricalstudy in Taiwan, The TQM Journal, vol. 20, No.3, PP.182-195.

11- Hilton, Roger, & Bella, Factors Critical Success of Six Sigma Quality Program in Australian Hospital, Total Quality Management, vol.19, No.9, PP.887-902.

12- Park Sung H., (2003), Six Sigma for Quality and Productivity Promotion, Asian productivity Organization.

13- Salaheldin. S, and Abdelwahab. (2009), Six Sigma Practices in the banking Sector in Qatar, Global Business and Management Research: An International Journal. vol.1, No. 1, 2009, PP. 23-35.

14- Goztas, David and Stanley, (2008), Six Sigma Approach in Business Enterprises. International Journal, vol.3, pp. 303-319.

15- Davision, and Al shagana, (2007) The Link between Six sigma and Quality Culture, Benchmarking of International Journal, 7, PP: 260-281.

16- Prabbushankar, (2007), Six Sigma In Indian Automotive components Sector, International Journal of Innovation and Technology vol.3, No.3, PP. 303-319

ISSN:2308-5347

17- VanHoo; (2007), Development a programmatic assessment strategy based on the concept of lean sigma and evaluating selected actuality perception of the effectiveness of this strategy, Doctoral dissertation university of Nebraska, UMI Number: 32582823.

18- Diana, (2007), Considerations on applying Six Sigma and ISO 9000 within higher education, available at website http:// docs.google.com: at 25-10-2007.

19- Harry, M.and Schroder. (2005), Six Sigma: The Breakthrough Management Strategy Revolution, Doubleday Currency, New York.

20- Anand, g. (2006), Continuous improvement and operation strategy: focus on Six Sigma programs, Doctoral dissertation, The Ohio State University.

21- www.aluenet.com

22- Goetch, David and Stanley, Davis, (2006), Quality Management: Introduction to Total Quality Management for production, processing and services, Fifth edition, Prentice Hall.

23- Basu, Ron, (2009), Implementing Six Sigma and learn: A Practical Guide to Tools and Techniques, Butterworth –Heinemann is an imprint of Elsevier House, Jordan Hill, Oxford OX28DP, UK.

24- Pyzdek, T., (2003), The Six Sigma Handbook, a complete guide for Green Belts, Black Belts, and Managers at all levels, McGraw – Hill Companies, Inc.

بعض الخصائص السايكومترية لمعايير اتحاد الجامعات العربية كمقياس لاستخراج مؤشرات الجودة الشاملة جامعة ذي قار أنموذجا

د. عبد الباري مايح الحمداني

ISSN:2308-5347

بعض الخصائص السايكومترية لمعايير اتحاد الجامعات العربية كمقياس لاستخراج مؤشرات الجودة الشاملة – جامعة ذي قار أنموذجا

د. عبد الباري مايح الحمداني

الملخص:

تعد اللغة الرقمية والمعالجات الإحصائية لمقاييس الجودة من أولويات البحوث التجريبية التي تعنى بنظم إدارة الجودة الشاملة، وأسس التقييم المؤسساتي والبرامجي، وانطلاقا من مبدأ (أن الجودة ما هي إلا معايير Norms ومحكاتCriteria تمثل مؤشرات تدل على توافر أدنى مستوى من الدلالة الإحصائية)، فإن البحث الحالي يهدف لمعرفة ما إذا كانت معايير اتحاد الجامعات العربية كمقياس للجودة يتسم بالملاءمة وفقا لواقع جامعة ذي قار من خلال اشتقاق المعايير السايكومترية (التحليل العاملي، القوة التميزية، الصدق الإحصائي)، ويهدف كذلك لمعرفة أي من المقاييس الفرعية تمثل تهديدات للجودة في جامعة ذي قار، وأيها لا تمثل تهديدات، وأي الكليات تمثل مستوى متدن من الجودة وأيها أفضل، اعتمدت عينة أداء الكليات التابعة للجامعة لتحليل الأداء الجامعي، وعينة أخرى تتكون من 300 فرد موزعة بحسب الجنس والكلية، استخدمت نتائج تطبيق مقياس اتحاد الجامعات العربية عليها لغرض التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS، ومن خلال التحليل العاملي Factor Analysis، اتضح أن مقياس اتحاد الجامعات العربية يمتاز بصدق بناء عال، وملائم لواقع جامعة ذي قار، وعلى الرغم من وجود تباين كبير في الأوزان النسبية لفقرات كل مكون إلا أنَ الفقرات جميعها وكذلك المقاييس الفرعية كلها تؤدي وظيفة واحدة (قياس جودة الأداء)، وتبين أن هناك تسعة عوامل تهدد تحقيق مستوى مقبول من الجودة، على جامعة ذي قار معالجتها فيما لو رغبت بتحقيق الجودة المطلوبة، وهذه المهددات تمثلت في (مقياس جودة التخطيط للمؤسسة، مقياس جودة نظم المعلومات، مقياس الخدمات الطلابية، مقياس جودة المدن الجامعية، مقياس جودة الكتاب الجامعي، مقياس جودة الخدمات المكتبية، مقياس البحث العلمي، مقياس خدمات المجتمع، مقياس رضا المستفيد). وتبين أن هناك صدقا إحصائيا من خلال استخراج القوة التمييزية للفقرات،من خلال استخدام الاختبار التائيT-test، لعينتين مستقلتين باستخدام المجموعتين المتطرفتين وبنسبة (27%)،لكل منهما، واتضح أن استمارات المجموعة العليا تشمل عينات كليات(العلوم، التربية للعلوم الصرفة، الهندسة، الطب)، أما المجموعة الدنيا تمثلت في (التربية الرياضية، الإدارة والاقتصاد، الزراعة والأهوار، الحاسبات والرياضيات) والتي تكاد مؤشرات الجودة فيها تكون معدومة. وتم في الدراسة كذلك التحقق من الصدق الإحصائي من خلال القيمة الحرجة لارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس، باستخدام معامل ارتباط بيرسون والذي أثبت كذلك ملاءمة المقياس للتطبيق وفق واقع جامعة ذي قار. وخرج البحث الحالي بتوصيات ومقترحات وفقا للنتائج.

الكلمات المفتاحية :

الخصائص السايكومترية، معايير اتحاد الجامعات العربية، مقياس، مؤشرات، تحليل عاملي، القوة التميزية، انحدار الارتباط، مهددات الجودة.

ISSN:2308-5347

Psychometric Characteristics of Arab university criteria As a Scale for TQM Indicators: Dhi Qar university as a Model

Abstract:

The digital language and statistical treatments of quality measurements are priorities of empirical research, which concerns with systems of Total Quality Management TQM and essentials of institutional valuation and programmatic, Proceeding from the basis (The quality is the criteria and norms represent signs referring to the availability of the lowest level of statistical indications), the current research aims to find out if The norms of Arab Universities Union as a measurement of quality is a proper to University of Thi-Qar within norms Alsekoumtria (factor analysis, discriminatory force, statistical honesty), It aims to know which of the subsidiary measurements represent threats to the quality of the University of Thi-Qar and which do not, And which of faculties represent a low level of quality and which are the best , A sample of the performance of University's faculties And (another sample consists of 30 members including gender and faculty) were adopted to analyze university performance. whereas results of Arab Universities Union scale application were used for the purpose of statistical analysis by using SPSS, through Factor analysis, the measure of Arab Universities Union characterized honestly in high level structure and appropriate to the reality of the University of Thi-Qar, In spite of the great differences accordance with relative weights of all component's paragraphs, but the all paragraphs and sub-measurements lead to one function (measuring of performance quality), It seemed that there are nine factors threaten the achievement of an acceptable level of quality, So the University of Thi-Qar must treat them if the University wished to achieve the required quality. So these threats were represented by (planning quality measure of Foundation, measurement of information systems quality, measurement of student services, measurement of universities quality, measurement of University Book quality, measurement of library services quality, measurement of scientific research, measurement of community services, measurement beneficiary's satisfaction). It was seemed, that there is a statistical sincerity by extracting the power of discriminatory of paragraphs through the usage of T- test for two independent samples using two extremes groups in the rate of 27% for each one and it was seemed that forms the Supreme group include samples of faculties (Science , Education Science Pure, Engineering and medicine).On the other hand The low Group are represented in the (physical education, Management, Economics, Agriculture and marshes in addition to Computers and Mathematics) and almost the signs of quality in which to be unavailable. Also by the research, It was verified of Statistical honesty through the critical value because of the correlation of each paragraph results with the total result of measurements by usage Pearson's correlation coefficient, which also proved the suitable of measurement for the application in accordance with the reality of the University of Thi-Qar.So this research has recommended some suggestions depending on results.

ISSN:2308-5347

المحور النظري

الأهمية والمشكلة:

في إطار عمليات العولمة توسعت البيئة التعليمية وأصبحت عابرة للثقافات، وأصبح إعادة إنتاج المعرفة والمعلومات، واحدا من أهم أهداف المؤسسات التربوية والتعليمية، والذي يوازي في قيمته العوائد المادية والأرباح، لأنه يتعلق بنوعية المهارات البشرية وأنماط التفكير الإبداعي والإنتاجي، وأصبحت جودة التعليم (فلسفته، أهدافه، مناهجه، أدواته ومخرجاته)، وأدوات المعرفة متطلبا عصريا. (Drojine،2011: 38)

إن تحقيق مستوى مرغوب به من الجودة، يقوم على أساس معاييريتم التأكد من تحقيقها كمتطلبات عن طريق منهجين أحدهما يكمل الآخر، الأول، المنهج الوصفي والذي يقوم على أساس توصيف المفاهيم إجرائيا من خلال الاستعانة بالخبراء أو الرجوع إلى الأطر النظرية المتعلقة بمفاهيم الجودة والاعتماد المؤسساتي والبرامجي وغيرها من المفاهيم، والثاني المنهج القياسي الإحصائي، وهو التعبير الكمي بلغة رقمية لمجموعة البيانات التي نحصل عليها من خلال التجريب. (محمود،2006).

وتأتي أهمية دراسة الخصائص السايكومترية لأية مقياس، لاعتبارات لعل من أهمها، أن بعض المقاييس قد تفقد صدقها وثباتها واتساق مكوناتها في قياس الخاصية المراد دراستها بسبب تغير الخاصية مع تقادم الزمن، وأن بعض الخصائص أو المكونات التي يتضمنها المقياس تداخلت بفعل النمو المعرفي والمعلوماتي مع خصائص أخرى ما يؤدي إلى ضعف صدق المقياس وحاجته للتعديل أو التكييف.

معايير اتحاد الجامعات العربية، يعد مقياسا يهدف إلى قياس الجودة لغرض الوصول إلى الاعتماد المؤسساتي، ويتكون من (11) مكونا (مقاييس رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة وخططها، مقاييس الموارد المادية والمالية والتقنية والمعلوماتية والبشرية،مقياس أعضاء هيئة التدريس،شؤون الطلبة، مقياس الخدمات الطلابية، البرامج الأكاديمية وطرائق التدريس،مقياس جودة الكتاب الجامعي، مقياس البحث العلمي، مقياس خدمة المجتمع، مقياس جودة عملية التقويم، مقياس الأخلاقيات الجامعية)، وكل من هذه المكونات تحتوي مقاييس فرعية (23) مقياسا، يحتوي كل منها مجموعة من الفقرات تكون في مجموعها المكون الأساس للمقياس (الرشدان،2005).

يعرض المقياس على عينة من المستجيبين، ولكي يتحقق صدق النتائج وثباتها ودقتها التي يتحصل عليها بعد استجابات العينة، لابد من إخضاع تلك النتائج للتحليل الإحصائي، والذي سيوفر أمرين: الأول، استخراج مؤشرات جودة الأداء في المؤسسة، والثاني: مدى ملاءمة المقياس (معايير اتحاد الجامعات العربية في البحث الحالي) لقياس ما وضع لأجله. وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في أنه بدون استخراج تلك الخصائص السايكومترية لا يتحصل لدى القائمين على الجودة في الجامعات الرؤية أو اللغة الرقمية التي تمكنهم من اتخاذ القرارات المناسبة في مرحلة التقييم الذاتي أو للمراحل اللاحقة كالتخطيط والتنفيذ.

هدف البحث:

1 - معرفة في أي مكون أو مقياس فرعي توجد مؤشرات للجودة أو لا توجد.
2 - تحديد مدى صلاحية استخدام معايير اتحاد الجامعة العربية كمقياس لاستخراج المؤشرات الإحصائية للجودة من خلال الخصائص السايكو- مترية لتلك المعايير.

ولتحقيق الهدفين أعلاه تم التحقق من الفرضيات الآتية:

1 - هل هناك صدق بنائي لمعايير اتحاد الجامعات العربية بوصفها مقياسا يؤشر وجود مواصفات الجودة أو عدم وجودها؟ (طريقة التحليل العاملي).

ISSN:2308-5347

2 - في حالة وجود صدق بناء للمقياس من خلال التحليل العاملي،ما العوامل التي تتوافر فيها مواصفات الجودة وما العوامل التي تؤشر مستوى ضعيف وتعد مهددات للجودة في جامعة ذي قار؟

3 - هل هناك صدق إحصائي لفقرات كل مقياس فرعي من خلال استخراج القوة التميزية لكل فقرة واستخراج القيمة الحرجة لارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية لكل مقياس فرعي.

4 - هل توفر مقارنة نتائج التحليل العاملي بنتائج تحليل الصدق الإحصائي معرفة متجهة لدلالة كل مقياس تبعا لوجود مؤشرات جودة الأداء أو عدم وجودها؟

5 - أي من الكليات تمتاز بمؤشرات جودة أفضل من غيرها وأي منها يؤشر تراجعا في جودة الأداء؟

الجدة العلمية للبحث:

أجري البحث الحالي لأنه :

1 - تضمن أسلوبا تجريبا لفحص مدى ملاءمة معايير اتحاد الجامعات العربية كمقياس لمؤشرات الجودة وفق واقع جامعة ذي قار.

2 - كشف من خلال الربط بين القياس واللغة الرقمية ومعايير الجودة، نواحي الضعف والخلل في جودة الأداء في جامعة ذي قار.

3 - تمثل نتائج البحث الخطوة الأولى على الطريق الصحيح للبدء بمرحلة التقييم الذاتي -Self Assessment، لجامعة ذي قار، من خلال اتباع الأسلوب العلمي في رسم خارطة الطريق نحو الجودة.

تحديد المصطلحات:

حدد الباحث المصطلحات الواردة في البحث الحالي وكالآتي:

1 - الخصائص السايكومترية Psycho-Metric Characters:

أ- عرفها قاموس علم النفس التجريبي المعاصر (2012)، على أنها معايير أو مؤشرات إحصائية تدل على مدى صلاحية أو عدم صلاحية المقاييس المعتمدة في قياس أية خاصية.

ب- عرفها (Akemoff،2009: 123)، بأنها المؤشرات الإحصائية المستخرجة والمشتقة من إخضاع مقياس معين لسلسلة من الإجراءات التجريبية والإحصائية وفق واقع معين،للكشف عن نواحي القوة والضعف في كل من المقياس والواقع هدف القياس.

ه- التعريف الإجرائي، اعتمد الباحث في دراسته الحالية التوصيف الإجرائي للخصائص السايكومترية، المتمثلة في (التحليل العاملي(صدق البناء)، القوة التميزية وانحدار معامل الارتباط(الصدق الإحصائي)، بوصفهما مؤشرات لخصائص مقياس اتحاد الجامعات العربية وفق واقع جامعة ذي قار.

2 - معايير اتحاد الجامعات العربية :

مجموعة من المعايير الهادفة لوجود مستوى من الجودة يؤهل مؤسسات التعليم العالي العربية للحصول على الاعتماد المؤسساتي،تمثل تلك المعايير(11 محورا)، كل منها يحتوي مقاييس فرعية،يشكل مجموعها (23) مقياسا، يحتوي كل مقياس فرعي مجموعة من الفقرات، يشكل مجموعها (585)، فقرة (انظر الجدول3).

3 - المؤشرIndicator:

عامل أو متغيركمي أو نوعي يوفر وسيلة بسيطة موثوقة لقياس الإنجاز أو للكشف عن التغيرات المرتبطة بالتدخل الإنمائي أو للمساعدة على تقدير أداء متدخل إنمائي. (الخطيب 201)

ISSN:2308-5347

4 - الجودة الشاملة Total Quality:

أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء، وتشمل جميع وظائف المؤسسة التعليمية ونشاطاتها، ومشاركة جميع الجهات والإدارات والأفراد في العمل كفريق واحد وتسخير كافة الإمكانيات المادية والبشرية من أجل تحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا.

5 - جامعة ذي قار:

هي إحدى الجامعات العراقية وهي من المراكز الحضارية والفكرية والعلمية في محافظة ذي قار، تقع جنوب العراق، تأسست عام 2002 تضم حاليا 13 كلية (انظر جدول4)، ومركز البحوث التاريخية ومركز أبحاث الأهوار.

عينة البحث:

تمثلت العينة باستمارات أداء الكليات التابعة للجامعة، أما عينة التحليل الإحصائي فشملت(300) فرد من التدريسيين المكلفين بإدارة الجودة في الكليات والموظفين العاملين معهم، والأساتذة المهتمين بالجودة والاعتماد الجامعي، انظر جدول رقم(4).

حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بكليات جامعة ذي قار،وللسنة التقيمية 2011-2010.

أداة البحث:

استخدم الباحث معايير اتحاد الجامعات العربية كمقياس لاستخراج مؤشرات الجودة، انظر جدول رقم(3).

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1 - التحليل العاملي Factor Analysis (المركبات الأساسية)، لاستخراج الصدق البنائي ولتحديد المكونات التي تمثل مهددات الجودة.
2 - الاختبار التائي T-test، لاستخراج القوة التميزية.
3 - معامل ارتباط بيرسون لاستخراج انحدار معامل الارتباط.

المحور التجريبي:

يتضمن هذا المحور المعالجات الإحصائية المتسقة وهدف البحث،والمتمثلة في النتائج الآتية:

عرض النتائج:

أولا: التحليل العاملي

التحليل العاملي هو أسلوب إحصائي متعدد المتغيرات، يسعى إلى تحديد الأبعاد أو العوامل التي تساعد على وصف ظاهرة معقدة، عن طريق تحليل مصفوفة الارتباط (معاملات الارتباط البسيطة) بين المتغيرات المختلفة الداخلة في وصف الظاهرة، وصولاً إلى عوامل Factors محددة تكمن وراء طبيعة العلاقات الداخلية بين مجموعة المتغيرات. وفي سبيل ذلك يسعى التحليل العاملي إلى تقليل البيانات Data Reduction بتحديد عدد العوامل القليلة التي تفسر معظم التباين في عدد كبير من المتغيرات، فبدلاً من أن يكون لدينا (35) متغيراً مثلاً يختصر التحليل العاملي هذا العدد إلى (6) عوامل مثلاً. وعادة ما تكون البيانات هي قيم (درجات) أفراد على متغيرات نفسية أو اجتماعية أو تربوية (علام، 2002). إن التحليل

ISSN:2308-5347

العاملي هو أسلوب إحصائي يساعد الباحث على دراسة المتغيرات المختلفة (الظواهر المعقدة) بقصد إرجاعها إلى أهم العوامل التي أثرت فيها، فالمعروف أن أي ظاهرة من الظواهر تنتج عادة من عدة عوامل كثيرة وتعدّ محصلة لها جميعاً. كما يعرف التحليل العاملي على أنه أسلوب إحصائي يستخدم في تناول بيانات متعددة ارتبطت فيما بينها بدرجات مختلفة من الارتباط، لتلخص في صورة تصنيفات مستقلة قائمة على أسس نوعية للتصنيف. ويتولى الباحث فحص هذه الأسس التصنيفية واستشفاف ما بينها من خصائص مشتركة وفقاً للإطار النظري والمنطق العلمي الذي بدأ به (اليعقوبي، 2009.) ولهذا يمثل أسلوب التحليل العاملي خطاً (نمطاً) من البحث مختلف تماما عن الطرق الرياضية الأخرى في العلوم الاجتماعية، لاعتماده على افتراضات إحصائية، وهي نظرية شائعة ومفضلة لدى كثيرين، لأنها تحاول أن تجيب عن السؤال الذي طالما سأله العلم: ما أقل عدد من المفاهيم التي يمكن أن تنظم تعقد الظاهرة وتصفها؟ ويعكس هذا السؤال قانون الإيجاز العاملي مبدأ الإيجاز هذا بالبحث عن العناصر الأساسية للظواهر أو المفاهيم (الصدفي،2004.)

يهدف التحليل العاملي لتحديد عدد المصفوفات وأقل عدد من العوامل التي يمكن أن تسهم في تكوين السمة المراد قياسها من جهة وتحليل الارتباطات الموجبة بين العوامل من جهة أخرى.

1 - تحليل الدرجات الخام:

أجري التحليل العاملي في البحث الحالي بطريقة المركبات الأساسية، وإخضاعها بعد ذلك للتدوير المتعامد، ولمعرفة اتجاه العوامل من حيث قوة تأثيرها اعتمد الباحث التعبير البياني لمتجهة العوامل لبيان انتشار العوامل المؤثرة سلبا والأخرى المؤثرة إيجابا، باستخدام بيانات دليل الجودة السنوي في جامعة ذي قار وبحسب الجدول(1).

الجدول رقم(1): الدرجات الخام المحسوبة لأداء الكليات على مقاييس اتحاد الجامعات العربية

ت	المقياس/ الكلية	التربية	الآداب	الهندسة	العلوم	الزراعة	الإدارة والاقتصاد	التمريض	الطب	القانون	الحاسبات والرياضيات	التربية الرياضية
1	مقياس جودة رؤية الأهداف ورسالتها	2.8	3.8	2.9	2.2	1.9	1.7	1.2	1.6	1.2	1.4	1.3
2	مقياس جودة تخطيط المؤسسة	2.2	3.8	2.9	2.2	1.2	1.7	1.2	1.1	1.2	1.6	1.9
3	مقياس قيادة أدارة المؤسسة	2.2	3.1	2.1	2.3	1.9	1.7	1.7	1.1	1.1	1.9	1.9
4	مقياس جودة الهيكل التنظيمي	4.3	5.1	3.2	4.6	2.9	1.9	1.2	1.7	1.2	1.4	1.5
5	مقياس جودة الموارد المادية	1.89	1.81	1.99	1.51	0.97	0.8	1.92	1.71	1.6	1.91	1.89

ISSN:2308-5347

6	مقياس جودة الموارد المالية	0.84	0.84	1.13	0.98	0.77	0.98	0.84	0.29	0.76	0.98	0.43	0.46	0.86	0.79	0.29	0.76	0.98	0.77	0.98	0.84	0.84	مقياس جودة الموارد المالية	6
7	مقياس جودة الموارد التقنية	1.84	1.95	0.79	1.85	0.79	0.76	0.29	0.44	0.97	0.59	0.73	0.59	0.97	0.44	0.29	0.76	0.79	1.85	0.79	1.95	1.84	مقياس جودة الموارد التقنية	7
8	مقياس جودة الموارد البشرية	1.11	1.13	1.22	1.12	0.5	0.8	1.92	2.8	1.6	1.91	1.89	1.91	1.6	2.8	1.92	0.8	0.5	1.12	1.22	1.13	1.11	مقياس جودة الموارد البشرية	8
9	مقياس جودة نظم المعلومات	1.71	1.15	1.55	1.85	1.79	0.76	0.29	0.49	0.91	0.89	0.61	0.89	0.91	0.49	0.29	0.76	1.79	1.85	1.55	1.15	1.71	مقياس جودة نظم المعلومات	9
10	مقياس هيئة التدريس	2.8	3.8	1.9	1.2	1.9	1.9	1.5	1.5	1.3	1.1	1.1	1.1	1.3	1.5	1.5	1.9	1.9	1.2	1.9	3.8	2.8	مقياس هيئة التدريس	10
11	مقياس شؤون الطلبة	4.3	1.1	3.2	3.6	2.9	1.9	1.2	1.7	1.2	1.4	1.5	1.4	1.2	1.7	1.2	1.9	2.9	3.6	3.2	1.1	4.3	مقياس شؤون الطلبة	11
12	مقياس الخدمات الطلابية	0.94	0.84	0.98	0.86	0.97	0.78	0.99	0.79	0.86	0.5	0.49	0.5	0.86	0.79	0.99	0.78	0.97	0.86	0.98	0.84	0.94	مقياس الخدمات الطلابية	12
13	مقياس تقويم جودة المدن الجامعية	0.67	0.84	0.68	0.47	0.94	0.76	0.6	0.79	0.46	0.46	0.33	0.46	0.46	0.79	0.6	0.76	0.94	0.47	0.68	0.84	0.67	مقياس تقويم جودة المدن الجامعية	13
14	مقياس البرنامج الأكاديمية والمناهج	5.3	4.1	4.2	4.6	3.8	2.82	2.79	2.76	2.92	2.84	1.87	2.84	2.92	2.76	2.79	2.82	3.8	4.6	4.2	4.1	5.3	مقياس البرنامج الأكاديمية والمناهج	14
15	مقياس التعليم العالي	1.8	2.5	2.4	2.2	1.9	1.69	0.85	0.95	1.83	0.99	0.89	0.99	1.83	0.95	0.85	1.69	1.9	2.2	2.4	2.5	1.8	مقياس التعليم العالي	15
16	مقياس طرائق تدريس ومصادر العلم	1.2	1.2	1.2	1.88	1.79	0.95	0.96	0.99	0.98	0.97	0.88	0.97	0.98	0.99	0.96	0.95	1.79	1.88	1.2	1.2	1.2	مقياس طرائق تدريس ومصادر العلم	16
17	مقياس جودة الكتاب الجامعي	1.89	1.81	1.99	1.51	0.97	1.8	1.92	1.71	1.6	1.91	1.89	1.91	1.6	1.71	1.92	1.8	0.97	1.51	1.99	1.81	1.89	مقياس جودة الكتاب الجامعي	17
18	مقياس جودة الخدمات المكتبية	3.8	2.11	2.3	3.9	2.89	2.82	2.79	2.76	2.92	2.84	2.87	2.84	2.92	2.76	2.79	2.82	2.89	3.9	2.3	2.11	3.8	مقياس جودة الخدمات المكتبية	18
19	مقياس البحث العلمي	3.3	3.1	3.2	3.96	3.98	3.92	3.29	3.26	3.72	3.24	3.03	3.24	3.72	3.26	3.29	3.92	3.98	3.96	3.2	3.1	3.3	مقياس البحث العلمي	19
20	مقياس خدمات المجتمع	3.34	2.91	3.92	3.96	2.99	1.77	1.2	3.87	1.92	1.5	1.62	1.5	1.92	3.87	1.2	1.77	2.99	3.96	3.92	2.91	3.34	مقياس خدمات المجتمع	20

ISSN:2308-5347

21	مقياس جودة التقويم	5.3	4.1	4.2	4.6	3.8	3.82	3.79	3.76	3.92	3.84	3.87
22	مقياس الأخلاقيات الجامعية	4.1	3.42	3.03	3.95	3.92	3.1	3.19	3.46	3.92	3.94	3.97
23	مقياس رضا المستفيد	4.3	5.1	3.2	4.6	2.9	1.9	1.2	1.7	1.2	1.4	1.5

2 - النتائج بعد أجراء التحليل العاملي:

خضعت النتائج الخام للتحليل العاملي،حيث استخدم(23) مقياسا والتي تم عرضها في الجدول(2).

جدول(2) تشبعات المركبات الرئيسة (مستوى القبول0.700000)

	المقاييس الفرعية	عامل 1	عامل 2	عامل 3
X1	مقياس جودة رؤية الأهداف	-0,94210	-0,177374	0,082690
X2	مقياس جودة التخطيط للمؤسسة	-0,16870	-0,157874	0,292401
X3	مقياس قيادة إدارة المؤسسة	0,89805	0,355630	-0,062449
X4	مقياس جودة الهيكل التنظيمي	0,87497	0,061973	-0,260940
X5	مقياس جودة الموارد المالية	0,77511	-0,192431	-0,453224
X6	مقياس جودة الموارد المادية	-0,98439	0,020751	-0,005349
X7	مقياس جودة الموارد التقنية	0,94325	0,045787	0,00598
X8	مقياس جودة الموارد البشرية	-0,93499	-0,171869	-0,039249
X9	مقياس جودة نظم المعلومات	-0,28516	0,009576	-0,020666
X10	مقياس هيئة التدريس	-0,91401	0,063587	-0,007851
X11	مقياس شؤون الطلبة	-0,98439	0,003598	-0,019023
X12	مقياس الخدمات الطلابية	-0,38439	0,003598	-0,019023
X13	مقياس جودة المدن الجامعية	-0,05938	-0,197071	-0,083282
X14	مقياس البرامج الأكاديمية والمناهج	0,77135	-0,244894	0,380426
X15	مقياس برامج الدراسات العليا	0,98475	-0,005349	0,020751
X16	مقياس طرائق التدريس	-0,98439	0,003598	-0,019023
X17	مقياس جودة الكتاب الجامعي	0,28183	-0,268444	0,205120
X18	مقياس جودة الخدمات المكتبية	-044561	0,077396	0,256829

ISSN:2308-5347

X19	مقياس البحث العلمي	0,28630	-0,664396	-0,494353
X20	مقياس خدمات المجتمع	-0,08481	0,006328	-0,020518
X21	مقياس جودة التقويم	0,94325	-0,187179	0,199004
X22	مقياس الأخلاقيات الجامعية	0,94325	-0,187179	0,199004
X23	مقياس رضا المستفيد	0,34325	-0,187179	0,199004

من الجدول أعلاه ظهر أن تشبعات العامل الأول للمتغيرات الواردة والتي عددها (23) متغيرا تكون أكثر من غيرها، ولذلك اقتصر التحليل على هذا العامل مع إهمال العاملين الثاني والثالث، لأن تشبعات العوامل فيها ضعيف وغير قابل للتحليل والذي أظهره تحديد مستوى الدلالة المعنوية للجذور المميزة، وتبين من خلال مؤشرات العامل الأول أن هناك عوامل ذات تأثير ضعيف وأخرى ذات تأثير قوي على مستوى الجودة في كليات جامعة ذي قار وتبين أن العوامل التي بينت ضعف الجودة كانت في العوامل:

(مقياس جودة التخطيط للمؤسسة، مقياس جودة نظم المعلومات، مقياس الخدمات الطلابية، مقياس جودة المدن الجامعية، مقياس جودة الكتاب الجامعي، مقياس جودة الخدمات المكتبية، مقياس البحث العلمي، مقياس خدمات المجتمع، مقياس رضا المستفيد).

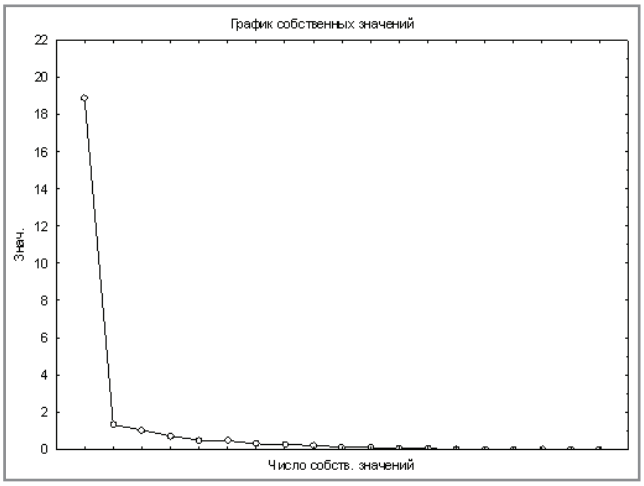
إن هذه العوامل كان لها الأثر السلبي على مستوى الجودة في جامعة ذي قار، وهي تمثل نقاط ضعف تهدد وتعيق تحقيق مستوى مقبول من الجودة وبالتالي تحقيق متطلبات الاعتماد المؤسساتي، وتشكل تلك العوامل ما نسبته (39%)، من أصل (23 عامل)، أما العوامل الإيجابية فكانت نسبتها (61%) من المقاييس الفرعية المعتمدة في الدراسة الحالية.

3 - الدلالة المعنوية للجذور:

عند اختبار معنوية الجذور المميزة الممثلة للعوامل الواردة في الجدول السابق يظهر بأن الجذر المميز الأول ذو دلالة معنوية للعامل الأول عند مستوى دلالة 0.05، أي أنه سوف نقتصر بتحليل المركبات الرئيسة على الجذر المميز الأول لأن الجذر المميز الثاني ((2- fact أظهر مستوى معنوية (1.49) لذلك فإنه يهمل لأنه غير معنوي، والجذر المميز الثالث كذلك يهمل كونه غير دال، إن الجذر المميز الأول يقيس (51.45) من التباين، أي أنه يجب إضافة متغيرات أخرى للتحليل لتعظيم التباين ولكل جذر مميز هنالك قيمة مميزة قياسية واحدة نلاحظها في التحليل.

ومن الرسم أدناه يظهر أن العامل الأول تشكل تشبعاته مؤشرات تظهر انحدارا حادا لأداء جامعة ذي قار لأنه يقترب من خط التوزيع X للعوامل التسعة، (مقياس جودة التخطيط للمؤسسة، مقياس جودة نظم المعلومات، مقياس الخدمات الطلابية، مقياس جودة المدن الجامعية، مقياس جودة الكتاب الجامعي، مقياس جودة الخدمات المكتبية، مقياس البحث العلمي، مقياس خدمات المجتمع، مقياس رضا المستفيد)، لذلك فهي تمثل تهديدات ومعوقات للوصول إلى الجودة، وإن جامعة ذي قار إذا ما أرادت أن تضع قدمها على الطريق نحو الاعتماد عليها أن تتخطى مواطن الضعف فيها. أما العوامل الأخرى فإنها تمثل مستويات توجد فيها مؤشرات للجودة لكنها قد لا تمثل في الضرورة المستويات المطلوبة منها.

ISSN:2308-5347



من خلال ما تقدم لا يوفر التحليل إمكانية معرفة العوامل المهددة للجودة في الجامعة فقط إنما يثبت أن معايير اتحاد الجامعات العربية كمقياس لمؤشرات الجودة،وبالتالي كمتطلبات لحصول الاعتماد المؤسساتي يعد ملائما لجامعة ذي قار،من خلال المؤشرات الإحصائية التي أظهرها التحليل العاملي.

ثانيا :- التحليل الإحصائي للفقرات

يعد تحليل نتائج الأداء الجامعي بطرق إحصائية مسألة مهمة،ذلك لتجنب التفسيرات الوصفية التي تتأثر بآراء القائمين على إدارة الجودة وانطباعاتهم وتحيزاتهم في تلك المؤسسات، فضلا عن أن اللغة الرقمية تساهم في إعطاء صورة واضحة لمعرفة نواحي الخلل والقصور وبالتالي فإن مرحلة التقييم الذاتي للمؤسسة الهدف إذا ما اعتمدت المؤشرات الكمية والرقمية الدقيقة، يمكن لها أن تنجز بزمن أقصر فيما لو اعتمدت على اللغة الإنشائية الوصفية.

ويقوم التحليل الإحصائي المعتمد في البحث الحالي على استخراج (القوة التميزية)، (ومعامل صدق الفقرة)، لكل مقياس فرعي على حدة، ذلك من خلال معرفة ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس الفرعي، إذ أشارت أدبيات القياس التجريبي (Shameleff،2002 :201)، إلى أن استخراج تلك المؤشرات يساهم في معرفة الصدق التكويني للمقياس من جهة ويشير إلى مواطن الخلل والقوة في الخاصية المقاسه من جهة أخرى.

ISSN:2308-5347

وقد أجري التحليل الإحصائي لعينة أداء الكليات وفق الجدول (3):

جدول(3): عينة الفقرات الخاضعة للتحليل الإحصائي بحسب المقاييس الفرعية

ت	المقياس	عدد الفقرات
1	مقياس جودة رؤية رسالة المؤسسة وأهدافها	22
2	مقياس جودة التخطيط في المؤسسة	21
3	مقياس قيادة المؤسسة وإدارتها	21
4	مقياس جودة الهيكل التنظيمي والإداري	33
5	مقياس جودة الموارد المادية	24
6	مقياس جودة الموارد المالية	9
7	مقياس جودة المواد التقنية	15
8	مقياس جودة المواد البشرية	16
9	مقياس جودة نظم المعلومات	14
10	مقياس جودة هيئة التدريس	23
11	مقياس جودة شؤون الطلبة	26
12	مقياس جودة الخدمات الطلابية	16
13	مقياس جودة المدن الجامعية	14
14	مقياس جودة البرامج الأكاديمية والمناهج	23
15	مقياس جودة برامج الدراسات العليا	26
16	مقياس جودة طرائق التدريس	16
17	مقياس جودة الكتاب الجامعي	14
18	مقياس جودة الخدمات المكتبية	23
19	مقياس جودة البحث العلمي	41
20	مقياس جودة خدمة المجتمع	37
21	مقياس جودة التقويم	51
22	مقياس جودة الأخلاقيات الجامعية	40
23	مقياس رضا المستفيد	36
	المجموع	585

ISSN:2308-5347

من الجدول أعلاه يتضح وجود تباين قدره (42) فقرة بين أعلى مقياس (جودة الأداء= 51 فقرة) وأدنى مقياس (جودة الموارد المالية 9)، وهذا لا يعد خللا بنائيا في المقياس لأن كل مقياس فرعي يقيس خاصية تختلف بطبيعتها عن الأخرى من حيث البناء Structure، أما من حيث الوظيفة Function، فلمعرفة أن كل المقاييس الفرعية تهدف لقياس الخاصية ذاتها لابد من اشتقاق معايير (القوة التميزية)، و(صدق الفقرة)، والذي يعد هدف هذا الإجراء في البحث الحالي، بالإضافة إلى أن هذا الإجراء التجريبي سيتيح معرفة القوة التميزية وصدق كل مقياس من المقاييس الخاضعة للتحليل ومقارنة نتائج هذا التحليل مع التحليل العاملي، لتحديد مؤشرات المقاييس المهددة لجودة الأداء في جامعة ذي قار،فكلما كانت القوة التميزية وصدق المقاييس عاليا، دل على حساسية المقياسSensation لقياس ما وضع لأجله،وعزز من كون أن تلك المقاييس مهددة أو معززة لجودة الأداء في جامعة ذي قار.

أجري التطبيق التجريبي على عينة مكونة من 300 تدريسي وموظف ينتسبون لكليات جامعة ذي قار وهم مسؤولو شعب ضمان الجودة في الكليات والعاملين معهم من الموظفين وعمداء الكليات وأستاذ من كل قسم علمي بحسب الجدول (4).

جدول رقم(4): عينة التحليل الإحصائي للفقرات.

ت	اسم الكلية	ذكور	إناث
1	التربية للعلوم الصرفة	13	12
2	التربية للعلوم الإنسانية	12	13
3	التربية الرياضية	15	10
4	الآداب	13	12
5	القانون	15	10
6	الإدارة والاقتصاد	18	7
7	الطب	18	7
8	الهندسة	13	12
9	الزراعة والأهوار	12	13
10	التمريض	15	10
11	علوم الحاسبات والرياضيات	18	7
12	العلوم	13	12
المجموع		175	125
المجموع الكلي		300	

ISSN:2308-5347

وقد تم تحليل الدرجات الخام وفق الآتي:

أ- استخراج القوة التميزية للفقرات بحسب كل مقياس فرعي، ذلك من خلال ترتيب الدرجات تصاعديا، ومن المعلوم أن الفقرات في مقياس معاييراتحاد الجامعات العربية متدرجة على مقياس ثلاثي (نعم، أعطيت درجتان)، (تقريبا، أعطيت درجة) (كلا، أعطيت صفر)، ولذلك فإن الدرجة الكلية لكل فرد من أفراد العينة يحتمل أن تتراوح مابين (صفر585- مضروبا في 3)، ولكل مكون مابين(صفر- عدد فقرات المقياس مضروبا في 3)، بعد ترتيب الدرجات تصاعديا تم أخذ نسبة، (27%) للمجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا، حيث بلغت المجموعة العليا (81 فردا)، تراوحت درجاتهم بين(433-318) درجة، بمتوسط قدره (372) درجة، وانحراف معياري قدره (16) درجة، و(18) فردا للمجموعة الدنيا، تراوحت درجاتهم بين(211-110) درجة، بمتوسط قدره (157) درجة، وانحراف معياري قدره (9) درجة. واستخدم الاختبار التائي (T-test)، لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين المتطرفتين، بوصف أن القيمة التائية المحسوبة تمثل القوة التميزية للفقرات (Anastasi،2001).

ب - الصدق الاحصائي للمقاييس الفرعية، فقد استخرج من خلال معرفة دلالة الارتباط Coloration، باستخدام (معامل بيرسون Person)، لمعرفة ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه الفقرة، بحسب أدبيات القياس التجريبي (Gorevich،2011؛181).

وقد تبين من خلال التحليل:

1 - أن جميع الفقرات لكل مقياس فرعي لها قدرة تميزية دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (268) إذ تراوحت بين (2.474-9.747).

2 - تبين مقارنة بنتائج التحليل العاملي أن المقاييس التسعة التي تمثل تهديدات ومعوقات الجودة في جامعة ذي قار حصلت على قوة تميزية تراوحت بين (3.301-9.747)، ما يعني أنها دالة عند مستوى (0.001)، وهذا بطبيعة الحال يشير إلى انحدار وتدنٍ حاد لتلك المقاييس في جامعة ذي قار.

3 - أن القيمة الحرجة لمعامل الارتباط بدرجة حرية (498)، عند مستوى دلالة (0.05)، كانت ذات دلالة إحصائية حيث تراوحت بين (0.460-0.089)، ما يعني أنها دالة كذلك عند مستوى (0.01)، ومستوى (0.001).

جدول(5): القيم الجدولية والمحسوبة لمؤشرات القوة التميزية

مستوى الدلالة	التائية المحسوبة	الجدولية	عدد الفقرات
0.05	1.986-2.301	1.960	311
0.01	2.576-3.001	2.576	154
0.001	3.310-9.747	3.291	120

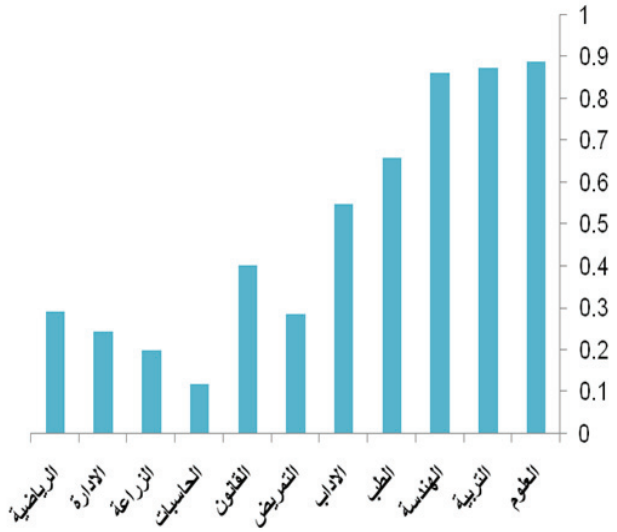
جدول(6): القيم الجدولية والمحسوبة لمعامل الارتباط

مستوى الدلالة	المحسوبة	الجدولية	عدد الفقرات
0.05	0.089-0.101	0.088	402
0.01	0.106-0.131	0.115	154
0.001	0.310-0.747	0.147	29

ISSN:2308-5347

قام الباحث بعد ذلك بفرز استبانات المستجيبين للمجموعتين العليا والدنيا لتحديد الكليات التي حصلت على تقييم متدنٍ تبعا لتقييم منتسبيها (أفراد العينة) وقد توضح الآتي:

إن الدرجات الدنيا كان انتشارها في استجابات عينة كليات (التربية الرياضية، الإدارة والاقتصاد، الزراعة والأهوار، الحاسبات والرياضيات). أما العليا فظهرت في أداء كليات (العلوم، التربية للعلوم الصرفة، الهندسة، الطب). والرسم البياني التالي يوضح ذلك:



ملخص النتائج:

من خلال التحليل الإحصائي للبيانات الخام اتضح الآتي:

1 - يمتاز معايير اتحاد الجامعات العربية بصدق بناء وصدق إحصائي من خلال نتائج التحليل العاملي والقوة التميزية وانحدار معامل الصدق للفقرات.

2 - أن هناك مهددات لتحقيق مستوى مقبول من الجودة في جامعة ذي قار تمثلت في (مقياس جودة التخطيط للمؤسسة، مقياس جودة نظم المعلومات، مقياس الخدمات الطلابية، مقياس جودة المدن الجامعية، مقياس جودة الكتاب الجامعي، مقياس جودة الخدمات المكتبية، مقياس البحث العلمي، مقياس خدمات المجتمع، مقياس رضا المستفيد).

3 - أن هناك تطابقا واتساقا بين نتائج التحليل العاملي والإحصائي أشار إلى أن جامعة ذي قار تعاني من ضعف في مستوى الجودة بشكل عام وضعف في المكونات المشار إليها في الفقرة (2)، بشكل خاص.

4 - تباين مستوى الأداء بين الكليات، وذلك يعود لعوامل موضوعية تتمثل في تاريخ الكلية وقدمها، ونوعية الأبنية ومساحاتها، وعوامل ذاتية تتعلق بالكادر البشري ونوع الكفاءات فيها، وتبين أن كليات (العلوم، والتربية للعلوم الصرفة، والهندسة)، أفضل حالا مقارنة بأداء كليات (التربية الرياضية والتمريض والقانون).

ISSN:2308-5347

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بالتالي:

1 - **إن معايير اتحاد الجامعات العربية يعد مقياسا ملائما لواقع جامعة ذي قار،لغرض الحصول على الاعتماد المؤسساتي**

2 - **إن هناك مهاما أمام جامعة ذي قار، تتمثل في تخطي المهددات والتحديات التي تحول حاليا دون الوصول لمستوى مقبول من الجودة، والمتمثلة في (مقياس جودة التخطيط للمؤسسة، مقياس جودة نظم المعلومات، مقياس الخدمات الطلابية، مقياس جودة المدن الجامعية، مقياس جودة الكتاب الجامعي، مقياس جودة الخدمات المكتبية، مقياس البحث العلمي، مقياس خدمات المجتمع، مقياس رضا المستفيد).**

3 - **إجراء دراسات أخرى بخصوص كل مقياس من المقاييس التي عدّت مهددة لتحقيق جودة الأداء في جامعة ذي قار،يضمن دراسة كل منها بأسلوب الفريق التكاملي، لوضع الأصبع على الجرح، ووضع القدم على الطريق الصحيح نحو (تقييم ذاتي واقعي)، لجامعة ذي قار، يتسم بالصدق والموضوعية.**

المصادر العربية:

1 - **الخطيب، سمير كامل (2010)، دليل تطبيق معايير الجودة في المنظمة التعليمية للحصول على شهادة الاعتماد، جمهورية العراق، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، هيئة التعليم التقني.**

2 - **الرشدان، محمود عايد (2044)، الجامعات العربية وحاجتها لمعايير تقويم الكفاءة والفعالية، مجلة بحوث مستقبلية، العدد8.**

3 - **الصدفي، ممدوح الصدفي (2004)، أسس ومعايير تقويم كفاءة الأداء الجامعي وفاعليته، بحوث مستقبلية، العدد8.**

4 - **اليعقوبي، حسين علي عبد الله (2009)، دراسة إحصائية لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في جامعة ذي قار، مجلة جامعة ذي قار العلمية.**

5 - **علام، صلاح الدين محمود (2000)، أساسيات القياس والتقويم الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.**

المصادر الأجنبية:

6- Akemoff.M.K, (2009), Experimental methods, Evolution and Measurement, Moscow,.p:123.

7- Anastasia (2001), Differential Psychology, V-8-2,.

8- Drojine.F.N, (2011), Quality Of Science, Moscow,.p:38

9- Experimental Dictionary of Psychology (2011), Kiev, Ukraine.

10- Gorevich.K.M, (2011), Psycho –Physiological Criteria,.p:181.

11- Shameleff (2002),.A.G, Measurement of Psychology, Moscow,.p:102.

ISSN:2308-5347

إدراك طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة لخصائص الأستاذ الجامعي الناجح كمدخل لجودة التعليم دراسة ميدانية

د. مجاهدي الطاهر
بعلي مصطفى
د. ضياف زين الدين

ISSN:2308-5347

إدراك طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة لخصائص الأستاذ الجامعي الناجح كمدخل لجودة التعليم دراسة ميدانية

د. مجاهدي الطاهر بعلي مصطفى د. ضياف زين الدين

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. **ما خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة؟**
2. **هل هناك فروق في خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس؟**

وللإجابة عن هذه التساؤلات تم صياغة استبانة لجمع البيانات مكونة من 20 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي:

الخصائص النفسية للأستاذ الجامعي، الخصائص الاجتماعية للأستاذ الجامعي، الخصائص المهنية للأستاذ الجامعي. وطبقت الاستبانة على 114 طالب وطالبة، وقد بينت نتائج الدراسة أن مجال الخصائص الاجتماعية للأستاذ الجامعي كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية احتل المرتبة الأولى، ويليه مجال الخصائص المهنية الأكاديمية، ثم مجال الخصائص النفسية الذي احتل المرتبة الأخيرة.

كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب متغير الجنس.

الكلمات المفتاحية :

الخصائص النفسية، الخصائص الاجتماعية، الخصائص المهنية، الأستاذ الجامعي، جودة التعليم العالي، طلبة العلوم الاجتماعية.

ISSN:2308-5347

Social Sciences Students' Perceptions of Successful University Professors Characteristics at Masielah University as an un put of Teaching Quality

Abstract:

This study aimed at recognizing the characteristics of the successful university professor from the view of social sciences Students in M'SILA University. The study also seeks answers for the following questions:

1. *What are the major characteristics of the University successful professor?*
2. *Are there any significant differences in the characteristics of the successful university professor related to the variable of gender?*

In order to answer these questions, a questionnaire formed consisted of two parts. The first part contains demographic questions; while the second part contains (20) items divided into three groups: one concerned with psychological characteristics of the University professor, the other one concerned with social characteristics, while the third concerned with professional characteristics. The questionnaire which applied on 114 students indicates that social characteristics ranked at the top and the psychological and the Professional characteristics ranked at the end. Also, the results of the study point out that there are no significant differences statistically speaking due to the variable of gender.

Keywords:

University professor, social sciences students, social, psychological, Professional characteristics, high education quality eristics, high education quality.

ISSN:2308-5347

مقدمة:

يعدّ التعليم بصفة عامة من الوسائل المساعدة على تحقيق التنمية في كل مستوياتها وأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ وذلك من خلال توجيه القدرات ونشر المعرفة، ورفع المستوى العلمي للشعوب في مختلف المراحل التعليمية. لذلك فإن معظم الدول اليوم تركز على تطوير التعليم بالتركيز على نظمها التعليمية؛ ففي السنوات الأخيرة دعا الكثيرمن الباحثين إلى النظر في نظم التعليم، ويؤكد هذا « حسن « بقوله :« إن النهضة الحقيقية في المجتمع لا تتم بدون إعادة النظر في النظم التعليمية من حيث المحتوى والهدف». وتعد مرحلة التعليم الجامعي بجميع أشكالها وأنماطها قمة المراحل التعليمية في جميع أنظمة التعليم في العالم، ومن المتعارف عليه في الأوساط الأكاديمية أن للجامعة ثلاث وظائف رئيسة هي: التدريس، والبحث العلمي وخدمة المجتمع ومن بين هذه الوظائف يبرز البحث العلمي والتدريس (Park، 1996، p. 98).

هذا الأخير الذي يمثل أحد مكونات منظومة الجودة الشاملة التي يتم في ضوئها تقويم التعليم الجامعي، ويضمن قدرته على مواجهة تحديات المستقبل المتمثلة في الثورة التكنولوجية والمعلوماتية والمعرفية (عبد المقصود، 1997: 19).

وهي مهمة الأستاذ الجامعي، فهو العنصر الأساس والجوهري في العملية التعليمية لأنه يقود العمل التعليمي، ويتعامل مع الطلاب مباشرة فيؤثر في تكوينهم العلمي والاجتماعي، ويعمل على تقدم المؤسسات وتطويرها وحمل أعباء رسالتها العلمية والعملية في خدمة المجتمع وتحقيق أهدافه، وفي ضوء ذلك يجب الاهتمام بالأستاذ الجامعي من حيث التطوير والتقويم، ليواكب المستجدات العلمية في حقل تخصصه والجوانب التربوية وتكنولوجيا التعليم (النعيمي، 1985: 289). ومن المعلوم أن الخصائص المعرفية والمهنية والانفعالية وسمات الشخصية للأستاذ تؤدي دوراً أكثر فاعلية وكفاءة في العملية التعليمية، والذي يشكل أحد المداخل التربوية المهمة التي تؤثر في النتاج التحصيلي للطالب في تنمية فهم الذات الأكاديمي لديه. بوصفه أحد العناصر المستهدفة في العملية التعليمية، والمستفيد الأول لما يقدمه له معلمه من معرفة وقدوة ونموذج. (الحكمي، 2004: 16). هذا وقد نشرت منظمة الأمم المتحدة للعلوم والتربية والثقافة (اليونسكو) عام 1996 كتاباً بعنوان " ما الأشياء التي تجعل من المعلم معلماً جيداً " ضمنته آراء 500 طالب من 50 دولة مختلفة من أعمار (12-8) سنة، حيث رأى الطلبة ضرورة امتلاك المعلم: معلومات عامة، ومهارات مهنية، وميزات شخصية، ومن ذلك: الإيمان القوي بأهمية التربية والتعليم، والثقة بالنفس، والالتزام بالعمل والحماس له، والصدق، والصبر، والحنان والرحمة والشفقة، والمرح، وحسن التفاعل الجسدي والعقلي مع الطلبة، والاهتمام بمصالحهم، وتلبية احتياجاتهم، ومعاملتهم كأبنائه وتقديم المساعدة لهم، وحل مشكلاتهم، والمرونة في التعامل معهم، والتمييز بين ثقافة الأطفال والكبار، والتعلم مع الطلبة ومنهم ولهم، والعدالة وعدم التحيز، والاهتمام بالمواضيع التي يدرّسها، مع الانفتاح على المواضيع الأخرى، ومراعاة وقت التعليم ابتداءً وانتهاءً، والإعداد الجيد للدرس، وحسن تنفيذه، والانفتاح على المستجدات وعدم الاقتصار على معلومات الكتاب، والمساعدة على التفكير، وأن يستخلص الطلبة النتائج بأنفسهم.

وأعد الغامدي (2003) دراسة بعنوان " خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملتحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية" استخدم فيها المنهج الوصفي مع التفسير والتحليل والمقارنة، بهدف التعرف على خصائص هذا العضو الأكاديمية، والمهنية، والشخصية، والاجتماعية، وما إذا كانت هذه الخصائص المفضلة تختلف باختلاف متغيرات الدراسة، وبعد توزيع الاستبانة التي طورها الباحث على عينة الدراسة من الطلبة في خمس كليات مختلفة، وتحليل استجاباتهم، أظهرت النتائج أن من أبرز الخصائص الأكاديمية المفضلة في عضو هيئة التدريس: القدرة على توصيل المادة العلمية للطلبة، والإعداد الجيد للمحاضرات،

ISSN:2308-5347

والإحاطة بالمادة ومتابعة المستجد فيها. أما الخصائص الأخلاقية فكان أبرزها الالتزام الصارم بأخلاقيات مهنة التعليم، واحترام مواعيد الدرس، وحسن معاملة الطلبة، وفي الخصائص الشخصية برز المحافظة على سرية المعلومات الشخصية للطلبة، والتمسك بالقيم الأخلاقية، والإخلاص في العمل، والقدوة الحسنة. وكان من أبرز الخصائص الاجتماعية: التمسك بثقافة المجتمع وهويته الإسلامية، والعلاقة الجيدة مع زملاء المهنة، وإدراك أهمية التربية في بناء المجتمع.

وفي دراسة أجراها يعقوب (2005) بعنوان "الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيئة (المملكة العربية السعودية)" استخدم فيها استبانة طورها لغرض الدراسة، ووزعها على عينة الدراسة من طلبة الكلية المذكورة، حيث كان من أهم الكفايات المهنية بحسب نتائج الدراسة: سعة الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة، والتمكن من المادة وأساليب تدريسها، وربط المادة العلمية بواقع الحياة. أما الكفايات في البعد الشخصي فبرز منها: أهمية الصوت العالي المسموع، فالنظافة وحسن المظهر، فالوجه البشوش، فالتوازن في الردود الانفعالية، فالنظام والحزم في القرارات ثم الالتزام بالعادات والتقاليد السائدة في البلد.

وفي تحليله لنتائج العديد من الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت خصائص المعلم ودوره في نجاحه المهني والتربوي، وجد سامح محافظة أن العديد من الباحثين أشاروا إلى الكثير من الخصائص والمميزات التي ينبغي أن يتميز بها معلم المستقبل والتي يمكن تلخيصها بما يلي:

1. الخصائص الجسمية (البدنية): صحة جيدة خالية من الأمراض والعاهات المزمنة والأمراض المعدية التي تقف عائقاً أمام المعلم لقيامه بأدواره وتؤثر سلباً على أدائه داخل غرفة الصف، وحواس قوية سليمة، وصوت حلو ومتلوّن، ومظهر لائق جذاب، ورشاقة وخفة أداء.
2. الخصائص والقدرات العقلية: ضرورة امتلاكه قدرة عالية من التفكير العلمي الإبداعي الناقد، وحل المشكلات، والتحليل والتطبيق، بالإضافة لكونه ذكياً وسريع الفهم وواسع الأفق، وغزير المعارف.
3. الخصائص الشخصية: قوة الشخصية، التحكم في سلوكه، الاتزان الانفعالي، الشجاعة الأدبية، التعاون مع الآخرين، امتلاكه لقيم العمل والنظام، الإيمان بالله وبالوطن وبالمهنة التي ينتمي إليها، بالإضافة إلى الهدوء والصبر والطموح والتفاؤل، والمرونة (سامح محافظة، 2009: 13)
4. الخصائص الأكاديمية والمهنية: التعمق في مجال تخصصه، الاطلاع الدائم على المستجدات، حضور المؤتمرات والندوات، متابعة الأحداث الجارية، جيد الإعداد والشرح في دروسه، متفهم لتلاميذه.

الخصائص الأخلاقية والإنسانية: أي امتلاكه لمهارات التواصل والعلاقات الجيدة مع الآخرين وحسن تفعيلها، وتمثل القيم والأخلاقيات الحميدة، والتمسك بثقافته وهويته الوطنية دون تعصب، والتمسك بأخلاقيات مهنة التعليم في هذا السياق فإن العديد من الدول العربية والأجنبية قد قدمت تصوراتها لخصائص معلم المستقبل ومميزاته، ونظراً لكثرة هذه الخصائص فإننا سنذكر منها فقط الخصائص والملامح التي وردت عند دولتين فأكثر من الدول التي تمتّ دراستها، والجدول رقم (1) يوضح هذه الخصائص التي وردت عند أكثر من دولة (سامح محافظة، 2009: 15).

ISSN:2308-5347

جدول رقم (1) الخصائص التي وردت عند أكثر من دولة

الرقم	خصائص المعلم المتميز	الدولة / الدول
1	التركيز على الطالب	الأردن، الولايات المتحدة الأمريكية، مجلس التعاون الخليجي، قطر، الهند.
2	حسن إدارة الموارد	الأردن، سوريا.
3	التنمية المهنية المستدامة	الأردن، بريطانيا، إمارة عجمان، قطر، مجلس التعاون الخليجي، الكويت، لبنان، مصر.
4	مشاركة أولياء الأمور والمجتمع المحلي	الأردن، الولايات المتحدة الأمريكية، إمارة عجمان، الإمارات العربية المتحدة.
5	امتلاك مهارات التحدي والابتكار والإبداع والتفكير الناقد	الأردن، الولايات المتحدة الأمريكية، لبنان، الكويت.
6	مهارة التقويم والمراقبة	الأردن، بريطانيا، مجلس التعاون الخليجي، الإمارات العربية.
7	القدرة على التعلم الذاتي الشامل والدائم	الأردن، سورية، الكويت، مصر.
8	المعرفة والقدرة على نقلها إلى الآخرين	الهند، الأردن، سورية، بريطانيا، الولايات المتحدة الأمريكية.
9	إجادة المهارة الحاسوبية وتكنولوجيا المعلومات	الأردن، مصر، المغرب، الإمارات العربية المتحدة، سورية، الكويت، لبنان.
10	الإيمان بمبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ الفرص التعليمية	الأردن، سورية، الجزائر.

أهداف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1. الكشف عن خصائص الأستاذ الجامعي الناجح من منظور طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة.
2. الكشف على الفروق في خصائص الأستاذ الجامعي الناجح والتي تعزى إلى متغير الجنس.

أسئلة الدراسة :

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة؟
2. هل هناك فروق في خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس؟

ISSN:2308-5347

حدود الدراسة :

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

- **العينة التي أجريت عليها وهم طلبة العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة في العام الدراسي 2012/2013.**
- **أداة القياس المستخدمة والمتمثلة في استبانة خصائص الأستاذ الجامعي الناجح إعداد الباحثين (2012).**
- **الطرق الإحصائية المستخدمة في تحليل بياناتها.**

مصطلحات الدراسة :

الخصائص النفسية للأستاذ: هي الصفات التي يمتاز بها الأستاذ الجامعي لتوظيفها في خدمة الطالب، ومن أمثلتها الصبر والهدوء، والعطف، والرغبة في تقديم المساعدة، والاتزان الانفعالي، وتقبل الذات، وتقبل الآخرين.

الخصائص الاجتماعية للأستاذ: هي الصفات التي يمتاز بها الأستاذ الجامعي كعلاقته الجيدة مع زملائه وطلابه والقدرة على قيادة الآخرين وتوجيههم، والتعاون مع الآخرين.

الخصائص المهنية للأستاذ: وهي الصفات التي يمتاز بها الأستاذ الجامعي ومن أمثلتها: الحياد التام دون تحيز والإخلاص في العمل، والإلمام بواجباته كأستاذ، والوجود في مقر عمله.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة: اعتمد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي وذلك لمناسبته طبيعة الدراسة وأهدافها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة للموسم الجامعي (2012/2013).

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (145) طالبا وطالبة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من ثلاثة أقسام (قسم علم النفس- قسم علم الاجتماع - قسم التاريخ).

جدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الأقسام والجنس.

القسم	عدد الأساتذة		المجموع
	ذكور	إناث	
قسم علم النفس	16	25	41
قسم علم الاجتماع	18	21	39
قسم التاريخ	15	19	34
المجموع	49	65	114

ISSN:2308-5347

أداة الدراسة :

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة الحالية طبقاً للخطوات الآتية :

1. **مراجعة التراث السيكولوجي والدراسات السابقة للموضوع، كما استفاد الباحثون من خبرتهم في التدريس.**
2. **تم إجراء دراسة استطلاعية تم فيها توجيه سؤال مفتوح لثلاثين طالبا وطالبة، وقد تضمن هذا السؤال ذكر الخصائص المتوفرة وغير المتوفرة في الأستاذ الجامعي الناجح. وقد تم الحصول على (20) خاصية من خصائص الأستاذ الجامعي الناجح موزعة على ثلاثة مجالات، بالاضافة إلى البيانات الأولية. والجدول رقم (3) يبين توزيع أرقام الفقرات وعددها تبعاً لمجالات خصائص الأستاذ الجامعي الناجح.**

جدول رقم (3) توزيع فقرات الاستبانة على مجالات خصائص الأستاذ الجامعي الناجح.

الرقم	مجالات خصائص الأستاذ الجامعي الناجح	أرقام الفقرات	عدد الفقرات
1	الخصائص النفسية	16.13.10.7.4.1	6
2	الخصائص الاجتماعية	17.14.11.8.5.2	6
3	الخصائص المهنية	19.20.18.15.12.9.6.3	8
	مجموع فقرات الاستبانة		20

وقد تم تصميم هذه الأداة طبقاً لطريقة « ليكرت » Likert حيث يحدد الطالب إجابته وفقاً لمقياس متدرج من 1-4 بحيث يمثل رقم (4) أوافق بشدة، ورقم (3) أوافق، ورقم (2) لا أوافق ورقم (1) لا أوافق بشدة.

ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات الاستبانة على عينة مكونة من (30) طالبا وطالبة من كلية العلوم الاجتماعية × - بتطبيق الاستبانة ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره 10 أيام، وبعد حساب معامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيقين الأول والثاني اتضح أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (0.01) مما يطمئن إلى توافر شرط الثبات بالنسبة للاستبانة، والجدول التالي يوضح معامل الثبات.

جدول رقم(4): معامل ثبات استبانة خصائص الأستاذ الجامعي النموذج بطريقة إعادة الإجراء لدى أفراد العينة الاستطلاعية.

المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الخصائص النفسية	0.70	0.01
الخصائص الاجتماعية	0.73	0.01
الخصائص المهنية	0.80	0.01
الأداة ككل	0.89	0.01

× - تم استبعاد أفراد هذه العينة من العينة الأساسية للدراسة.

ISSN:2308-5347

صدق الاستبانة :

تم التأكد من صدق المحتوى Content Validity للأداة؛ وذلك بعرضها على خمسة من أساتذة كلية العلوم الاجتماعية بجامعة المسيلة وطلب منهم قراءة فقرات الاستبانة بدقة، والنظر في صياغتها، ومضمونها، والمجالات الرئيسة، ومدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تتبعه، واعتماداً على هذه الخطوة تم تعديل صياغة عدد من الفقرات في اتجاه مزيد من التوضيح والتبسيط ولم يتم استبعاد أي من الفقرات.

الأساليب الإحصائية :

تم معالجة البيانات وتحليلها باستخدام الحاسب الآلي من خلال برنامج (SPSS VER.12)، الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية وتتمثل المعالجات التي تمت للبيانات في الإحصاءات الآتية (الزعبي، محمد بلال والطلافحة، عباس، 2000):

1 - المتوسطات الحسابية. 2 - الانحرافات المعيارية.

3 - اختبار "ت" t-test لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة : سيتم عرض النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة في ضوء أسئلتها :

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

1 - ما خصائص الأستاذ الجامعي النموذج كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية بمدينة المسيلة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة العلوم الاجتماعية حسب مجالات الدراسة والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم(5).

من خلال الجدول رقم (5) يتبين أن مجال الخصائص الاجتماعية قد حصل على أعلى قيمة بمتوسط حسابي(2.54)، وانحراف معياري (0.55)، أما مجال الخصائص النفسية فقد احتل المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.50)، وانحراف معياري قدره (0.45)، وعن مجال الخصائص المهنية فقد احتل المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.26)، وانحراف معياري قدره (0.57)، أما عن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على الأداة الكلية فقد بلغ (2.43)، وانحراف معياري قدره (0.52).

جدول رقم(5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	الخصائص الاجتماعية	2.54	0.55
2	1	الخصائص النفسية	2.50	0.45
3	3	الخصائص المهنية	2.26	0.57
الأداة ككل			2.43	0.52

كما تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على فقرات كل مجال:

ISSN:2308-5347

جدول رقم(6): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص النفسية للأستاذ الجامعي مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقـرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4	أستاذي قادر على حل مشكلاتي.	2.56	0.84
2	1	أستاذي يسهل التعامل معه.	2.53	0.24
3	7	أستاذي إنسان صبور.	2.51	0.28
4	10	يتمتع أستاذي بالاتزان الانفعالي في مواجهة المواقف الطارئة.	2.50	0.20
5	16	أستاذي يحسن الاستماع لي.	2.47	0.92
6	13	أستاذي إنسان مرح.	2.45	0.23
		المجال ككل	2.50	0.45

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة رقم (4) والتي مضمونها: "أستاذي قادر على حل مشكلاتي" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.56)، وانحراف معياري قدره (0.84)، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي نصها: "أستاذي يسهل التعامل معه" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.53)، وانحراف معياري قدره (0.24)، أما الفقرة رقم (13) التي نصت على: "أستاذي إنسان مرح" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.45)، وانحراف معياري قدره (0.23)، أما عن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل فقد بلغ (2.50)، وانحراف معياري قدره (0.45).

يتبين من الجدول رقم (7) أن الفقرة رقم (2) والتي مضمونها: "أستاذي متعاون مع طلابه" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.72)، وانحراف معياري قدره (0.47)، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي نصها: "أستاذي علاقته جيدة مع طلابه" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.68)، وانحراف معياري قدره (0.65)، أما الفقرة رقم (17) التي نصت على: "أستاذي قادر على قيادة الآخرين" فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.41)، وانحراف معياري قدره (0.49)، أما عن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل فقد بلغ (2.54)، وانحراف معياري قدره (0.55).

جدول رقم(7): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص الاجتماعية للأستاذ الجامعي مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقـرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	أستاذي متعاون مع طلابه.	2.72	0.47
2	8	أستاذي علاقته جيدة مع طلابه.	2.68	0.65
3	5	أستاذي يعاملنا بلطف دون استعلاء.	2.51	0.29
4	14	أستاذي منسجم مع طلابه.	2.49	0.87

ISSN:2308-5347

5	11	لدى أستاذي شعبية عالية داخل الجامعة.	2.44	0.56
6	17	أستاذي قادر على قيادة الآخرين وتوجيههم.	2.41	0.49
المجال ككل			2.54	0.55

جدول رقم(8): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجال الخصائص المهنية

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	6	يحافظ أستاذي على أسرار طلابه ولا يبوح بها.	2.47	0.42
2	3	يفهم أستاذي واجباته.	2.34	0.72
3	12	أستاذي مخلص في عمله.	2.31	0.53
4	9	يمارس أستاذي عملية التدريس بجدية.	2.28	0.51
5	15	أستاذي لا يفرض آراءه على طلابه.	2.25	0.90
6	18	أستاذي ملتزم بمواعيد العمل.	2.18	0.54
7	20	أستاذي واسع المعارف.	2.17	0.69
8	19	يوفر أستاذي مستلزمات العملية التعليمية.	2.15	0.28
المجال ككل			2.26	0.57

يتبين من الجدول السابق (8) أن الفقرة رقم (6) والتي مضمونها: «يحافظ أستاذي على أسرار طلابه ولا يبوح بها.» قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.47)، وانحراف معياري قدره (0.42)، وجاءت الفقرة رقم (3) والتي نصها: «يفهم أستاذي واجباته» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره (2.34)، وانحراف معياري قدره (0.72)، أما الفقرة رقم (19) التي نصت على: «يوفر أستاذي مستلزمات العملية التعليمية.» فقد احتلت المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (2.15)، وانحراف معياري قدره (0.28)، أما عن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل فقد بلغ (2.26)، وانحراف معياري قدره (0.57).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

1 - هل هناك فروق في خصائص الأستاذ الجامعي كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية تعزى إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب قيمة ت حسب متغير الجنس لمجالات الدراسة والنتائج الخاصة بذلك موضحة في الجدول رقم(9).

ISSN:2308-5347

جدول رقم(9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب متغير جنس الطالب لمجالات الدراسة

		المجال											
		الخصائص النفسية			الخصائص الاجتماعية			الخصائص المهنية			الأداة ككل		
		العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف
الجنس	ذكور	49	2.67	0.85	61	2.63	0.78	61	2.66	0.82	61	2.65	0.51
	إناث	65	2.38	0.70	84	2.19	0.71	84	2.78	0.93	84	2.45	0.59

جدول رقم(10): نتائج اختبار ت للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة حسب الجنس على المجالات والأداة ككل

المجال	المتغير	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
الخصائص النفسية	الجنس	1.45	112	غير دالة
الخصائص الاجتماعية		1.23		
الخصائص المهنية		1.65		
الأداة ككل		1.44		

يتبين من الجدول رقم (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرا أفراد العينة تعزى إلى متغير الجنس، وهذا ما يوضحه التقارب الكبير في المتوسطات الحسابية بالنسبة لمجالات الدراسة.

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة خصائص الأستاذ الجامعي الناجح كما يدركها طلبة العلوم الاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف تم الاستعانة بأداة الاستبانة للكشف عن هذه الخصائص وقد بينت النتائج أن هناك عدداً من الخصائص التي يتصف بها الأستاذ الجامعي الناجح منها ما يتعلق بالجانب النفسي، وبالجانب الاجتماعي، وبالجانب المهني، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الخصائص إدراكا من قبل الطلبة هي الخصائص الاجتماعية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما أكدته الجمعية الأمريكية لتوجيه الأفراد مهنيا على أهمية صفة الاهتمام بالآخرين، كما أكد مورر في دراسته على النضج الشخصي، وأكدت دراسة هامرن ويولس على الذكاء الاجتماعي والاتزان، وأكدت أبو عطية على صفات الواقعية وحب الناس والتوافق، أما السالم فأكدت على مساعدة الآخرين، كما أكد مرعى على الاتزان والذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية ومن أبرز هذه القيم سعة الصدر، وحب الآخرين والاجتماعية.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة في ضوء حاجة الطالب إلى ما يسمى بالمساندة الاجتماعية والدعم وينتظر أن يحصل على ذلك من الأستاذ لأنه يمثل ذلك وموجود لتدعيمه وهذا ما نجده في الميثاق الأخلاقي في كيفية قيام العلاقة بين الطالب والأستاذ وتوضع لها أسس وضوابط، تلزم الأستاذ بأن يقيم العلاقة تبعا لهذه الضوابط.

ISSN:2308-5347

وأن يكون هناك حرص تام على مصلحة الطالب وتقديم المساعدة التي يحتاجها، ويجب أن يلتزم بضوابط المجتمع التي تحدد ما هو مقبول وما هو مرفوض في طريقة العلاقة ومداها، وأن تكون الحلول مقبولة لدى مؤسسات المجتمع وأفراده ونظمه وقوانينه. وهذا يتطلب معرفة أمر مهم جدا وهو خصائص ثقافة مجتمع الطالب وعقيدته، حتى يمكن أن تنجح في إقامة علاقة وطيدة وناجحة وبالتالي تستطيع معها أن تقدم الخدمات المقبولة والمفيدة.

والمطلوب من الأستاذ هنا أن يشارك الطالب في المواقف وجدانيا وأن تحترم مشاعره بالفرح أو الحزن أو الغضب، ولكن شيئا من الوسطية فلا تكون علاقة منساقة خلف هذه المشاعر تماما ولا علاقة تزمّت ورسميات لا تخدم العملية التعليمية.

أشارت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الذكور والإناث ويمكن تفسير ذلك في أن عملية التدريس تكون للطلبة جميعاً بغض النظر عن جنسهم وتكون إجراءات العملية التعليمية متماثلة للجنسين.

التوصيات:

بالنظر للنتائج المتوصل إليها يوصي الباحث بما يلي:

1. ضرورة الاهتمام بالجانب التكويني الخاص بالأستاذ الجامعي.
2. النظر إلى خصائص الأستاذ الجامعي وترتيبها أثناء عملية التوظيف.
3. تنظيم دورات تدريبية متخصصة لتنمية الخصائص ودعمها.
4. الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إجراء دراسات مماثلة تبحث في الفروق بين خصائص الأستاذ الجامعي بحسب التخصص الأكاديمي.

قائمة المراجع

1. الحكمي، إبراهيم الحسن (2004). الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض - المملكة العربية السعودية، العدد التسعون، السنة الرابعة والعشرون، 2004م، 56-13.
2. النعيمي، طه (1985). الإعداد المهني والتقني لأعضاء هيئة التدريس والإداريين، وقائع الندوة الفكرية الثانية لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج، جامعة الملك عبد العزيز بجدة، 1985م.
3. الغامدي، حمدان أحمد (2003). خصائص عضو هيئة التدريس التي يفضلها الملتحقون بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، مجلة كليات المعلمين، السعودية، المجلد (3)، العدد (2)، سبتمبر، ص 115-45.
4. الزعبي، محمد بلال والطلافحة، عباس (2000). النظام الإحصائي SPSS، ط1، الأردن: دار وائل.
5. سامح محافظة (2009). معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر جامعة دمشق كلية التربوية.
6. عبد المقصود، محمد السعيد (1997). مراكز تدريب المعلمين أثناء الخدمة وهياكلها التنظيمية بالبلاد العربية، دراسة جدوى وإمكانية تطوير برامج وأساليب التدريب أثناء الخدمة بالبلاد العربية، إدارة التربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة.
7. يعقوب، نافذ نايف رشيد (2005). الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيشة (المملكة العربية السعودية)، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، المجلد (25)، العدد (1)، ص 141-102.
8. Park, Shelley (1996). "Research Teaching and Service why Shouldn't Women's Work Count?" The Journal of higher Education, 67, No.1, 46-84.

ISSN:2308-5347

ISSN:2308-5347

References

1. Brookes, M. & Becket, N. (2007), "Quality Management in Higher Education: A review of international issues and practice". International Journal of Quality Standards, 1(1), pp. 85–121.
2. European Foundation for Quality Management (EFQM) Excellence Model, 2013.
3. Haug, G. (2003), "Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future". European Journal of Education, Vol. 38, No. 3.
4. Materu, Peter (2007), "Higher Education Quality Assurance in Sub-Saharan Africa: Status, Challenges, Opportunities, and Promising Practices". The World Bank, Washington DC.
5. Murad Ali and Rajesh Kumar Shastri (2010), "Implementation of Total Quality Management in Higher Education", Asian Journal of Business Management 2(1): 9-16.
6. Srikanthan, G. and Dalrymple, J. (2003), "Developing alternative perspectives for quality in higher education", The International Journal of Education Management; 17, 2/3; p.126.

ISSN:2308-5347

Based on the results from a quality audit, student feedback, faculty appraisals, the HoD shall recommend training for faculty development.

The Department is to report on the attainment of the program outcomes to the College Board at the end of every session. Based on these reports, the College decides on the improvement necessary to achieve the outcomes.

Challenges

The main challenges are in the mindset of certain individual faculty that are unwilling and hesitant to improve implementation of new academic quality processes which quite often may result in inconsistency and loop holes within the system across the HEI. Secondly, the culture of students and their seriousness in providing accurate reflective feedback on faculty and courses is another challenging factor in applying TQM in the education sector in the HEI as the results could be ineffective and inaccurate for continuous improvement. In addition, the mechanism of providing feedback on the student feedback is another challenging task for quality improvement at the UoN.

Another foremost challenge is the growing need to enhance awareness and knowledge about TQM across the spectrum of the employee's at the university, especially those in appointed leading roles. With regard to resources, the UoN needs to diversify its resources to meet the growing demands of academic development and build on the required resources of the new campus to best meet student needs and thus further enhance TQM in every scope of education and the institution.

The University will need to adapt to the educational dynamics by creating a quality culture that is intertwined in the fabric of all its values. In building on overcoming these challenges; continuous quality improvement, awareness, education through practice, adoption of strong leadership and a desire for success will effectively benefit the HEI, students and in turn society as a whole.

Conclusion

The UoN has introduced clear and transparent systems to ensure fulfillment of TQM and in turn striving to achieve and surpass university expectations. Applying TQM at the institution will add great value to educational framework benefiting all stakeholders and in the end the graduate. Embracing TQM will become intertwined within the university culture which in turn will be reflected in the graduate attributes and society satisfaction.

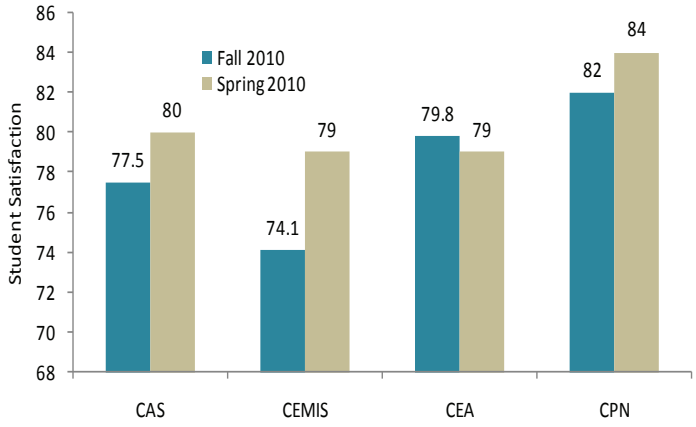


Table 3: Results for Student Feedback and Achievement of Different Courses

Instructor Name	No. of Semesters	No. of Courses	Course Evaluation	Instructor Evaluation	Mean Mark	% of student pass
	4	10	86.47%	88.26%	65.06	78.77%
	4	10	84.13%	86.56%	66.54	81.61%
	3	5	85.36%	86.21%	60.97	67.11%
	4	8	76.85%	79.27%	59.69	73.45%
	4	8	76.72%	78.39%	58.75	66.63%
	3	9	73.02%	74.23%	59.59	64.47%
	4	12	70.39%	70.60%	71.13	91.41%
	4	10	85.94%	87.94%	64.47	78.46%
	4	13	87.43%	87.85%	74.04	91.79%
	4	9	84.06%	85.32%	69.96	80.34%
	2	5	71.71%	71.14%	67.10	84.44%
	3	4	59.20%	64.57%	76.25	93.96%

ISSN:2308-5347

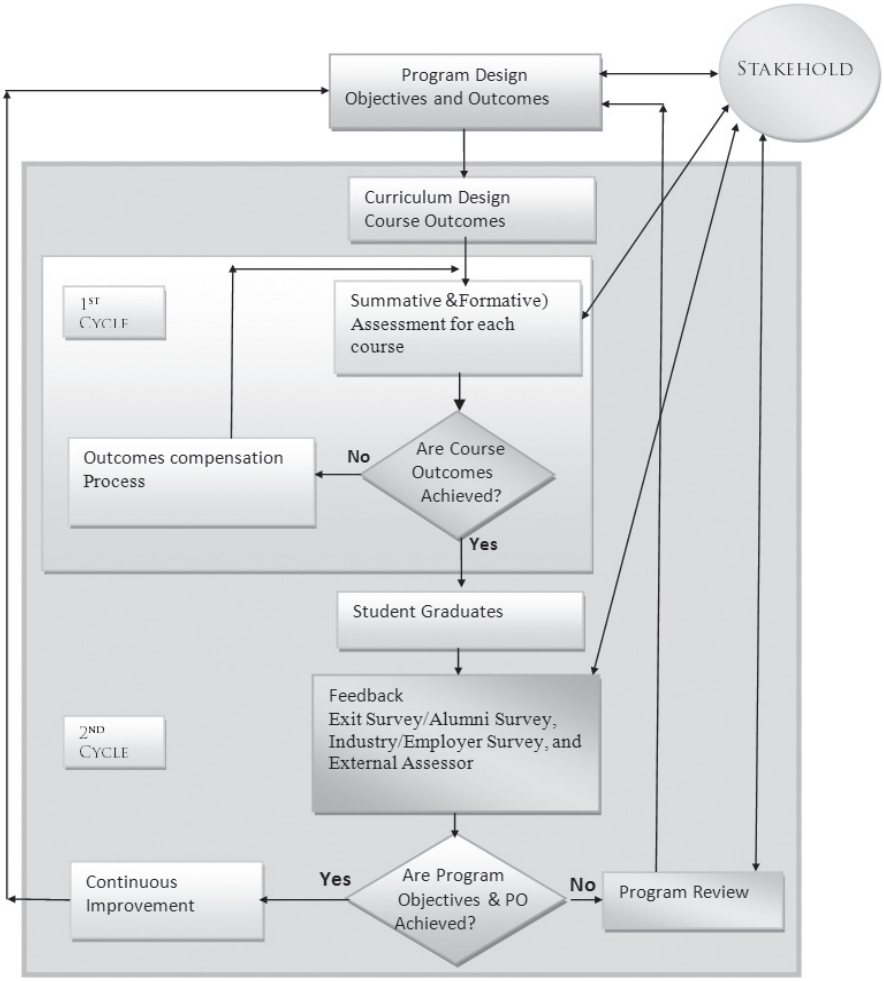


Fig. 4: Curriculum Assessment at the UoN

One of the most important quality measures is student feedback, which is obtained via course and teaching evaluation by students. At the UoN it is a compulsory online task for all students in week 13 of the semester. Report for student feedback is issued at university, college, department and instructor levels. The DAEQM will analyze and suggest improvement with proper documentation. Both the Executive Board and University Academic Council receive a summarized report and any related improvement or decisions are taken. Figure 5 shows the summary of student evaluation at college level. At the departmental level, the results are linked with course outcome achievement for a number of semesters to build up a solid conclusion as shown in table 3 in which the results are presented along with the grade results for the courses, average student grades and percentage of students passed.

6	Evaluation by Students	Students
7	Course Outcomes Analysis	Faculty, HoD
8	External Assessors	Dean/External Assessor(s)
9	Regular Review and Monitoring of Overall Student and Faculty Performance	Student Affairs, Chancellor's Office, Deans, Executive Board, UAC

Assessment of the achievement of course outcomes and program outcomes are performed in two cycles as illustrated in Fig. 4. In the first cycle the continuous improvement involves assessment of course outcomes and is ensured by summative and formative assessments. This includes internal assessment (exams, written reports, analytical essays, assignments, presentations, projects, etc) and external assessment. The later involves external examiner and professional exit exams. The second review cycle includes students and stakeholder feedback on the achievement of graduate attributes, program objectives and program outcomes. This cycle includes exit, alumni, and employer surveys, external assessor reports etc.

In the first cycle, quality measures are adopted to ensure fair and reliable assessment as summarized in Table 2.

Table 2: Quality Measures for Assessment

Admin. Level	Quality Measure	Responsibility
Department Level	1.Approval of Assessment Plan 2.Approval of Exam Questions 3.Vetting of Mid- term & Final Exam Questions 4.Double Blind Marking	HoD HoD Peer Review, HoD Peer Review, HoD
College Level	1. Moderation of Assessment Results 2. Auditing Course Portfolio 3. Student Appeals	College Board Quality Audit Committee Appeal Committee
University Level	1. External Examiners, External Assessors 2. Overall Academic Performance	Chancellor/Vice Chancellor R&R

ISSN:2308-5347

Quality Teaching Procedure

- Teaching and Assessment Plan (T&A plan)
- Guidelines to Faculty on Teaching Implementation.
- Quality Control for Teaching
- Delivery & Assessment of Coursework
- Responsibilities & Role of the Faculty, HoD and Dean in Quality Teaching
- Documentation Process
- Details of the Course Portfolio
- Final Exam Procedure
- Role of Invigilators
- Role of Academic Advisors
- Copyright, Cheating & plagiarism
- Text/Reference Book Selection & Use
- Field/Site Visits

At the implementation stage, the QTMS was introduced to faculty in different workshops at the college and university levels and followed up by the DAEQM through conduct of periodic quality audits and self-assessments.

Furthermore, the UoN has implemented Outcome Based Education (OBE) which requires adoption of different teaching and learning strategies that are largely student-centered, including lectures, tutorials, problem based learning, practical exercises, projects, and site visits. These different mechanisms of acquiring knowledge, skills and values are specified in the Teaching and Assessment Plan (T&A plan) of each course. Implementation of the T&A plan is monitored internally through the audit of course files and externally by external assessors.

The UoN maintains standard teaching portfolios for all courses. These are kept in the department for at least two semesters. The QTMS also covers the implementation and quality control of the teaching activities as summarized in Table 1.

Table 1: Quality Measures for Teaching and Learning

No	Quality Control	Responsibility
1	Teaching Appraisal for New Faculty	Senior Staff
2	Midterm Exams	HoD, Dean
3	Course Portfolio	Quality Management Committee
4	Vetting Final Exam Questions	HoD
5	Second Grading Concept (checking)	HoD

Tqm-Teaching And Learning

Teaching and learning is selected to demonstrate the Academic Quality Management process at the UoN. The UoN has developed a comprehensive pedagogic framework called "Quality Teaching Management System" (QTMS) to manage the quality of student teaching and learning and assessing student's performance. The system was introduced to the faculty and staff, and includes the teaching procedure, the role of faculty and students, responsibilities of the Head of Department (HoD), Deanship of Registration & Records (R&R), the Dean, and quality management on the implementation of teaching at the UoN. The QTMS include

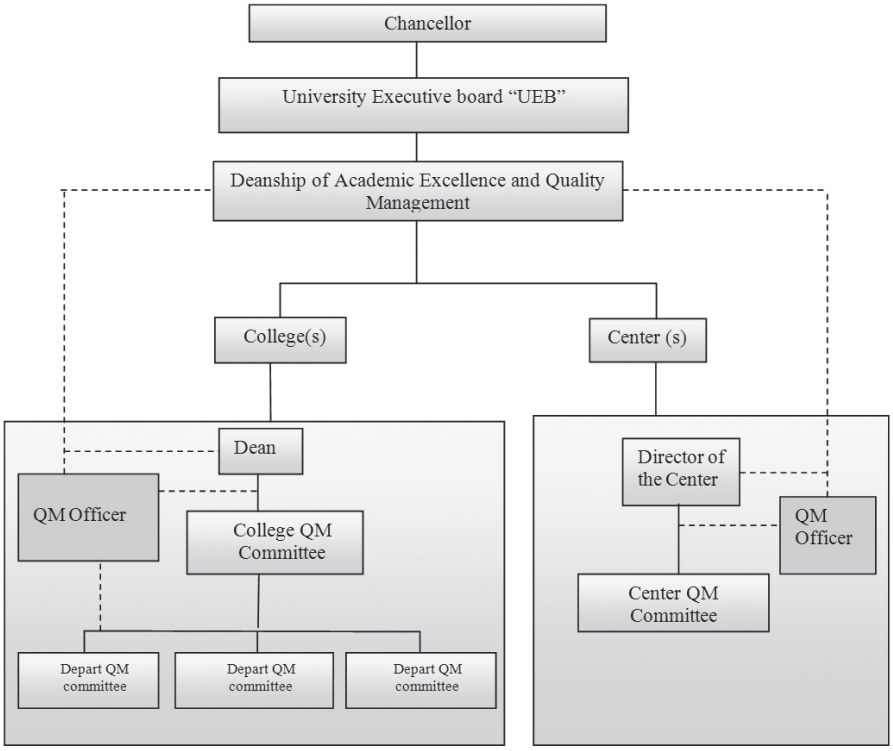


Fig. 3: The role of the DAEQM at the UoN

ISSN:2308-5347

The administrative role of the Deanship for Academic Excellence and Quality Management in the organizing structure of the university is shown in Figure 3. The Dean for the DAEQM is one of the senior executives ensuring the effectiveness of TQM in the university. The Deanship is composed of the Dean, Quality Admin Director, 3 Assistant Deans, Quality Management Officers, and Administrative Officers.

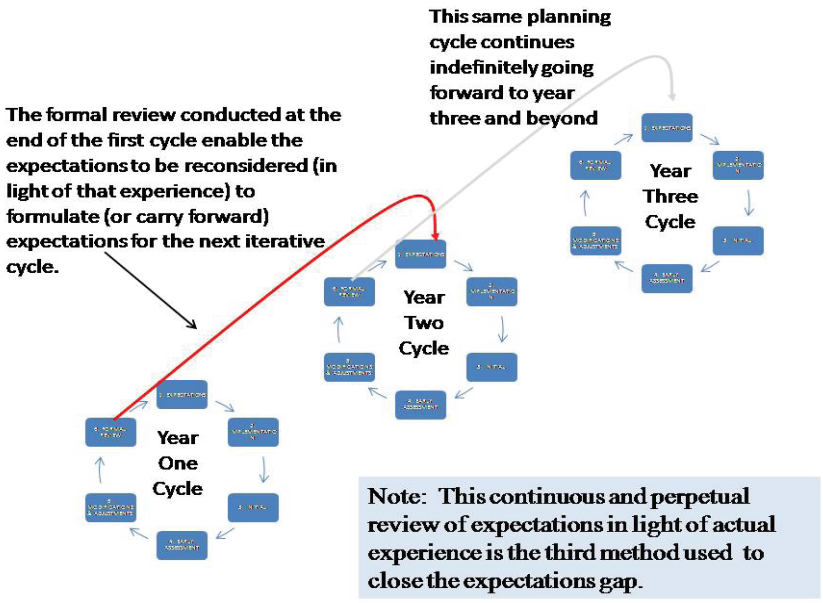


Fig. 2: UoN Cyclic implementation of EFQM Excellence Model

The Deanship is linked to different colleges and service centers at the university as shown in the same figure to ensure robust communication with the college deans/center directors in regard to quality management. The primary role of the Deanship is to develop an integrated system of continuous monitoring and evaluation of different policies and procedures at the University and suggest improvements based on periodic assessments and feedback obtained from staff, students and stakeholders.

TQM has been championed at all levels of the University of Nizwa. The Board of Trustees has been responsible for overseeing the fulfillment of the vision, mission and core values. The University Academic Council evaluates all academic processes, and directs units to means of enhancement. The University Executive Board and the Deanship for Academic Excellence and Quality Management oversee adherence (consistent implementation) to quality at all levels, while all faculty contribute to Quality management through institutionalization.

The Uon Quality Model

Many quality models exist and are proposed for use in higher education sector in the Gulf region. The UoN adopted the European Foundation for Quality Management (EFQM) Excellence Model. A comprehensive overview of the EFQM Excellence model (or TQM) is available on www.efqm.org [2] and the structure of the model is shown in Fig.1. The EFQM was introduced at the beginning of 1992 as the framework for assessing applications for the European Quality Award. It is the most widely used organizational framework in Europe. Some of the benefits of EFQM Excellence Model in the higher education institution are: to understand and anticipate students' needs and expectations; demonstrate visionary and inspirational leadership; involve staff; develop beneficial relationships, perform self-assessment etc.

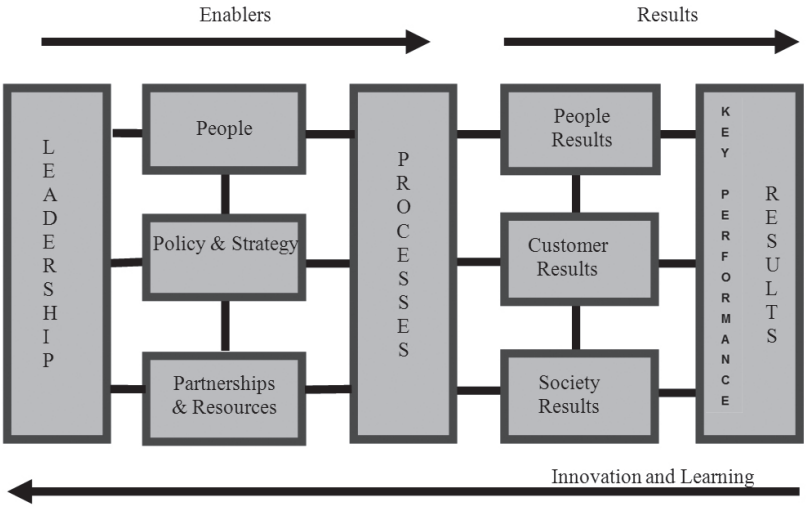


Fig. 1: EFQM Excellence Model

The UoN implements the TQM model in a cyclic manner as shown in Fig. 2. At planning stage, the university develops the necessary policies and procedures to achieve the strategic plan of the university covering the three aspects of the HEI; teaching and learning, research and services. At this stage the executive leadership (Chancellor, VC, Deans, and Heads of Departments) play a significant role as well as the faculty in different colleges and directors of service centres.

At the second stage, the UoN started implementing the policies and procedures. The Center for Academic Excellence and Quality Assurance (CAEQA) was established in 2008 to monitor implementation of policies and procedures in managing the quality processes at the UoN. Thereafter, the Centre has expanded to the current Deanship for Academic Excellence and Quality Management "DAEQM" in 2012, it aspires to achieve quality excellence at all levels and functions at the UoN and thus will become internationally-recognized for quality practice standards.

ISSN:2308-5347

Introduction

In Oman, the Ministry of Higher Education is highly concerned with the quality of teaching standards, student entry-level qualifications, campus conditions and quality of the teaching and learning experience. On the other hand, the Oman Academic Accreditation Authority established in 2001 started implementing a two stage, eight year accreditation process for all Omani HEIs in Sultanate. The initial accreditation Stage 1: Quality Audit ensures that the institute meets the international learning standards. At the same time provides clear systematic guidance in "Quality Management" to continuously improve the quality of the HEIs. Furthermore, Stage 2: Standards Assessment will be a collective valuation of the HEI against the national Omani standards.

Quality management systems have been present in higher education institutions "HEIs" over the last two decades worldwide. This has led to a significant level of debate among HEIs and with stakeholders on the relevance of such system to higher education [1, 3, 4 and 6]. Total Quality Management "TQM" is defined as a comprehensive management approach which requires contribution from all participants in the organization of work towards long-term benefits for those involved and society as a whole [5].

The University of Nizwa "UoN" is a nonprofit university in Oman, established in Nizwa in 2004 and currently has over 6,500 students from all regions of Sultanate of Oman and surrounding countries. The University has four colleges; Arts and Sciences, Economics, Management and Information Systems, Pharmacy and Nursing, and Engineering and Architecture. From the start the UoN focused on quality as stated in the vision of the university i.e. The University of Nizwa aspires to be a beacon (minaret) of knowledge and enlightenment as a prominent higher education institution of excellence. It is to achieve a worldwide reputation for the quality of its programs and graduates and international distinction for innovation, progress and development.

The University Comprehensive Plan (2000) and University Strategic Plan (2009) named academic excellence, leadership through research and technology, quality management, and sustainable development as the core values of the emerging institution.

The UoN has adopted the European Foundation for Quality Management "EFQM" excellence model as a non-prescriptive framework that establishes nine criteria (divided between enablers and results), suitable for any organization to use to assess progress towards excellence accordingly. However, the major challenge within the educational framework at the University has been acceptance and understanding among academicians on the implementation of TQM in the university structure. Faculty have seen quality management as an addition to work duties, commenting on the restriction of academic freedom, innovation, and mainly increasing the volume of work. Whereas other staff have seen that the HEI will benefit from forward planning, effective change in work management, higher academic standards, increased staff and student satisfaction, and therefore encompassing TQM effectively in the long run.

This paper presents the UoN experience with TQM in different phases from planning, implementation, results and improvement highlighting the difficulties faced and challenges ahead.

Quality Management System at The University of Nizwa, Sultanate of Oman

Waleed A. Thanoon Ahmed K. Al Abul Aziz Al Kindy Rose Bahou

Abstract:

The competition between Higher Education Institutions (HEIs) and growing mandates for accountability by national and international accreditation associations, funding bodies are among the reasons behind the growing needs to focus on quality for higher education providers. Hence, the major concern among the HEIs is to implement Quality Management. The UoN adopted the European Foundation for Quality Management (EFQM) Excellence Model. Total Quality Management "TQM" has been championed at all levels of the University of Nizwa. The Board of Trustees has been responsible for overseeing the fulfillment of the vision, mission and core values. The University Academic Council evaluates all academic processes, and directs units to means of enhancement. The University Executive Board and the Deanship for Academic Excellence and Quality Management oversee adherence (consistent implementation) to quality at all levels, while all faculty contribute to Quality management through institutionalization. The UoN has developed a comprehensive pedagogic framework called "Quality Teaching Management System" (QTMS) to manage the quality of student teaching and learning and assessing student's performance. The system includes the teaching procedure, the role of faculty and students, responsibilities of the Head of Department, Deanship of Registration & Records, the Dean, and quality management on the implementation of teaching at the UoN. Applying TQM at the institution will add great value to educational framework benefiting all stakeholders and in the end the graduate. Embracing TQM will become intertwined within the university culture which in turn will be reflected in the graduate attributes and society satisfaction.

Keywords:

Teaching & Learning, Total Quality Management, Higher Learning Institution, University of Nizwa, Sultanate of Oman.

ISSN:2308-5347

Quality Management System at The University of Nizwa, Sultanate of Oman

Waleed A. Thanoon
Ahmed K. Al
Abul Aziz Al Kindy
Rose Bahou

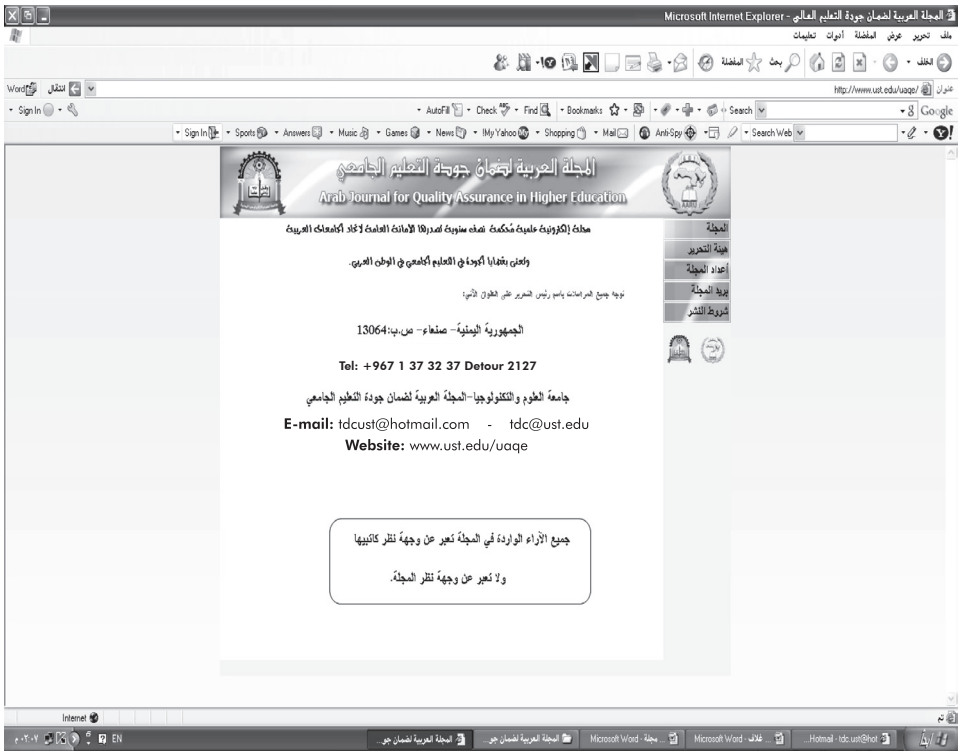
ISSN:2308-5347

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
Application of Total Quality Management in the Yemeni Higher Education Abdullateef M.Mohamed	3
The Performance Level of the Sudanese Universities in the Light of Quality Standards: An Exploratory Study of the Student's Perspectives in Bakht Al-Ruda and Kordofan Universities in Sudan Suliman Zakaria Suliman Abdullah	51
The Importance of Using Portfolio: Obstacles and Attitudes towards It in/by Educational Practice Course Students at Hebron University Ibrahiem I.M. Akeel	85
Proposed Conception of Application of Standards Accounting Education and its Role in Quality Control of Accounting Curricula in Saudi Universities Fatih Amin Abdelrahim	109
The strategic plan for quality assurance at Abu Bakr Belkaid University in Algeria Bouchaour Elghazi Radia	139
The Use of Six Sigma Concepts at State and Private Jordanian Universities Ahmed Y. Dudien Majed A. Musaidah	161
Psychometric Characteristics of Arab university criteria As a Scale for TQM Indicators: Dhi Qar university as a Model Abdulbari M. Al-Hamdani	185
Social Sciences Students' Perceptions of Successful University Professors Characteristics at Masielah University as an un put of Teaching Quality Mujahedi Al-Taher Bali Mustafa Dhiyaf Zainuddien	201
Quality Management System at the University of Nizwa, Sultanate of Oman Waleed A. Thanoon Ahmed K. Al Abul Aziz Al Kindy Rose Bahou	226

Website:

www.ust.edu/uaqe



Advisory Board:

Advisory Board Chairman:

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Advisory Board Member:

RProf.Dr. Mahmood F.Okasha- Egypt
Prof.Dr. Ali Yaghi - Jordan
Prof.Dr. Sawsan Shaker - Iraq
Prof.Dr. Abdulazeez Barghouth - Malaysia
Prof.Dr.Mahmood AlWadi - Jordan
Prof.Dr. Fysal Alhaj - Sudan
Prof.Dr. Khaliel Al-khalieli - Bahrain
Prof.Dr. Hasan Zardani - Morocco
Prof.Dr. Siham Al-Qarwdhi - Qatar
Prof.Dr. Bashier Al-zughbi - Jordan
Prof.Dr. Abdulla Musllam – Saudi Arabia
Prof.Dr. Jawher Al-Madhhaki - Bahrain
Prof.Dr. Khaliel Al-Duliemi -Iraq
Prof.Dr. Henri Al-Awiedh - Lebanon
Prof.Dr. Nadia Badrawi - Egypt
Prof.Dr. Mohamed Badr Abu- lola - U.A.E
Prof.Dr. Younis Amr - Palestine

Editorial Staff

Editor-in Chief

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Editorial Staff Member

Prof.Dr. Sultan Abu Orabi Al-Adwan - Jordan
Prof.Dr. Mohamed R.Mahmood - Egypt
Prof.Dr. Mustafa Al-Bashier - Sudan
Prof.Dr. Nidhal Al-Rumhi - Jordan
Prof.Dr. Abdullatief H.Al– Hakeemi-Yemen
Prof.Dr. Mohamed A. Al-Soofi - Yemen
Prof.Dr. Emad Abu-Rub - U.A.E

Editorial Manager

Raja Mohamed Deeb Aljaji

Editorial Secretary

Samia Abdullah Sallam Alhedary

Language Editing

Zelal Mohamed Deeb Aljaji

To Contact

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
Talent Development Center. UST. Sana'a-Yemen
P.O.Box:13064 Tel:00967 1 373237 -2127
E.mail:tdcust@hotmail.com - tdc@ust.edu
Website: www.ust.edu/uaqe

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 7 - No.16 2014

المجلة العربية لضمان
جودة التعليم الجامعي

جامعة العلوم والتكنولوجيا

University of Science & Technology

20 عاماً من الريادة

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 7 – No.16 2014

Arabic Refereed journal published quarterly by the General secretariat of the Association of Arab Universities

- **Application of Total Quality Management in the Yemeni Higher Education** — Abdullateef M.Mohamed
- **The Performance Level of the Sudanese Universities in the Light of Quality Standards: An Exploratory Study of the Student's Perspectives in Bakht Al-Ruda and Kordofan Universities in Sudan** — Suliman Zakaria Suliman Abdullah
- **The Importance of Using Portfolio: Obstacles and Attitudes towards It in/by Educational Practice Course Students at Hebron University** — Ibrahiem I.M. Akeel
- **Proposed Conception of Application of Standards Accounting Education and its Role in Quality Control of Accounting Curricula in Saudi Universities** — Fatih Amin Abdelrahim
- **The strategic plan for quality assurance at Abu Bakr Belkaid University in Algeria** — Bouchaour Elghazi Radia
- **The Use of Six Sigma Concepts at State and Private Jordanian Universities** — Ahmed Y. Dudien Majed A. Musaidah
- **Psychometric Characteristics of Arab university criteria As a Scale for TQM Indicators: Dhi Qar university as a Model** — Abdulbari M. Al-Hamdani
- **Social Sciences Students' Perceptions of Successful University Professors Characteristics at Masielah University as an un put of Teaching Quality** — Mujahedi Al-Taher Bali Mustafa Dhiyaf Zainuddien
- **Quality Management System at The University of Nizwa, Sultanate of Oman** — Waleed A. Thanoon Ahmed K. Al Abul Aziz Al Kindy Rose Bahou

AL-NAJDI 21 00 31

ISSN:2308-5347