المجلة العربية
لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد العاشر-العدد الثلاثون 2017م

مجلة عربية علمية تصدر كل شهرين من جامعة العلوم والتكنولوجيا
بالإشتراك مع الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية

p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355 INDEXED IN EBSCO

- إطار مقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي السوداني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية لكليات إدارة الأعمال

  د. الفاتح الأمين عبد الرحيم د. خضر الصديق محمد د. حمد أحمد حمدتو د. أحمد إدريس عبده

- استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل اتجاهات ونوايا طلبة الجامعات السعودية نحو الاستعانة بالتعليم الالكتروني لمقرراتهم الدراسية

  د. نصر طه حسن عرفه د. مجدي مليجي عبد الحكيم مليجى

- مستوى جودة الخدمات التعليمية وأثرها في رضا الطلبة: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة سعيدة – الجزائر

  د. حميدي زقاي د. محمد وزاني

- عوامل انجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها

  د. صليحة رقاد

- معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية في جامعات محافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

  د. محمود عبد المجيد عساف

- قياس ومقارنة التباين في أداء الجامعات الجزائرية باستخدام نماذج مقاربة عوائد الحجم

  د. إيمان بية أ.د. إلياس بن ساسي

- أثر الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات في إعادة هندسة النظم للجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من وجهه نظر العاملين فيها

  د. مازن جهاد إسماعيل الشوبكي

- مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص

  د. نضال محمود نصيرات

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

المجلة العربية

لضمان جودة التعليم الجامعي

المجلد العاشر - العدد (٣٠) ٢٠١٧م

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

أ.د نورية العواضي– الكويت

أ.د إسماعيل الجبوري – العراق

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

أ.د نعمان قايد النجار- اليمن

د. رجاء محمد ديب الجاجي- سوريا

سكرتير التحرير

أ. نسمة سلطان عبده العبسي

مراجعة لغوية

د.عبد الحميد الشجاع

د.محمد حسين خاقو

للمراسلات:

المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

جامعة العلوم والتكنولوجيا / صنعاء

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

البريد الالكتروني: tdc@ust.edu

الموقع الالكتروني: http://ust.edu/ojs , www.ust.edu/uaqe

أولاً: القواعد العامة لقبول التحكيم:

1. تُعنى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بالبحوث العلمية في مجال ضمان الجودة.
2. تنشر المجلة البحوث العلمية وفق المعايير المتعارف عليها عالمياً في كتابة البحث العلمي.
3. تقبل المجلة نشر البحوث باللغتين العربية والإنجليزية وفق الشروط الآتية:
   - أن لا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لأي جهة أخرى.
   - أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة.
   - أن تتم الإشارة إذا ما كان البحث مستلاً من رسالة علمية.
   - أن يكون البحث مطبوعاً بواسطة الحاسوب.
   - بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة العربية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط(Traditional Arabic) وبحجم (14).
   - بالنسبة للبحوث المكتوبة باللغة الانجليزية: تكون المسافة بين السطور مزدوجة بنوع خط (Times New Roman) وبحجم (12).
   - أن تكون هوامش الصفحة (2.50) سم لجميع الجهات.
   - أن توضع الجداول والأشكال بأماكنها الصحيحة وأن تشمل على العناوين والبيانات الايضاحية الضرورية وبحجم خط (12) للكتابة باللغة العربية أو الانجليزية.
   - أن لا تزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة أي ما يعادل (7000) كلمة متضمنة المتن والمراجع والملاحق من نوع (A4).

ثانياً: إجراءات التقديم للنشر:

1. يلتزم الباحث بترتيب البحث وفق الخطوات الآتية:
   - صفحة العنوان: بحيثُ تخصص الصفحة الأولى من البحث للعنوان شريطة أن لا يتجاوز عدد كلمات العنوان (15) كلمة وأن لا يتم الإشارة إلى اسم وعنوان صاحب البحث.
   - الملخص باللغة العربية: تخصص له الصفحة الثانية من البحث بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن يتبعه الكلمات المفتاحية التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
   - الملخص باللغة الإنجليزية Abstract: تخصص له الصفحة الثالثة من البحث للملخص بحيث لا يتجاوز (250) كلمة وأن تتبعه الكلمات المفتاحية (Keywords) التي لا تقل عن ثلاث كلمات.
   - المقدمة Introduction: تتضمن الإطار النظري والدراسات السابقة بحيث يتم دمج الإطار النظري والدراسات السابقة معاً بطريقة علمية ناقدة، وتشمل المقدمة على العناوين الفرعية الآتية: (مشكلة الدراسة، وأسئلتها / فرضياتها، ومصطلحات الدراسة وحدودها).
   - المنهج والإجراءات Methods: ويتضمن (منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة، وإجراءات الدراسة).
   - النتائج Results: يتم التطرق للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول / الفرضية الأولى، تليه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني / الفرضية الثانية، وهكذا.
   - مناقشة النتائج Discussion: وتتضمن العمق في مناقشة النتائج بالاستناد إلى الدراسات السابقة والإطار النظري الذي تمت الإشارة إليه في المقدمة أو غير ذلك من دراسات أخرى.
   - الاستنتاجات والتوصيات Conclusion & Recommendations: بحيث يقدم الباحث ملخصاً لأبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة وفي ضوء النتائج ومناقشتها يقدم التوصيات والمقترحات.

- **المراجع References: توثيق المراجع: تعتمد المجلة التوثيق المتبع لدى الجمعية الأمريكية لعلم النفس (النسخة السادسة) (American Psychological Association, APA 6). وحسب ما يأتي:**
  - **ترتيب المراجع أبجدياً والبدء بالاسم الأخير للباحث ثم باسمه الأول.**
  - **إبراز عنوان المرجع أو اسم المجلة بالتسطير المحدد، وعدم ترقيم المراجع.**
  - **عند استخدام الكتب بوصفها مراجع للبحث: يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً / المؤلفون، ثم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين، يليه عنوان الكتاب " بخط مائل"، ثم يذكر اسم مكان ودار النشر.**

مثال(1): عبوي، زيد (2006). *ادارة الجودة الشاملة*، عمان، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

مثال(2): المغربي، عبد الحميد عبد الفتاح، (2006)، *الإدارة الاستراتيجية بقياس الأداء المتوازن*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.

مثال(3): إدريس، ثابت عبد الرحمان والمرسي، جمال الدين (2006). *الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم ونماذج تطبيقية*، الدار الجامعية، القاهرة.

  - **عند استخدام الدوريات(المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يُذكر اسم صاحب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة ورقم المجلد " بخط مائل "، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.**

مثال: صبري، هاله (2009). جودة التعليم العالي ومعايير الاعتماد الأكاديمي، تجربة التعليم الجامعي الخاص في الاردن. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2*(4): 148-176.

  - **الالتزام بقواعد وأخلاقيات التوثيق بالرجوع إلى مصادرها الرئيسة حيث سيتم عرض البحث على برنامج الكشف عن السرقات والانتحالات الأدبية والعلمية (Plagiarism).**

2. **توقيع الباحث على نموذج (طلب نشر بحث Cover Letter) وحسب النموذج المعتمد في المجلة يؤكد أن البحث لم ينشر أو لم يقدم للنشر في أي مجلة أخرى.**
3. **ترسل البحوث وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان الآتي:**

الجمهورية اليمنية- صنعاء- ص.ب:13064

جامعة العلوم والتكنولوجيا – المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي

البريد الإلكتروني: tdc@ust.edu

ثالثاً: إجراءات التحكيم والنشر:

1. تتعهد المجلة بإبلاغ الباحث / الباحثين عند استلام البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
2. 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.
3. في حالة ورود ملاحظات من المحكمين، تُرسل تلك الملاحظات إلى الباحث لإجراء التعديلات اللازمة بموجبها، على أن يُعاد إرسال البحث إلى المجلة بعد التعديلات خلال مدة أقصاها شهر، وإلا فسيتم استبعاد البحث من النشر.
4. يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر - على الأكثر - من تاريخ استلام البحث، وبموعد النشر، ورقم المجلد الذي سينشر فيه البحث.
5. في حال الموافقة على نشر البحث ؛ للمجلة الحق في إخراج البحث بما يتناسب وأسلوبها في النشر.
6. تؤول حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي بعد موافقة هيئة التحرير على نشر البحث.
7. ما يرد في البحث من معلومات يعبر عن آراء المؤلفين ولا يعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو الهيئة الاستشارية للمجلة.

موقعنا على الانترنت:

www.ust.edu/uaqe

محتويات العدد:

الموضـــــوع	الصفحة
الافتتاحية	1
إطـار مقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي الســوداني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية لكليات إدارة الأعمال د. الفاتح الأمين عبد الرحيم د. خضر الصديق محمد د. محمد أحمد حمدتو د. أحمد إدريس عبده	3
اســتخدام نموذج قبــول التكنولوجيا لتحليــل اتجاهات ونوايــا طلبة الجامعات السعودية نحو الاستعانة بالتعليم الالكتروني لمقرراتهم الدراسية د. نصر طه حسن عرفه د. مجدي مليجي عبد الحكيم مليجى	33
مستوى جودة الخدمات التعليمية وأثرها في رضا الطلبة: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة سعيدة - الجزائر د. حميدي زقاي د. محمد وزاني	63
عوامــل انجــاح تطبيق نظام ضمان الجــودة في الجامعــات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها د. صليحة رقاد	89
معوقات تطبيق هندســة العمليات الإدارية في جامعات محافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس د. محمود عبد المجيد عساف	103
قياس ومقارنة التباين في أداء الجامعات الجزائرية باستخدام نماذج مقاربة عوائد الحجم أ.د. إلياس بن ساسي د. إيمان بية	125
أثــر الأبعاد الإدارية لأنظمة مســاندة القرارات في إعادة هندســة النظم للجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من وجهه نظر العاملين فيها د. مازن جهاد إسماعيل الشوبكي	155
مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص د. نضال محمود نصيرات	177

الافتتاحية

يتناول العدد (30) من مجلتنا المتخصصة والفريدة عدداً من الأبحاث المتميزة لكوكبة من الباحثين العرب الذين تناولوا كثيراً من القضايا في مؤسسات التعليم العالي الجديرة بالاهتمام، ومن ذلك تقييم الأداء المؤسسي لعدد من الجامعات وفقا لمعايير الجودة، وهذه تعد محاولة للحاق بركب التقدم العلمي والحضاري لتحسين العملية التعليمية في الجامعات اليمنية والعربية.

ووفقاً لضمان الجودة تطرق عدد من الباحثين إلى تحسين الظاهرة الإدارية في الجامعات اليمنية والعربية، وهذا أمرٌ في غاية الأهمية، لأن هذه الظاهرة تعد واحداً من أهم العوامل الرئيسية في تدني الأداء في الجامعات اليمنية والعربية.

ولتحقيق ضمان الجودة في الجامعات اليمنية والعربية ظهر في هذا العدد بحوث تتصل بمشاركة الطلبة في إبداء آرائهم حول ما يقدم لهم من خدمات في تلك الجامعات، وما يجدون فيها من تقنيات تنهض بالعملية التعليمية في جميع المجالات، وهذا يعني أن الاهتمام بالطالب وإشباع ميوله ورغباته يعد عاملاً أساسياً في تقديم الخدمة التعليمية المقدمة له من قبل الجامعات، وأن رأيه له دور أساسي في تحقيق ضمان الجودة، وتقديم التغذية الراجعة لتحسين العملية التعليمية، والأداء الإداري الأمثل، وهذه تعد أهم خطوة لتطوير مؤسساتنا التعليمية في الجامعات اليمنية والعربية.

لذا فقد أصبحت مجلتنا تسهم في تبادل الخبرات بين الباحثين والممارسين للعملية التعليمية على حد سواء في كل الجامعات، فندعو الله أن يثمر هذا الإسهام في تطوير أداء جامعاتنا اليمنية والعربية في كل المجالات حتى نصل إلى ما وصلت إليه كثير من الجامعات في الدول المتقدمة.

والله الموفق ،،،

رئيس التحرير

أ.د. داود عبد الملك الحدابي

إطـار مقترح لتطبيق المعاييـر الوطنية لضمان جودة التعليم العالي السوداني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية لكليات إدارة الأعمال

د. الفاتح الأمين عبد الرحيم الفكي [1.*]
د. خضر الصديق محمد أحمد [1]
د. محمد أحمد حمدتو أحمد [1]
د. أحمد إدريس عبده [2]

[1] أستاذ مساعد – كلية العلوم والدراسات الإنسانية – جامعة شقراء
[2] أستاذ مساعد – كلية العلوم الإدارية – جامعة نجران
[*] عنوان المراسلة: drfatohey@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

إطار مقترح لتطبيق ال معايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي السوداني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية لكليات إدارة الأعمال

الملخص:

هدفت هذه الدراسة بشكل رئيسي إلى توضيح أهمية وجود المعايير الوطنية ودورها في تحقيق الجودة، وكذلك محاولة وضع إطار يمكن من خلاله التطبيق الفعلي للمعايير الوطنية بما يضمن تحقيق الجودة بمؤسسات التعليم العالي. وقد تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم بناء أداة الدراسة والمتمثلة في تصميم استبيان تضمن العوامل أو المتغيرات الرئيسية والفرعية التي لها دور في تصميم نماذج محددة تساعد على تطبيق المعايير الوطنية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السودانية، وقد تضمن الاستبيان متغيراً تابعاً يتمثل في التطبيق الفعال للمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وأربعة متغيرات رئيسية (مستقلة) هي: دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي في السودان، ومعيار ضمان الجودة، ومعيار التعليم والتعلم، و معيار النشر والبحث العلمي. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الإلمام بالمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الالتزام بتطبيق معايير ضمان جودة التعليم في السودان تبعاً للدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، ووجود توافق تام بين المعايير الوطنية لضمان الجودة في السودان مع المعايير الدولية للاعتماد الخارجي، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في أن عدم وجود نماذج محددة يؤثر سلباً على التطبيق الفعال للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان وفقاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية.

الكلمات المفتاحية : الجودة، البرنامج، المعايير، الجامعة، إدارة الجودة الشاملة.

A Proposed Framework for Applying the National Standards of Quality Assurance in Higher Education in Sudan from the Teaching Staff's Perspective - Faculties of Business Administration

Abstract:

This study aimed to clarify the importance of having national standards and their role in achieving quality, as well as establishing a framework for the actual application of national standards in quality assurance so as to achieve quality in higher education institutions. The researchers followed a descriptive analytical method to achieve the objectives of the study and developed a questionnaire covering primary and secondary variables that have a role in the design of specific models to help in applying the national standards by the Sudanese universities. The questionnaire included one dependent variable; the effective application of national standards of quality assurance in higher education institutions, and the four main variables (independent) are: the national standards of quality assurance in higher education in Sudan, the standard of quality assurance, the standard of teaching and learning and the standard of scientific research and publication. The study revealed a number of conclusions: there were statistically significant differences in the extent of familiarity with the national quality assurance standards in Sudan according to the academic rank of the faculty members; there were also significant differences in the extent of compliance with the national quality assurance standards in Sudan according to the academic rank of the faculty members; there was full agreement between the national standards for quality assurance in Sudan and the international standards for quality assurance; and there were statistically significant differences in that the absence of specific models would have a negative impact on effective application of national standards of quality assurance in higher education in Sudan, according to the academic rank of the faculty members.

Keywords: Quality, The program, Standards, University, Total quality management.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

المقدمة:

لاشك أن العولمة نتجت عنها ظاهرة التنافس العالمي، وهذا الأمر يستوجب من كافة المؤسسات على اختلاف أنواعها وأشكالها ومجالاتها أن تسعى لتحقيق الجودة التي تضمن لها أداء الأعمال والبقاء في ظل تلك الظاهرة، والتعليم العالي وما يشمله من مؤسسات ليس ببعيد عن تلك الظاهرة، إذ فرضت العولمة على المؤسسات التعليمية ضرورة القيام بمراجعة برامجها الأكاديمية بشكل مستمر والتحقق من جودة مخرجاتها، وهذا يدفع بالضرورة إلى إيجاد معايير اعتماد عامة وخاصة تجعل تلك المؤسسات قادرة على المنافسة والتميز ومن ثم الاستمرارية. ولتحقيق الجودة لابد من توافر مجموعة من المعايير التي تعنى بالجانب المؤسسي والبرامجي، لذلك تعتبر المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم الجامعي متطلباً أساسياً لتحقيق مستويات الجودة على المستويين البرامجي والمؤسسي، وتسعى مؤسسات التعليم العالي بشقيها الحكومي والأهلي إلى الحصول على الاعتماد الدولي. وتمثل المعايير الوطنية وبما توفره من إرشادات تطبيقية للأدلة والشواهد خطوة أساسية للتحقق من الجودة ومن ثم الحصول على الاعتماد الدولي، والاعتراف بما تقدمه من خدمات.

كما أنّ الاعتماد الخارجي لبرامج المؤسسات التعليمية يمثل أحد الغايات التي تسعى لها مؤسسات التعليم العالي بشقيها الحكومي والأهلي، ويتطلّب ذلك بالضرورة الفهم الجيد لمتطلبات الاعتماد الخارجي، كذلك ضرورة أن تخدم المعايير الوطنية التي يتم تبنيها ووضعها من قبل الدولة تجاه تحسين وضبط الجودة على أساس أن الاعتراف الخارجي يعتمد بالدرجة الأولى على مدى جودة مؤسسات التعليم العالي وما تقدمه من برامج تتفق مع المعايير الدولية. ولتنفيذ أو تطبيق معايير ضمان الجودة يتطلب الأمر وضع إطار محدد يعمل على التأكد من استيفاء مؤسسات التعليم العالي للمتطلبات التي تحددها معايير ضمان الجودة؛ ويمثل هذا الإطار محور اهتمام هذا البحث. ولا نغفل عن الدور المهم لعضو هيئة التدريس في تحقيق جودة التعليم الجامعي، وذلك باعتباره يمثل أحد أضلاع المثلث التي تشكل العملية التعليمية، لذلك لا يمكن تناول ضمان جودة التعليم إلا ونحن آخذين في الاعتبار الدور الكبير لأعضاء الهيئة التدريسية في تحقيقها، ودورهم المؤثر فيها، ويتطلب ذلك بالضرورة تحسين أداء الأستاذ الجامعي من خلال تحسين طرائق التدريس في التعليم الجامعي (شحاته، 2001)، وذلك باستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة.

ولمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي فإنه من الضروري السعي تجاه تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس على النحو الذي يمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المنسجمة مع متطلبات العصر إضافة إلى تعزيز دورهم الفاعل في تحقيق جودة التعليم (شاهين، 2004)، وهذا يتطلب بالضرورة أن يكون عضو هيئة التدريس مسلحاً بالكفايات الشخصية والمعرفية والأدائية التي تمكنه من أداء هذه الأدوار بفاعلية، ويرى جويل أبو نوار وعبد الله (1990) أن أهمية دور المدرس الجامعي المعاصر ازدادت في هذا العصر، حيث لم يعد قاصراً على زيادة المعرفة بل تعداها للإسهام في تغيير النظام التعليمي من أجل تحقيق التعليم الملائم والوظيفي، فالأستاذ الجامعي يجب أن يكون ملتزماً تجاه مجتمع عماده العدل والمساواة، ولذلك عليه العمل على ترسيخ هذه القيم ونشر المعرفة والمهارات في المجتمع. ويؤدي عضو هيئة التدريس دوراً كبيراً في تحقيق ضمان الجودة التي تشير إلى العمليات والإجراءات التي ترصد بشكل منهجي في مختلف الجوانب العملية أو الخدمة، ولكن ضمان الجودة هو مفهوم أوسع يشمل جميع السياسات والأنشطة المنهجية التي تنفذ ضمن نظام الجودة (Saman, 2002).

مشكلة الدراسة:

إنّ التوسع الذي شهده السودان في مجال التعليم العالي تطلّب ضرورة التأكد من جودة مؤسسات التعليم العالي، وقد تم إصدار مجموعة من المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان في يوليو 2012م، وتتمثل مشكلة الدراسة الأساسية في أنّ هذا الدليل لم يوضح آليات أو نماذج التطبيق أو التأكد من تطبيق هذه المعايير من قبل مؤسسات التعليم العالي. وهنا يثور التساؤل: حول مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس بالمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في كافة الجامعات في السودان، ومدى التزامهم

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

بتطبيق هذه المعايير، ووصول طبيعة العلاقة بين الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية والتطبيق الفعّال لمعيار التعليم والتعلم، وعلى خلفية ما سبق يرد تساؤل حول دور الجامعات السودانية في تشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على البحث والنشر العلمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في كونها تتناول المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان، وكذلك محاولة وضع إطار يُمكّن من تطبيق هذه المعايير على أرض الواقع. كما تكمن أهمية الدراسة في كونها تتناول اقتراحاً للنماذج التي تساعد في تطبيق معايير ضمان جودة التعليم على أرض الواقع، بما يؤهل الجامعات السودانية موضع الدراسة من تحقيق أعلى مستويات الجودة في العملية التعليمية، ومن جانب آخر تتركز الأهمية في أن تطبيق هذه المعايير يسهم في تحقيق جودة التعليم، بالإضافة إلى ندرة الدراسات في هذا الموضوع في السودان لحداثة المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى إلقاء الضوء على دليل المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان، وتوضيح الدور المنتظر منها في تحقيق وضبط الجودة كأساس للاعتماد الخارجي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال الأهداف الفرعية الآتية :

1. توضيح أهمية المعايير الوطنية ودورها في تحقيق الجودة.
2. إلقاء الضوء على متطلبات الاعتماد الأكاديمي الخارجي، ومدى إيفاء المعايير الوطنية لمتطلبات الاعتماد الخارجي.
3. محاولة التعرف على مدى وضوح سياسة ونشر ثقافة الجودة في كل من الجامعة والكلية والقسم
4. وضع إطار يُمكن من خلاله التطبيق الفعلي للمعايير الوطنية بمؤسسات التعليم العالي في السودان.

فروض الدراسة:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الإلمام بالمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الالتزام بتطبيق معايير ضمان الجودة تبعاً للدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التطبيق الفعال لمعيار التعليم والتعلم تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تشجيع الجامعات في السودان للنشر والبحث العلمي كأحد متطلبات الاعتماد وفقاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أن عدم وجود نماذج محددة يؤثر سلباً على التطبيق الفعال للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان وفقاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية.

حدود الدراسة:

- الحدود المكانية : الجامعات الحكومية والأهلية بجمهورية السودان، كليات إدارة الأعمال والعلوم الاقتصادية، وتمثلها : جامعة كسلا، والنيلين، والقرآن الكريم، وأم درمان الإسلامية، وبحري، والجزيرة، وشندي، ووادي النيل، والسودان للعلوم والتكنولوجيا. والجامعات الأهلية وتمثلها : جامعة العلوم والتقانة، وجامعة أم درمان الأهلية. أما الكليات الأهلية فتمثلها كلية الشرق الأهلية.
- الحدود الزمنية : العام 2014م.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

الإطار النظري:

تمّ تقسيم الدراسة إلى مقدمة والدراسات السابقة وعدد من المحاور، على النحو الآتي:

المحور الأول: المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان، المحور الثاني: التجارب الدولية والعربية في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي. المحور الثالث: الدراسة الميدانية. المحور الرابع: الإطار المقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان.

المحور الأول: المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان:

سوف يتم تناول هذا المحور من خلال

1-1 استعراض عام للمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان.

2-1 مجالات ومحاور معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان.

1-1 استعراض عام للمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان:

أُنشئت هيئة التقويم والاعتماد الأكاديمي في السودان بموجب القرار الوزاري رقم (9) لسنة 2003م وفقاً لأحكام المادة (21) (1) (أ) من المرسوم الجمهوري رقم (12) لسنة 2001م والمرسوم الجمهوري رقم (34) لسنة 2005م لتكون أحد روافد المجلس القومي للتعليم العالي والبحث العلمي فيما يتعلق بالتقويم وضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي في السودان. وتتمثل أهداف الهيئة العليا للتقويم والاعتماد في الآتي (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012):

1. نشر ثقافة التقويم وضمان الجودة والاعتماد.
2. الكشف عن حركة مؤسسات التعليم العالي من خلال بحوث التقويم بشقيه المؤسسي والبرامجي.
3. الإسهام الفعال في تحسين وتوفير جودة أداء مؤسسات التعليم العالي والتأكد من تطبيق نظم ضمان الجودة تحقيقاً لرسالتها وأهدافها.
4. دعم ومساندة مؤسسات التعليم العالي للقيام بعمليات التقويم الذاتي.

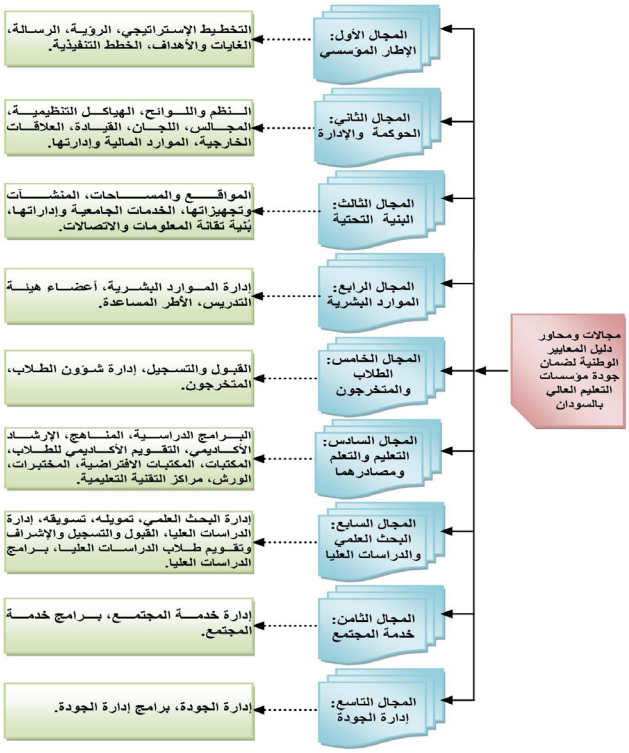
تجدر الإشارة إلى أنّ للسودان تجربة لا يمكن إغفالها في ضمان جودة التعليم العالي حيث تميّز التعليم العالي في السودان ومنذ نشأته باعتماد مبدأ الجودة في جميع مؤسساته، حيث وضعت لبنة الجودة في أوائل القرن الماضي ورسخت هذه المبادئ خلال العقود التي تلت ذلك وتمثل ذلك في اتباع العديد من الآليات منها على سبيل المثال (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012):

1. اعتماد التميز الأكاديمي للطلاب كشرط وحيد للقبول بمؤسسات التعليم العالي.
2. التقيد بشروط وضوابط محددة في تعيين وترقية أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم.
3. الاهتمام بدعم الطلاب وتوفير الخدمات الجامعية لهم.
4. قيام مجالس الأقسام والكليات والأساتذة بتصميم البرامج والمناهج والمقررات مع المراجعة والتقويم والتحديث المستمر.
5. اعتماد التقويم الخارجي الدوري للبرامج والمناهج الدراسية وللطلاب بمشاركة ممتحنين خارجيين من أفضل الجامعات البريطانية والأمريكية والأوروبية وغيرها.
6. توفير بُنى تحتية وتقنية ومصادر تعلم توائم أعداد الطلاب وتفي باحتياجاتهم.

2-1 مجالات ومحاور معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان:

تتكون مجالات ومحاور معايير ضمان الجودة التي أوضحها الدليل الصادر من الهيئة العليا للتقويم والاعتماد كما في الشكل (1).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1



شكل (1): مجالات ومحاور معايير ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان

المصدر: (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد، 2012).

ويلاحظ من الشكل (1) وما يوضحه من محاور ومجالات أنها تتشابه إلى حد كبير مع التجارب العربية والإقليمية والعالمية في مجال ضمان الجودة والاعتماد، لذلك يمكن القول بأنّ هناك توافقاً بين المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان مع المعايير العالمية والإقليمية والعربية. لكن ما ينقص هذه المعايير هي الآلية الملائمة لتطبيقها، وفي هذا المجال يمكن الاستفادة من تجارب الدول السابقة في هذا المجال، حيث يُلاحظ على الدليل الصادر من الهيئة العليا للتقويم والاعتماد افتقاره للنماذج التي يجب تطبيقها من قبل الجامعات سواء فيما يتعلق بالدراسة الذاتية للبرامج أو للمؤسسة، أو نموذج لتوصيف المناهج الدراسية، أو نموذج للبرنامج؛ أي أن الدليل جاء بشكل عام دون الدخول في تفصيل لكيفية التأكد من استيفاء هذه المعايير من قبل مؤسسات التعليم العالي، وتسعى هذه الدراسة إلى وضع إطار عام لإعداد نماذج يمكن من خلالها تحقيق هذه المعايير حتى يسهل تطبيقها على مستوى مؤسسات التعليم العالي، وأن تكون هذه النماذج لتوحيد العرض لكافة الجامعات مما يسهل معه إمكانية التطوير المستقبلي لضمان أداء الخدمات التعليمية بالجودة التي تسعى إليها هذه المعايير.

المحور الثاني: التجارب الدولية والعربية في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي:

سوف يتم تناول هذا المحور من خلال:

2-1 التجارب الدولية.

2-2 التجارب العربية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

2-3 مقارنة بين المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان والمعايير الدولية:

2-4 مقومات نجاح تطبيق الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي.

2-1 التجارب الدولية في التقويم والاعتماد الأكاديمي:

سوف نتناول التجربة الأمريكية والبريطانية لتمثيل التجارب الدولية على النحو الآتي:

2-1-1 تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في التقويم والاعتماد الأكاديمي:

تعتبر التجربة الأمريكية تجربة متميزة وفريدة في مجال الاعتماد الأكاديمي، وذلك لأنّ الجامعات الأمريكية هي التي تسعى طوعاً للحصول على اعتراف أكاديمي من إحدى مؤسسات الاعتماد بالولايات المتحدة، وهي ست مؤسسات تضم اتحادات الكليات والمدارس العليا في الولايات المتحدة (عطية وزهران، 2008)، وهذه المؤسسات الست تعتبر جهات غير حكومية تعمل كل واحدة بشكل منفرد ولكنها تتعاون مع بعضها البعض. وقد أصدرت الجمعية الأمريكية لكليات ومدارس الأعمال (The Association to Advance Collegiate Schools of Business) دليلاً اشتمل على ست معايير أساسية هي الرسالة والأهداف، وتنمية أعضاء هيئة التدريس، والمساهمات الفكرية، والمسؤوليات وإدارة الموارد، والطلاب، ومحتوى الخطة الدراسية وتقييمها.

2-1-2 تجربة المملكة المتحدة في التقويم والاعتماد الأكاديمي:

حركة الاعتماد في بريطانيا تعتبر الأحدث مقارنةً مع التجربة الأمريكية، وقد تمّ إسناد هذه المسؤولية عام 1992 لمجالس تمويل التعليم العالي في إنجلترا وويلز، حيث تقوم هذه المجالس بتقييم نوعية التعليم في مؤسسات التعليم العالي التي تقوم بتمويلها، وفي عام 1995م أعيد النظر في الطريقة المتبعة في التقييم بحيث تحقق ثلاثة أغراض (عطية وزهران،2008) هي:

أ. تشجيع التحسين والتطوير.

ب. توفير معلومات فاعلة للجمهور حول نوعية التعليم العالي بناءً على الأهداف والأغراض كما تحددها المؤسسة.

ج. ضمان الحصول على مردود ذي قيمة للمال العام الذي يستثمر في التعليم العالي.

وفي عام 1997م انتقلت هذه المسؤولية إلى وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي (Quality Assurance Agency) وهي هيئة تهدف إلى غرس وتعزيز ثقة الجمهور في جودة التعليم العالي وهي هيئة غير حكومية وتعمل كهيئة أهلية.

وتتركز إجراءات توكيد الجودة المتبعة في بريطانيا على إخضاع مؤسسات التعليم العالي البريطانية التي تجاوز عددها 181 مؤسسة (عطية وزهران، 2008) إلى عمليات التقويم الخارجي التي تركز على:

أ. تقويم جودة المواضيع الدراسية حيث تقوم لجنة فنية مشكلة من قبل وكالة توكيد الجودة بزيارة ميدانية للجامعة للتحقق من بنود التقويم الذاتي التي قدمتها الجامعة- تتمثل هذه البنود في: تصميم الخطة الدراسية وتنظيم محتوى المنهج، وطرق وأساليب التدريس والتعلم والتقييم، وأساليب دعم وإرشاد الطلاب، ومستويات أداء وتقدم الطلاب، ومصادر التعلم والتعليم، وإدارة الجودة والتحسين وأساليب تطوير الأداء النوعي للبرنامج.

ب. المراجعة المؤسسية للجامعة حيث يتولى فريق المراجعة الخارجية عملية التأكد من جودة التعليم في الجامعة بعد الاطلاع على التقويم الذاتي الذي قدمته الجامعة (Cheong, 2003)، وقد أصدرت وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي ستة معايير لتقييم البرامج العلمية التي يوضحها الجدول (1).

جدول (1): معايير تقييم البرامج العلمية

العنصر	نواحي الجودة
1 - المنهج العلمي	- درجة تغطية المواضيع الأساسية. - التناسب مع قدرة استيعاب الطالب في هذه المرحلة. - الارتباط بالواقع العملي. - الإلمام بالمعارف الأساسية. - إعداد الطالب من خلال تعلم لغة أجنبية.
2 - المرجع العلمي	- درجة المستوى العلمي والموثوقية. - شكل وأسلوب إخراج المرجع العلمي. - وقت توافر المرجع العلمي. - سعر المرجع العلمي. - امتداد الاستفادة من المرجع العلمي. - أصالة المادة العلمية. - نوع الاتجاهات التي ينميها المرجع العلمي.
3 - أعضاء هيئة التدريس	- المستوى العلمي والخلفية المعرفية. - إدراك احتياجات الطلاب. - الانتظام في العملية التعليمية. - الالتزام بالمنهج العلمي. - تقبل التغذية الراجعة. - العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية. - تنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي. - الهدف من أسلوب التدريس المستخدم. - تنمية الاتجاه التحليلي والنظرة المتعمقة. - درجة التفاعل الشخصي. - الوعي بدور القدرة العلمية والخلقية.
4 - أسلوب التقييم	- درجة الموضوعية والاتساق. - درجة الموثوقية والشمول. - عدم التركيز على التلقين. - التركيز على القدرة التحليلية. - التركيز على التفكير الانتقادي.
5 - التسهيلات المادية	- تناسبها مع طبيعة العملية التعليمية. - تنمية وإشباع الناحية الجمالية.
6 - النظام الإداري	- توافر المعلومات اللازمة لتشغيل وإدارة النظام. - التوجه نحو سوق العمل. - المناخ الجيد لممارسة الأنشطة الرياضية والفنية. - كفاءة وفعالية النظام الإداري وكيفية تلقي الشكاوي والتعامل معها.

مما سبق يمكن القول أن إدارة الجودة الشاملة والاعتماد تعمل على تفادي ضيق النظرة والعمل على قياس مخرجات التعليم الجامعي المتمثلة في توافر خصائص معرفية ومهارات سلوكية ليس للمستفيدين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر تقديم الخدمة التعليمية على مستوى المؤسسات التعليمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

2-2 التجارب العربية في مجال التقويم والاعتماد الأكاديمي:

سوف نكتفي بتجربة المملكة العربية السعودية، كنموذج للتجارب العربية في هذا المجال.

تمّ إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية في العام 2004م؛ وهي هيئة مستقلة وقد بدأت في تنفيذ برامجها للتقويم والاعتماد في العام 2006م، وقد أوصت الهيئة بضرورة إنشاء وحدة لتوكيد الجودة بهدف التقويم والاعتماد في كل جامعة لضبط الجودة للبرامج الأكاديمية المختلفة بالجامعات السعودية (الهيئة القومية للتقويم والاعتماد، 2009)، وقد مرت عملية تطوير نظام الجودة بعدد من المراحل التي قامت بها الهيئة وذلك على النحو الآتي (عطية، زهران، 2008):

- المرحلة الأولى: تطوير المعايير وعمليات الجودة والاعتماد ثم استطلاع آراء العاملين بالمجال عن طريق مجموعة من ورش العمل.
- المرحلة الثانية: إجراء دراسة استطلاعية لتطبيق المعايير الجديدة على بعض الجامعات وإجراء الدراسة الذاتية ثم التقويم الخارجي من قبل فريق من الخبراء من خارج المملكة. كما شملت هذه المرحلة تنفيذ عدة ورش عمل مستقلة وتكونت كل ورشة عمل من ثلاثة مستويات تدريبية، حيث شمل المستوى الأول التدريب العام على مفاهيم ومعايير الاعتماد، والمستوى الثاني شمل الاعتماد المؤسسي، والمستوى الثالث شمل الاعتماد البرامجي، ويلي ذلك البدء في عملية التقويم الذاتي.
- المرحلة الثالثة: التطبيق الكامل للنظام لاعتماد المؤسسات والبرامج بعد التأكد من تطبيق المؤسسات لنظم الجودة الداخلية ومراجعة الاعتماد كل سبع سنوات.

بناءً على التجارب الدولية والعربية في مجال التقويم والاعتماد يمكن القول إن الاعتماد هو الوسيلة المثلى للتحقق من ضمان جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات، وأيضاً هو وسيلة للحصول على شهادات الاعتراف (المحلية، الإقليمية، العالمية) بجودة الخدمات التعليمية التي تقدمها جامعة ما. بل إن تحقيق أهداف الجامعة والمستفيدين لا يمكن أن يتحقق إلا باعتماد منهج الجودة والاعتماد الأكاديمي كمنهج عالمي حديث لتحقيق الأهداف.

2-3 مقارنة بين المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان والمعايير الدولية:

سوف تستند هذه المقارنة على الشكل (1) ومقارنته بتجارب بعض الدول للتثبت من مدى التوافق بين المعايير الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي السودانية والمعايير الدولية في ذات المجال. ويتضح من الشكل أنه يوضح مجالات ومحاور لمعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وبمقارنته مع التجربة الأمريكية نجد أن:

1. يتفق محور الإطار المؤسسي الذي يشمل التخطيط الاستراتيجي والرؤية والرسالة والغايات والأهداف والخطط التنفيذية مع معيار الرسالة والأهداف الأمريكي، وتمتاز التجربة السودانية باشتمال المحور على عنصري التخطيط الاستراتيجي والتنفيذي.
2. يتفق محور الحوكمة والإدارة مع المعيار الأمريكي الذي يتعلق بالمسئوليات وإدارة الموارد،كما يتفق المحور الثالث من الدليل السوداني مع جزئية هذا المعيار المتعلقة بإدارة الموارد، في حين نجد أن الدليل السوداني أفرد معياراً منفصلاً للبنى التحتية، وهو يمثل ميزة نسبية للمعايير السودانية.
3. يتفق المجال الرابع الذي يتناول إدارة الموارد البشرية والذي يشمل أعضاء الهيئة التدريسية والأطر المساعدة مع المعيار الأمريكي الذي يتناول تنمية أعضاء هيئة التدريس.
4. يتوافق المجال الرابع الذي يتعلق بالطلاب والمتخرجين مع متطلبات المعيار الأمريكي الخاص بالطلاب.
5. هناك اتفاق تام بين المجال السادس الذي يغطي التعليم والتعلم مع المعيار الأمريكي الذي يتناول محتوى الخطة الدراسية وتقييمها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

6. وفيما يتعلق بالمجال السابع فهو يتوافق مع المعيار الأمريكي الذي يتناول المساهمات الفكرية، وإن كان دليل المعايير الوطنية السوداني قد توسع في تناول هذا المعيار. أضف إلى ذلك أن الدليل قد تفرد بتناول مجال إدارة الجودة وبرامجها.

وعند مقارنة الشكل مع التجربة البريطانية نجد أن هناك توافقاً تاماً في الجوانب السابقة، وتمتاز التجربة البريطانية بتهيئة مؤسسات التعليم العالي لعمليات التقويم الخارجي في الجانب البرامجي والمؤسسي، حيث ينصب محور الاهتمام في الجانب البرامجي على المجالات التي يوضحها الشكل (1). كما تمتاز التجربة البريطانية بتفصيل المعايير، وهذا من شأنه الإسهام في التطبيق الفعّال لهذه المعايير بما يضمن تحقيق مستويات الجودة المنشودة.

خلاصة ذلك يستنتج الباحثون بأن هناك توافقاً تاماً بين المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان مع المعايير الدولية في ذات المجال، وهذا من شأنه يستدعي ضرورة الاستفادة من تجارب الدول السابقة في وضع آليات لتنفيذ هذه المعايير على أرض الواقع.

2-4 مقومات نجاح تطبيق الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي:

يمكن إبراز أهم مقومات نجاح تطبيق نظام الجودة والاعتماد في مؤسسات التعليم العالي في الآتي (David, 2000):

1. تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين في المؤسسة ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي نحو تحقيقها في حياة الأفراد والرغبة في تحقيق أرفع مستويات الأداء.
2. نشر ثقافات أخرى مساندة يلزم تأكيدها وإشاعتها بين مختلف العاملين بالمؤسسة، مثل ثقافة التواصل المعرفي، وثقافة الثواب والعقاب، وثقافة الصدق مع الذات، وثقافة العمل المنتج والإنجاز، وثقافة الجدارة والأهلية.
3. اعتماد معيار الكفاءة والخبرة فقط في اختيار قيادات العمل لضمان تحقيق جودة الأداء.
4. وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين في داخل المؤسسة على التقويم الذاتي والقدرة على مراجعة النفس والرغبة الجادة في ذلك.
5. إشراك عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والمراكز في اختيار العمليات المراد تحسينها.
6. التعرف على اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة من خلال:
   أ. استطلاع آراء العاملين نحو تطبيق الجودة.
   ب. دراسة وضع العاملين في الجامعة وإمكانية التطبيق.
   ج. دراسة اللوائح التنظيمية والقواعد الأساسية المنظمة لأعمال الجامعة.
   د. دراسة الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة.
7. ويمكن بالإضافة لما سبق إضافة مقوم آخر يتمثل في توفير نماذج محددة تعين في تطبيق المعايير المتعلقة بضمان الجودة، بالإضافة إلى أنّ مثل هذه النماذج من شأنها أن تُساعد في تدعيم الأدلة التي يجب أن تتوفر لأغراض المراجعة الداخلية والخارجية، حيث أنّ مثل هذه النماذج من شأنها أن تعمل على تشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاحتفاظ والتوثيق للأدلة والشواهد التي تدعم المزاعم التي ترد بهذه النماذج أو التقارير التي يتم إعدادها مثل تقرير التقويم الذاتي.

الدراسات السابقة:

دراسة السيد (2014) هدفت إلى معالجة الطرق الحديثة لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي في السودان في ضوء التصنيف العالمي للجامعات الذي يضع نصب عينيه عنصرين مهمين هما: التقنية والمعرفة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وركز الباحث على أساليب مواكبة لتفعيل دور

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

الجامعات والنهوض بها لمواجهة التصنيف العالمي. وأكدت النتائج وجود اختلاف في تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم العالي السوداني لدى المجموعتين التجريبية والضابطة مما يؤكد أن تطبيقها يؤدي إلى جودة تصنيفها العالمي.

دراسة عطية والزهران (2008) هدفت إلى اقتراح نموذج يهدف إلى تقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي، واختبار هذا النموذج من خلال دراسة ميدانية لاستطلاع آراء متخرجي 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 وصول مستوى التدريس والتعلم إلى مستوى جودة متوسطة بنسبة 57.6 % من العينة، أما فيما يتعلّق بكفاءة الخطة الدراسية من حيث مراعاتها للتطورات التكنولوجية الحديثة وعدم حاجة متخرج 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. ويجب 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.

دراسة قدومي (2008) ركزت جل اهتمامها على كيفية تطبيق ركائز ضمان الجودة المعتمدة من قبل صندوق الحسين للإبداع ولجان ضمان الجودة البريطانية والأمريكية، وبعض الأقسام الأكاديمية، وأجرت مقارنة بين نتائج فحص داخلية وأخرى خارجية متعلقة بمستوى هذا التطبيق، وتمكنت من تحديد مكونات الركائز الضعيفة نسبيًا التي بحاجة إلى المزيد من العناية والاهتمام. ولأغراض التحليل تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار T، فتبين إمكانية الاعتماد على جهات داخلية جنبًا إلى جنب مع جهات فحص خارجية للتعرف على المواقع المتصفة بالضعف والقوة. وقد أظهر التحليل أن المقيم الداخلي لا يقل كفاءة في تقييم التطبيق الذاتي لضمان الجودة، فهو لا يميل إلى الإفراط أو المحاباة، علاوة على أنه الأكثر معرفة بالقيم والثقافة المحلية والمحافظة عليها ويدرك تمامًا أن قوة الارتباط بين ما يحدث أكاديميًا وما يجري في قطاع الأعمال هو محور ضمان الجودة، وينجح المقوم الداخلي وفق رؤى هذه الدراسة وغيرها من الدراسات السابقة في اعتبار ضمان الجودة موضع اهتمام مؤسسي، وبالتالي ضرورة الابتعاد عن توجيه الانتقادات والاتهامات

دراسة بدري وعنتر (2007) هدفت إلى التوصل لرؤية من أجل تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم العالي الجامعي بجمهورية مصر العربية، وذلك من خلال التعرف على واقع الجهود المصرية المبذولة في مجال الجودة والاعتماد وإمكانية الإفادة من تطوير نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم العالي المصري، وقد توصلت هذه الدراسة إلي رؤية من خلال عدة محاور وهي فلسفة الرؤية المستقبلية وإجراءات ومتطلبات تطبيق نظام الجودة والاعتماد، من أجل تحقيق الأهداف بأعلى كفاءة وفي أقرب وقت.

دراسة Motwani (1995) اشتملت من الناحية النظرية على أربعة اتجاهات للجودة في التعليم، وهي التعريف والإجراءات، والدراسات المعيارية، والنماذج التصورية والتطبيق والتقويم، واحتوت الدراسة أيضا على مراحل تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم، وهي الوعي والالتزام، والتخطيط، وتطبيق البرنامج والتقويم، والاتجاهات المستقبلية لتلك النواحي المقترحة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق جميع هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في تناولها لموضوع ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، لكن محور الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة يكمن في كون هذه الدراسة تسعى إلى محاولة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

تقديم إطار يشمل عدد من النماذج التي تُساعد في التطبيق والمتابعة السليمة لاستيفاء مؤسسات التعليم العالي في السودان لمتطلبات المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي والتي أصدرتها الهيئة العليا للتقويم والاعتماد في السودان في العام 2012م. كما تتميز دراسة الباحثين عن الدراسات السابقة في كونها تقدم إطاراً مقترحاً لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي السودانية على أرض الواقع وذلك لحداثة هذه المعايير، ومن الجانب الآخر شملت دراسة الباحثين عدداً من الجامعات السودانية الحكومية والأهلية وذلك للحصول على أكبر قدر من البيانات عن آلية التطبيق للمعايير الوطنية لضمان الجودة إن وجدت.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

لاختبار إمكانية تطبيق النموذج المقترح في الواقع العملي تم تصميم استبيان اشتمل على قسمين: الأول يستطلع رأي المبحوثين عن مكونات الدليل الوطني لمعايير ضمان الجودة، واشتمل هذا القسم على أربعة محاور، أما القسم الثاني فقد اشتمل على محور واحد فقط وهو يمثل المتغير التابع والمتمثل في ضعف التطبيق الفعال لمعايير ضمان الجودة.

مجتمع الدراسة :

تمثل مجتمع الدراسة في أساتذة الجامعات السودانية، وتم توزيع أداة الدراسة المتمثلة في الاستبيان باستخدام أسلوب التوزيع المباشر وبواسطة مجموعة من المتعاونين، وأدى هذا الأسلوب إلى الحصول على نسبة ردود مناسبة لأغراض الدراسة بلغت 126 استبيان، والجدول (2) يوضح أعداد المبحوثين، كما أن الجدول (3) يوضح الجامعات التي تم استهدافها بأداة الاستبيان، وتوزيعها الجغرافي.

جدول (2): أعداد المبحوثين وتصنيفهم حسب الدرجة العلمية

البيان	التكرار	%	المجمعة %
محاضر	41	32.5	32.5
أستاذ مساعد	47	37.3	69.8
أستاذ مشارك	20	15.9	85.7
أستاذ	18	14.3	100.0
الإجمالي	126	100	0

جدول (3): الجامعات المستهدفة بالدراسة

م	الجامعة	الموقع (الولاية)	عدد الاستبيانات	عدد المسترد	الاسترداد %
1	كسلا	كسلا	20	20	%100
2	القرآن الكريم	الخرطوم	25	14	%56
3	كلية الشرق الأهلية	كسلا	17	7	%41
4	أم درمان الإسلامية	الخرطوم	25	15	%60
5	بحري	الخرطوم	10	7	%70
6	النيلين	الخرطوم	30	9	%30
7	الجزيرة	الجزيرة	10	7	%70
8	وادي النيل	نهر النيل	14	14	%100

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

9	شندي	نهر النيل	15	15	%100
10	العلوم والتقانة	الخرطوم	15	7	%47
11	أم درمان الأهلية	الخرطوم	14	7	%50
12	السودان للعلوم والتكنولوجيا	الخرطوم	15	4	%27
	الإجمالي		210	126	%60

منهج الدراسة :

تمّ اتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة،حيث تمّ في الجانب النظري من الدراسة مراجعة الأدبيات ذات الصلة بالتقويم والاعتماد الأكاديمي وذلك من خلال استعراض التجارب الدولية والإقليمية والعربية في مجال الاعتماد الأكاديمي، وكذلك عرض أهم الدراسات التي تناولت تصميم نماذج لتطبيق معايير ضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي، وذلك لاستخلاص النتائج التي تفيد في بناء النموذج المقترح في الدراسة لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان. أما الجانب الميداني فقد اشتمل على بناء أداة الدراسة المتمثلة في تصميم استبيان تضمن العوامل أو المتغيرات الرئيسية والفرعية التي لها دور في تصميم نماذج محددة تساعد على تطبيق المعايير الوطنية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السودانية، وقد تضمن الاستبيان متغيراً تابعاً يتمثل في التطبيق الفعال للمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، وأربعة متغيرات رئيسية (مستقلة) تتمثل في الآتي:

- **أولاً: دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي في السودان.**
- **ثانياً: معيار ضمان الجودة.**
- **ثالثاً: معيار التعليم والتعلم.**
- **رابعاً: معيار النشر والبحث العلمي.**

وتحتوي هذه المتغيرات على 39 متغيراً فرعياً، وصمم الاستبيان على مقياس Likert ذو الخمس درجات، حيث تمثل الدرجة 1 عدم الموافقة الكاملة التي تشير إلى مستوى ضعيف جداً...إلى الدرجة 5 والتي تمثل الموافقة الكاملة والتي تشير إلى مستوى مرتفع جداً. وتمّ استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية لأغراض تحليل نتائج الاستبيان واختبار القدرة التفسيرية للنموذج المقترح؛ وتمثلت هذه الأساليب فيما يأتي:

1. **للتحقق من ثبات أداة الدراسة استخدم اختبار معامل كرونباخ (Cornbach's Alpha) باعتباره مؤشراً للتجانس الداخلي، واختبار (Friedman Chi Square).**
2. **ولحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لجميع متغيرات النموذج المقترح تم استخدام (Frequency Analysis).**
3. **لمعرفة وتحديد دلالة الفروق المرتبطة بالمتغيرات الوصفية لعينة الدراسة تم استخدام (One-Way Anova).**

وتتناول الدراسة عدداً من الجامعات السودانية الحكومية والأهلية وكذلك الكليات الأهلية التي تم اختيارها بطريقة عشوائية، ونظراً لاتساع عينة الدراسة فقد اقتصرت على تسع جامعات حكومية وجامعتين أهلية، وكلية أهلية واحدة. موزعة على أربع ولايات- والجدول (3) يوضح عينة الدراسة وتوزيعها الجغرافي. وتجدر الإشارة إلى أن عدد الجامعات الحكومية هو 27 جامعة وعدد الجامعات الأهلية هو 5 جامعات. بالتالي العدد الكلي للجامعات يساوي 32 جامعة، وأن نسبة الجامعات محل العينة إلى العدد الكلي للجامعات

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

تساوي 38 %. وتم توزيع 210 استبيان استرد منها 126 بنسبة 60 %. وتم استبعاد الكليات الأهلية لعدة أسباب منها:

أ. أن هذه الكليات في غالبها تعتمد على التعيين الجزئي أو التعاون بالساعات للكثير من أساتذة الجامعات السودانية.

ب. إدراج هذه الكليات ضمن عينة المجتمع سيؤدي إلي التكرار في العينة.

ج. الكثير من هذه الكليات يتركز مجال عملها خارج عمل كليات إدارة الأعمال فمنها الصحية والتقنية والدعوية. أما فيما يتعلق بجعل كلية الشرق الأهلية ضمن الجامعات الأهلية فكان للمبررات الآتية:

1. تعتبر كلية الشرق الأهلية من أوائل الكليات التي أنشئت مع التوسع في ثورة التعليم العالي في السودان. بل هي أقدم من عدد من الجامعات الأهلية.
2. يعد برنامج العلوم الإدارية فيها من أقدم البرامج التي تأسست في بداية تسعينيات القرن الماضي.
3. لديها توسع كبير في المباني وتم تأسيس كليات جديدة من أجل الشروع للتحول إلى جامعة.
4. تمتلك بنايات أساسية كبيرة مثل القاعات والمعامل والساحات والأراضي والمرافق والتجهيزات الأخرى.

مقياس صدق الاستبيان:

لقياس صدق الاستبيان تم استخدام معامل كرونباخ، والجدول (4) يوضح وجود درجة صدق عالية لدى أفراد العينة حيث بلغ معامل الصدق الكلي للمحاور الخمسة (0.98).

جدول (4): معامل الصدق

أفراد العينة	معامل كرونباخ
39	.980

والجدول (5) يوضح معامل الصدق لكل محور من المحاور الخمسة، بالإضافة إلى أن الاستبيان تمّ تحكيمه من قبل مجموعة من المهتمين بشؤون الجودة (وكالة التطوير والجودة بجامعة نجران)، واقترحت من قبلهم بعض التعديلات التي تم الالتزام بها وتضمينها في الاستبيان، وعرض عليهم مرة أخرى بعد إجراء التعديلات وتم إجازته من قبلهم بشكل نهائي.

جدول (5): معامل الصدق لكل محور من محاور الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل كرونباخ
الإلمام بالمعايير الوطنية (q1-q5)	5	0.88
معيار ضمان الجودة (x1-x5)	5	0.97
معيار التعليم والتعلم (z1-z10)	10	0.87
معيار النشر والبحث العلمي (v1-v7)	7	0.91
ضعف التطبيق للمعايير الوطنية (s1-s12)	12	0.92
الإجمالي	39	0.98

أساليب المعالجة الإحصائية:

تمت معالجة البيانات وفقاً للبرنامج الإحصائي (SPSS)، حيث استخدمت الأساليب الآتية:

1. تحديد معامل صدق الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.
2. المتوسط الحسابي الموزون، حيث لكل عبارة خمسة مقاييس.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

وهي من (5) إلى الرقم (1)، والجدول (6) يوضح ذلك، والهدف هو بيان كيفية قياس العبارات الواردة في أداة الدراسة.

جدول (6): مقياس Likert ذو الخمس درجات

الرمز	المعنى اللغوي للرمز	الدرجة	الوزن المنسوب لقياس المتوسط
م.ب	موافق بشدة	5	5.00------4.21
م	موافق	4	4.20------3.41
ي	محايد	3	3.40------3.40
غ.م	غير موافق	2	2.60------1.81
غ.م.ب	غير موافق بشدة	1	أقل من 1.81

3. **الانحراف المعياري ويستخدم لتحديد مقدار التشتت لإجابات أفراد العينة، وذلك لكل عبارة عن المتوسط الحسابي، بحيث إذا كان الانحراف المعياري أقل من (1) فإنّ ذلك يشير إلى تركيز الإجابات وعدم تشتتها عن المتوسط أي أن استجابات أغلبية أفراد العينة متقاربة. وإذا كان الانحراف المعياري أكبر من أو يساوي (1) فإن ذلك دليل على تشتت الإجابات وعدم تركزها. والجداول الآتية ستوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري من خلال نتائج الدراسة.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الجداول بالأرقام (7)، (8)، (9)، (10)، (11) تهدف إلى بيان متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة لكل فرضية من فرضيات الدراسة، وذلك للتعرف على المتوسط العام لإجاباتهم (م.ب، م، ي، غ.م، غ.م.ب). وذلك كتمهيد لإجراء تحليل التباين الأحادي.

جدول (7): متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة عن مدى إلمامهم بالمعايير الوطنية

م	العبارة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن
.1	لدي إلمام بالمعايير الوطنية لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي	126	3.10	0.43	ي
.2	علمت بالمعايير الوطنية من خلال الجامعة بما توفره من وسائل نشر ملائمة	126	3.52	0.93	م
.3	الجامعة تطبق المعايير الوطنية لضمان الجودة	126	3.67	0.67	م
.4	السياسات والإجراءات المطبقة في الجامعة والكلية تفي بمتطلبات الجودة	126	3.67	0.67	م
.5	المعايير الوطنية متاحة للجميع	126	3.83	0.63	م
	المتوسط العام	126	3.55		

يتضح من الجدول (7) وجود اهتمام من قبل أساتذة الجامعات السودانية بالمعايير الوطنية، ويتضح من الجدول أن المتوسط العام 3.55 وهذا يدل على حرص الأساتذة بشكل عام على الإلمام بالمعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي.

جدول (8): متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة عن مدى التزام الجامعة بمعايير ضمان الجودة

م	العبارة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن
.1	يوجد التزام مؤسسي لتحسين الجودة في الجامعة التي كنت أعمل بها	126	4.37	1.06	م.ب
.2	يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس وجميع الموظفين في عمليات التقويم الذاتي	126	4.34	1.20	م.ب
.3	توجد عمليات تشجيع على الإبداع والابتكار	126	4.44	0.98	م.ب
.4	توجد معايير أساسية متفق عليها لتقييم إنجاز الأهداف والغايات	126	3.50	0.91	م
.5	الجهة المسئولة عن الجودة في الجامعة هي وحدة التقويم والاعتماد الأكاديمي	126	3.65	0.65	م
	المتوسط العام	126	4.06		

كما يوضح الجدول (8) مدى التزام الجامعات بمعايير ضمان الجودة وتتفق نتائج هذا الجدول مع الجدول (7)، إذ أن إلمام الأساتذة بمعايير ضمان الجودة يُسهِّل التزام الجامعات بالمعايير الوطنية ويُمكنّها من تطبيقها، ويوضح الجدول أن المتوسط العام 4.06.

جدول (9): متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة عن مدى التزام الجامعة بمعيار التعليم والتعلم

م	العبارة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن
.1	توجد معايير أساسية متفق عليها لتقييم نواتج التعلم	126	3.71	0.45	م
.2	توجد أدلة ومعايير واضحة يتم من خلالها مراقبة جودة التعليم والتعلم	126	3.17	0.42	ي
.3	يوجد تفويض تام للأقسام بتعديل أو تغيير البرامج والمناهج الدراسية	126	3.71	0.45	م
.4	توجد مراجعة شاملة لتقارير الأداء من الإدارة العليا والجهات المسئولة عن الجودة والاعتماد الأكاديمي	126	2.94	0.63	ي
.5	توجد تغذية عكسية من الإدارة العليا إلى الكليات والأقسام	126	3.78	0.49	م
.6	مصادر التعلم المتوفرة تتناسب مع احتياجات الطلبة	126	2.87	0.48	ي
.7	البرامج الموجودة تتناسب مع متطلبات المهنة وسوق العمل	126	3.75	0.44	م
.8	البرامج المعتمدة تتواءم مع متطلبات الاعتماد العالمي	126	4.41	0.91	م.ب
.9	استراتيجيات التعليم وتقويم الطلبة تتناسب مع نواتج التعلم	126	4.63	0.68	م.ب
.10	تم إعداد مخرجات التعلم من قبل خبراء أكاديميين ومختصين مهنيين	126	4.48	0.87	م.ب
	المتوسط العام	126	3.75		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

أما الجدول (9) فهو يوضح مدى التزام الجامعات السودانية بمعايير التعليم والتعلم، وتتفق نتائج هذا الجدول مع الجدول (8)، حيث بلغ المتوسط العام 3.75، وهذا مؤشر لسعي الجامعات لتحقيق مستويات الجودة المطلوبة.

جدول (10): متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة عن مدى التزام الجامعة بالنشر والبحث العلمي

م	العبارة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن
.1	تشجع الجامعة على النشر العلمي في المجلات المصنفة دولياً.	126	4.33	1.19	م.ب
.2	الدراسات والبحوث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في المجلات والدوريات الخارجية هي من جهودهم الشخصية	126	4.44	0.98	م.ب
.3	تقدم الجامعة الدعم المناسب للمشاريع البحثية	126	3.53	0.84	م
.4	تسعى الجامعة لعقد اتفاقيات تعاون مع المؤسسات البحثية المختلفة	126	3.71	0.45	م
.5	لم تتح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حضور الدورات و المؤتمرات الخارجية	126	3.78	0.49	م
.6	توجد قاعدة بيانات تمكن الأساتذة والطلاب من إجراء البحوث العلمية	126	3.87	0.38	م
.7	تخصص الجامعة ميزانية كافية للبحث العلمي	126	3.65	0.65	م
	المتوسط العام	126	3.90		

يوضح الجدول (10) مدى التزام الجامعات السودانية بمعيار البحث والنشر العلمي، و واضح من المتوسط العام لهذا المحور (3.90) مدى اهتمام الجامعات بهذا المحور. ويتضح من ذلك أن الجامعات السودانية المستهدفة في عينة الدراسة تساعد في النشر العلمي كأحد معايير ضمان الجودة، وربما يرجع ذلك للاهتمام بالجودة على مستوى الدولة.

جدول (11): متوسط إجابات عينة أفراد الدراسة عن ضعف التطبيق الفعال لمعايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي

م	العبارة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن
.1	يوجد عدم تنسيق بين الكليات والأقسام فيما يتعلق بتطبيق المعايير	126	3.76	0.72	م
.2	تتصف المعايير بالعمومية وعدم وجود موجهات تفصيلية	122	3.84	0.37	م
.3	الوحدات المنوط بها مراقبة تطبيق المعايير تتصف بعدم الكفاءة وقلة التدريب	126	3.63	0.83	م
.4	حداثة التجربة وعدم توفر تجارب أخرى أدى لضعف التطبيق	126	3.78	0.49	م
.5	لا يوجد في الجامعة دليل إرشادي لتطبيق نظام الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي	126	3.78	0.49	م
.6	قلة الكوادر وضعف الموارد المالية المتوفرة لوحدة التقويم والاعتماد أدى لضعف إنجاز أهدافها	126	3.90	0.34	م
.7	تجربة الجامعة لم تنشر في المجلات العالمية حتى الآن	126	3.78	0.49	م
.8	لم تعقد الجامعة مؤتمرات لنشر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي	126	3.76	0.72	م
.9	لم تعقد الجامعة ورش وندوات لنشر ثقافة الجودة	126	3.87	0.42	م

.10	النماذج المستخدمة في الجامعة والكلية تساعد على تطبيق معايير ضمان الجودة	126	2.80	0.58	ي
.11	لا يوجد نموذج محدد وواضح لتوصيف البرامج على مستوى الجامعة	126	3.08	0.37	ي
.12	لا يوجد نموذج محدد وواضح لتوصيف المقررات	126	3.08	0.37	ي
	المتوسط العام	122	3.59		

يوضح الجدول (11) محور ضعف التطبيق لمعايير ضمان الجودة، ويتضح من إجابات المبحوثين أن هناك مشاكل مرتبطة بالتطبيق الفعال لمعايير ضمان الجودة، إذ أن هذه المعايير ينقصها بعض النماذج التي من شأنها المساعدة في تطبيق المعايير بشكل فعّال، بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بالجودة من أعلى قمة إدارية إلى أدنى مستوى إداري، ويوضح الجدول أن المتوسط العام 3.59.

اختبار فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الإلمام بالمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية:

جدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لإجابات المبحوثين حسب الدرجة العلمية للمبحوثين (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) عن مدى الإلمام المعايير الوطنية

م	السؤال	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	الاحتمال
1	لدي إلمام بالمعايير الوطنية لضمان الجودة بمؤسسات التعليم العالي	محاضر	41	2.98	0.16	6.07	≥ 0.001
		أستاذ مساعد	47	3.11	0.43		
		أستاذ مشارك	20	3.00	0.56		
		أستاذ	18	3.10	0.51		
2	علمت بالمعايير الوطنية من خلال الجامعة بما توفره من وسائل نشر ملائمة	محاضر	41	3.71	0.75	4.99	≥ 0.003
		أستاذ مساعد	47	3.70	0.78		
		أستاذ مشارك	20	2.90	1.29		
		أستاذ	18	3.28	0.89		
3	الجامعة تطبق المعايير الوطنية لضمان الجودة	محاضر	41	3.80	0.56	4.71	≥ 0.004
		أستاذ مساعد	47	3.81	0.58		
		أستاذ مشارك	20	3.30	0.98		
		أستاذ	18	3.39	0.50		
4	السياسات والإجراءات المطبقة في الجامعة والكلية تفي بمتطلبات الجودة	محاضر	41	3.80	0.56	4.71	≥ 0.004
		أستاذ مساعد	47	3.81	0.58		
		أستاذ مشارك	20	3.30	0.98		
		أستاذ	18	3.39	0.50		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

5	المعايير الوطنية متاحة للجميع	محاضر	41	3.90	0.49	1.77	0.157 ≥
		أستاذ مساعد	47	3.91	0.50		
		أستاذ مشارك	20	3.60	0.99		
		أستاذ	18	3.67	0.69		

من الجدول (12) يوضح وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية وفقاً للدرجة العلمية للمبحوثين (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) لكل سؤال من أسئلة الفرضية الأولى وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي وأظهرت النتائج كما توضحها قيمة (ف) الدلالة الإحصائية عند مستوى ≥ 0.001 للأسئلة، وبذلك تم قبول الفرضية الأولى التي تنص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الإلمام بالمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية).

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الالتزام بتطبيق معايير ضمان الجودة تبعاً للدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية:

جدول (13): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لإجابات المبحوثين حسب الدرجة العلمية للمبحوثين (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) عن مدى الالتزام بتطبيق معايير ضمان الجودة

م	السؤال	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	الاحتمال
1	يوجد التزام مؤسسي لتحسين الجودة في الجامعة التي كنت أعمل بها	محاضر	41	4.66	0.88	7.33	0.001 ≥
		أستاذ مساعد	47	4.72	0.90		
		أستاذ مشارك	20	3.70	1.34		
		أستاذ	18	3.78	1.00		
2	يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس وجميع الموظفين في عمليات التقويم الذاتي	محاضر	41	4.46	1.34	2.47	0.001 ≥
		أستاذ مساعد	47	4.51	1.12		
		أستاذ مشارك	20	3.70	1.34		
		أستاذ	18	4.39	0.50		
3	توجد عمليات تشجيع على الإبداع والابتكار	محاضر	41	4.66	0.88	7.25	0.065 ≥
		أستاذ مساعد	47	4.68	0.78		
		أستاذ مشارك	20	3.65	1.31		
		أستاذ	18	4.22	0.73		
4	توجد معايير أساسية متفق عليها لتقييم إنجاز الأهداف والغايات	محاضر	41	3.71	0.75	5.66	0.001 ≥
		أستاذ مساعد	47	3.68	0.75		
		أستاذ مشارك	20	2.85	1.23		
		أستاذ	18	3.28	0.89		

5	الجهة المسئولة عن الجودة في الجامعة هي وحدة التقويم والاعتماد الأكاديمي	محاضر	41	3.80	0.56	5.53	≥ 0.001
		أستاذ مساعد	47	3.79	0.55		
		أستاذ مشارك	20	3.25	0.91		
		أستاذ	18	3.39	0.50		

أما بخصوص الفرضية الثانية فقد تم إثباتها من خلال ما أظهره الجدول (13) من نتائج حيث يوضح وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية وفقاً للدرجة العلمية للمبحوثين (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) لكل سؤال من أسئلة الفرضية الثانية وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي وأظهرت النتائج - كما توضحها قيمة (ف) - الدلالة الإحصائية عند مستوى ≥ 0.001 للأسئلة، وبذلك تم قبول الفرضية الثانية القائلة: (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى الالتزام بتطبيق معايير ضمان الجودة تبعاً للدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية).

الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التطبيق الفعال لمعيار التعليم والتعلم تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس:

جدول (14): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لإجابات المبحوثين حسب الدرجة العلمية للمبحوثين (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) عن التطبيق الفعّال لمعيار التعليم والتعلم

م	السؤال	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	الاحتمال
1	توجد معايير أساسية متفق عليها لتقييم نواتج التعلم	محاضر	41	3.85	0.36	9.16	≥ 0.001
		أستاذ مساعد	47	3.83	0.38		
		أستاذ مشارك	20	3.45	0.51		
		أستاذ	18	3.39	0.50		
2	توجد أدلة ومعايير واضحة يتم من خلالها مراقبة جودة التعليم والتعلم	محاضر	41	3.10	0.300	2.23	≥ 0.088
		أستاذ مساعد	47	3.13	0.34		
		أستاذ مشارك	20	3.35	0.49		
		أستاذ	18	3.28	0.67		
3	يوجد تفويض تام للأقسام بتعديل أو تغيير البرامج والمناهج الدراسية	محاضر	41	3.85	0.36	9.16	≥ 0.001
		أستاذ مساعد	47	3.83	0.38		
		أستاذ مشارك	20	3.45	0.51		
		أستاذ	18	3.39	0.50		
4	توجد مراجعة شاملة لتقارير الأداء من الإدارة العليا والجهات المسئولة عن الجودة والاعتماد الأكاديمي	محاضر	41	2.76	0.66	10.13	≥ 0.001
		أستاذ مساعد	47	2.87	0.45		
		أستاذ مشارك	20	2.85	0.67		
		أستاذ	18	3.61	0.50		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

5	توجد تغذية عكسية من الإدارة العليا إلى الكليات والأقسام	محاضر	41	3.83	0.44	7.15	0.001 ≥
		أستاذ مساعد	47	3.89	0.38		
		أستاذ مشارك	20	3.35	0.67		
		أستاذ	18	3.83	0.38		
6	مصادر التعلم المتوفرة تتناسب مع احتياجات الطلبة	محاضر	41	2.90	0.300	1.64	0.185 ≥
		أستاذ مساعد	47	2.91	0.35		
		أستاذ مشارك	20	2.65	0.75		
		أستاذ	18	2.89	0.68		
7	البرامج الموجودة تتناسب مع متطلبات المهنة وسوق العمل	محاضر	41	3.88	0.33	8.93	0.001 ≥
		أستاذ مساعد	47	3.85	0.36		
		أستاذ مشارك	20	3.55	0.51		
		أستاذ	18	3.39	0.50		
8	البرامج المعتمدة تتواءم مع متطلبات الاعتماد العالمي	محاضر	41	4.71	0.72	9.57	0.001 ≥
		أستاذ مساعد	47	4.64	0.76		
		أستاذ مشارك	20	3.85	0.99		
		أستاذ	18	3.78	1.00		
9	استراتيجيات التعليم وتقويم الطلبة تتناسب مع نواتج التعلم	محاضر	41	4.85	0.42	9.36	0.001 ≥
		أستاذ مساعد	47	4.79	0.51		
		أستاذ مشارك	20	4.35	0.75		
		أستاذ	18	4.06	1.00		
10	تم إعداد مخرجات التعلم من قبل خبراء أكاديميين ومختصين مهنيين	محاضر	41	4.76	0.66	9.19	0.001 ≥
		أستاذ مساعد	47	4.68	0.73		
		أستاذ مشارك	20	4.05	1.00		
		أستاذ	18	3.78	1.00		

أما الجدول (14) فهو يوضح وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية وفقاً للدرجة العلمية للمبحوثين (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) لكل سؤال من أسئلة الفرضية الثالثة وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي وأظهرت النتائج – كما توضحها قيمة (ف) – الدلالة الإحصائية عند مستوى ≥ 0.001 للأسئلة، وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة التي تنص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التطبيق الفعال لمعيار التعليم والتعلم تبعاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس).

الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تشجيع الجامعات في السودان للنشر والبحث العلمي كأحد متطلبات الاعتماد وفقاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

جدول (15): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لإجابات المبحوثين حسب الدرجة العلمية للمبحوثين (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) عن تشجيع الجامعات للنشر والبحث العلمي كأحد متطلبات الاعتماد

م	السؤال	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	الاحتمال
1	تشجع الجامعة على النشر العلمي في المجلات المصنفة دولياً	محاضر	41	4.63	1.34	2.74	≥ 0.046
		أستاذ مساعد	47	4.49	1.12		
		أستاذ مشارك	20	3.65	1.31		
		أستاذ	18	4.39	0.50		
2	الدراسات والبحوث المنشورة لأعضاء هيئة التدريس في المجلات والدوريات الخارجية هي من جهودهم الشخصية	محاضر	41	4.66	0.88	7.25	≥ 0.001
		أستاذ مساعد	47	4.68	0.78		
		أستاذ مشارك	20	3.65	1.31		
		أستاذ	18	4.22	0.73		
3	تقدم الجامعة الدعم المناسب للمشاريع البحثية	محاضر	41	3.73	0.67	5.82	≥ 0.001
		أستاذ مساعد	47	3.70	0.69		
		أستاذ مشارك	20	2.95	1.09		
		أستاذ	18	3.28	0.89		
4	تسعى الجامعة لعقد اتفاقيات تعاون مع المؤسسات البحثية المختلفة	محاضر	41	3.85	0.36	9.16	≥ 0.001
		أستاذ مساعد	47	3.83	0.38		
		أستاذ مشارك	20	3.45	0.51		
		أستاذ	18	3.39	0.50		
5	لم تتح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس حضور الدورات والمؤتمرات الخارجية	محاضر	41	3.90	0.37	6.51	≥ 0.001
		أستاذ مساعد	47	3.87	0.40		
		أستاذ مشارك	20	3.65	0.67		
		أستاذ	18	3.39	0.50		
6	توجد قاعدة بيانات تمكن الأساتذة والطلاب من إجراء البحوث العلمية	محاضر	41	3.95	0.22	3.72	≥ 0.013
		أستاذ مساعد	47	3.94	0.25		
		أستاذ مشارك	20	3.75	0.44		
		أستاذ	18	3.67	0.69		
7	تخصص الجامعة ميزانية كافية للبحث العلمي	محاضر	41	3.80	0.56	5.53	≥ 0.001
		أستاذ مساعد	47	3.79	0.55		
		أستاذ مشارك	20	3.25	0.91		
		أستاذ	18	3.39	0.50		

والجدول (15) يوضح وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية وفقاً للدرجة العلمية

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

للمبحوثين (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) لكل سؤال من أسئلة الفرضية الرابعة وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي وأظهرت النتائج كما توضحها قيمة (ف) الدلالة الإحصائية عند مستوى ≤ 0.001 للأسئلة، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة التي تنص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تشجيع الجامعات في السودان للنشر والبحث العلمي كأحد متطلبات الاعتماد وفقاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية).

الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أن عدم وجود نماذج محددة يؤثر سلباً على التطبيق الفعال للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان وفقاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية:

جدول (16): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق لإجابات المبحوثين حسب الدرجة العلمية للمبحوثين (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) عن التأثير السلبي لعدم وجود نماذج محددة على التطبيق الفعال للمعايير الوطنية

م	السؤال	الدرجة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ف	الاحتمال
1	يوجد عدم تنسيق بين الكليات والأقسام فيما يتعلق بتطبيق المعايير	محاضر	41	3.71	0.93	0.89	0.45
		أستاذ مساعد	47	3.77	0.67		
		أستاذ مشارك	20	3.65	0.67		
		أستاذ	18	4.00	00		
2	تتصف المعايير بالعمومية وعدم وجود موجهات تفصيلية	محاضر	41	3.88	0.33	7.05	0.001
		أستاذ مساعد	47	3.93	0.25		
		أستاذ مشارك	20	3.50	0.51		
		أستاذ	18	3.83	0.38		
3	الوحدات المنوط بها مراقبة تطبيق المعايير تتصف بعدم الكفاءة وقلة التدريب	محاضر	41	3.80	0.64	3.77	0.013
		أستاذ مساعد	47	3.77	0.67		
		أستاذ مشارك	20	3.25	1.21		
		أستاذ	18	3.28	0.89		
4	حداثة التجربة وعدم توفر تجارب أخرى أدى لضعف التطبيق	محاضر	41	3.90	0.37	6.51	0.001
		أستاذ مساعد	47	3.87	0.40		
		أستاذ مشارك	20	3.65	0.67		
		أستاذ	18	3.39	0.50		
5	لا يوجد في الجامعة دليل إرشادي لتطبيق نظام الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي	محاضر	41	3.90	0.37	6.51	0.001
		أستاذ مساعد	47	3.87	0.40		
		أستاذ مشارك	20	3.65	0.67		
		أستاذ	18	3.39	0.50		

6	قلة الكوادر وضعف الموارد المالية المتوفرة لوحدة التقويم والاعتماد أدى لضعف انجاز أهدافها	محاضر	41	3.98	0.16	4.29	0.006
		أستاذ مساعد	47	3.96	0.20		
		أستاذ مشارك	20	3.85	0.37		
		أستاذ	18	3.67	0.69		
7	تجربة الجامعة لم تنشر في المجلات العالمية حتى الآن	محاضر	41	3.90	0.37	6.51	0.001
		أستاذ مساعد	47	3.87	0.40		
		أستاذ مشارك	20	3.65	0.67		
		أستاذ	18	3.39	0.50		
8	لم تعقد الجامعة مؤتمرات لنشر معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي	محاضر	41	3.71	0.93	0.89	0.45
		أستاذ مساعد	47	3.77	0.67		
		أستاذ مشارك	20	3.65	0.67		
		أستاذ	18	4.00	00		
9	لم تعقد الجامعة ورشاً وندوات وسمنارات لنشر ثقافة الجودة	محاضر	41	3.90	0.37	2.76	0.045
		أستاذ مساعد	47	3.96	0.29		
		أستاذ مشارك	20	3.65	0.67		
		أستاذ	18	3.83	0.38		
10	النماذج المستخدمة في الجامعة والكلية تساعد على تطبيق معايير ضمان الجودة	محاضر	41	2.85	0.42	3.08	0.03
		أستاذ مساعد	47	2.87	0.45		
		أستاذ مشارك	20	2.45	0.89		
		أستاذ	18	2.89	0.67		
11	لا يوجد نموذج محدد وواضح لتوصيف البرامج على مستوى الجامعة	محاضر		3.05	0.31	1.84	0.143
		أستاذ مساعد		3.06	0.32		
		أستاذ مشارك		3.25	0.64		
		أستاذ		3.00	00		
12	لا يوجد نموذج محدد وواضح لتوصيف المقررات	محاضر		3.05	0.31	1.84	0.143
		أستاذ مساعد		3.06	0.32		
		أستاذ مشارك		3.25	0.64		
		أستاذ		3.00	00		

أما بخصوص إثبات الفرضية الخامسة التي تنص على (عدم وجود نماذج محددة يؤثر سلباً على التطبيق الفعال للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان)، فقد تم إثبات هذه الفرضية من خلال ما أسفر عنه الجدول (16) من نتائج، وهو يوضح وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية وفقاً للدرجة العلمية للمبحوثين (محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ) لكل سؤال من أسئلة الفرضية الخامسة وللتحقق من دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي وأظهرت النتائج كما توضحها قيمة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

(ف) الدلالة الإحصائية عند مستوى ≥ 0.001 للأسئلة، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أن عدم وجود نماذج محددة يؤثر سلباً على التطبيق الفعال للمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم في السودان وفقاً لمتغير الدرجة العلمية لأعضاء الهيئة التدريسية).

المحور الرابع: الإطار المقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان

من أهم النتائج التي على ضوئها تمّ وضع الإطار المقترح تتمثل في أن الاهتمام المتزايد من قبل أعضاء هيئة التدريس بتوسيع إدراكهم لمعايير ضمان الجودة، وسعي الجامعات للتميز وتحقيق أعلى مستويات الجودة، تطلب الأمر وضع إطار من خلاله تتم عملية إدارة ضمان جودة التعليم العالي، ويجئ هذا المقترح متناولاً ثلاث جوانب حسب ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية، حيث يتكون الإطار المقترح لتطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان من ثلاثة مكونات أساسية التي يوضحها الشكل (2). وتمّ استنتاج مكونات هذا النموذج من التجارب العربية والدولية، ويمكن توضيح مكونات هذا النموذج على النحو الآتي:

أولاً: النواحي الهيكلية والتنظيمية: قصد الباحثون من هذا الجانب ضرورة الاهتمام بعملية ضمان الجودة كوظيفة ملازمة لكافة الهياكل الإدارية والتنظيمية بالمؤسسات التعليمية؛ حتى تأخذ الصفة الرسمية في الهيكل التنظيمي هذا من جانب؛ ومن جانب آخر تأخذ صفة الإلزام باعتبارها نظاماً واجب التطبيق وليس أمام المؤسسة التعليمية حرية الأخذ أو عدم الأخذ به، ويتطلب ذلك بالضرورة أن يُفرد له حيزاً في الهيكل التنظيمي للمؤسسة التعليمية ليس بكونه جهة استشارية ولكن كجهة تنفيذية مُناط بها التحقق من استيفاء متطلبات الجودة لكل من البرامج التي تقدمها المؤسسة التعليمية وكذلك الجانب المؤسسي. ويقترح الباحثون لتحقيق ذلك ما يأتي:

- إنشاء وكالة على مستوى الجامعة تكون معنية بشؤون الجودة.
- إنشاء وكالة على مستوى الكليات.
- تشكيل فرق الجودة والتقويم الذاتي على مستوى الأقسام التي تتكون منها الكليات.

ثانياً: النواحي الفنية: وهي تتناول الإجراءات التي من شأنها مساعدة مؤسسات التعليم العالي في استيفاء متطلبات معايير ضمان الجودة التي تتعلق بكل من الجانب البرامجي والمؤسسي. وبالتركيز على الجانب البرامجي فإن هذه الدراسة تقترح الإجراءات التي من الممكن أن تخدم مؤسسات التعليم العالي في التطبيق الفعّال لمعايير ضمان جودة التعليم، والتحديد المسبق لهذه الإجراءات من شأنه الإسهام في تحديد آليات التنفيذ، وهذه الإجراءات المقترحة على النحو الآتي:

1. التأكد من أن المنهج العلمي يسهم في زيادة إلمام الطلاب بالمعارف الأساسية التي يستهدفها البرنامج، ويمكن التحقق من ذلك من خلال تصميم نموذج لتوصيف البرنامج يكشف عن هذه العلاقة.
2. ضرورة التأكد من تغطية المنهج العلمي، ويمكن التحقق من ذلك من خلال تصميم نموذج لتقرير المقرر الذي يتم تدريسه.
3. التأكد من مناسبة المقرر للقدرة الاستيعابية للطلاب، ويمكن التحقق من ذلك من خلال تصميم نموذج استبيان لاستطلاع آراء الطلاب.
4. التحقق من المستوى العلمي وكفاءة أعضاء هيئة التدريس والمستوى الأخلاقي، ويمكن التحقق من ذلك من خلال وضع آلية للتأكد من شروط الاختيار والتعيين لأعضاء الهيئة التدريسية بمؤسسات التعليم العالي، وإجراء مراجعة لملفات الأساتذة.
5. التحقق من سلامة أسلوب التقويم، وذلك من حيث الموضوعية والاتساق ودرجة الموثوقية والشمول وعدم التركيز على التلقين والتركيز على القدرة التحليلية والتفكير الانتقادي، ويمكن استيفاء هذا الإجراء من خلال تصميم نموذج لتوصيف المقرر على أن يشمل بالإضافة للوصف الاستراتيجيات المختلفة للتدريس والتقييم التي سوف يتم اتباعها للتحقق من المعارف والمهارات المختلفة. ويمكن لأغراض التحقق مقارنته مع نموذج تقرير المقرر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

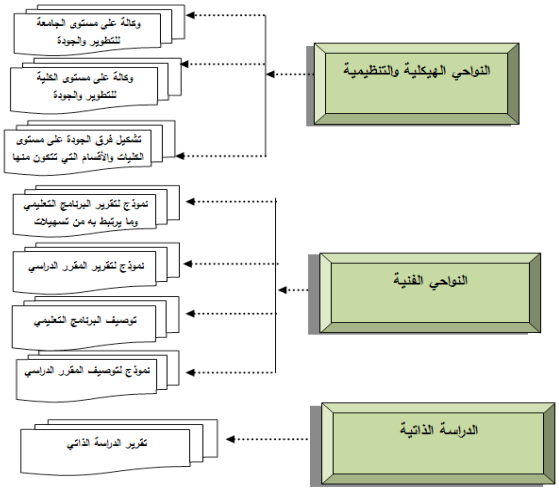
6. تصميم نموذج لملف متكامل لكل مقرر بحيث يشمل هذا الملف في الحد الأدنى: التوصيف، والتقرير الخاص بالمقرر، ونسبة تقدم الطلاب في المقرر، ونماذج من الأسئلة المستخدمة في المحاضرات والاختبارات، والإجابات النموذجية، وطريقة التقويم المتبعة، واستراتيجيات التدريس، والمشاكل التي واجهت الأستاذ أثناء التدريس وكيف تم التغلب عليها، وتلك المشاكل التي تعذر عليه حلها، و كذلك أن يشمل أي مقترحات بشأن تطوير محتوى المقرر ليتواكب مع الواقع العملي.

ثالثاً: الدراسة الذاتية: يقترح الباحثون أن يتم إشاعة ثقافة التقويم الذاتي كوسيلة سليمة لتصحيح الأخطاء الناتجة من التنفيذ للبرنامج بشكل عام، وتلك المتعلقة بضمان جودة التعليم. لذلك يقترح أن يتم إجراء دراسة ذاتية دورية لكافة البرامج التي تقدمها كليات إدارة الأعمال. ويمكن تحقيق ذلك الإجراء من خلال اقتراح تصميم نموذج موحد لإعداد تقرير الدراسة الذاتية، وهذا التقرير يمثل الأساس للتخطيط الاستراتيجي للمؤسسة التعليمية، لأنه يشمل كافة نقاط القوة والضعف، وكذلك يوضح الفرص وكيفية الاستفادة منها، وكذلك يوضح التحديات المحتملة وكيفية العمل على تلافيها، وبعبارة أدق فإن اعتماد مثل هذا النموذج يعتبر الأساس للتحليل الاستراتيجي المعروف بالتحليل الرباعي (SWOT) Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats. خلاصة ذلك ومن الشكل (2) فإن النموذج المقترح لكي يكون فعالاً يتطلّب ما يأتي:

1. تصميم نموذج لتوصيف البرنامج يشمل كافة المعارف التي يستهدفها ومواصفات المتخرج المطلوبة، والمجالات التي تميز البرنامج، والإمكانيات المادية والبشرية.
2. تصميم نموذج لمصفوفة البرنامج توضح بالتفصيل الغرض من كل مقرر (إكساب معارف أساسية أم ثانوية).
3. تصميم نموذج لتوصيف المقرر بحيث يشمل في الحد الأدنى متطلبات المنهج العلمي والمرجع العلمي، وأسلوب التقويم، والاستراتيجيات المتبعة لإكساب المعارف والمهارات المختلفة والقيم السلوكية والأخلاقية.
4. تصميم نموذج لتقرير المقرر يوضّح مدى الالتزام بتغطية المنهج، وكذلك التقدم والتطور في العملية التعليمية للمقرر، والمشاكل التي تواجه تنفيذ المقرر والمقترحات لحلها.
5. تصميم استبيان لاستقصاء آراء الطلاب عن المقررات والبرنامج الذي يدرسونه ومدى مساهمته في إثراء الجانب المعرفي لهم. والاستفادة من ذلك كتغذية راجعة في تحسين جودة المقررات.
6. تصميم استبيان لاستقصاء آراء المتخرجين لمعرفة مدى استفادتهم من البرنامج في حياتهم العملية، والتعرف على المشاكل التي تواجههم لتكون أساساً في تعديل البرنامج بما يتوافق وسوق العمل. وذلك للاستفادة منه في تطوير وتحسين جودة البرنامج.
7. تصميم استبيان لاستقصاء آراء الطلاب حول الخدمات المساندة المقدمة لهم وعملية الإرشاد الأكاديمي.

تجدر الإشارة إلى أن هذا المقترح لم يغط كافة المعايير المتعلقة بضمان الجودة، ولكنه يوفر أساساً يمكن الاسترشاد به عند تصميم إطار لبقية المعايير.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1



شكل (2): مكونات الإطار المقترح لنماذج تطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي

مقارنة بين الإطار المقترح في ضوء المعايير السودانية والمعايير الدولية لضمان الجودة:

وبمقارنة الشكل (2) بالشكل (1) الذي يوضح محاور معايير الجودة في التعليم العالي في السودان، وبما ورد من أدبيات سابقة في مجال المعايير الدولية لضمان الجودة، نجد أن الشكل (2) يتناول الآلية التي من خلالها يمكن تحقيق وتنزيل تلك المعايير لأرض الواقع، حيث إن النواحي التنظيمية التي يوضحها الشكل (2) تستهدف وضع عملية الجودة في الهيكل التنظيمي لمؤسسات التعليم العالي بالكيفية التي تعكس أهميتها، كما أن النواحي الفنية للإطار المقترح تسهم في التطبيق الفعلي لمعايير التعليم والتعلم وما يرتبط بجودة الخدمات التعليمية وما له صلة بالطلاب والمتخرجين عموماً. أما الجزء الخاص بالدراسة الذاتية الواردة بالمقترح فهي وسيلة لنشر ثقافة الجودة من خلال العمل المشترك لكافة أعضاء الهيئة التدريسية واستشعارهم بالمسؤولية وأن عملية تحقيق الجودة هو هم مشترك و عمل جماعي. إذ أن الدراسة الذاتية للبرنامج تمثل حجر الزاوية لعملية التقييم الخارجي و الإعداد للمراجعة الخارجية من قبل النظراء، كما أن قيام كافة أعضاء الهيئة التدريسية بالقسم المعني بهذه الدراسة يجعله على إلمام كامل بما تتطلبه عملية الجودة، ابتداءً بتوصيف البرنامج وتوصيف المقرر انتهاءً بتقرير المقرر، لمعرفة ما يجب القيام به للتطوير والتحسين المستمر.

الاستنتاجات:

1. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس ودرجة إلمامهم بالمعايير الوطنية لضمان جودة التعليم.**
2. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس ودرجة التزامهم بمعايير ضمان جودة التعليم.**
3. **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس وبين التطبيق الفعال لمعيار التعليم والتعلم.**
4. **تشجيع الجامعات لأعضاء الهيئة التدريسية للبحث والنشر العلمي دليل وعي بأهمية هذا المعيار للحصول على الاعتماد.**

5. يرجع ضعف تطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان للافتقار للنماذج والإرشادات التي تساعد في التطبيق الفعّال لها.
6. تتوافق المعايير الوطنية لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في السودان مع المعايير الدولية للاعتماد الخارجي.
7. يُساعد تصميم نماذج محددة في التحقق من تطبيق المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العاليَ في السودان.
8. تتصف المعايير الوطنية للتقويم والاعتماد التي أصدرتها وزارة التعليم العالي في السودان بالعمومية وعدم وجود موجهات تفصيلية.
9. قلة الكوادر وضعف الموارد المالية المتوفرة لوحدة التقويم والاعتماد الأكاديمي بالجامعات السودانية أدى إلى ضعف إنجاز أهدافها.
10. الجامعات التي شملتها الدراسة لا تتوافر لها سياسات واضحة لنشر ثقافة الجودة.
11. حداثة المعايير التي أصدرتها الهيئة العليا للتقويم والاعتماد لم يصاحبها تعريف متكامل بأهميتها لمؤسسات التعليم العالي مما أدى إلى ضعف في تطبيقها في الواقع العملي.
12. لا توجد نماذج واضحة ومحددة لتوصيف البرنامج وتوصيف المقرر يمكن لمؤسسات التعليم العالي في السودان أن تتبعه.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة يوصي الباحثون بما يأتي:

1. أن يتم إنشاء وكالة متخصصة تُعنى بشؤون التطوير والجودة على مستوى الجامعات ومؤسسات التعليم العالي السودانية.
2. أن يتم إنشاء وكالة متخصصة لكل كلية تُعنى بالتطوير والجودة على مستوى الكلية.
3. تصميم نماذج لتوصيف المقررات والبرامج وكذلك تصميم نماذج لتقرير المقررات والبرامج تُساعد في التأكد من استيفاء معيار التعليم والتعلم.
4. تصميم نموذج للتقويم الذاتي الأولي بما يُساعد على خلق روح التعاون والتعامل كفريق واحد.
5. عقد الدورات التدريبية لأساتذة الجامعات السودانية عن المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم. وكيفية تطبيقها بشقيها البرامجي والمؤسسي.
6. ضرورة التأكيد على منسوبي الجامعات أن عملية ضمان الجودة مسؤولية مشتركة يشترك الجميع في ممارستها.
7. دراسة تجارب الدول الأخرى فيما يتعلق بطرق وإجراءات التطبيق الفعّال لمعايير ضمان جودة التعليم، وكيفية تطبيقها على أرض الواقع.
8. ضرورة اعتماد سياسة واضحة ومحددة لنشر ثقافة الجودة بالشكل الذي يخدم تحقيق جودة العملية التعليمية.
9. ضرورة الاستعانة بخبراء عند تصميم مكونات النموذج المقترح لضمان سلامة تغطية كافة المعايير المتعلقة بضمان جودة التعليم.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.1

المراجع:

أبو نوار، لينة وعبد الله بوباطنة (1990). الحاجة إلى التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية. *مجلة التربية الجديدة*، (51).

الاعتماد، الهيئة العليا للتقويم (2012). *دليل المعايير الوطنية لضمان جودة التعليم العالي في السودان*. الخرطوم: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي - السودان.

الاعتماد، الهيئة القومية للتقويم (2009). *دليل ضمان الجودة والاعتماد ج1*. الرياض، السعودية: الهيئة القومية للتعليم والاعتماد والتكنولوجيا.

بدري، علي، وعنتر، عبد العال (2007). خبرات بعض دول شرق آسيا في تطبيق نظام الاعتماد بمؤسسات التعليم الجامعي وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر (رؤية مستقبلية). *مجلة كلية التربية، (6)*، جامعة الفيوم، الفيوم.

السيد، ياسر محمد محجوب حمد (2014). برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات – جامعة الخرطوم أنموذجاً، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*،7 (18)، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

شاهين،محمد عبد الفتاح (2004). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي. *مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني*. جامعة القدس المفتوحة، رام الله.

شحاته، حسن (2001). *التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

عطية، خالد عبد العزيز، وزهران، علاء الدين محمود (2008). نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية من منظور الاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، 1 (2)، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

قدومي، عبد الرحيم محمد (2008). التعرف على مدى تطبيق ركائز الجودة في الأقسام الأكاديمية لكليات المال والأعمال. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*،1 (1)، جامعة العلوم والتكنولوجيا، اليمن.

Cheong Cheng, Y. (2003). Quality assurance in education: internal, interface, and future. Quality Assurance in Education, 11(4), 202-213.

David, B., & Harold., T. (2000). in Higher Education. United Kingdom: Routledge, part of the Taylor & Francis Group.

McGehee S. (2002). Quality assurance, Retreived from: https://www.isixsigma.com/dictionary/quality-assurance/.

Motwani, J. (1995). Implementing TQM in education: Current efforts and future research directions. Journal of Education for Business, 71(2), 60-63.

استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل اتجاهات ونوايا طلبة الجامعات السعودية نحو الاستعانة بالتعليم الإلكتروني لمقرراتهم الدراسية

د. نصر طه حسن عرفه[1]
د. مجدي مليجي عبد الحكيم مليجى[2,*]

[1] مدرس بقسم المحاسبة – كلية التجارة – جامعة بنها
[2] أستاذ مساعد بقسم المحاسبة – كلية التجارة – جامعة بنها
*عنوان المراسلة: magdymelegy1975@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

استخدام نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل اتجاهات ونوايا طلبة الجامعات السعودية نحو الاستعانة بالتعليم الإلكتروني لمقرراتهم الدراسية

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل اتجاهات الطلاب السلوكية في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التعليم الإلكتروني، واختبار مدى فعالية نموذج قبول التكنولوجيا كأساس نظري لفهم تلك السلوكيات. ولتحقيق ذلك الهدف اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على آراء عينة مكونة من (324) طالبًا وطالبة في الجامعات السعودية الحكومية والأهلية في نظام التعلم الإلكتروني. وقد قام الباحثان بتطوير قائمة استقصاء تتكون من (29) فقرة موزعة على تسعة محاور رئيسية. وقد أوضحت نتائج الدراسة الميدانية صلاحية نموذج قبول التكنولوجيا كأساس نظري يمكن أن يساعد في فهم وتوضيح النوايا السلوكية للطلاب تجاه التعليم الإلكتروني، حيث أظهرت أن النوايا السلوكية للطلاب تتأثر بكل من اتجاهات الطلاب والمعايير الشخصية وسهولة الوصول إلى النظام بينما لا تتأثر بشكل مباشر بكل من سهولة الاستخدام المتوقعة والفوائد المتوقعة من النظام، كما أوضحت أن اتجاهات الطلاب تتأثر بكل المتغيرات مثل المنافع المتوقعة وسهولة الاستخدام المتوقعة والكفاءة الذاتية للنظام والمعايير الشخصية للطلاب وسهولة الوصول إلى النظام. وفي ضوء تلك النتائج أوصت الدراسة بضرورة وجود مركز للتعليم والتعلم داخل الجامعات يقوم بتقديم نظام التعليم الإلكتروني وتوفير إرشادات مكتوبة حول ذلك النظام ويكون مسئولًا عن تطوير استراتيجية التعليم الإلكتروني بالجامعة. وضرورة بذل الجهد لزيادة الكفاءة الذاتية للطلاب في نظام التعليم الإلكتروني، وتوفير قدر أكبر من المقررات المتاحة بذلك النظام. وضرورة قيام إدارة نظام التعليم الإلكتروني بالجامعات بمساعدة الطلاب في تأكيد أو زيادة تصوراتهم الإيجابية حول ذلك النظام من خلال تطوير محتوى التعليم الإلكتروني ليكون أكثر سهولة وأكثر توجهًا للمستخدم.

الكلمات المفتاحية : التعليم الإلكتروني، نموذج قبول التكنولوجيا، اتجاهات الطلاب، النوايا السلوكية، الجامعات السعودية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

Applying the Technology Acceptance Model to Analyze the Saudi University Students' Attitudes and Intentions toward Using E-learning in their Courses

Abstract:

This study aimed to analyze students' behavioral intentions to use e-learning in the kingdom of Saudi Arabia, and to examine the effectiveness of the technology acceptance model as a theoretical basis for understanding these behaviors. The researchers used analytical descriptive approach to identify the perceptions of a sample of (324) students in the Saudi government and private universities in the e-learning system. The researchers developed a questionnaire consisting of (29) items which covered nine main themes. The results of the field study showed the validity of the technology acceptance model as the theoretical background that would help in understanding and clarifying behavioral intentions of the students toward e-learning. The results showed that the behavioral intentions were affected by students' attitudes, personal standards and system accessibility, while they were not directly affected by perceived ease of use and expected benefits of the system. Also, the results showed that students' attitudes were affected by all variables, including expected benefits of the system, personal standards, system accessibility, ease of use and system effectiveness. The study recommended establishing of a center for teaching and learning within the university to present e-learning system and provide written instructions on that system and be responsible for the development of e-learning strategy. Also, the study recommended increasing self-efficacy for students in e-learning system, and providing more Courses in this system. It was also recommended that the department of e-learning system should help students to confirm or increase their positive perceptions toward e-learning system through developing more user-friendly and user-oriented e-learning content.

Keywords: E-Learning, Technology acceptance model, Students' attitudes, Behavioral intentions, Saudi universities.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

المقدمة:

إن انتشار التعليم الإلكتروني (أو نظام التعليم عن بعد) يعتبر من الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم العالي التي توفر للطلاب إمكانية الوصول إلى المحتوي التعليمي عبر الإنترنت. و يرجع تزايد الاهتمام به إلى التغيرات في العوامل الديموغرافية للطلاب و التغيرات في شروط سوق التعلم والتغيرات في التكنولوجيا الحديثة (Concannon et al., 2005; Kalaivani, 2014). وفي المقابل هناك عدد من المعوقات التي تقف أمام التكامل ما بين تكنولوجيا التعليم والتعلم العالي منها : البنية التحتية التكنولوجية، والإشباع الإلكتروني، و متطلبات التخرج (Surry et al., 2005; Pilli, Fanaeian & Al-Momani, 2014).

إن مجرد توفير مقررات بشكل إلكتروني بدلًا من قاعات التدريس لا يفي باحتياجات الطلاب، ويمكن أن يتسبب في فشل غير متوقع (Kilmurray, 2003; Paiva et al., 2015). وفي هذا الإطار فقد واجهت العديد من مؤسسات التعليم الإلكتروني الفشل نتيجة ارتفاع تكلفة التكنولوجيا والمنافسة والقرارات السيئة وغياب استراتيجية الأعمال (Elloumi, 2004,65)، فالعديد من الجامعات التي توفر نظام التعليم الإلكتروني تواجه بعض الصعوبات في تحقيق استراتيجيات ناجحة ومنها التوصيل والكفاءة وقبول المقررات (Saadé, Nebebe & Tan, 2007).

كما أن من المشاكل المرتبطة بالتعليم الإلكتروني شعور طلاب الجامعات بالإحباط من التعليم المعتمد على شبكة الإنترنت، وهو ما يحفز على وجود العديد من الدراسات التي تركز على الطلاب في مجال التعليم الإلكتروني (Hara, 2000; Sabti & Chaichan, 2014). ومع نمو الاعتماد على نظم المعلومات والتسارع في تقديم تكنولوجيا جديدة لبيئة التعليم، فإن تحديد العوامل التي ترتبط بقبول المستخدم للتكنولوجيا يعتبر من الأمور المهمة (Mun & Hwang, 2003; Imtiaz & Maarop, 2014).

وفي ضوء ذلك تأتي هذه الدراسة بهدف تحليل العلاقة ما بين استخدام الطلاب للتعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية والعوامل الشخصية مثل الفوائد المتوقعة، والسهولة، و اتجاهات ونوايا الاستخدام للنظام. وكذلك تحديد أهم المعوقات التي تؤثر على استخدام التعليم الإلكتروني في البيئة السعودية ومقترحات علاجها.

مشكلة الدراسة:

يعتبر التعليم الإلكتروني أحد البدائل في المجتمعات الحالية التي تعتبر مجتمعات قائمة على المعرفة (Leem & Lim, 2007; Vandeyar, 2015). وقد ازداد الاهتمام في الآونة الأخيرة من قبل العديد من المجتمعات بالتعليم الإلكتروني، حيث أشارت دراسة العبيد وآخرون (2012) إلى أن موقع "إي - ليرنرز" يحتوي على نحو 250 كلية وجامعة إلكترونية وأكثر من (6335) مقررًا إلكترونيًا كما تستخدم أكثر من (3300) كلية وجامعة وأكثر من (35000) أستاذ و(250000) طالب في جميع أنحاء العالم لمقررات إلكترونية على نظام بلاك بورد لإدارة التعليم الإلكتروني. وقد اتجهت معظم الجامعات الدولية والمحلية إلى اعتماد نظام التعليم الإلكتروني بصورته الحديثة الذي يتيح للطالب الوصول إلى المنهج بواسطة الإنترنت والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس (Kurniabudi, Sharipuddin & Assegaff, 2014).

ولم تكن المملكة العربية السعودية بمعزل عن الاهتمام بالتعليم الإلكتروني، حيث اتجهت إلى تدعيم مستويات التعليم المختلفة وتطوير الموارد البشرية، فقد صدرت موافقة خادم الحرمين الشريفين (بناء على الأمر السامي الكريم رقم 37409 / ب بتاريخ 10 / 9 / 1432هـ) على إنشاء الجامعة السعودية الإلكترونية في الرياض كمؤسسة تعليمية حكومية تقدم التعليم العالي والتعلم مدى الحياة. وتضم هذه الجامعة كلية العلوم الإدارية والمالية، وكلية الحوسبة والمعلوماتية وكلية العلوم الصحية، وتمنح شهادة البكالوريوس والدراسات العليا، بالإضافة إلى تقديم دورات في التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة. وقد بلغ عدد المقبولين بالجامعة (15480) طالبًا وطالبة خلال عام 2014-2015 (وزارة التعليم السعودي، 2015). كما طبق التعليم الإلكتروني في العديد من الجامعات السعودية من أهمها جامعة الملك فيصل التي تستخدم نظام

"الويب ستي (Web CT) ونظام البلاك بورد (Black Board)" لدعم التعليم عن بعد.

وقد أشارت دراسة العبيد وآخرون (2012) إلى أن نسبة المستخدمين لبرامج التعليم الإلكتروني بالجامعة تبلغ (62%). كما تنوعت أنظمة إدارة التعليم الإلكتروني (بلاك بورد) في جامعة الملك سعود لتشمل نظام إدارة المحتوي الرقمي، ونظام المجتمع التعليمي، ونظام الفصول الافتراضية، ونظام الجوال التعليمي، ونظام الرسائل المباشرة، ونظام أدوات التأليف الضوئي. ولأهمية التعليم الإلكتروني قامت جامعة الملك سعود بتدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم الإلكتروني وقد بلغ عدد المتدربين والمستهدفين في مجال التعليم الإلكتروني خلال عام 2013-2014 من الطلاب (2255) طالبًا وطالبة، و(1543) عضو هيئة التدريس (جامعة الملك سعود، عمادة تقنية المعلومات، 2014).

وعلى مستوى الجامعات السعودية الناشئة أيضًا، فقد بدأ التعليم الإلكتروني يحظى بالمزيد من الاهتمام، حيث أنشأت جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بموجب موافقة خادم الحرمين الشريفين رقم 7013/ م ب بتاريخ 1431/9/28هـ عمادة تقنية المعلومات والتعليم عن بعد، ومن أهم تقنيات إدارة التعليم الإلكتروني بالعمادة نظام إدارة التعلم (LMS)، ونظام التعلم من خلال الجوال (Black Board Mobile) ونظام الفصول الافتراضية (Black Board Collaborate) ونظام رسائل الجوال القصيرة (Black Board Connect) ونظام الاختبارات الإلكترونية (Question Mark Perception).

وفي ظل هذا التطور في استخدام التعليم الإلكتروني يكون من الأهمية للأطراف المختلفة أن تفهم كيف ينظر الطلاب ويستجيبون للعناصر المختلفة للتعليم الإلكتروني وذلك لتفهم أكثر المداخل فعالية لتطبيق ذلك النظام (Koohang & Durante, 2003; Ali et al., 2015). بالإضافة إلى أن معرفة نوايا الطلاب وتفهم العوامل التي تؤثر على تصوراتهم عن التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد الإدارة الأكاديمية والمديرين على التوصل لآلية لجذب الطلاب نحو التعليم الإلكتروني (Grandon et al., 2005; Alharbi & Drew, 2014). وبناء على ذلك فهناك حاجة إلى إجراء البحوث التي تركز على آراء الطلاب حول اتجاهاتهم ونواياهم لاستخدام التعليم الإلكتروني.

أسئلة الدراسة:

في ضوء ما سبق، يمكن للباحثين تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. هل يؤثر تحليل اتجاهات الطلاب ونواياهم من استخدام التعليم الإلكتروني في تحسين كفاءة وجودة مخرجات العملية التعليمية بالجامعات السعودية؟
2. ما العوامل التي تؤثر في قبول طلاب الجامعات السعودية للتعليم الإلكتروني؟
3. هل يصلح نموذج قبول التكنولوجيا لتحليل النوايا السلوكية للطلاب لاستخدام نظام التعليم الإلكتروني؟
4. ما المعوقات التي تؤثر على استخدام التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس لهذه الدراسة في تحليل اتجاهات الطلاب السلوكية في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التعليم الإلكتروني واختبار مدى فعالية نموذج قبول التكنولوجيا كأساس نظري لفهم تلك السلوكيات. وينبثق عن هذا الهدف الرئيس مجموعة من الأهداف الفرعية تتمثل في الآتي:

1. تحليل العلاقة بين نوايا الطلاب نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني و بعض المتغيرات مثل اتجاهات الطلاب، وسهولة الاستخدام المتوقعة، والمنافع المتوقعة، والكفاءة الذاتية لنظام التعليم الإلكتروني، والمعايير الشخصية، وسهولة الوصول إلى النظام.
2. تطوير نموذج هيكلي عام يوضح مدى قبول الطلاب لنظام التعليم الإلكتروني بما يوفر معلومات هامة لمسئولي الجامعات عن التطبيق الأفضل لنظام التعليم الإلكتروني.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

3. تحديد بعض الخصائص الوصفية لنظام التعليم الإلكتروني.
4. تحديد أهم معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من خلال إسهامها في المجالات الآتية :

1. الوقوف على أحدث نماذج تكنولوجيا المعلومات المستخدمة في تحديد مدى قبول الطلاب للتعليم الإلكتروني بالجامعات السعودية.
2. ندرة الدراسات السابقة في البيئة السعودية التي تناولت تحليل اتجاهات الطلاب ونواياهم نحو استخدام التعليم الإلكتروني في ضوء نماذج تكنولوجيا المعلومات.
3. توفير معلومات للمسئولين قد تسهم في التطبيق الأفضل للتعليم الإلكتروني بالجامعات السعودية وترشيد التكاليف العالية المرتبطة بتطبيقه.
4. تقديم رؤية علمية للمسئولين عن التعليم الإلكتروني بالجامعات السعودية قد تسهم في تحسين جودة العملية التعليمية في ضوء آراء واتجاهات الطلاب.
5. الوقوف على أهم المعوقات التي تؤثر على استخدام التعليم الإلكتروني بالجامعات السعودية، ومحاولة طرح بعض الآليات المهمة للحد من هذه المعوقات.

فروض الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على مجموعة مترابطة من الفروض المتعلقة بمشكلة الدراسة والمتسقة مع أهدافه ومنهجه، وقد تم صياغتها على النحو الآتي:

1. النوايا السلوكية للطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني تتأثر بكل من اتجاهات الطلاب (H11)، والمنافع المتوقعة (H12)، وسهولة الاستخدام المتوقعة (H13)، وكفاءة التعليم الإلكتروني (H14)، والمعايير الشخصية (H15)، وسهولة الوصول للنظام (H16).

2. اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني تتأثر بكل من المنافع المتوقعة (H21)، وسهولة الاستخدام المتوقعة (H22)، وكفاءة التعليم الإلكتروني (H23)، والمعايير الشخصية (H24)، وسهولة الوصول للنظام (H25).

3. الفوائد المتوقعة من نظام التعليم الإلكتروني تتأثر بكل من سهولة الاستخدام المتوقعة (H31)، وكفاءة التعليم الإلكتروني (H32)، والمعايير الشخصية (H33)، وسهولة الوصول للنظام (H34).

4. سهولة الاستخدام المتوقعة للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب تتأثر بكل من كفاءة التعليم الإلكتروني (H41)، والمعايير الشخصية (H42)، وسهولة الوصول للنظام (H43).

حدود الدراسة:

هناك عدة حدود تؤثر في تعميم النتائج، ومن أهم هذه الحدود ما يأتي:

1. اقتصرت الدراسة على الجامعات السعودية الحكومية والأهلية داخل منطقة الرياض ومحافظة الخرج خلال عام 2015.
2. تتحدد هذه الدراسة في استجابة أفراد العينة لأداة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

التعليم الإلكتروني: هو نظام تعليمي يهدف إلى إيجاد بيئة تفاعلية بين المعلم والطالب من خلال استخدام التطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والشبكة العالمية للمعلومات. ويساعد الطالب في الوصول إلى مصادر التعلم في أقصر وقت وبأقل جهد وأكبر فائدة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية

وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين (الصريفي 2013؛ Kurniabudi et al., 2014).

نموذج قبول التكنولوجيا : تقوم هذه النماذج على فكرة مؤداها أن المعتقدات تتكون لدى الفرد وتؤثر على اتجاهاته السلوكية نحو استخدام التكنولوجيا بما يجعله يبيت نية إتيان سلوك المستخدم، وتحكم تلك النماذج آلية عمل تختلف من نموذج لآخر لكنها تتفق في أن الفرد يكون معتقدات ويقوم بتعديلها وفقا للمستجدات من الأمور بما يؤثر على اتجاهاته سلباً أو إيجاباً، الأمر الذي يجعله يبيت النية لاستخدام أو عدم استخدام التكنولوجيا (Legris et al.,2003).

اتجاهات الاستخدام: وهي تشير إلى الدرجة التي عندها يقيم الفرد أو يربط ما بين النظام المستهدف ووظيفته، ويمكن النظر إلى اتجاهات الاستخدام على أنها العامل الذي يرشد السلوك المستقبلي أو يتسبب في نوايا معينة تؤدي في النهاية إلى سلوك معين (Ajzen & Fishbein, 2000).

نموذج قبول التكنولوجيا : التأصيل النظري وتطور النموذج: هناك العديد من نماذج تكنولوجيا المعلومات التي تم تطويرها في العقود الأخيرة (Agarwal & Prasad, 1999; Morris & Dillon,1997; Compeau & Higgins, 1995) لاستكشاف المتغيرات التي تؤثر على قبول الأفراد للتكنولوجيا. ونموذج قبول التكنولوجيا Technology Acceptance Model(TAM)هو نموذج ينتمي لنظم المعلومات التقليدية، ويهدف إلى توقع مدى القبول لنظام معين وتحديد التغييرات التي قد تكون مطلوبة في إطار ذلك النظام حتى يمكن أن يكون أكثر قبولاً لدى المستخدمين. ويمكن توضيح التطور في هذا النموذج ودوره في تحليل اتجاهات ونوايا الطلاب من خلال العناصر الآتية :

أولاً : الإطار المفاهيمي لنموذج قبول التكنولوجيا في ضوء النظريات السلوكية :

نموذج قبول التكنولوجيا هو نموذج سلوكي تم تطويره من قبل Davis، Bagozzi و Warshaw (1989) وهو مستمد من نظريات سلوكية (نظرية الأفعال المبررة Reasoned Action Theory ونظرية السلوك المخطط Planned Behavior Theory). ونظرية الافعال المبررة تنتمي لعلم النفس الاجتماعي وتهتم بالنوايا السلوكية وترى أن سلوك الأفراد أو نوايا السلوك يتم تحديدها بناء على اتجاهات ووجهات نظر الأفراد تجاه ذلك السلوك (Ajzen & Fishbein, 2000,180)، بالإضافة إلى أن النوايا السلوكية تتحدد طبقاً للمعتقدات الشخصية، وبالتالي فالسلوك هو نتيجة للاتجاهات والمعتقدات (Masrom, 2007; Tarhini, Hone & Liu, 2014). وتم تطوير النموذج أصلاً لاختبار سلوك المستخدم في تبنيه لنظم معلومات الحاسب الآلي في مكان العمل، وطبقاً لدراسة Davis وآخرون (1989، 985) فإن الهدف من النموذج هو توفير شرح ومحددات قبول الحاسب الآلي الذى يمكن من تفسير سلوك المستخدمين تجاه عدد من أنماط التكنولوجيا المرتبطة بالكمبيوتر. ثم اتسع الهدف ليشمل قبول التكنولوجيا الجديدة في مختلف المجالات مثل التسويق باستخدام الحاسب الآلي (Muk & Chung, 2015). والفكرة الرئيسية للنموذج هي توقع النوايا السلوكية للأفراد، فهو تعتقد أن قبول المستخدم لتكنولوجيا المعلومات يتم تحديده بالاعتماد على بعدين سلوكيين مرتبطين بالتكنولوجيا هما المنافع المتوقعة وسهولة الاستخدام المتوقعة، وكل منهما سوف يؤثر في اتجاهات المستخدمين ويؤدي بدوره إلى نوايا لاستخدام التكنولوجيا (Davis et al., 1989). وطبقاً لنموذج قبول التكنولوجيا فإن تأثير المتغيرات الخارجية (مثل خصائص النظام وعملية التطوير والتدريب) يتم توسيطها من خلال المنافع وسهولة الاستخدام المتوقعة. وطبقاً للنموذج فإن المنافع المتوقعة تتأثر بسهولة الاستخدام المتوقعة لأنه كلما كان النظام سهل الاستخدام كانت المنافع أكثر، وقد تم إضافة التأثير الاجتماعي وذلك لدراسة تأثير وجهات نظر الآخرين على اتجاهات الاستخدام (Bagozzi et al., 2000) ويفترض النموذج أن النوايا السلوكية هي نتيجة لعملية اتخاذ قرارات واعية (Venkatesh et al., 2003,190).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

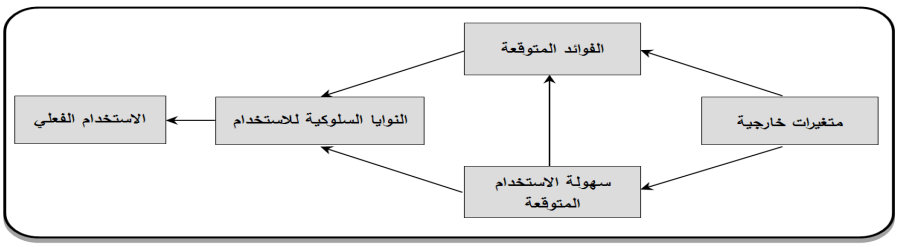
ثانيًا: تطور نموذج قبول التكنولوجيا:

تم تطوير نموذج قبول التكنولوجيا Technology Acceptance Model (TAM) لتوضيح سلوكيات استخدام الحاسب الآلي والعوامل المرتبطة بقبول التكنولوجيا. وطبقًا لهذا النموذج فإن سلوك استخدام نظام المعلومات يمكن توضيحه من خلال النوايا السلوكية التي تتشكل نتيجة لعملية اتخاذ قرارات واعية. والنوايا السلوكية بدورها يتم تحديدها طبقاً لنوعين من العوامل هما: المنافع المتوقعة وسهولة الاستخدام المتوقعة، وبالتعامل مع هذين النوعين من العوامل فإن مطوري النظام يستطيعون التحكم بشكل أفضل في معتقدات المستخدمين حول النظام وبالتالي نواياهم السلوكية واستخدامهم الفعلي للنظام.

وقد تم إثبات أن نموذج قبول التكنولوجيا يعتبر نموذجاً مساعداً لشرح وتوقع سلوك مستخدمي تكنولوجيا المعلومات (Legris et al., 2003). ويعتبر هذا النموذج توسيعًا لنظرية الأفعال المبررة، حيث تم اقتراحه لتوضيح سبب قبول أو رفض المستخدم لتكنولوجيا المعلومات من خلال تبني نظرية الأفعال المبررة. وقد أشارت دراسة Saadé وآخرون (2007, 180) إلى أن نموذج قبول التكنولوجيا يعتبر أساسًا نظريًا صلبًا يمكن أن يمتد إلى سياق دراسة التعليم الإلكتروني. ويوفر هذا النموذج أساسًا لتتبع كيف تؤثر المتغيرات الخارجية على معتقدات واتجاهات ونوايا الاستخدام. وهناك اثنان من المعتقدات المعرفية يتناولها النموذج هما: الفوائد المتوقعة وسهولة الاستخدام المتوقعة.

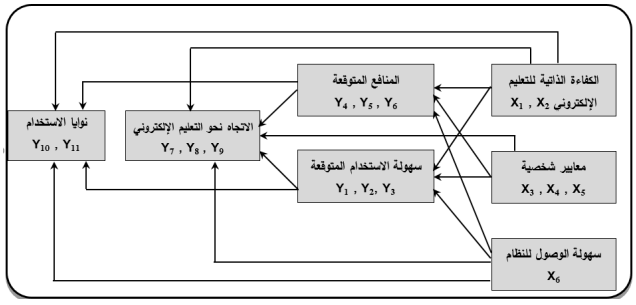
ويقصد بفوائد الاستخدام المتوقعة درجة اعتقاد الفرد بأن استخدام نظام معين يؤدي إلى تحسين أدائه، أما سهولة الاستخدام المتوقعة فهي درجة اعتقاد الفرد أن استخدام نظام معين لن يترتب عليه جهد إضافي (Davis et al., 1989). وكل من الفوائد المتوقعة وسهولة الاستخدام المتوقعة يمكن اعتبارهما من العوامل المعرفية، وفي سياق نظام التعليم الإلكتروني يمكن تعريف الفوائد المتوقعة من الاستخدام بأنها مدى اعتقاد الطالب الجامعي أن استخدام التعليم الإلكتروني سوف يدعم العملية التعليمية، أما سهولة الاستخدام فيمكن تعريفها بأنها مدى اعتقاد الطالب الجامعي أن استخدام التعليم الإلكتروني لن يترتب عليه جهود معرفية زائدة.

اتجاهات الاستخدام تشير إلى الدرجة التي عندها يقيم الفرد أو يربط ما بين النظام المستهدف ووظيفته، ويمكن النظر إلى اتجاهات الاستخدام على أنها العامل الذي يرشد السلوك المستقبلي أو يتسبب في نوايا معينة تؤدي في النهاية إلى سلوك معين. وفي سياق نموذج قبول التكنولوجيا فإن اتجاهات الاستخدام يمكن الإشارة إليها على أنها تأثير تقييمي للشعور الإيجابي أو السلبي عند الأفراد لأداء سلوك معين (Ajzen & Fishbein, 2000). وطبقاً لهذا النموذج فإن الاستخدام الفعلي للنظام التكنولوجي سوف يتأثر – بشكل مباشر أو غير مباشر – بالنوايا السلوكية للمستخدم واتجاهاته، وكذلك بالفوائد المتوقعة من النظام وسهولة استخدام النظام المتوقعة. أيضا يشير نموذج قبول التكنولوجيا إلى أن هناك عوامل خارجية تؤثر على نوايا الاستخدام والاستخدام الفعلي من خلال تأثيرها على الفوائد المتوقعة وسهولة الاستخدام المتوقعة، ويعرض الشكل (1) نموذج قبول التكنولوجيا في شكله الأساسي (Davis et al., 1989):



شكل (1): العناصر الأساسية لنموذج TAM

وقد تطور نموذج قبول التكنولوجيا بمرور الوقت، حيث ظهرت نسخة مطورة منه (TAM2) قامت بتوسيع النموذج الأساسي لتوضيح المنافع ونوايا الاستخدام، ليشمل التأثير الاجتماعي (معايير شخصية، التطوع) والعملية المعرفية (ملائمة الوظيفة وجودة المخرجات) والخبرة. وقد تم اختبار النموذج الجديد، حيث أوضحت النتائج فعاليته في توضيح (60%) من حالات الاستخدام (Venkatesh & Davis, 2000). وتعتمد الدراسة الحالية على النسخة الثانية من النموذج (TAM2) كأساس نظري للدراسة، ويعرض الشكل(2) النموذج النظري الذي سيتم اختباره (Imtiaz & Maarop, 2014):



شكل (2): نموذج قبول التكنولوجيا المستخدم في الدراسة الحالية

حيث إن: (X) تمثل المتغيرات الخارجية، (Y) تمثل المتغيرات الداخلية.

وقد أوضحت دراسة Grandon وآخرون (2005) أن الكفاءة الذاتية للتعليم الإلكتروني تؤثر بشكل مباشر على نوايا الطلاب لاستخدامه، بالإضافة إلى أن دراسة كل من Mungania وReio (2005) وجدت أن هناك علاقة جوهرية بين الكفاءة الذاتية للتعليم الإلكتروني والمعوقات الذاتية للطلاب، حيث أكدت على أنه يجب أن يؤخذ في الاعتبار مواقف وتصرفات الطلاب من أجل تحسين الكفاءة الذاتية للتعليم الإلكتروني. وقد استخدمت الدراسة ثلاثة متغيرات للتعبير عن الكفاءة الذاتية للتعليم الإلكتروني هي:

1. الثقة الشخصية في العثور على المعلومات.
2. التواصل مع المعلم من خلال نظام التعليم الإلكتروني.
3. المهارات المطلوبة لاستخدام النظام.

وتعتبر المعايير الشخصية أحد متغيرات التأثير الاجتماعي حيث تشير إلى الضغط المتوقع من المجتمع لأداء أو عدم أداء سلوك معين (Ajzen, 1991, 20) وهو ما يبدو مهمًا في سياق تحديد كيفية تأثير التأثيرات الاجتماعية على التزام المستخدم نحو استخدام نظام المعلومات وقبوله (Malhotra & Galletta, 1999) وقد أوضحت دراسة كل من Alshare وKwan (2005) أن المعايير الشخصية تعتبر عاملاً جوهرياً في التأثير على نوايا الطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني، بينما دراسة Ndubisi (2006) وجدت أن المعايير الشخصية لا تؤثر على تلك النوايا.

وبصورة عامة فإن المتغيرات التي ترتبط بالنوايا والاستخدام الفعلي لتكنولوجيا المعلومات يمكن تصنيفها في أربع مجموعات هي:

1 - متغيرات فردية. 2 - متغيرات النظام. 3 - متغيرات اجتماعية. 4 - متغيرات تنظيمية.

وتشير المتغيرات الاجتماعية إلى تأثير المجتمع على قبول الأفراد لتكنولوجيا المعلومات، بينما تشير المتغيرات التنظيمية إلى تأثير المنظمة أو دعمها لاستخدام تكنولوجيا المعلومات. وتوضح دراسة (Thong, Hong & Tam, 2002) إلى أن المتغيرات التنظيمية يمكن أن تتمثل في الملاءمة ووضوح النظام وسهولة الوصول إلى النظام، كما أشارت الدراسة إلى أن المتغيرات التنظيمية تؤثر على الفوائد المتوقعة وسهولة الاستخدام المتوقعة للمكتبات الرقمية. وفي الدراسة الحالية فإن المتغيرات التنظيمية سوف تتمثل في متغير واحد هو سهولة وصول الطالب إلى نظام التعليم الإلكتروني.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

الدراسات السابقة:

يقوم الباحثان في هذا القسم بتحليل الأدبيات التي اهتمت باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا في تحليل اتجاهات الطلاب السلوكية تجاه نظام التعليم الإلكتروني كما يأتي:

أولاً: الدراسات السابقة التي اهتمت بنظام التعليم الإلكتروني وانعكاساته على أداء الطلاب:

استهدفت دراسة Oye واخرون (2012) إلى اختبار العلاقة بين استخدام الطلاب للتعليم الإلكتروني وأدائهم الأكاديمي من خلال دراسة على عينة من (300) طالب وطالبة بكلية علوم الكمبيوتر، وكلية نظم المعلومات في جامعة التكنولوجيا بماليزيا. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباط موجبة وطردية بين استخدام التعليم الإلكتروني وتحسن أداء الطلاب، كما أن استخدام التعليم الإلكتروني يتأثر بنية الاستخدام، واتجاهات الطلاب تجاه التعليم الإلكتروني.

كما اهتمت دراسة Al-Adwan وSmedley (2012) بالتعرف على العوامل المؤثرة على استخدام التعليم الإلكتروني في مؤسسات التعليم العالي الأردنية من خلال دراسة على (65) طالبًا، و(149) عضو هيئة تدريس في جامعتين من الجامعات الأردنية. وقد توصلت الدراسة إلى أن توفير التدريب المناسب للطلاب وأعضاء هيئة التدريس على وسائل التكنولوجيا الحديثة، والتطوير المستمر، وتوفير الدعم الكافي تعد من أهم آليات نجاح نظام التعليم الإلكتروني، كما أن عدم اكتمال البنية التحتية التنظيمية والتغيرات الثقافية تعد من أهم العقبات التي قد تؤثر على استخدام التعليم الإلكتروني.

في حين ركزت دراسة العبيد وآخرون (2012) على التعرف على واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية ومدى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع الأنظمة التعليمية المتاحة. وقد توصلت إلى أن (62 %) من العينة استخدموا برامج التعليم الإلكتروني فأن (38 %) منهم لم يستفيدوا منها، بينما (8.8 %) فقط هم من استخدمها بشكل فعال. كما أن هناك الكثير من المنتسبين بلغ عددهم (9.29 %) من العينة لا يعلمون عن برامج التعليم الإلكتروني التي توفرها الجامعة.

وقد استهدفت دراسة أبي خطوة (2012) تحديد معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، وقد وضعت الدراسة (93) معيارًا يمكن الاعتماد عليها في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس وتقييمهم والاسترشاد بها في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بصفة عامة. وقد توصلت الدراسة إلى أن قائمة المعايير قد حظيت بدرجة أهمية عالية تراوحت نسبتها المئوية بين (90 % - 100 %) مما يدل على أهميتها واعتبارها متطلبا أساسيًا ينبغي توفيره لدى أعضاء هيئة التدريس ليتمكنوا من تعليم أجيال المستقبل وإعدادهم بما يتناسب مع التطور المعرفي التكنولوجي المعاصر.

كما اهتمت دراسة أحمد (2012) باستعراض الحلول المقترحة كحل بديل لأهم معوقات تطبيق الجودة في الهيئات التعليمية من خلال تحسين المناخ التعليمي بخلق وسط تعليمي الكتروني بديل في حال التعليم عن بعد أو مكمل في حالة التعليم التقليدي. وقد توصلت الدراسة إلى بعض المعوقات التي تواجه التعليم الإلكتروني مثل سوء المناخ التعليمي (القاعات الدراسية، والمعامل المحدودة، والتجهيزات والمرافق)، عدم توافر البيئات الإلكترونية، وضعف المهارات الذهنية والإدراكية والابتكارية لدى الطلاب. وقد أوصت الدراسة بالاعتماد بشكل كبير في العمليات التعليمية على التعليم التعاوني الإلكتروني وزيادة التفاعل مع أنظمة التعليم الإلكتروني وبرمجياته.

وركزت دراسة عبد القادر (2013) على وضع خطوط استرشادية لجودة الخدمة التي تقدمها الجامعات المصرية من خلال المقررات الإلكترونية، وذلك للنهوض بمستوى الطلاب بما يتاح لهم من المقررات الإلكترونية عالية الجودة من خلال الإنترنت كجزء من خبرتهم التعليمية. وقد توصلت الدراسة إلى فعالية النموذج المقترح لضبط جودة التعليم الإلكتروني ويتضمن هذا النموذج المدخلات (وتتمثل في صياغة الرسالة والهدف من التعليم الإلكتروني، والطلاب، وهيئة التدريس، والوسائل التعليمية) والمخرجات (مستوى الطالب التعليمي، والاعتماد والتقييم لمقررات برامج التعليم الإلكتروني).

استهدفت دراسة الصريفي (2013) التعرف على أهمية التوجه نحو التعلم الإلكتروني من خلال دراسة ميدانية على عينة من (50) طالباً من طلاب الصف الرابع بكلية التربية جامعة ذي قار لعام (2010-2011). وقد تم تقسيم العينة إلى أربع مجموعات متساوية بالعدد ومتكافئة في عدد من المتغيرات المؤثرة. وقد توصلت الدراسة إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية الأولى في التحصيل والاتجاهات نحو التعليم الإلكتروني على طلبة المجموعة الثانية والثالثة والضابطة على التوالي مما يشير إلى أن التعليم الإلكتروني قد أسهم في زيادة جودة طرائق التدريس في مؤسسات التعليم العالي.

واهتمت دراسة الحافظ (2013) بالكشف عن مدى تمكن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الموصل من تطبيق مهارات التعليم الإلكتروني. واعتمدت الدراسة في ذلك على عينة من (25) عضوًا من هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الموصل. وقد أظهرت الدراسة إتقان أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمهارات التعليم الإلكتروني بنسبة (84.06 %) في كل من التخصص العلمي والإنساني مع تفوق الذكور على الإناث في إتقان المهارات.

كما حاولت دراسة صيام (2013) إبراز مدى إسهام التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي من خلال دراسة حالة التعليم الجامعي المحاسبي في الجامعات الأردنية، وقياس مدى إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية في الجامعات الأردنية لذلك الإسهام. واعتمدت الدراسة في ذلك على دراسة ميدانية لعينة من (60) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المحاسبية بالجامعات السعودية. وقد توصلت الدراسة إلى أن الاستخدام الفعلي للتعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي لا يزال محدودًا بسبب وجود معوقات (محددات) تتعلق بأعضاء هيئة التدريس والطلبة والإمكانات الفنية والمادية المتاحة.

استهدفت دراسة Sabti وChaichan (2014) تحليل اتجاهات الطلاب في مرحلة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس اللغة الإنجليزية من خلال دراسة على عينة من (30) طالباً وطالبة. وقد اعتمدت الدراسة على استخدام نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) في دراسة سلوكيات واتجاهات الطلاب، وتوصلت إلى أن تأييد الإناث لاستخدام التعليم الإلكتروني كان أفضل من تأييد الذكور، كما أن عدم توافر المهارات اللازمة والأجهزة الكافية وغياب الحوافز كان من أهم المعوقات التي تؤثر على استخدام الطلاب للتعليم الإلكتروني.

وقد ركزت دراسة Kalaivani (2014) على التعرف على دور التعليم الإلكتروني في تحسين جودة العملية التعليمية من خلال دراسة على مؤسسات التعليم العالي في الهند. وقد أشارت الدراسة إلى أن التعليم الإلكتروني يعد أحد مداخل تطوير التعليم في الهند، نظراً للزيادة السكانية وعدم توافر الموارد الكافية لتقديم التعليم التقليدي. وقد توصلت الدراسة إلى أن نجاح التعليم الإلكتروني يعتمد على تفاعل الطلاب معه والتدريب على استخدام التقنيات الحديثة.

ثانيًا: الدراسات السابقة التي اهتمت باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا في تحليل اتجاهات الطلاب السلوكية في استخدام نظام التعليم الإلكتروني:

هناك عدد من الدراسات التي اهتمت باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا لتوضيح اتجاه الأفراد لاستخدام التعليم الإلكتروني. فدراسة Selim (2003) قامت باستخدام نموذج قبول المقرر عبر الإنترنت CWAM لاختبار العلاقة بين الفوائد المتوقعة وسهولة الاستخدام المتوقعة ونوايا الاستخدام بالنسبة لطلاب الجامعات في الإمارات العربية المتحدة. وتوصلت الدراسة إلى أن الفوائد وسهولة الاستخدام يعتبران محددات جيدة لاستخدام المقررات عبر الإنترنت. وكذلك دراسة Lee وآخرون (2005) حيث قامت باختبار سلوك الطلاب في بعض الجامعات الصينية نحو تبني التعليم عبر الإنترنت وذلك باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا ولكن مع ربطه بنظرية الدوافع. وقد أوضحت النتائج أن الفوائد المتوقعة تؤثر على اتجاه الطلاب نحو استخدام التعليم عبر الإنترنت، بينما لا تؤثر سهولة الاستخدام المتوقعة على تلك الاتجاهات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

أما دراسة Liu وآخرون (2005) فقد قامت بالدمج بين تقديم التعليم الإلكتروني كمتغير خارجي واستخدام النموذج من خلال استطلاع رأي عينة من الطلاب في بعض الجامعات الماليزية، وقد أوضحت النتائج أن نوايا الطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني ترتبط مع طريقة عرض التعليم الإلكتروني، وأن الفوائد المتوقعة تعتبر متغيرًا وسيطًا. في حين قامت دراسة Pituch و Lee (2006) بإضافة خصائص النظام والمتعلم كمتغيرات خارجية يمكن أن تؤثر على الفوائد المتوقعة وسهولة الاستخدام المتوقعة واستخدام نظام التعليم الإلكتروني. وقد توصلت الدراسة إلى أن هذه الخصائص تعتبر محددات مهمة للفوائد المتوقعة وسهولة الاستخدام المتوقعة واستخدام نظام التعليم الإلكتروني حيث خلصت إلى تدعيم الإطار النظري المعتمد على نموذج قبول التكنولوجيا.

كما هدفت دراسة Tarhini وآخرون (2015) إلى تحليل تأثير العوامل الاجتماعية والتنظيمية والفردية على قبول الطلاب في الجامعات البريطانية واللبنانية لتكنولوجيا التعليم من خلال دراسة على عينة من (1173) طالبًا وطالبة. واعتمدت على استخدام نموذج قبول التكنولوجيا في تحليل اتجاهات الطلاب نحو استخدام التعليم الإلكتروني. وقد توصلت الدراسة إلى أن سهولة الاستخدام، والعادات الاجتماعية، والكفاءة الذاتية لأجهزة الكمبيوتر، وتسهيل الشروط تؤثر على اتجاهات الطلاب نحو استخدام التعليم الإلكتروني.

التعليق على الدراسات السابقة:

في ضوء العرض السابق لبعض الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة يتضح للباحثين ما يأتي:

1. ركزت الدراسات السابقة على تحليل طبيعة التعليم الإلكتروني من حيث أهميته ودوره في جودة التعليم العالي (صيام، 2013؛ الصريفي، 2013)، ومدى تفاعل أعضاء هيئة التدريس مع التعليم الإلكتروني (الحافظ، 2013)، ومعوقات استخدامه (أحمد، 2012). لذا تتضح أهمية الدراسة الحالية في تحليلها للتعليم الإلكتروني من جانب المستخدمين (الطلاب) باستخدام نموذج قبول التكنولوجيا.
2. العديد من الدراسات السابقة تمت في بيئات تختلف في طبيعتها عن البيئة السعودية باستثناء دراسة العبيد وآخرون (2012)، مثل دراسة الحافظ (2013) التي طبقت على أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الموصل ودراسة عبد القادر (2013) التي طبقت على الجامعات المصرية، ودراسة صيام (2013) التي طبقت على الجامعات الأردنية. وتتضح أهمية هذه الدراسة في تحليلها لسلوكيات الطلاب تجاه التعليم الإلكتروني في البيئة السعودية كأحد البيئات الناشئة في هذا المجال.
3. اعتمدت منهجية الدراسات السابقة على تحليل آراء عينة من أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب بينما المنهجية الحالية تعتمد على تقسيم متغيرات الدراسة إلى متغيرات خارجية وداخلية، وبناء نموذج لتحليل العلاقة بين نوايا الطلاب في استخدام نظام التعليم الإلكتروني وبعض التركيبات مثل: اتجاهات الطلاب، والمنافع المتوقعة من التعليم الإلكتروني، والاستخدامات المتوقعة، والكفاءة الذاتية لنظام التعليم الإلكتروني، والمعايير الشخصية، وسهولة الوصول إلى النظام وهو ما لم تتناوله الدراسات السابقة.
4. أوضحت معظم الدراسات أن معرفة نوايا الطلاب وتفهم العوامل التي تؤثر على تصوراتهم عن التعليم الإلكتروني يمكن أن يساعد الإدارة الأكاديمية والمديرين في التوصل لآلية لجذب الطلاب نحو التعليم الإلكتروني (Selim, 2003; Lee, Cheung & Chen, 2005) وأجمعت تلك الدراسات (Pituch & Lee, 2006) على أهمية إجراء البحوث التي تركز على آراء الطلاب حول اتجاهاتهم ونواياهم لاستخدام التعليم الإلكتروني.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تهدف الدراسة بصفة أساسية إلى تحليل اتجاهات الطلاب السلوكية في المملكة العربية السعودية نحو استخدام التعليم الإلكتروني واختبار مدى فعالية نموذج قبول التكنولوجيا كأساس نظري لفهم تلك السلوكيات. ويمكن للباحثين بيان منهجية الدراسة الحالية كما يأتي:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان في إعداد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (Descriptive Approach Analytical) لملاءمته لطبيعة الدراسة واستخدامه من قبل العديد من الدراسات المرتبطة بموضوع البحث. وقد حاول الباحثان من خلال هذا المنهج التعرف على اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني في الواقع العملي وتحديد أهم المعوقات التي تؤثر على استخدامهم للتعليم الإلكتروني. كما تم تصميم قائمة استقصاء لجمع المعلومات من مجتمع الدراسة (طلاب وطالبات الجامعات السعودية الحكومية والأهلية) خلال عام (2015). وقد تم معالجة البيانات المتحصل عليها من خلال برنامج SPSS، حيث تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، كما استخدم الباحثان أسلوب الإحصاءات العلمية في تحليل البيانات.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات بعض الكليات بالجامعات السعودية الحكومية والأهلية التي تستخدم نظام التعليم الإلكتروني بشكل واسع ولها خبرة في هذا المجال، وتقع بمدينة الرياض ومحافظة الخرج. ويمكن توضيح حجم المجتمع وطريقة حساب عينة الدراسة على النحو الموضح في الجدول (1):

جدول (1): تحديد حجم العينة

فئة العينة	حجم المجتمع	حجم العينة
كلية إدارة الأعمال جامعة الملك سعود	150	150/([150-1] [0.05]2) + 1=109 طالبًا.
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	110	110/ ([110 - 1] [0.05]2) + 1=86 طالبًا.
كلية العلوم الإدارية والمالية الجامعة الإلكترونية	80	80/([80 - 1] [0.05]2) + 1=66 طالبًا.
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز	60	60/([60 - 1] [0.05]2) + 1=52 طالبًا.
كلية إدارة الأعمال بجامعة دار العلوم	50	50/([50 - 1] [0.05]2) + 1=44 طالبًا
الإجمالي	450	357 **طالبًا.**

يتضح من الجدول (1) أن مجتمع الدراسة (عدد المستخدمين بشكل مستمر الذين لديهم معرفة كافية بنظام التعليم الإلكتروني) وفقاً للبيانات الواردة من عمادة التعليم الإلكتروني في هذه الجامعات كما يأتي (عمادة التعليم الإلكتروني، 2014):

كلية إدارة الأعمال جامعة الملك سعود (150) طالبًا، وكلية الاقتصاد والعلوم الإدارية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (110) طالبًا، وكلية العلوم الإدارية والمالية بالجامعة الإلكترونية (80) طالبًا وكلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز (60) طالبًا، كلية إدارة الأعمال بجامعة دار العلوم (50) طالبًا، وبذلك يكون حجم المجتمع (450) طالبًا.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

وقد تم تحديد حجم العينة باستخدام المعادلة الآتية (أبوعقيل، 2014):

حجم العينة = (ن / [ن- 1] ب^2 +1)

حيث:

- ن: حجم المجتمع.
- ب: تمثل الخطأ المسموح به في تقدير حجم العينة ويمثل (5 %) من حجم العينة.

وقد تم اختيار عينة الدراسة وفقا للشروط الآتية:

1. أن يتوافر لدى العينة معرفة بنظام التعليم الإلكتروني من حيث مزاياه ومعوقات استخدامه.
2. أن تكون عينة الدراسة مارست بالفعل التعامل مع نظام التعليم الإلكتروني حتى لو في مقرر دراسي واحد.
3. أن يكون لدى الطالب بريد إلكتروني على موقع الجامعة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم قائمة الاستقصاء بحيث تتضمن قسمين رئيسين هما:

- القسم الأول: يتضمن عدداً من الأسئلة تهدف إلى تحديد خصائص الطلاب المستخدمين للتعليم الإلكتروني مثل النوع، والمرحلة الدراسية، والمستوى الدراسي، ومستوى كفاءة الإنترنت، ويعتبر ذلك القسم ذا أهمية كبيرة عند تصميم قائمة الاستقصاء حيث إنه يوفر معلومات تشير إلى مدى ملاءمة المستخدمين لتحقيق أهداف البحث، كما أنه يفيد في إجراء بعض التحليلات حول ارتباط وجهات نظر المستجوبين ببعض الخصائص. بالإضافة إلى أن ذلك القسم يتسق مع الإطار النظري للدراسة فطبقًا لنموذج قبول التكنولوجيا فإن المتغيرات الخارجية (مثل خصائص المستجوبين) ستؤثر في وجهات نظرهم حول إمكانية استخدام التعليم الإلكتروني وفوائده.
- القسم الثاني: يتضمن مجموعة من العبارات المرتبطة التي تساعد على قياس المتغيرات الأساسية لنموذج قبول التكنولوجيا، وهي (سهولة الاستخدام المتوقعة، والفوائد المتوقعة، والاتجاهات، والنوايا السلوكية، والكفاءة الذاتية لنظام التعليم الإلكتروني، ومعايير شخصية، والوصول إلى النظام) وكذلك يتضمن أهم المعوقات التي قد تؤثر على استخدام التعليم الإلكتروني. وقد اعتمد الباحثان عند تصميم قائمة الاستقصاء على العديد من الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. كما تم عرض قائمة الاستقصاء على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال التعليم العالي. وقد قام الباحثان بتعديل صياغة بعض الأسئلة في ضوء ما ورد من ملاحظات للمُحكمين حتى خرجت بشكلها النهائي.

صياغة قائمة الاستقصاء:

فيما يتعلق بصياغة قائمة الاستقصاء، فقد تم الاعتماد على مقياس (ليكرت الخماسي) بدرجاته الخمس (موافق تمامًا، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق تمامًا)، وقد أعطيت هذه الإجابات الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

اختبار صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال استخدام أسلوب الصدق الظاهري (Face Validity)، وذلك من خلال عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس المهتمين بهذا الموضوع ومن أصحاب الخبرة والتخصص في مجال التعليم الإلكتروني لتحكيم الاستبانة من حيث وضوح العبارات وانتمائها، والصياغة اللغوية. وبناء على آراء المحكمين فقد أخذ الباحثان بغالبية ملاحظات المحكمين، كما تم اختبارها من خلال دراسة استطلاعية Pre-Test، حيث تم تعديل بعض الفقرات عليها، وإخراجها

بصورتها النهائية، وكذلك تم اختبار الصدق التكويني لفقرات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون وقد تبين أن جميع الفقرات دالة إحصائيًا، مما يدل على قوة مساهمة كل فقرة من فقرات الاستبانة في بناء الدرجة الكلية للمقياس.

اختبار ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل الاتساق الداخلي بواسطة معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) وتشير النتائج إلى أن درجة الثبات في ردود المستجيبين كانت (73%) وهي أعلى من النسبة المقبولة للأبحاث وهي (60%) (الرفاعي وآخرون،2013).

إجراءات الدراسة:

بعد تحكيم قائمة الاستقصاء وإدخال التعديلات اللازمة عليها قام الباحثان بتوزيعها على عينة من الطلاب والطالبات بالجامعات السعودية، ويوضح الجدول (2) عدد قوائم الاستقصاء الموزعة والمرتجعة والصالحة للتحليل الإحصائي:

جدول (2):الاستمارات المرسلة والمستبعدة والصالحة للتحليل الإحصائي

فئات الدراسة	المرسلة	المستبعدة		الواردة والصالحة للتحليل الإحصائي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
كلية إدارة الأعمال جامعة الملك سعود	109	9	%8	100	%92
كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	86	6	%7	80	%93
كلية العلوم الإدارية والمالية الجامعة الإلكترونية	66	7	%11	59	%89
كلية العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز	52	6	%12	46	%88
كلية إدارة الأعمال بجامعة دار العلوم	44	5	%11	39	%89
الإجمالي	357	33	%9	324	%91

في ضوء الجدول (2) يتضح للباحثين أن نسبة الاستمارات الصالحة للتحليل الإحصائي إلى إجمالي الاستمارات الموزعة تبلغ (91%) وهو ما يشير إلى إمكانية تعميم نتائج الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة الميدانية واختبار الفروض

يتناول الباحثان تحليل نتائج الدراسة الميدانية من خلال العناصر الآتية:

أولاً: الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة:

تحليل النتائج الديموغرافية لعينة الدراسة:

يوضح الجدول (3) خصائص أفراد عينة الدراسة حسب بياناتهم الشخصية والدراسية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

جدول (3): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

خصائص العينة	العنصر	التكرار	النسبة (%)
النوع	ذكر	158	8.48
	أنثى	166	51.2
المرحلة الدراسية	الدبلوم	107	33
	البكالوريوس	217	67
المستوي الدراسي	الأول	98	30.2
	الثاني	86	26.5
	الثالث	44	13.6
	الرابع	50	15.4
	الخامس	22	6.8
	السادس	8	2.5
	السابع	7	2.2
	الثامن	9	2.8
عدد المقررات الدراسية التي تم دراستها باستخدام التعليم الإلكتروني	مقرر واحد	1	0.3
	مقررين	65	20.1
	ثلاثة مقررات	86	26.5
	أربعة مقررات	68	21
	خمسة مقررات	79	24.4
	ستة مقررات	25	7.7
توجد لديك خدمة الإنترنت السريع بالمنزل	نعم	165	50.9
	لا	159	49.1

بالنسبة للمرحلة الدراسية يجب الإشارة إلى أن مرحلة الدبلوم مدتها سنتين ونصف ويأخذها الطالب على خمس مستويات دراسية (في السنة الواحدة يوجد مستويين)، أما مرحلة البكالوريوس فمدتها (4) سنوات يأخذها الطلاب على (8) مستويات دراسية باستثناء الكليات الصحية.

ويتضح من الجدول (3) تنوع فئات عينة الدراسة حيث تشمل (158) طالبًا بنسبة (48.8%)، و(166) طالبة بنسبة (51.2%) من أربع جامعات حكومية وجامعة أهلية بمنطقة الرياض ومحافظة الخرج. كما تضمنت العينة الطلاب في مراحل دراسية مختلفة حيث تشمل (107) طالبًا بنسبة (33%) يدرسون في مرحلة الدبلوم المشارك ومدة الدراسة فيها سنتان ونصف، بالإضافة إلى (217) طالبًا وطالبة يدرسون في المستويات المختلفة لمرحلة البكالوريوس ومدة الدراسة فيها (4 سنوات).

أما بالنسبة للمستوى الدراسي فيتضح من الجدول (4) تزايد عدد الطلاب في المستويات الدراسية الأولى بعينة الدراسة مقارنة بالمستويات الأخيرة، فقد بلغ عدد طلاب المستوى الأول في عينة الدراسة (98) طالبًا وطالبة بنسبة (30.2 %)، وبلغ عدد طلاب المستوى الثاني (86) طالبًا وطالبة بنسبة (26.5 %) في حين بلغ عدد الطلاب بالمستوى السابع (7) طلاب بنسبة (2.2 %)، وبلغ عدد الطلاب في المستوى الثامن (9) طلاب بنسبة (2.8 %). ولعل ذلك ما يدعم نتائج الدراسة حيث تتميز عادة المستويات الدراسية الأولى بارتفاع أعداد الطلاب بالمقارنة بالمستويات الأخيرة لذلك حرص الباحثان على توزيع أكبر عدد من قوائم الاستقصاء في هذه المستويات.

وبالنسبة لعدد المقررات الدراسية التي يتم دراستها باستخدام التعليم الإلكتروني فيتضح من الجدول (3) تزايد عدد هذه المقررات، حيث تتراوح ما بين مقرر واحد إلى ستة مقررات دراسية. وقد كانت الغالبية العظمى من عينة الدراسة يدرسون ثلاثة مقررات إلكترونيا، حيث بلغت (86) طالبًا وطالبة بنسبة (26.5 %)، يليها خمسة مقررات إلكترونيا (79) طالبًا وطالبة بنسبة (24.4 %). وهو ما يعزز من تفسير دوافع واتجاهات الطلاب من استخدام التعليم الإلكتروني، حيث تستخدم العينة نظام التعليم الإلكتروني في المقررات الدراسية.

أما بالنسبة لمدى كفاءة سرعة الإنترنت فقد اتضح أن غالبية فئات العينة يتوافر لديها خدمة الإنترنت السريع بالمنزل، فقد بلغ عددهم (165) طالبًا وطالبة بنسبة (50.9 %) في مقابل (159) طالبة وطالبة بنسبة (49.1 %) لا يتوافر لديهم خدمة الإنترنت السريع في المنزل. ويوضح الجدول الآتي الإحصاء الوصفي لعينة الدراسة.

الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

يتأثر استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر عينة الدراسة بعدة متغيرات كما تظهر في الجدول (4).

جدول (4): الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة

م	المتغيرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	سهولة الاستخدام		
1	لقد وجدت نظام التعليم الإلكتروني سهل الاستخدام.	3.3920	1.27274
2	لديك المعرفة الكافية في استخدام نظام التعليم الإلكتروني.	3.1790	1.29253
3	من السهولة أن أصبح ماهراً في استخدام نظام التعليم الإلكتروني.	3.2068	1.30863
	الفوائد المتوقعة		
4	التعليم الإلكتروني سوف يحسن أدائي في التعليم.	3.1790	1.19028
5	التعليم الإلكتروني سوف يزيد من الإنتاجية الأكاديمية.	3.2037	1.18368
6	التعليم الإلكتروني يجعل من السهل دراسة محتوى المقرر.	3.2377	1.16010
7	تطوير التفكير الإبداعي لدى الطالب.	3.3210	1.13024
8	زيادة التفاعل الأكاديمي بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين مدرسيهم.	3.2500	1.13316
9	إكساب الطالب مهارات حل المشكلات بالاعتماد على الذات.	3.5185	1.20485
	الاتجاهات		
10	الدراسة باستخدام التعليم الإلكتروني هي فكرة جيدة.	3.3827	1.09678

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

11	الدراسة باستخدام التعليم الإلكتروني هي فكرة حكيمة.	3.5648	1.01328
12	أشعر بإيجابية تجاه التعلم الإلكتروني.	3.5185	1.05995
	النوايا السلوكية		
13	لدي النية لمراجعة أي إعلانات جديدة من نظام التعليم الإلكتروني باستمرار.	3.4475	1.07908
14	لدي النية لأن أكون مستخدماً دائماً لنظام التعليم الإلكتروني.	3.1790	1.04734
	الكفاءة الذاتية لنظام التعليم الإلكتروني:		
15	أشعر بالثقة في وجود المعلومات في نظام التعليم الإلكتروني.	3.4907	1.03644
16	لدي المهارات الكافية لاستخدام نظام التعليم الإلكتروني.	3.5864	1.07112
	المعايير الشخصية		
17	ما يعتمد عليه التعليم الإلكتروني يعتبر ضرورياً بالنسبة لي كطالب جامعي.	3.4475	1،12680
18	أفضل استخدام التعليم الإلكتروني للتشابه بين قيمي الشخصية في استخدامه وقيم المجتمع.	3.4506	1.09631
19	الإعداد لوظيفة مستقبلية يتطلب بالضرورة الحصول على بعض المقررات باستخدام التعليم الإلكتروني.	3.3519	1.12650
	الوصول إلى النظام		
20	لا أجد صعوبة في الوصول إلى التعليم الإلكتروني في الجامعة واستخدامه.	3.4228	1.09470
	المتوسط العام	3.3651	1.15231

يتضح من الجدول (4) أن من أهم المتغيرات المؤثرة في استخدام التعليم الإلكتروني هو مدي سهولة استخدام نظام التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.3920) وانحراف معياري (1.27274)، والمهارة في استخدام نظام التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.2068) وانحراف معياري (1.30863).

وبالنسبة لمتغير الفوائد المتوقعة فقد أكدت عينة الدراسة على أن إكساب الطالب مهارات حل المشكلات بالاعتماد على الذات تعد من أهم الفوائد المتوقعة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني وقد جاء ذلك بمتوسط حسابي (3.5185) وانحراف معياري (1.20485)، يليها أن التعليم الإلكتروني يساعد في تطوير التفكير الإبداعي لدى الطلاب وذلك بمتوسط حسابي (3.3210) وانحراف معياري (1.13024). ويتفق ذلك مع دراسة (Masrom, 2007) التي أكدت على أن اتجاهات الطلاب تجاه استخدام التعليم الإلكتروني تتأثر بالفوائد المتوقعة من استخدامه، حيث يعزز كفاءة عملية التعليم وتنمية مهارات الطلاب، ويحسن من الأداء التدريسي.

أما بالنسبة لمتغير الاتجاهات فقد أكدت العينة على أن الدراسة باستخدام التعليم الإلكتروني تعد فكرة حكيمة بمتوسط حسابي (3.5648) وانحراف معياري (1.01328)، كما تشعر عينة الدراسة بإيجابية تجاه استخدام التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.5185) وانحراف معياري (1.05995).

وبالنسبة لمتغير النوايا السلوكية فقد كان هناك اتجاه من عينة الدراسة لاستخدام نظام التعليم الإلكتروني بشكل دائم وذلك بمتوسط حسابي (3.4537) وانحراف معياري (1.04734)، كما أنه يتوافر لدى العينة النية لمراجعة أي إعلانات جديدة من نظام التعليم الإلكتروني باستمرار بمتوسط حسابي (3.4475) وانحراف معياري (1.07908).

وفيما يتعلق بمتغير الكفاءة الذاتية لنظام التعليم الإلكتروني فقد أكدت العينة على أن هذه الكفاءة تعتمد على توافر المهارة الكافية لاستخدام نظام التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي(3.5864) وانحراف معياري (1.07112)، كما تعتمد على مدى الشعور بالثقة في معلومات نظام التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.4907) وانحراف معياري (1.03644).

أما بالنسبة لمتغير المعايير الشخصية فتشمل مدى تفضيل المستخدم لنظام التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.4475) وانحراف معياري (1.12680)، كما أكدت العينة على أن ما يعتمد عليه التعليم الإلكتروني يعتبر ذا أهمية للطالب بمتوسط حسابي (3.4475) وانحراف معياري (1.12680).

وبالنسبة لمتغير الوصول إلى النظام فقد أكدت عينة الدراسة على أن عدم وجود صعوبة في الوصول إلى التعليم الإلكتروني في الجامعة واستخدامه يعد من العوامل التي تؤثر على اتجاهات الطلاب في استخدام التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي (3.4228) وانحراف معياري (1.09470).

تحليل آراء العينة تجاه الفوائد المتوقعة من التعليم الإلكتروني:

يوضح جدول (5) وجهة نظر الطلاب في الفوائد المتوقعة من التعليم الإلكتروني وترتيب تلك الفوائد طبقاً لدرجة أهميتها من وجهة نظر الطلاب.

جدول (5): ترتيب الفوائد المتوقعة من التعليم الإلكتروني طبقا لردود العينة

الفوائد المتوقعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
التعليم الإلكتروني سوف يحسن أدائي في التعليم.	3. 1790	1. 19028	6
التعليم الإلكتروني سوف يزيد من الإنتاجية الأكاديمية.	3. 2037	1. 18368	5
التعليم الإلكتروني يجعل من السهل دراسة محتوى المقرر.	3. 2377	1. 16010	4
تطوير التفكير الإبداعي لدى الطالب.	3. 3210	1. 13024	2
زيادة التفاعل الأكاديمي بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين مدرسيهم.	3. 2500	1. 13316	3
إكساب الطالب مهارات حل المشكلات بالاعتماد على الذات.	3. 5185	1. 20485	1

يظهر الجدول (5) بشكل عام تقارب أهمية الفوائد المتوقعة من وجهة نظر الطلاب، كما يوضح أن إكساب الطالب مهارات حل المشكلات بالاعتماد على الذات تعد من أهم الفوائد المتوقعة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني، وقد جاء ذلك بمتوسط حسابي (3.5185) وانحراف معياري (1.20485)، يليها أن التعليم الإلكتروني يساعد في تطوير التفكير الإبداعي لدى الطلاب وذلك بمتوسط حسابي (3.3210) وانحراف معياري (1.13024)، كما جاءت زيادة التفاعل الأكاديمي بين الطلاب بعضهم البعض وبينهم وبين مدرسيهم في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.2500) وانحراف معياري (1.13316).

تحليل آراء العينة تجاه معوقات استخدام التعليم الإلكتروني:

هناك بعض المعوقات التي قد تؤثر على استخدام التعليم الإلكتروني وتختلف درجة تأثيرها من وجهة نظر عينة الدراسة كما يظهر في الجدول (6).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

جدول (6): ترتيب معوقات استخدام التعليم الإلكتروني طبقا لردود العينة

المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
ضعف الاتصال أحيانا بشبكة الإنترنت.	3.3210	1.07118	1
عدم توافر أجهزة حاسوب أو وسائل الاتصال الحديثة لاستخدامها من قبل كافة الطلبة.	2.6821	1.09354	4
ضعف مهارات الطالب في استخدام الحاسب والإنترنت.	3.1080	1.04869	3
عدم توافر بريد إلكتروني لكل طالب حتى يتسنى له التواصل مع أستاذ المادة.	3.1111	1.07118	2

يتضح من الجدول (6) تأكيد عينة الدراسة على أن ضعف الاتصال أحيانًا بشبكة الإنترنت يعد من أهم المعوقات التي تؤثر على استخدام التعليم الإلكتروني وذلك بمتوسط حسابي (3.32210) وانحراف معياري (1.07118)، يليها عدم توافر بريد الكتروني لكل طالب حتى يمكنه التواصل مع أستاذ المادة بمتوسط حسابي (3.1111) وانحراف معياري (1.10165). كما جاء ضعف مهارات الطالب في استخدام الحاسب الآلي والإنترنت في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.1080) وانحراف معياري (1.10165).

ثانيًا: نتائج اختبار فروض الدراسة:

الفرضية الأولى:

النوايا السلوكية للطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني تتأثر بكل من اتجاهات الطلاب (H11)، والمنافع المتوقعة (H12)، وسهولة الاستخدام المتوقعة (H13)، وكفاءة التعليم الإلكتروني (H14)، والمعايير الشخصية (H15)، وسهولة الوصول إلى النظام (H16).

لاختبار مدى ملائمة نموذج قبول التكنولوجيا كأساس نظري لفهم اتجاهات المستخدمين تجاه التعليم الإلكتروني تم استخدام نموذج المعادلات الهيكلية (The Structural Equation Modeling)، وتحليل معاملات المرور (Path coefficient). وبناء على النموذج الموضح في الشكل (2) وفروض البحث يمكن صياغة المعادلات الآتية:

1. $BI = \alpha + \beta 1\ AT + \beta 2\ PU + \beta 3\ PE + \beta 4\ SE + \beta 5\ SN + \beta 6\ SA + \epsilon$ (النوايا السلوكية = α + β1 AT (اتجاهات الطلاب) + β2 PU (الفوائد المتوقعة) + β3 PE (سهولة الاستخدام) + β4 SE (الكفاءة الذاتية) + β5 SN (المعايير الشخصية) + β6 SA (سهولة الوصول للنظام) + ϵ)
2. $AT = \alpha + \beta 1\ PU + \beta 2\ PE + \beta 3\ SE + \beta 4\ SN + \beta 5\ SA + \epsilon$
3. $PU = \alpha + \beta 1\ PE + \beta 2\ SE + \beta 3\ SN + \beta 4\ SA + \epsilon$
4. $PE = \alpha + \beta 1\ SE + \beta 2\ SN + \beta 3\ SA + \epsilon$

حيث أن:

(BI) النوايا السلوكية للطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني، و(AT) اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني، و(PU) الفوائد المتوقعة من استخدام نظام التعليم الإلكتروني، و(PE) سهولة استخدام نظام التعليم الإلكتروني المتوقعة، و(SE) الكفاءة الذاتية لنظام التعليم الإلكتروني، و(SN) المعايير الشخصية للطلاب، و(SA) سهولة الوصول للنظام، و(ϵ) ثابت النموذج. ويوضح الجدول الآتي اختبار الانحدار على المعادلات السابقة:

جدول (7): قيمة ومعنوية معاملات الانحدار لمعادلات النموذج

	نموذج (1) النوايا السلوكية		نموذج (2) اتجاهات الطلاب		نموذج (3) الفوائد المتوقعة		نموذج (4) سهولة الاستخدام	
	Beta	Sig	Beta	Sig	Beta	Sig	Beta	Sig
اتجاهات الطلاب	.111	.005**						
الفوائد المتوقعة	.028	.607	.103	.059*				
سهولة الاستخدام	.029	.596	.155	.004**	.045-	.423		
الكفاءة الذاتية	.069	.211	.142	.009**	.275	.061*	.282	.060*
المعايير الشخصية	.101	.064*	.099	.068*	.086	.124	.034-	.541
المعايير الشخصية للطلاب	.229	.000**	.142	.009**	.091-	.101	.516	.036**

** ارتباط معنوي عند مستوى 05. * ارتباط معنوي عند مستوى 1.

في ضوء الجدول (7) يتضح للباحثين أنه فيما يتعلق بالنوايا السلوكية للطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني (BI)، فهناك ارتباط معنوي ايجابي بين النوايا السلوكية و كل من اتجاهات الطلاب (β=0.229 & Sig. = 0.05) وسهولة الوصول للنظام (β = 0.229 & Sig. = 0.000) والمعايير الشخصية (β = 0.101 & Sig. = 0.064). وتشير تلك النتائج إلى أن زيادة الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب وزيادة سهولة الوصول إلى النظام التعليم الإلكتروني ووجود معايير شخصية مشجعة تؤدي إلى ارتفاع النوايا السلوكية للطلاب لاستخدام نظام التعليم الإلكتروني. وتؤيد تلك النتائج صحة الفروض (H11) و(H15) و(H16)، من جهة أخرى توضح النتائج – خلافًا لما هو مفترض نظريًا – عدم وجود ارتباط معنوي بين النوايا السلوكية و كل من المنافع المتوقعة من النظام (PU) وسهولة الاستخدام المتوقعة (PE) والكفاءة الذاتية للنظام (SE). وتشير تلك النتائج إلى أن رؤية الطلاب للمنافع التي يمكن أن تتحقق من نظام التعليم الإلكتروني و سهولة استخدامهم لذلك النظام و كفاءة النظام لا تؤثر بشكل مباشر على نواياهم في استخدام التعليم الإلكتروني. وتؤدي تلك النتائج إلى رفض الفروض (H12) و(H13) و(H14).

ومن ضمن المتغيرات التي يبدو أنها تؤثر بشكل مباشر في النوايا السلوكية للطلاب (اتجاهات الطلاب AT والمعايير الشخصية للطلاب SN و سهولة الوصول إلى النظام SA)، وتوضح النتائج أن سهولة الوصول إلى النظام هي الأكثر تأثيرًا في نوايا الاستخدام (β = 0.229) يليها اتجاهات الطلاب (β = 0.111) ويمكن القول إن تلك النتائج تشير إلى أن نوايا الطلاب تجاه التعليم الإلكتروني تتأثر بشكل أكبر بالخصائص الشخصية للطالب (مثل: اتجاهاته وميوله وقدرته على الوصول إلى النظام) وبالخصائص المتعلقة بنظام التعليم الإلكتروني نفسه (مثل: سهولة استخدام النظام وكفاءته الذاتية والمنافع المتوقعة منه). وقد يعكس ذلك أنه قد توجد مشكلة في عدم إدراك الطلاب لنظام التعليم الإلكتروني وأن هناك قصوراً في التواصل معهم لتعريفهم بشكل أكثر وضوحًا بذلك النظام.

الفرضية الثانية:

اتجاهات الطلاب نحو التعليم الإلكتروني تتأثر بكل من المنافع المتوقعة (H21)، وسهولة الاستخدام المتوقعة (H22)، وكفاءة التعليم الإلكتروني (H23)، والمعايير الشخصية (H24)، وسهولة الوصول إلى النظام (H25).

بالنسبة لاتجاهات الطلاب (AT) توضح النتائج أنها أكثر تأثرًا من النوايا السلوكية، حيث إنها تتأثر بكل المتغيرات، لذا تشير النتائج إلى وجود ارتباط معنوي إيجابي بين اتجاهات الطلاب و كل من المنافع

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

المتوقعة من النظام PU (β=0.103 & Sig.=0.059) وسهولة الاستخدام المتوقعة PE (β=0.155 & Sig.=0.004) والكفاءة الذاتية للنظام SE (β=0.142 & Sig.=0.009) والمعايير الشخصية للطلاب SN (β=0.099 & Sig.=0.068) وسهولة الوصول إلى النظام (β=0.142 & Sig.=0.009). و تشير تلك النتائج إلى أن رؤية الطلاب الإيجابية نحو منافع النظام وسهولة استخدامه و الوصول إليه وكفاءته الذاتية بالإضافة إلى المعايير الشخصية الإيجابية لدى الطلاب تساعد في خلق اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو استخدام نظام التعليم الإلكتروني. وتؤيد تلك النتائج صحة الفروض (H22)، (H21)، (H25)، (H24)، (H23). وتوضح النتائج أن اتجاهات الطلاب تتحدد بشكل أكبر طبقاً لسهولة الاستخدام المتوقعة من النظام (β=0.155) يليها كل من الكفاءة الذاتية للنظام وسهولة الوصول إليه (β=0.142)، بينما المعايير الشخصية للطالب تبدو أنها أقل تأثيرًا في اتجاهات الطالب (β=0.099). وبالتالي فاتجاهات الطلاب تتحدد بناءً على الخصائص المتعلقة بالنظام بما يؤكد أهمية تعريف الطلاب بتلك الخصائص بشكل واضح.

الفرضية الثالثة:

الفوائد المتوقعة من نظام التعليم الإلكتروني تتأثر بكل من سهولة الاستخدام المتوقعة (H31)، وكفاءة التعليم الإلكتروني (H32)، والمعايير الشخصية (H33)، وسهولة الوصول إلى النظام (H34).

بخصوص المنافع المتوقعة (PU) توضح النتائج وجود ارتباط معنوي إيجابي بين المنافع المتوقعة من النظام و الكفاءة الذاتية للنظام SE (β=0.275 & Sig.=0.061)، و تشير تلك النتيجة إلى أن زيادة كفاءة النظام تؤدى إلى تدعيم وجهة نظر الطلاب الإيجابية حول منافع النظام. وتؤيد تلك النتيجة صحة الفرض (H32). من جهة أخرى توضح النتائج عدم وجود ارتباط معنوي بين المنافع المتوقعة وكل من سهولة الاستخدام المتوقعة (PE) والمعايير الشخصية (SN) وسهولة الوصول إلى النظام (SA) وتشير تلك النتائج إلى المعايير الشخصية للطلاب ورؤيتهم حول سهولة استخدام النظام والوصول إليه لا تؤثر على رؤيتهم الإيجابية لمنافع النظام. و تؤدي تلك النتائج إلى رفض الفروض (H31) و(H33) و(H34). وبالرغم من عدم وجود ارتباط معنوي بين المنافع المتوقعة و كل من سهولة الاستخدام المتوقعة وسهولة الوصول إلى النظام، فإن نتائج الانحدار تشير – خلافاً للتوقع النظري – إلى علاقة سلبية بين تلك المتغيرات. وتشير تلك العلاقة السلبية إلى أن الرؤية الإيجابية للطلاب نحو سهولة استخدام النظام والوصول إليه قد تؤدي إلى رؤية سلبية حول منافع النظام.

الفرضية الرابعة:

سهولة الاستخدام المتوقعة للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطلاب تتأثر بكل من كفاءة التعليم الإلكتروني (H41)، المعايير الشخصية (H42)، وسهولة الوصول للنظام (H43).

بالنسبة لسهولة الاستخدام المتوقعة (PE) أوضحت النتائج وجود ارتباط معنوي إيجابي بينها وبين كل من الكفاءة الذاتية للنظام SE (β=0.282 & Sig.=0.060)، وسهولة الوصول إلى النظام SA (β=0.516 & Sig.=0.036). و تشير تلك النتيجة إلى أن زيادة الكفاءة الذاتية للنظام تؤدي لزيادة الرؤية الإيجابية للطلاب حول سهولة استخدام النظام، و كذلك كلما كانت سهولة الوصول إلى النظام مرتفعة كانت سهولة استخدامه مرتفعة. وتؤيد تلك النتائج صحة الفروض (H43)، (H41). كما تشير النتائج إلى قوة ارتباط كل من سهولة الوصول إلى النظام و سهولة استخدامه (β=0.516) من جهة أخرى، توضح النتائج عدم وجود ارتباط معنوي بين سهولة الاستخدام المتوقعة والمعايير الشخصية (SN). وتؤدي تلك النتيجة إلى رفض الفرض (H42)، ويمكن تلخيص نتائج اختبار الفروض من خلال الجدول (8):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

جدول (8): نتائج اختبار الفروض

الفرض	مسار العلاقة	نتيجة الفرض
H11	اتجاهات الطلاب تؤثر في النوايا السلوكية	صحة الفرض
H12	الفوائد المتوقعة تؤثر في النوايا السلوكية	عدم صحة الفرض
H13	سهولة الاستخدام المتوقعة تؤثر في النوايا السلوكية	عدم صحة الفرض
H14	كفاءة النظام تؤثر في النوايا السلوكية	عدم صحة الفرض
H15	المعايير الشخصية تؤثر في النوايا السلوكية	صحة الفرض
H16	سهولة الوصول إلى النظام تؤثر في النوايا السلوكية	صحة الفرض
H21	الفوائد المتوقعة تؤثر في اتجاهات الطلاب	صحة الفرض
H22	سهولة الاستخدام المتوقعة تؤثر في اتجاهات الطلاب	صحة الفرض
H23	كفاءة النظام تؤثر في اتجاهات الطلاب	صحة الفرض
H24	المعايير الشخصية تؤثر في اتجاهات الطلاب	صحة الفرض
H25	سهولة الوصول إلى النظام تؤثر في اتجاهات الطلاب	صحة الفرض
H31	سهولة الاستخدام المتوقعة تؤثر في الفوائد المتوقعة	عدم صحة الفرض
H32	كفاءة النظام تؤثر في الفوائد المتوقعة	صحة الفرض
H33	المعايير الشخصية تؤثر في الفوائد المتوقعة	عدم صحة الفرض
H34	سهولة الوصول إلى النظام تؤثر في الفوائد المتوقعة	عدم صحة الفرض
H41	كفاءة النظام تؤثر في سهولة الاستخدام المتوقعة	صحة الفرض
H42	المعايير الشخصية تؤثر في سهولة الاستخدام المتوقعة	عدم صحة الفرض
H43	سهولة الوصول إلى النظام تؤثر في سهولة الاستخدام المتوقعة	صحة الفرض

تحليل ومناقشة النتائج:

أوضحت النتائج أن بعض متغيرات النموذج تؤثر بشكل مباشر في النوايا السلوكية للطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني (اتجاهات الطلاب والمعايير الشخصية وسهولة الوصول إلى النظام) وبعض المتغيرات لا تؤثر بشكل مباشر ولكنها تؤثر في اتجاهات الطلاب ومن ثم فإنها تؤثر بشكل غير مباشر في النوايا السلوكية للطلاب. وتؤيد تلك النتائج – إلى حد كبير – صلاحية نموذج قبول التكنولوجيا كأساس نظري يمكن أن يساعد في فهم وتوضيح النوايا السلوكية للطلاب تجاه التعليم الإلكتروني.

وتشير النتائج إلى الدور المهم الذي تؤديه كل من المعايير الشخصية وسهولة الوصول إلى النظام في كل من اتجاهات الطلاب والنوايا السلوكية لاستخدام التعليم الإلكتروني، ويمكن تفسير ذلك أن سهولة الوصول إلى النظام يعتبر عاملاً محفزًا جوهريًا لاستخدام التعليم الإلكتروني، والمعايير الشخصية تعتبر عاملاً محفزاً للطلاب لتنظيم دوافعهم الذاتية نحو استخدام التعليم الإلكتروني. كما أن المعايير الشخصية ترتبط بالسلوكيات المتبعة كاستجابة لتوقعات الأشخاص الأخرى، وفي المملكة العربية السعودية هناك تشجيع للأفراد على استخدام تكنولوجيا المعلومات في كافة المجالات لمجاراة التغير الاجتماعي الذي أحدثته تكنولوجيا المعلومات، وبالتالي فطلاب الجامعات سوف تكون لديهم رغبة في استخدام التعليم الإلكتروني لاعتقادهم أنه يتيح لهم خبرة تكون مفيدة في الحصول على الوظائف المستقبلية أو لمقابلة توقعات الأفراد الآخرين و عدم الشعور بالتراجع أمام توقعات الأفراد الآخرين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

وتوضح النتائج أنه من بين المتغيرات الداخلة في النموذج فإن كلاً من سهولة الاستخدام المتوقعة والفوائد المتوقعة من النظام لا يؤثران في نوايا الطلاب السلوكية لاستخدام التعليم الإلكتروني، ولكن كليهما يؤثر في اتجاهات الطلاب. وفي هذا السياق يمكن القول إن تعلم استخدام الإنترنت من الأمور الشائعة والسهلة في الوقت الحالي كما أن فوائد التعلم من خلال الإنترنت من الأمور المعلومة بوضوح، وبالتالي فهذه المتغيرات هي متغيرات معرفية متاحة لدى الطلاب وتؤثر في اتجاهاتهم ولكن لا تؤثر في نواياهم السلوكية.

سهولة الوصول إلى النظام تعتبر إحدى المتغيرات التنظيمية، ويتضح من النتائج أنها تؤثر جوهريًا في كافة متغيرات النموذج باستثناء سهولة الاستخدام المتوقعة. ويمكن فهم تلك النتيجة في ضوء اهتمام المملكة العربية السعودية بتوفير بنية تحتية متطورة في مجال تكنولوجيا المعلومات. وقد أوضح ما يقارب من نصف العينة توافر خدمة الإنترنت المنزلي السريع لديهم وهو ما يمكن الطلاب من سهولة الوصول إلى النظام (جدول 4).

تعكس النتائج السابقة أن متغيرات نموذج قبول التكنولوجيا تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في النوايا السلوكية لطلاب الجامعات تجاه استخدام نظام التعليم الإلكتروني.

الاستنتاجات:

تتمثل أهم الاستنتاجات فيمًا يأتي:

1. يستخدم نموذج قبول التكنولوجيا لتحديد مدى قبول أو رفض المستخدمين للتكنولوجيا الجديدة ويعتمد في تحليله على بعض العوامل منها النوايا السلوكية، والاتجاهات، وفوائد النظام، وسهولة الاستخدام.
2. تتأثر النوايا السلوكية للطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني بكل من اتجاهات الطلاب والمعايير الشخصية وسهولة الوصول إلى النظام، بينما لا تتأثر بكل من المنافع المتوقعة من النظام وسهولة الاستخدام المتوقعة والكفاءة الذاتية للنظام وهو ما يثبت صحة الفرض الأول. وقد جاءت هذه النتيجة متعارضة مع دراسة Byoung (2009) التي ترى أن هناك علاقة إيجابية بين المنافع المتوقعة والنوايا السلوكية حيث تعزز هذه المنافع من خدمات التعلم الإلكتروني دون أن يترتب على ذلك زيادة عمليات التعقيد المرتبطة بالتعلم الإلكتروني.
3. سهولة الوصول إلى النظام هي الأكثر تأثيرًا في نوايا الاستخدام (β=0.229)، يليها اتجاهات الطلاب، فنوايا الطلاب تجاه التعليم الإلكتروني فهي تتأثر بشكل أكبر بالخصائص الشخصية للطالب – مثل: اتجاهاته وميوله وقدرته على الوصول إلى النظام – وهي من الخصائص المتعلقة بنظام التعليم الإلكتروني نفسه مثل: سهولة استخدام النظام وكفاءته الذاتية والمنافع المتوقعة منه. وقد يعكس ذلك أنه قد توجد مشكلة في عدم إدراك الطلاب لنظام التعليم الإلكتروني وأن هناك قصوراً في التواصل معهم لتعريفهم بشكل أكثر وضوحًا بذلك النظام. وهو ما يتفق مع دراسة Al-Adwan ،Al-Adwan وSmedley (2013) حيث توصلت إلى أن سهولة الوصول إلى النظام لا تؤثر فقط في نوايا الاستخدام ولكنها تؤثر أيضا في اتجاهات الطلاب.
4. تتأثر اتجاهات الطلاب بكل من المنافع المتوقعة وسهولة الاستخدام، وكفاءة التعليم الإلكتروني، والمعايير الشخصية، وسهولة الوصول إلى النظام وهو ما يثبت صحة الفرض الثاني. كما تتحدد اتجاهات الطلاب بشكل أكبر طبقاً لسهولة الاستخدام المتوقعة من النظام (β=0.155) يليها كل من الكفاءة الذاتية للنظام وسهولة الوصول إليه (β= 0.142). وبالتالي فاتجاهات الطلاب تتحدد بناء على الخصائص المتعلقة بالنظام بما يؤكد أهمية تعريف الطلاب بتلك الخصائص بشكل واضح. ويتفق ذلك مع دراسة Suradi، Rani وYusoff (2014) التي أكدت على أن سهولة الاستخدام تؤثر في مستوى رضا الطلاب، حيث يحتاجون عادة إلى نظام تعليمي خالٍ من الجهد، لكن استخدام هذا النظام

التعليمي يتطلب المزيد من الجهد يجعل الطلاب يشعرون بعدم الرضا ويؤثر على حضورهم في المقررات الدراسية.

5. اتجاهات الطلاب هي الأكثر تأثيرًا في النوايا السلوكية للطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني، حيث إنها تتأثر بكل المتغيرات مثل المنافع المتوقعة من النظام وسهولة الاستخدام المتوقعة والكفاءة الذاتية للنظام والمعايير الشخصية للطلاب وسهولة الوصول إلى النظام. وهو ما يتفق مع دراسة Shah وآخرون (2013) التي أكدت على أن اتجاهات المستخدم نحو التكنولوجيا الجديدة تتأثر بكل من الفوائد المتوقعة وسهولة الاستخدام، فإذا اعتقد الطالب بأن التكنولوجيا الجديدة سوف تساعد على تحسين أداءه فسوف يكون لديه شعور إيجابي لاستخدام هذه التكنولوجيا.

6. تتأثر الفوائد المتوقعة بالكفاءة الذاتية للنظام فقط بينما لا تتأثر بكل من سهولة الاستخدام المتوقعة والمعايير الشخصية وسهولة الوصول إلى النظام وهو ما يثبت عدم صحة الفرض الثالث. أما سهولة الاستخدام المتوقعة فتتأثر بكل من الكفاءة الذاتية للنظام وسهولة الوصول إلى النظام، بينما لا تتأثر بالمعايير الشخصية.

7. تتأثر سهولة الاستخدام المتوقعة بكل من كفاءة النظام وسهولة الوصول إليه بينما لا تتأثر بالمعايير الشخصية وهو ما يثبت صحة الفرض الرابع وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Alshare و Kwan (2005) التي أكدت على أن كفاءة النظام، وسهولة الوصول إليه تعتبر محددات مهمة للتأثير في سهولة الاستخدام المتوقعة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في كل من الدراسة النظرية والميدانية يوصي الباحثان بما يأتي:

1. ضرورة وجود مركز للتعليم والتعلم داخل الجامعة يقوم بتقديم نظام التعليم الإلكتروني وتوفير إرشادات مكتوبة حول ذلك النظام ويكون مسئول عن تطوير استراتيجية التعليم الإلكتروني بالجامعة.
2. ضرورة قيام إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس ببذل الجهد لزيادة الكفاءة الذاتية للطلاب في نظام التعليم الإلكتروني، مع أهمية توفير نظام للدعم في حالة وجود أو عدم وجود الشبكة وذلك لدعم الكفاءة الذاتية للتعليم.
3. يجب على الجامعة توفير قدر أكبر من المقررات المتاحة بنظام التعليم الإلكتروني والإعلان بشكل أكبر عن ذلك النظام لاجتذاب الطلاب.
4. يجب على إدارة نظام التعليم الإلكتروني مساعدة الطلاب في تأكيد أو زيادة تصوراتهم الإيجابية حول النظام من خلال تطوير محتوى التعليم الإلكتروني ليكون أكثر سهولة وأكثر توجها للمستخدم (user-friendly and user-oriented) مما يضيف توجهات إيجابية للمستخدم ويزيد من إرضاءه وهو ما سوف ينعكس بالتالي على زيادة استخدام الطلاب لنظام التعليم الإلكتروني.
5. توفير الدعم الكافي لأعضاء هيئة التدريس والتواصل الفعال معهم للحد من مقاومتهم للتغيير، وتخوفهم من استخدام التعليم الإلكتروني.
6. توفير الدورات التدريبية الكافية لكل من أعضاء هيئة التدريس والطلاب لتعريفهم بالفوائد من استخدام التعليم الإلكتروني بشكل فعال ودوره في تحسين جودة العملية التعليمية.
7. توفير الإمكانات المادية والفنية اللازمة من قبل إدارات الجامعات لتفعيل استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس الجامعي لضمان جودته وزيادة فاعليته.
8. ضرورة استعانة الجامعات السعودية بنموذج قبول التكنولوجيا لتقييم العوامل المؤثرة في الاتجاهات السلوكية للطلاب عند استخدام التعليم الإلكتروني وهو ما يعزز من المنفعة الحقيقية لاستخدام التعليم الإلكتروني.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

المقترحات:

يرى الباحثان في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وجود العديد من المجالات التي يمكن أن تشكل أساسًا لبحوث مستقبلية، ومن أهمها ما يأتي:

1. دراسة تحليلية للعوامل المؤثرة في تبني مؤسسات التعليم الجامعي للتعليم الإلكتروني في ضوء نظرية انتشار الابتكارات (Innovation Diffusion Theory - IDT).
2. قياس مدى قبول وتبني أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني.
3. تحليل توجهات الطلاب نحو استخدام أدوات التواصل الاجتماعي كأداة للتعليم الإلكتروني.
4. تحليل أثر العوامل الاجتماعية والتنظيمية والفردية في قبول الطلاب للتعليم الإلكتروني في الدول النامية.
5. دور التكامل بين نموذج قبول التكنولوجيا ونظرية الانتشار في تحليل نوايا العاملين على استخدام التعليم الإلكتروني.

الشكر:

تم دعم المشروع بواسطة عمادة البحث العلمي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من خلال المقترح البحثي رقم 3066/02/2015.

المراجع:

أبو خطوة، السيد عبد المولى السيد (2012). معايير الجودة في توظيف أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *5* (10)، 1-28.

أبو عقيل، إبراهيم (2014). *مبادئ في الإحصاء*، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص ص-130 125.

أحمد، ريهام مصطفي أحمد (2012). توظيف التعليم الإلكتروني لتحقيق معايير الجودة في العملية التعليمية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *5* (9)،1-20.

الحافظ، محمود عبد السلام محمد (2013). التعليم الإلكتروني ودرجة تمكن أعضاء هيئة التدريس الجامعي من تطبيق مهاراته، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *6* (14)، 1-17.

الرفاعي، خليل، والنجداوي، أكرم، والخطيب، خالد (2013). تحديد معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أقسام المحاسبة في الجامعات الحكومية الأردنية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *7* (13)، 82-96.

الصريفي، أنعام قاسم، ونعمة، أحمد عبد الله (2013). استخدام التعلم الإلكتروني لتحقيق الجودة في طرائق التدريس في مؤسسات التعليم العالي (دراسة تجريبية)، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *6* (12)، 35-53.

العبيد، منال، العبيد، رفيدة، زروق، هويدا (2012). التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية (دراسة حالة)، *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، (1)، 81-93.

جامعة الملك سعود (2014). *عمادة تقنية المعلومات*، متاح على الموقع: www.ksu.edu.sa.

جامعة الملك سعود، *عمادة التعليم الإلكتروني*، البوابة الإلكترونية للعمادة.

صيام، وليد زكريا (2013). مدى إسهام التعليم الإلكتروني في ضمان جودة التعليم العالي دراسة حالة التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *6* (14)، 100- 82.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

عبـد القادر، أمل حسـين (2013). جـودة التعليم الإلكتروني في مؤسسـات التعليم العـالي، *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، *(2)*، 67-82.

وزارة التعليم السعودي (2015). *البوابة الإلكترونية*، متاح على الموقع: www.moe.gov.sa.

Agarwal, R., & Prasad, J. (1999). Are individual differences germane to the acceptance of new information technologies?. Decision sciences, 30(2), 361-391.

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational behavior and human decision processes, 50(2), 179-211.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. European review of social psychology,11(1), 1-33.

Al-Adwan, A., & Smedley, J. (2012). Implementing e-learning in the Jordanian Higher Education System: Factors affecting impact. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 8(1), 121.

Al-Adwan, A., Al-Adwan, A., & Smedley, J. (2013). Exploring students acceptance of e-learning using Technology Acceptance Model in Jordanian universities. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 9(2), 4-18.

Alharbi, S., & Drew, S. (2014). Using the technology acceptance model in understanding academics' behavioural intention to use learning management systems. International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA), 5(1), 143-155.

Bagozzi, R. P., Wong, N., Abe, S., & Bergami, M. (2000). Cultural and situational contingencies and the theory of reasoned action: Application to fast food restaurant consumption. Journal of Consumer Psychology, 9(2), 97-106.

Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. MIS quarterly,19, 189-211.

Concannon, F., Flynn, A., & Campbell, M. (2005). What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. British journal of educational technology, 36(3), 501-512.

Davis, F. D., Bagozzi, R. P., & Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: a comparison of two theoretical models. Management science, 35(8), 982-1003.

Elloumi, F. (2004). Value chain analysis: A strategic approach to online learning. Theory and practice of online learning, 61-92.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

Grandon, E., Alshare, O., & Kwan, O (2005). Factors influencing student intention to adopt online classes: A cross-cultural study. Journal of Computing Sciences in Colleges, 20(4), 46–56.

Hara, N (2000). Student distress in a web-based distance education course. Information, Communication and Society, 3(4), 557–579.

Imtiaz, M. A., & Maarop, N. (2014). A Review of Technology Acceptance Studies in the Field of Education. Jurnal Teknologi, 69(2), 27-32.

Kalaivani, A. (2014). Role of E-Learning in the Quality Improvement of Higher Education. IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS), 19(11), 15-17.

Kilmurray, J. (2003). E-learning: It's more than automation. The technology source archives. Retrieved April 20, 2007, from: http://technologysource.org/article/elearning.

Koohang, A., & Durante, A (2003). Learners' perceptions toward the web-based distance learning activities/assignments portion of undergraduate hybrid instructional model. Journal of Informational Technology Education, 2, 105–113.

Kurniabudi, Sharipuddin, & Assegaff S. (2014). A Literature Review: Acceptance Models For e-learning Implementation in Higher Institution. International Conference on Advances in Education Technology (ICAET).86-89.

Lee, M. K. O., Cheung, C. M. K., & Chen, Z (2005). Acceptance of Internet-based learning medium: The role of extrinsic and intrinsic motivation. Information & Management, 42, 1095–1104

Leem, J., & Lim, B (2007). The current status of e-learning and strategies to enhance educational competitiveness in Korean higher education. The International Review of Research in Open and Distanc Learning, 8(1). Retrieved April 30, 2007 from: http://www.irrodl.org/index.php/ irrodl/article/viewarticle/380/763.

Legris, P., Ingham, J., & Collerette, P (2003). Why do people use information technology? A critical review of the technology acceptance model. Information & Management, 40, 191–204.

Liu, S., Liao, H., &Peng, C (2005). Applying the technology acceptance model and flow theory to online e-learning users' acceptance behavior. Issues in Information Systems, 6(2), 175–18.

Malhotra, Y., &Galletta, D. F (1999). Extending the technology acceptance model to account for social influence: Theoretical bases and empirical validation. Proceedings of the 32nd Hawaii International Conference on System Sciences.

Masrom, M. (2007). Technology acceptance model and e-learning. Technology, 21(24), 81.

Morris, M. & Dillon, A. (1997). How user perceptions influence software use. IEEE Software, 14(4), 58-65.

Muk, A. & Chung, C. (2015). Applying the technology acceptance model in a two-country study of SMS advertising. Journal of Business Research, 68(1), 1-6.

Mun, Y. Y., & Hwang, Y. (2003). Predicting the use of web-based information systems: self-efficacy, enjoyment, learning goal orientation, and the technology acceptance model. International journal of human-computer studies, 59(4), 431-449.

Mungania, P., & Reio Jr, T. G. (2005). If E-Learners Get There, Will They Stay? The Role of E-Learning Self-Efficacy. Online Submission.

Ndubisi, N. O (2006). Factors of online learning adoption: A comparative juxtaposition of the theory of planned behavior and the technology acceptance model. International Journal on E-Learning, 5(4), 571–591.

Oye, N. A., Iahad, N., Madar, M. J., & Rahim, N. (2012). The impact of e-learning on students' performance in tertiary institutions. International Journal of Computer Networks and Wireless Communications, 2(2), 121-130.

Paiva, J., Morais, C., Costa, L., & Pinheiro, A. (2016). The shift from "e-learning" to "learning": Invisible technology and the dropping of the "e". British Journal of Educational Technology, 47(2), 226-238.

Pilli, A. O., Fanaeian, A. Y., & Al-Momani, M. M. (2014). Investigating the Students' Attitude Toward the use of E-Learning in Girne American University. International Journal of Business and Social Science, 5(5), 169-175.

Pituch, K. A., & Lee, Y. K. (2006). The influence of system characteristics on e-learning use. Computers & Education, 47(2), 222-244.

Rani, N. S. A., Suradi, Z., & Yusoff, N. H. (2014). An Analysis of Technology Acceptance Model, Learning Management System Attributes, E-satisfaction, and E-Retention. International Review of Management and Business Research, 3(4), 1984-1996.

Saadé, R., Nebebe, F., & Tan, W. (2007). Viability of the" technology acceptance model" in multimedia learning environments: a comparative study. Interdisciplinary Journal of e-Learning and Learning Objects, 3(1), 175-184.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.2

Sabti, A. A., & Chaichan, R. S. (2014). Saudi high school students' attitudes and barriers toward the use of computer technologies in learning English. SpringerPlus, 3(1), 460.

Selim, H. M. (2003). An empirical investigation of student acceptance of course websites. Computers & Education, 40(4), 343-360.

Shah, G. U. D., Bhatti, M. N., Iftikhar, M., Qureshi, M. I., & Zaman, K. (2013). Implementation of technology acceptance model in e-learning environment in rural and urban areas of Pakistan. World Applied Sciences Journal, 27(11), 1495-1507.

Surry, D. W., Ensminger, D. C., and Haab, M. (2005). A model for integrating instructional technology into higher education. British Journal of Educational Technology, 36(2), 327–329.

Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2015). A cross-cultural examination of the impact of social, organisational and individual factors on educational technology acceptance between British and Lebanese university students. British Journal of Educational Technology, 46(4), 739-755.

Thong, J. Y., Hong, W., & Tam, K. Y. (2002). Understanding user acceptance of digital libraries: what are the roles of interface characteristics, organizational context, and individual differences?. International journal of human-computer studies, 57(3), 215-242.

Vandeyar, T. (2015). Policy intermediaries and the reform of e-Education in South Africa. British Journal of Educational Technology, 46(2), 344-359.

Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. Management science, 46(2), 186-204.

Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. MIS quarterly, 425-478.

مستوى جودة الخدمات التعليمية وأثرها في رضا الطلبة: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة سعيدة - الجزائر

د. حميدي زقاي[1.*]
د. محمد وزاني[1]

[1] أستاذ محاضر – جامعة د. الطاهر مولاي سعيدة – الجزائر
[*] عنوان المراسلة: zegai20@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

مستوى جودة الخدمات التعليمية وأثرها في رضا الطلبة: دراسة تطبيقية على طلبة جامعة سعيدة - الجزائر

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد أثر جودة الخدمات التعليمية الّتي تقدمها جامعة - سعيدة- الجزائر على رضا الطلبة، وذلك باستخدام مقياس الأداء (SERVPERF) الذي يركز على قياس الأداء الفعلي للخدمة المقدمة، وقد تكونت عينة الدراسة من 370 طالب، ولمعالجة ذلك استخدمت استمارة اشتملت (29) فقرة تم توزيعها على عينة الدراسة، وتم تفريغ البيانات وتحليل النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS v. 20). أظهرت الدراسة أن درجة تقدير الطلبة لأبعاد جودة الخدمات التعليمية المقدمة في الجامعة جاء بدرجة متوسطة، حيث حصل على درجة كلية بلغت 57.4 %. أظهرت النتائج كذلك أن مستوى رضا الطلبة على جودة الخدمات التعليمية في الجامعة جاء بدرجة متوسطة، حيث حصل على درجة كلية بلغت 54 %. بينت النتائج كذلك على وجود أثر ذي دلالة إحصائية لجودة الخدمة التعليمية على رضا طلبة في الجامعة محل الدراسة عند مستوى دلالة (0.05). كما قدمت الدراسة عدة توصيات كان من أهمها ضرورة الاهتمام بالأساليب الحديثة في الّتعامل مع الطلبة، والاستماع إلى صوتهم، والتّركيز عليهم، لأنّهم محور كلّ العمليات التعليمية.

الكلمات المفتاحية : جودة الخدمة، التعليم، رضا الطلبة.

Level of Quality Education Services and the Effect on Students' Satisfactory: A Filed Study at Saida University – Algeria

Abstract:

This study aimed to determine the effect of the quality of services offered by Saida University – Algeria – on students' satisfaction, using a scale of Service Performance (SERVPERF), which mainly focused on measuring the actual performance of the service provided to students. To achieve this objective, a questionnaire, consisting of (29) items, was developed and distributed to the study sample which consisted of 370 students.; The collected data was statistically analyzed using the (SPSS v. 20) statistical program. The study results showed that the degree of appreciation of the quality of services by students was on average, with an overall degree of 57.4 %. The results also showed that students' satisfaction of the quality of educational services at the University was on average, with an overall degree of 54 %. There was also a statistically significant effect on the quality of educational services to the satisfaction of students of (0.05). Finally, the study proposed a number of recommendations the most important of which were that modern methods of dealing with students should be followed, including considering their needs and voices, and taking care of them, because they are the focus of all educational processes.

Keywords: Quality of service, Teaching, Students' satisfaction.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

المقدمة:

يعد التعليم الجامعي من أهم مؤسسات التعليم في المجتمعات، لما له من دور فعّال ومميز في صناعة أجيال المستقبل، التي تمتلك مقومات النجاح ومتطلبات العصر، وتطوير المجتمعات بما لديها من طاقات ومعارف علمية حديثة تمكنها من بناء مشاريع حيوية، كما تعتبر الجامعة البداية الرئيسية التي تمر من خلالها أساليب التطوير والتقدم في المجتمع، حيث إن التقدم العلمي والتكنولوجي على كافة الأصعدة يخرج من بوابة الجامعة.

لذا أصبح من الضروري ربط التعليم الجامعي بالاهتمامات والحاجات اليومية للمجتمعات والمؤسسات بشقيها الإنتاجي والخدمي، مما يتطلب إعادة النظر في وظائف الجامعات لتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل والتأكيد على ضرورة ربط الجامعات وتطوير أدائها مع تطور المجتمع باعتباره المستفيد الخارجي الأول من الخدمة التعليمية، ولا يتم ذلك إلا إذا تم التعرف على احتياجات أفراد المجتمع لما يريدون توفره في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، والسعي لإيجاد مستويات عالية للمتخرجين من الجامعة، وذلك من خلال تقديم خدمات ذات الجودة المطلوبة.

وبذلك تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر قياس جودة الخدمات التعليمية على رضا الطلبة وذلك في إحدى الجامعات الجزائرية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تتمثل مشكلة الدراسة في محاولة قياس جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعات الجزائرية وأثرها في رضا الطلبة وذلك باستخدام مقياس الأداء (SERVPERF) بأبعاده الخمسة (العناصر المادية الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والأمان، والتعاطف) بغية تحقيق رضا الطلبة، وبالتالي رفع من مستوى جودة المنتج التعليمي، وبناء على ما سبق، فإنه يمكن بلورة مشكلة الدراسة بطرح التساؤل الرئيسي الآتي:

ما أثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها جامعة – سعيدة – الجزائرية على رضا الطلبة؟

ويتفرع من هذا السؤال مجموعة من التساؤلات التي تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها، وهي:

1. ما مستوى أبعاد جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها جامعة - سعيدة- الجزائرية حسب الأبعاد المكونة لمقياس SERVPERF؟
2. ما أهم أبعاد جودة الخدمة التي تقدمها جامعة – سعيدة – الجزائرية؟
3. هل يمكن استخدام مقياس الأداء (SERVPERF) كأحد المقاييس المهمة لقياس رضا الطلبة؟

فرضيات الدراسة:

استنادا إلى مشكلة الدراسة تمت صياغة الفرضيات الآتية:

- يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد جودة الخدمة التعليمية على رضا طلبة.
- وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في إجابة عينة الدراسة على أثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى الخصائص الشخصية والمتمثلة بـ (الجنس، المؤهل العلمي والكلية).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. معرفة تقييم الطلبة لجودة الخدمات التي تقدمها جامعة - سعيدة- الجزائرية من ناحية الأداء حسب الأبعاد الخمسة المكونة لمقياس SERVPERF.
2. التعرف على أهمية العوامل الّتي يستخدمها الطلبة في تقييمهم لجودة الخدمات المقدمة لهم.
3. تحديد مستوى الرضا العام عن الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

4. توفير معلومات تساعد رؤساء وإدارات الجامعات الجزائرية في قياس جودة ما تقدمه من خدمات، وتحديد أهم العوامل التي تؤدي إلى تحقيق رضا الطلبة من الخدمات لمعرفة أولويات التحسين والتطوير.
5. تحديد مدى القدرة على استخدام مقياس الأداء (SERVPERF) لقياس مستوى رضا الطلبة من الخدمات الجامعية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في توضيح أهمية الدور المهم الذي يؤديه تطبيق مقياس جودة الخدمة في تحقيق رضا الطالب وبالتالي التحسين من مستوى جودة الخدمات التعليمية، كما تسعى هذه الدراسة كذلك إلى محاولة تحسيس متخذي القرار في الجامعات الجزائرية بضرورة إعطاء أهمية لاستعمال مقياس جودة الخدمة التعليمية المقدمة من الجامعة واعتباره أداة فعالة في رفع مستوى جودة التعليمية من جهة، وتلبية رغبات وحاجات الزبائن (الطلبة والمجتمع) المتعددة والمتجددة من جهة أخرى.

حدود الدراسة:

- الحدود الزمنية: تم إجراء هذه الدراسة خلال الموسم الدراسي 2015/2016.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على جامعة – سعيدة– الجزائر.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة جامعة – سعيدة – الجزائر.

مصطلحات الدراسة:

جودة الخدمة: كل ما يمكن أن تقدمه الجامعة لطلبتها من إجراءات وتسهيلات، ووسائل ومساعدات تمكنهم من الالتحاق بالجامعة والاستمرار في الدراسة (الدراركة، 2001، ص143).

خدمة التعليم العالي: تعني قدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب، وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة (العبادي، 2006، ص37).

الطلبة: هم الذين أنهوا الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي وملتحقين للدراسة في مرحلة التعليم الجامعي (نهاد، 2014، ص61)، ويقصد بالطلبة إجرائيا في هذه الدراسة الدارسون الملتحقون فعلا للدراسة في الموسم الدراسي 2015/2016 في جامعة – سعيدة – الجزائر.

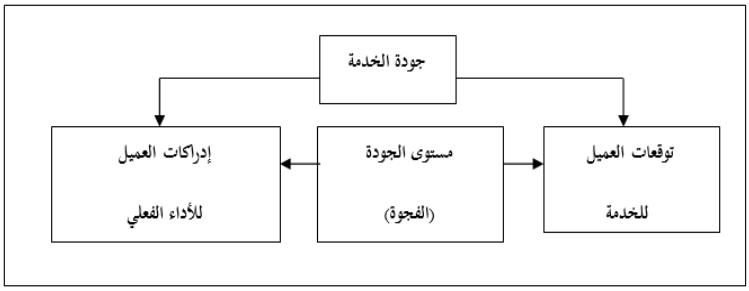
مقياس SERVPERF: هو نموذج لقياس رضا العملاء عن جودة الخدمة، تقوم فكرته على قياس الأداء الفعلي، ويتكون من 22 فقرة تتوزع على خمسة أبعاد للجودة هي الجوانب الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والأمان والتعاطف.

الإطار النظري:

أولاً: مفهوم جودة الخدمة:

يحظى موضوع الجودة باهتمام متزايد في كل المنظمات، لاسيما بعدما تنبهت هذه المنظمات إلى أهمية تطوير وتحسين الجودة، وأصبح هذا المفهوم كمدخل أساسي لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية التي بدأت في مواجهتها، لاسيما بعد ظهور التكتلات الاقتصادية، فضلا عن التطورات التكنولوجية المتلاحقة والاهتمام بقضايا البيئة، والتغير الحاصل في سلوك المستهلك الذي بدأ ينظر للجودة كمعيار أساسي لتقييم واختيار ما يشبع حاجاته ورغباته (نايف، 2006، ص24). ومن هنا وجب على المنظمات ألا تحكم على جودة خدماتها حسب ما تراه هي، ولكن أن يكون الحكم عليها من طرف العملاء ومختلف الأطراف المتعاملة في هذه السوق (Goyhenetche,2007,28)، وهذا الاهتمام أدى إلى تباين واختلاف وصعوبة في تحديد مفهوم الجودة، وترجع هذه الصعوبة إلى الخصائص العامة المميزة للخدمات قياسا إلى السلع المادية، وتميل غالبية التعريفات الحديثة لجودة الخدمة على أنها معيار لدرجة تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع توقعات الزبائن لهذه الخدمة، وذلك على النحو الذي يعرضه الشكل الآتي: الدراسات العليا:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3



الشكل (1): مفهوم جودة الخدمة

المصدر: (حداد، 1999، 337).

ويمكن التعبير عن ذلك رياضيا كالآتي: جودة الخدمة = إدراك العميل للأداء الفعلي – توقعات العميل لمستوى الأداء. وعلى ضوء المعادلة السابقة يمكن تصور ثلاث مستويات للخدمة وهي (نايف، 2006):

أ) الخدمة العادية: وهي تلك الخدمة التي تتحقق عندما يتساوى إدراك العميل لأداء الخدمة مع توقعاته المسبقة عنها.

ب) الخدمة الرديئة: وهي تلك الخدمة التي تتحقق عندما يتدنى الأداء الفعلي للخدمة عن مستويات التوقعات بالنسبة لها.

ج) الخدمة المتميزة: وهي تلك الخدمة التي تتحقق عندما يفوق أو يتجاوز الأداء الفعلي للخدمة توقعات العملاء بالنسبة لها.

ويمكن حصر التعريفات المقدمة في مجال جودة الخدمة في ثلاث مجموعات أساسية وهي:

1. **مجموعة التعريفات التي تحاول أن تركز على جودة الخدمة وتحتوي في طياتها على طبيعة الخدمة وبالتالي تقوم بتقسيمها إلى مجموعة من الأبعاد.**
2. **مجموعة التعريفات التي قامت بالتركيز على عملية أداء الخدمة ذاتها، فالجودة أو عدم الجودة تعرف بأنها مدى وجود فجوات بين المنظمة وبين جمهورها، وتسعى المنظمات دائما إلى تحقيق الجودة وإغلاق هذه الفجوات.**

- **مجموعة التعريفات الموجهة للعملاء سواء بشكل ضمني أو بشكل صريح ويركز التعريف بشكل عام على أن الهدف النهائي هو أن تعمل المنظمة على إرضاء وإسعاد العميل.**

وبتطبيق مفهوم التسويق الحديث، فإننا نميل إلى تبني وجهة النظر المجموعة الثالثة، التي ترى أن مفهوم جودة الخدمة يكمن في إدراك العملاء. لأنها تعتمد في أساسها على فكرة الجودة النسبية الملموسة لدى العميل، وتقاس الجودة على أساس كونها تمثل قدرة المؤسسة على تلبية احتياجات العميل وإشباعها بشكل أفضل من المنافسين.

لقد أصبح واضحاً أن جودة الخدمات أمر ملح يواجه المنظمات المختلفة، فلم يعد يكفي مجرد الإيمان بأهمية تقديم خدمة ذات جودة متميزة، وإنما يتطلب سعي الإدارة إلى الاهتمام بشكاوى العملاء واقتراحاتهم، ومعرفة انطباعاتهم عن الخدمة المقدمة، وتطوير جودة الخدمة، والارتقاء بمستواها، حتى تصل إلى التميز الذي يطمح إليه مقدمو الخدمة والمستفيدون منها على حد سواء (إدريس، 2006، ص37).

إذن فجودة الخدمات لا بد أن تعكس ما إذا كانت هذه الجودة تشبع متطلبات المستخدمين لها، وإلى أي مدى يتحقق مثل هذا الإشباع، وكذلك ما إذا كانت قد حققت الهدف الذي من أجله وجدت الخدمة وإلى أي مدى تم تحقيق ذلك. فخلاصة القول: إن جودة الخدمة هي المحدد الرئيسي لرضا العميل أو عدم رضاه.

ثانياً: مفهوم الجودة في التعليم:

يتعلق مفهوم الجودة في التعليم بكافة السمات والخصائص التي تتعلق بالمجال التعليمي، والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها. وتعرف الجودة في التعليم العالي بأنها" أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنطقة التعليمية ومستوياتها ليوفر للعاملين وفرق العمل الفرصة لإشباع حاجات الطلاب والمستفيدين من عملية التعليم أو هي فعالية تحقيق أفضل خدمات تعليمية بحثية واستشارية بكفاءة الأساليب وبأقل التكاليف وبأعلى جودة ممكنة" (الصرايرة، 2008، ص10)، كما تعتبر جودة التعليمية: "عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم، وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسين المستمر للمنظمة، ويمكن ترجمة احتياجات ورغبات وتوقعات الدارسين المتخرجين من الجامعة كمخرجات لنظام التعليم إلى خصائص ومعايير محددة في المتخرج، وتكون أساسا لتصميم برامج مع التطوير المستمر" (النجار، 2000، ص73).

ثالثاً: أبعاد جودة الخدمة التعليمية:

تشير الدراسات إلى أن هناك أسلوبين لقياس جودة الخدمة ينسب أولهما إلى Parasuraman، Zeithaml وBerry (1985) حيث تمكنوا من تصميم مقياسهم الشهير (SERVQUAL) وهو الذي يستند على توقعات العملاء لمستوى الخدمة وإدراكهم لمستوى أداء الخدمة المقدمة بالفعل، ومن ثم تحديد الفجوة بين هذه التوقعات والإدراكات، حيث حددوا في البداية عشر أبعاد لقياس جودة الخدمة وهي: الاعتمادية، والأمان، وسهولة الوصول، وفهم المستهلك، والاتصال، والأشياء الملموسة، والجدارة، وسرعة الأداء، والتأهيل، واللباقة.

وفى دراسة لاحقة (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 2002) تمكنوا من دمج هذه الأبعاد العشرة في خمسة أبعاد احتوت على اثنتين وعشرين عبارة تترجم مظاهر جودة الخدمة بالنسبة لكل بعد من هذه الأبعاد وعلى النحو الآتي:

1. **العناصر المادية الملموسة (Tangibles): وتتضمن هذه العناصر أربعة متغيرات، تقيس توافر حداثة الشكل في تجهيزات المنظمة، والرؤية الجذابة للتسهيلات المادية، والمظهر الأنيق لموظفيها، وتأثير المظهر العام للمنظمة.**
2. **الاعتمادية (Reliability): وتتضمن خمسة متغيرات تقيس وفاء المنظمة بالتزاماتها التي وعدت بها عملاءها، واهتمامها بحل مشاكلهم، وحرصها على تحري الدقة في أداء الخدمة، والتزامها بتقديم خدماتها في الوقت الذي وعدت فيه بتقديم الخدمة لعملائها، واحتفاظها بسجلات دقيقة خالية من الأخطاء.**
3. **سرعة الاستجابة (Responsiveness): ويتضمن هذا البعد أربعة متغيرات، تقيس اهتمام المنظمة بإعلام عملائها بوقت تأدية الخدمة، وحرص موظفيها على تقديم خدمات فورية لهم، والرغبة الدائمة لموظفيها في معاونتهم، وعدم انشغال الموظفين عن الاستجابة الفورية لطلباتهم.**
4. **الثقة والأمان (Assurance): ويحتوي هذا البعد على أربعة متغيرات تقيس حرص الموظفين على زرع الثقة في نفوس العملاء، وشعور العملاء بالأمان في تعاملهم مع الموظفين، وتعامل الموظفين بلباقة معهم، وإلمامهم بالمعرفة الكافية للإجابة عن أسئلتهم.**
5. **التعاطف (Empathy): ويشتمل هذا البعد على خمسة متغيرات تتعلّق باهتمام موظفي المنظمة بالعملاء اهتماماً شخصيا، وتفهمهم لحاجاتهم، وملاءمة ساعات عمل المنظمة لتناسب جميع العملاء، وحرص المنظمة على مصلحتهم العليا، والدراية الكافية باحتياجاتهم.**

وقد تعرض هذا المقياس للعديد من الانتقادات ترتّب عنها تقديم عدة دراسات، من أهمها دراسة Cronin وTaylor (1992) التي نتج عنها مقياس جديد سمي مقياس الأداء الفعلي أو ما يسمى اختصارا مقياس SERVPERF الذي يعد أسلوباً معدلاً من المقياس الأول، حيث يستبعد فكرة الفجوة بين الأداء

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

والتّوقعات، ويركز فقط على الأداء الفعلي لقياس جودة الخدمات، ويستند هذا المقياس إلى التقييم المباشر للأساليب والعمليات المصاحبة لأداء الخدمة، اعتماداً على الأبعاد الخمسة للجودة: العناصر الملموسة، والاعتمادية، وسرعة الاستجابة، والأمان، والتعاطف.

وقد خلص Cronin وTaylor إلى أن مقياس SERVPERF للأداء أفضل المقاييس، حيث يتميز عن المقياس السابق بالسهولة في التطبيق والبساطة في القياس، وكذلك في زيادة درجة مصداقيته.

يعتبر مقياس جودة الخدمة ومقياس أداء الخدمة أكثر مقياسين استعمالا في قياس جودة الخدمة حتى الآن، لكن الجدل مازال مستمرا حول أفضلية أي منهما، لذا فقد انقسم الباحثون بين مؤيد ومعارض لكل منهما، الأمر الذي يوجب على الباحثين القيام بالمزيد من الدراسات التطبيقية في هذا الشأن، والجدول (1) يوضح بعض الدراسات التي قارنت بين المقياسين على أساس معامل التحديد R^2.

جدول (1): دراسات مختارة لمقارنة مقياس جودة الخدمة وأداء الخدمة

الدراسة	طبيعة الخدمة	R^2: لمقياس جودة الخدمة	R^2: لمقياس أداء الخدمة	ملخص النتائج
Cronin and Taylor,1992	الخدمات المصرفية مكافحة الآفات التنظيف الجاف للملابس الوجبات السريعة	0.47 0.37 0.42 0.35	0.48 0.39 0.45 0.48	في كل حالة، مقياس أداء الخدمة فسر تغير أكثر في جودة الخدمة.
Babakus and Boller,1992	المرافق السكنية	0.35	0.44	بينت الدراسة أن مقياس أداء الخدمة فسر تغير أكثر في جودة الخدمة الكلية من مقياس جودة الخدمة.
Brown, Curchill and Peter,1992	المؤسسات المالية	0.45	0.40	بينت الدراسة أن مقياس جودة الخدمة فسر تغير أكثر في جودة الخدمة الكلية من نموذج أداء الخدمة.
Parasuraman, Zeithaml & Berry,1994	صناعة الحواسيب سلاسل التجزئة التأمين على السيارات التأمين على الحياة	0.51 0.55 0.54 0.60	0.74 0.73 0.72 0.86	في كل حالة، مقياس أداء الخدمة فسر تغير أكثر من مقياس جودة الخدمة.

(Page & Spreng, 2002)

رابعاً: أساليب تحقيق رضا الطالب:

إن تحقيق رضا العملاء ومحاولة كسب ولائهم بصفة دائمة عبر معرفة حاجاتهم ورغباتهم، يعتبر من أهم مفاتيح رسم نجاح أي منظمة، كما أن تحقيق هذا الرضا يعد خطوة نحو مواجهة التطورات المختلفة لحاجيات السوق، فعدم رضا العملاء يؤدي إلى ارتفاع تكلفة الأعمال، بسبب انخفاض مشتريات هؤلاء العملاء، وتعدد شكاويهم تحولهم إلى التعامل مع المنظمات المنافسين.

وقد أعطيت عدة تعاريف ومفاهيم خاصة بالرضا، اختلفت وتباينت حسب آراء المفكرين والباحثين لاسيما فيما يتعلق منها بالمنظمات الخدمية، ذلك أن عناصر تقييم الخدمة لدى الزبون تعد أكثر صعوبة من تقييم المنتجات السلعية. ويمكن أن نوجز أهم التعاريف الخاصة بالرضا في الآتي:

- يعرف الرضا بأنه مستوى إحساس الفرد الناجم عن المقارنة بين أداء المنتج المدرك وبين توقعات هذا الفرد.
- ويعرف Kotler الرضا بأنه "إحساس إيجابي أو سلبي يشعر به العميل تجاه تجربة شراء أو استهلاك مواد معينة، ناتجة عن مقارنة بين توقعاته وأداء المنتج (Kottler, 2000).

ومن خلال التعاريف السابقة الذكر يمكن أن نستنتج خاصيتين أساسيتين لمفهوم الرضا وهما:

- يعبر الرضا عن شعور معين حاصل عن تجربة معينة لدى الزبون، من خلال المقارنة بين التوقعات وإدراكات أداء العملية أو التجربة، فهو يمثل مقارنة بين الخدمة المنتظرة والخدمة المدركة.
- يعبر الرضا عن أبعاد شعورية وإدراكية تتبع عملية أو تجربة معينة، كما يتأثر بعوامل خاصة بالزبون التي تختلف من زبون إلى آخر.

والتعريف الإجرائي لمفهوم رضا الطلبة هو تقدير الطلبة لمدى تلبية الجامعة لحاجاتهم الأكاديمية وذلك من خلال: (شفيق، 2006، ص78).

- تحديد متطلبات وتوقعات الطلاب والعمل على تلبيتها.
- ترجمة احتياجات الطلاب إلى معايير جودة المخرجات.
- استخدام مجموعة متنوعة من استراتيجيات الاستماع والتعلم للتعرف على احتياجات الطلاب.
- تقديم مستوى معين من البيانات المتعلقة برضا الطالب.
- تفهم العوامل التي تحرك المؤسسة التعليمية تجاه المنافسين والاستناد إلى المعلومات في تحسين الأداء التنافسي.
- الاعتماد على التغذية الراجعة لحل المشكلات من أجل استعادة ثقة الطالب.

الدراسات السابقة:

سيتم فيما يلي عرض بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بالدراسة الحالية كالآتي:

دراسة أبو فارة (2003) التي هدفت إلى تحديد مدى استخدام كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية لمقاييس محددة في تقويم جودة الخدمات التعليمية، بالإضافة إلى تقويم هذه الخدمات من منظور العمداء ورؤساء الأقسام، وهيئة التدريس وطلبة الكليات والمتخرجين، واستخلص الباحث عدة نتائج أهمها أن الكليات تستخدم مجموعة مقاييس محددة في تقويم جودة خدماتها التعليمية وفقا لآراء عينة العمداء ورؤساء الأقسام، وكان تقويم الهيئة التدريسية والطلبة والمتخرجين إيجابيًا لمستوى جودة الخدمات التعليمية، مع وجود بعض جوانب القصور في هذه الخدمات .كما أن مستوى استخدام هذه المقاييس متفاوت ويجري استخدام بعض المقاييس بصورة متدنية، وعليه فإن الباحث يوصي هذه الكليات بضرورة الاستعانة بالمقاييس التي استعرضتها الدراسة في إطارها النظري بصورة تفي بحاجات سوق العمل ومتطلباته مع ضرورة التركيز على المقاييس التي تتعلق بدرجة التكنولوجيا الحديثة.

هدفت دراسة Abdullah (2006) إلى اختبار الكفاءة النسبية لمقياسي SERVPERF، HEdPERF في قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي، حيث إن الباحثة كانت قد قامت بدراسة مسبقة في 2005 قدمت فيها مقياسًا جدًيدا لجودة الخدمة المقدمة في مؤسسات التعليم العالي بماليزيا (جامعات حكومية، وخاصة، ومعاهد)، يعتمد بشكل أساسي على تطوير نموذج الأداء الفعلي SERVPERF ليصلح للتطبيق لقياس جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، وقد أطلقت عليه HEdPERF وهو يشير إلى الأحرف الأولي للمقياس المبني علي الأداء فقط في مجال الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي (Higher Education Performance-only) الذي يحدد الأبعاد الحقيقية لجودة الخدمة التعليمية داخل هذا القطاع.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

كما استخدمت دراسة Petruzzellis، D'Uggento وRomanazzi (2006) مقياس SERVQUAL لتحليل رضا الطلاب، وذلك باستعمال مقابلة للتعرف على مستوى الرضا لدى الطلاب عن مستوى الجودة في الخدمات المقدمة في جامعة باري الإيطالية، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف حالة الرضا لدى الطلاب عن جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة، وأن حجم ونوعية الخدمات المقدمة لا ترقى إلى مستوى التنافس مع الجامعات الأخرى، وأوصت الدراسة بضرورة قيام الجامعات بالتركيز على تحسين نوعية التعليم لتنال رضا الطلاب، والعمل على بناء علاقة أقوى مع الاقتصاديات المحلية ونظم الإنتاجية، من أجل تلبية الطلب المتزايد على التدريب والكفاءة.

هدفت دراسة عاشور والعبادلة (2007) إلى تقييم دور الجامعات الفلسطينية في تقديم خدمات التعليم العالي من خلال دراسة حالة برنامج ماجستير إدارة الأعمال في الجامعة الإسلامية بغزة، وذلك بتطبيق نظرية الفجوة؛ حيث قامت مشكلة الدراسة على محاولة تقييم جودة الخدمة التعليمة المقدمة من خلال برنامج الماجستير، من حيث الفرق ما بين ما يتوقعه الطلبة من خدمة تعليمية وبين ما يتلقونه فعلا، واستخدم الباحثان استبانة Parasuraman في جمع بيانات البحث من خلال أسلوب الحصر الشامل، وقد وجدت فجوة بين إدراك الطلاب وتوقعاتهم بمقدار 0.70، وأن أفضل محددات الجودة هو عنصر الأمان حيث كان الفرق بين الإدراك و التوقع 0.5725، و أن أسوأ محددات الجودة هو الاستجابة حيث كان الفرق0.89 وأن جميع محددات الجودة كانت دون مستوى توقع الطلاب.

وهدفت دراسة Hasan وآخرون (2009) إلى فحص العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة وجودة الخدمة الشاملة (الملموسية، والاستجابة، والأمان، والضمان، والتعاطف)، ورضا الطلاب، كما ركزت الدراسة أيضا على دراسة العوامل الحاسمة في أبعاد جودة الخدمة، وقد أجريت هذه الدراسة باستخدام استبيان على 200 طالب من مؤسسات التعليم العالي الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن جودة الخدمة بعناصرها الخمسة (الملموسية، والاستجابة، والموثوقية، والضمان، والتعاطف) لديها علاقة قوية مع رضا الطلاب، كما بينت الدراسة أنه وبالرغم من أهمية الأبعاد الخمسة في رضا الطلاب عن جودة الخدمات فإن ذلك لا يعنى أن كل الأبعاد نالت درجة كبيرة، إنما نال بعد التعاطف المرتبط ارتباطًا مباشرًا وبشكل كبير في مجاملة الطلاب مما عزز من رضا الطلاب عن الخدمات التي تقدمها الجامعات الخاصة والمؤسسات العاملة في مجال التعليم العالي.

وسعت دراسة الحدابي وقشوة (2009) إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية في كلية التربية بحجة بجامعة عمران (الجمهورية اليمنية) من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية وقد تكونت العينة من جميع طلبة الأقسام العلمية (فيزياء- كيمياء) بالمستويين الأول والرابع، والبالغ عددهم 300 طالب وطالبة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت من تسعة محاور، هي: (المادة العلمية، وأعضاء هيئة التدريس، والمكتبة، والموظفون، والقبول والتسجيل، والأنشطة الطلابية، والصورة الذهنية للجامعة، والتوظيف، والبنية التحتية)، وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية حجة – جامعة عمران، دون المستوى المطلوب، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05 لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغيري التخصص و المستوى.

دراسة Ismail وAbiding (2009) التي أجريت في ماليزيا و هدفت إلى التعرف على مستوى احتياجات الطلاب في جانب المعلومات والخدمات أثناء التخرج من الجامعة، واستخدم الباحثان الاستبانة على عينة مكونة من (341) طالب، نفذ منها بنجاح(148) استبانة، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الخدمات والمعلومات المقدمة للطلاب في الجامعة كانت بدرجة متوسطة، وأن هناك فجوة بين توقعات الطلاب للخدمات المتوقعة وبين الخدمات المقدمة التي يدركها الطلاب، وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير الخدمات والمعلومات اللازمة من أجل إنجاز الطلاب لدراستهم وأبحاثهم من أجل التخرج من الجامعة.

دراسة بركات (2010) هدفت إلى الكشف عن الفجوة بين إدراكات الطلاب في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم الجامعة في المجالات المختلفة، وقد استخدم

مقياس Parasuraman وآخرون (1985) لقياس جودة الخدمة الذي أعده Parasuraman وزملاؤه (SERVQUAL)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فجوة موجبة غير دالة إحصائيًا بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم للدرجة الكلية لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة، وهو مؤشر بسيط لارتفاع مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة للدارسين، كما بينت النتائج وجود فرق موجب وغير دال إحصائيًا في المجالات: التعاطف الاجتماعي، والاستجابة، والسلامة والأمن على الترتيب، بينما أظهر الدارسون فرقًا سالبًا ولكن دون مستوى الدلالة الإحصائية أيضًا في المجالين: الجوانب المادية الملموسة، والاعتمادية على الترتيب، أما بخصوص عناصر الخدمة التي تقدمها الجامعة، فقد بينت النتائج وجود فجوة موجبة ودالة إحصائيًا في عناصر الخدمة الآتية: سرعة الجامعة في تقديم الخدمة، والرغبة لدى الموظفين لمساعدة الدارسين، وإتاحة الفرص للاحتفالات والرحلات والتعارف على الترتيب، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى وجود فجوة سالبة ودالة إحصائيًا بين إدراكات وتوقعات الدارسين في عناصر الخدمة الآتية: - توافر تجهيزات التقنيات الحديثة، وجاذبية التسهيلات والمرافق، وجاذبية المواد والتخصصات، والاستجابة الفورية للمشكلات، وتوفر وسائل التجهيزات الأمنية على الترتيب، وبينت النتائج كذلك، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الفجوة في تقديرات الدارسين المدركة والمتوقعة لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

دراسة Karl (2011) هدفت إلى قياس جودة الخدمة في مجال التعليم من خلال تحديد العوامل التي تسهم في جودة الخدمة، واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (22) سؤالا، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك فجوة بين توقعات الطلاب للخدمات وبين ما يتلقونه من خدمة، وقد بينت نتائج استخدام مقياس SERVQUAL أن هناك فجوات في العناصر الخمسة للمقياس الملموسية والاستجابة والأمان والتوكيد والتعاطف، وخلصت الدراسة إلى ضرورة تطبيق المقياس باستمرار على طلاب الجامعة من أجل التعرف على نقاط القوة والضعف بشكل متواصل. وقد توصلت النتائج إلى تفوق مقياس SERVPERF في قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي في ماليزيا، لما له من قدرة تفسيرية عالية لجودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، فضلا على تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات. وقد بررت الباحثة أن سبب تفضيلها للاتجاه المبني على الأداء فقط أن خدمات التعليم العالي يستخدمها الفرد لأول مرة، وبالتالي فإن التوقعات في مجال الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة تكون غير دقيقة، كما أن الجودة مدركة تعتمد على إدراك العميل لأداء الجودة فقط، وهذا يعني أن التوقعات ليست جزءًا من الجودة المدركة، فضلا عن أن تأكيد العديد من الدراسات السابقة على أن التقدير المستمر للعميل لما يقدم له من خدمات يعتمد تدريجيًا على الأداء، الأمر الذي يدفعها إلى تفضيل المدخل المبني على الأداء فقط عند قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي.

دراسة بوقرة (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم الطلبة لمؤشرات ضمان الجودة في خدمة التعليم العالي بجامعة مسيلة بالجزائر، وبالتالي معرفة موقع الكلية مقارنة بالكليات الأخرى، والتعرف على نقاط الضعف بغية حل المشاكل التي تواجه عملية ضمان الجودة، وقد تم توزيع استبانة على 70 طالباً. وقد كان من بين أهم نتائج الدراسة أن تقييم الطلبة لمحاور ضمان جودة التعليم العالي المقدمة لهم من طرف الكلية كان محايدا ومتوسطا في الإجمال. وخلصت الدراسة بعدة توصيات كان من أهمها ضرورة عمل إدارة الكلية على رفع مستوى جودة الخدمات التعليمية، وذلك من خلال تحسين جودة البرامج الدراسية واهتمام أكثر بتحسين التسهيلات العلمية بكل أنواعها في الكلية.

دراسة محمد (2015) هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى جودة الخدمة التعليمية في كلية العلوم الادارية بجامعة نجران بالمملكة العربية السعودية، وتمثلت المشكلة في معرفة ما إذا كان هناك اختلاف في وجهات نظر الطلاب حول مستوى جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها الكلية و فقا لمحاور أعضاء هيئة التدريس، والمادة العلمية، والتسهيلات المادية، والادارة، والموظفين، والأنشطة الطلابية، وبيئة الكلية. وتكونت عينة البحث من (104) طالب وطالبة على أساس المستوى الأكاديمي، والنوع، وبيئة الكلية. واستخدم الباحث المنهجين الوصفي والاستدلالي، وتم جمع البيانات بواسطة استبانة وبعد تحليلها أظهرت النتائج الآتية:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

- مستوى جودة الخدمة التعليمية في الكلية متوسط.
- توجد فروقات ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلاب حول مستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغيرات البحث.
- وخرجت الدراسة بالتوصيات الآتية:

- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال جودة الخدمة التعليمية بالكلية وفقا لمحاور الدراسة إضافة إلى محاور أخرى.
- اهتمام إدارة الكلية بزيادة مستوى جودة الخدمة في المحاور التي كانت نسبة جودتها متدنية، مع تحسين مستوى الجودة في المحاور التي أظهرت نسبة جودة عالية نسبيا.
- دراسة مستوى جودة الخدمة التعليمية على مستوى جميع الكليات حتى يتم تقييم أشمل لمستوى جودة الخدمة التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

وقد بينت الدراسات السابقة أن الباحثين قد درسوا معايير الجودة و تطبيقها ومدى تأثيرها على خدمات التعليم العالي وذلك من خلال مناهج علمية وطرق وأساليب مختلفة، وأظهرت معظم الدراسات أن هناك تفاوتا في درجات توافر معايير الجودة ما بين متدنية و متوسطة، مع التأكيد على وجود علاقة قوية بين جودة الخدمة التعليمية ورضا الطلبة، وهو ما توصلت إليه الدراسة الحالية وذلك بالاستعانة بمقياس الأداء (SERVPERF)، لذا أوصت بضرورة اهتمام الجامعة بتحسين جودة الخدمة التعليمية لاسيما أبعاد الجودة التي أظهر فيها الطلبة مستوى متدنياً.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للتحقيق من أ ثر جودة الخدمات التي تقدمها جامعة – سعيدة – الجزائر – على رضا الطلبة، حيث تمثل الأبعاد الخمسة لمقياس الاداء (SERVPERF) (الملموسة، الاعتمادية، الاستجابة، الأمان، التعاطف)، وهي المتغيرات المستقلة، بينما يمثل رضا الطالب من الخدمات المتغير التابع.

مجتمع وعينة الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة جميع طلاب جامعة – سعيدة – الجزائر وقد تم الاعتماد على العينة العشوائية البسيطة نظرا لكبر مجتمع الدراسة، حيث تم توزيع استمارة البحث عليهم في مكان تقديم الخدمة (الجامعة)، مع شرح الهدف من الدراسة، وكيفية ملء الاستبانة، حيث تم توزيع وجمع (370) استبانة مكتملة وصالحة للتحليل، واعتبرت هذه العينة كافية للتحليل واعتماد النتائج، والجدول (2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية.

جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية

اسم المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	145	% 39.2
	انثى	225	% 60.8
المجموع		370	% 100

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

المستوى التعليمي	السنة الاولى جامعي	105	% 28.4
	السنة الثانية جامعي	88	% 23.8
	السنة الثالثة جامعي	71	% 19.2
	السنة الاول ماستر	59	% 15.9
	السنة الثانية ماستر	47	% 12.7
	المجموع	370	% 100
الكلية	كلية العلوم الاقتصادية و العلوم التجارية و علوم التسيير	156	% 42.7
	كلية العلوم الاجتماعية و العلوم الانسانية	112	% 30.2
	كلية العلوم و التكنولوجيا	50	% 13.2
	كلية الحقوق و العلوم السياسية	52	% 13.8
	المجموع	370	%100

المصدر: الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن عدد الذكور بلغ 145 أي بنسبة 39.2 %، في حين بلغ عدد الإناث 225 وذلك بنسبة 60.8 % وهذا يشير إلى أن النّسبة العظمى من العينة هم من الإناث، ويرجع ذلك إلى الدور المهم الذي أصبحت تقوم به المرأة في الجامعة والمجتمع ككل. كما تشير النتائج في جدول أن 28.4 % من عينة الدراسة كانوا من المستوى التعليمي للسنة الأولى جامعي، تليها طلاب السنة الثانية جامعي بنسبة 23.8 %، في حين نسبة الطلاب للسنة الأولى والثانية بلغت 28.6 %. أما بالنسبة للكلية فأكبر نسبة من المستجوبين كانت كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير بنسبة 42.7 %.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة كأداة رئيسة في جمع البيانات من مجتمع الدراسة، حيث احتوت على قسمين وذلك على النحو الآتي:

- القسم الأول: يتكون من أسئلة عامة تتعلق بالبيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة ويتكون من (05) فقرات (الجنس، المستوى التعليمي، الكلية).
- القسم الثاني: يتكون من29 فقرة موزعة على ثلاثة محاورين كالآتي:
  - المحور الأول: أبعاد جودة الخدمة التعليمية، ويتكون من 22 فقرة.
  - المحور الثاني: رضا الطالب، ويتكون من04 فقرات.

وقد تم عرض جميع العبارات باستخدام مقياس ليكرت (Likert) الخماسي والمتدرج، ويعد هذا المقياس أكثر شيوعا، حيث يطلب فيه من المبحوث أن يحدد درجة موافقته أو عدم موافقته على الخيارات المحددة، وهذا المقياس مكون غالبا من خمسة خيارات متدرجة يشير المبحوث اختيار واحد منها، ولتحديد طول مجال مقياس ليكرت الخماسي ونعني بذلك الحدود الدنيا والعليا، تم حساب المدى وذلك بطرح قيمة (5-1=4) ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس، وللحصول على طول المجال أي (4/5=0.8) تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس، وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذا المجال، وهكذا أصبح طول المجالات كما هو موضح في الجدول الآتي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

جدول (3): مقياس الإجابة على الفقرات

التصنيف	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
الدرجة	1-1.79	1.80-2.59	2.60-3.39	3.40-4.19	4.20-5.00

المصدر: من إعداد الباحثين

صدق الاداة:

تم التأكد من صدق الأداة من خلال الاستعانة ب 22 فقرة لمقياس (SERVPERF) المعتمدة من طرف Cronin وTaylor (1992) لقياس جودة الخدمات التعليمية، كما تم عرض فقرات رضا الطلبة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في جودة التعليم، حيث تم حذف فقرتين وإعادة صياغة البعض الآخر حتى أخذت الاستبانة شكلها النهائي.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الأداة بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة الدراسة، ويشير الجدول (4) إلى قيمة معاملات الثبات لأبعاد مقياس SERVPERF الخمسة، حيث يتضح أن قيم معامل الثبات تراوحت بين 0.54 و0.70 في حين بلغت قيمة معامل الثبات لجميع الفقرات 0.82، وجميع هذه القيم عالية مما يدلّ على إمكانية ثبات النتائج، التي يمكن أن يسفر عنها تطبيق مقياس SERVPERF وكذلك إمكانية تعميم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

جدول (4): معاملات ألفا كرونباخ لمتغيرات الدراسة

المتغير	عدد الاسئلة	معامل ألفا كرونباج
الجوانب الملموسة	4	0.54
الاعتمادية	5	0.65
سرعة الاستجابة	4	0.62
الأمان	4	0.59
التعاطف	5	0.70
مستوى رضا الطلبة	7	0.58
بالنسبة لجميع الفقرات	29	0.82

المصدر: الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تحليل نتائج الوصفية للدراسة:

إن الغاية من إجراء الإحصاء الوصفي هو معرفة اتجاه إجابات أفراد العينة، فضلا عن تبيان وتقدير مستوى أهمية الفقرات والمتغيرات من وجهة نظر أفراد العينة، وذلك بالاعتماد على سلم ليكرت الخماسي (من موافق بشدة كأقصى درجة إلى غير موافق تماما كأدنى درجة)، وحساب المتوسط الحسابي.

اتجاه إجابات أفراد العينة لقياس أبعاد جودة الخدمة التعليمية:

سيتم فيما يلي توضيح اتجاه أفراد العينة لأبعاد جودة الخدمة التعليمية وذلك بعرض كل محور على حدة مع ترتيب الفقرات من الأعلى إلى الأسفل حسب المتوسطات الحسابية وذلك كالآتي:

المحور الأول: الجوانب المادية الملموسة (Tangible):

يمثل هذا المحور الفقرات من (1-4) حيث كانت إجابات أفراد العينة كما هو موضح في الجدول (5):

جدول (5): متوسطات إجابات عينة الدراسة لمحور الجوانب المادية الملموسية

المحور الأول	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاهمية
مجال الجوانب المادية الملموسة	1	جاذبية المواد و التخصصات والمقررات	3.26	1.041	متوسطة
	2	توافر التجهيزات الحديثة والتقنيات المناسبة.	2.89	1.344	متوسطة
	3	المظهر العام للموظفين والعاملين	2.81	1.209	متوسطة
	4	جاذبية التسهيلات (المرافق، القاعات، الساحات، الملاعب...)	2.77	1.184	متوسطة
مجال الكلي لجوانب المادية الملموسة (Tangible)			2.931	0.734	**متوسطة**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS v.20)

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (5) نلاحظ أن الفقرة التي كان محتواها " جاذبية المواد والتخصصات والمقررات" جاءت في المرتبة الأولى من حيث موافقة الطلبة عليها بوسط حسابي (3.26)، تليها في الترتيب الفقرة المتعلقة توافر التجهيزات الحديثة والتقنيات المناسبة بوسط حسابي (2.89)، وجاءت الفقرة" المظهر العام للموظفين والعاملين" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.81)، بينما احتلت فقرة "جاذبية التسهيلات)المرافق، القاعات، الساحات، الملاعب...)" مؤخرة هذا البعد بمتوسط حسابي بلغ (2.77).

وعلى العموم بلغ المتوسط الحسابي الإجمالي لبعد الجوانب المادية الملموسة (2.93) بدرجة موافقة متوسطة.

المحور الثاني: مجال الاعتمادية (Reliability):

يمثل هذا المحور الفقرات من (5-9) حيث كانت إجابات أفراد العينة كما هو موضح في الجدول (6):

جدول (6): متوسطات إجابات عينة الدراسة لمحور مجال الاعتمادية

المحور الثاني	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاهمية
مجال الاعتمادية	1	الاحتفاظ بسجلات وملفات دقيقة.	3.57	1.202	مرتفعة
	2	الدقة وعدم الأخطاء في تقديم الخدمات المختلفة	3.17	1.211	متوسطة
	3	الوفاء بتقديم الخدمة التعليمية في موعدها المحدد.	3.08	1.211	متوسطة
	4	توافر العدد الكافي من الموظفين والمدرسين.	2.75	1.136	متوسطة
	5	الحرص على حل مشاكل الطلاب المختلفة.	2.53	1.140	منخفضة
مجال الكلي للاعتمادية (Reliability)			3.01	74	**متوسطة**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

يتضح من خلال نتائج الجدول (6) أن الفقرة التي تنص على "الاحتفاظ بسجلات وملفات دقيقة" تصدرت فقرات هذا البعد بدرجة موافقة مرتفعة من طرف الطلبة وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.57)، أما بقية فقرات هذا البعد فقد كانت درجة الموافقة عليها كلها متوسطة ماعدا الفقرة الأخيرة و المتعلقة بالحرص على حل مشاكل الطلاب المختلفة حيث جاءت بدرجة موافقة منخفضة وذلك بمتوسط حسابي بلغ (2.53)، مما يؤكد أن هناك نوعا ما من القصور أو عدم اهتمام الجامعة بانشغالات و مشاكل الطلبة.

وبصورة عامة فإن مستوى تقييم الطلاب لبعد الاعتمادية جاء بدرجة موافقة متوسطة بوسط حسابي بلغ (3.01) على سلم ليكارت.

المحور الثالث: مجال الاستجابة (Responsiveness):

يمثل هذا المحور الفقرات من (10-13) حيث كانت إجابات أفراد العينة كما هو موضح في الجدول (7):

جدول (7): متوسطات إجابات عينة الدراسة لمحور مجال الاستجابة

المحور الثالث	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاهمية
مجال الاستجابة	1	إعلام الطلاب بمواعيد تقديم الخدمات والانتهاء منها.	3.54	1.178	مرتفعة
	2	الاستعداد الدائم للتعاون مع الطلاب لحل المشكلات العالقة.	3.09	1.184	متوسطة
	3	سرعة الجامعة في تقديم الخدمات.	3.04	1.046	متوسطة
	4	الاستجابة الفورية لمشاكل الطلبة.	2.46	1.077	منخفضة
مجال الكلي للاستجابة (Responsiveness)			3.05	0.80	متوسطة

المصدر: الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

تشير النتائج المتحصل عليها في الجدول (7) أن الفقرة التي نصت على إعلام الطلاب بمواعيد تقديم الخدمات والانتهاء منها تصدرت المرتبة الأولى في هذا البعد بدرجة موافقة مرتفعة، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (3.54)، في حين احتلت كل من العبارتين " الاستعداد الدائم للتعاون مع الطلاب لحل المشكلات العالقة " وسرعة الجامعة في تقديم الخدمات" المرتبة الثانية و الثالثة على التوالي بدرجة موافقة متوسطة، وجاءت العبارة " الاستجابة الفورية لمشاكل الطلبة" في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة منخفضة من طرف الطلبة وذلك بمتوسط حسابي بلغ (2.46).

وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لفقرات بعد الاستجابة (3.05) وبمستوى تقييم متوسط من طرف الطلبة.

المحور الرابع: مجال السلامة والأمان (Assurance):

يمثل هذا المحور الفقرات من (14-17) حيث كانت إجابات أفراد العينة كما هو موضح في الجدول (8):

جدول(8): متوسطات إجابات عينة الدراسة لمحور مجال السلامة والأمان

المحور الرابع	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاهمية
مجال السلامة والأمان	1	اللباقة وحسن الخلق في التعامل من قبل الموظفين.	3.56	1.142	مرتفعة
	2	تتعامل الجامعة بالمعلومات الخاصة بالطلاب بسرية.	3.28	1.072	متوسطة
	3	إلمام الموظفين بالمعلومات الكافية وحسن توصيلها.	3.21	1.107	متوسطة
	4	سلوك الموظفين يعزز الشعور بالأمان والثقة لدى الطلاب.	3.01	1.178	متوسطة
مجال الكلي للسلامة والأمان (Assurance)			3.26	0.75	**متوسطة**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

من خلال النتائج الواردة في الجدول (8) نلاحظ أن الفقرة الخاصة باللباقة وحسن الخلق في التعامل من قبل الموظفين تصدرت فقرات هذا البعد بمتوسط حسابي بلغ (3.56) و بدرجة موافقة مرتفعة، ثم تليها كل من الفقرات" تتعامل الجامعة بالمعلومات الخاصة بالطلاب بسرية"، و" إلمام الموظفين بالمعلومات الكافية وحسن توصيلها"، و" سلوك الموظفين يعزز الشعور بالأمان والثقة لدى الطلاب" حيث احتلت المراتب الثانية و الثالثة و الرابعة على التوالي وقد جاءت كلها بدرجة موافقة متوسطة من طرف طلبة الجامعة.

وبشكل عام فقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا البعد (3.26) و بتقييم متوسط.

المحور الخامس: مجال التعاطف الاجتماعي (Empathy):

يمثل هذا المحور الفقرات من (18-22) حيث كانت إجابات أفراد العينة كما هو موضح في الجدول (9):

جدول (9): متوسطات إجابات عينة الدراسة لمحور مجال التعاطف الاجتماعي

المحور الخامس	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاهمية
مجال التعاطف الاجتماعي	1	احترام ضيوف الجامعة وزوارها واستقبالهم بحفاوة.	3.83	1.056	مرتفعة
	2	يظهر الموظفون الود في علاقتهم مع الطلاب.	3.14	1.121	متوسطة
	3	تتيح الجامعة فرصة للاحتفالات والرحلات والتعارف.	3.12	1.301	متوسطة
	4	الروح المرحة والصداقة واضحة في التعامل داخل الجامعة.	2.45	1.073	مرتفعة
	5	وضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات الإدارة.	2.43	1.148	مرتفعة
مجال الكلي للتعاطف الاجتماعي (Empathy)			2.99	0.77	**متوسطة**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

يتبين من النتائج الواردة في الجدول (9) أن الفقرة الخاصة باحترام ضيوف الجامعة وزوارها واستقبالهم بحفاوة جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.83) و بدرجة موافقة مرتفعة، ثم تليها كل من الفقرتين "يظهر الموظفون الود في علاقتهم مع الطلاب" و "تتيح الجامعة فرصة للاحتفالات والرحلات والتعارف" بمتوسطين حسابيين (3.14) و (2.45) على التوالي، لتأتي العبارتان: " الروح المرحة والصداقة واضحة في التعامل داخل الجامعة" و "وضع مصلحة الطالب في مقدمة اهتمامات الإدارة" في المرتبتين الخامسة و السادسة على التوالي و بدرجة موافقة مرتفعة.

وبصورة عامة فإن مستوى تقييم الطلاب لبعد التعاطف الاجتماعي جاء بدرجة موافقة متوسطة بوسط حسابي بلغ (2.99) على سلم ليكارت.

ويمكن ترتيب محاور جودة الخدمة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية كما هو موضح في الجدول (10):

جدول (10): الترتيب التنازلي لمحاور جودة الخدمة التعليمية حسب متوسطاتها الحسابية

الرقم	محاور الجودة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاهمية
1	مجال الكلي للسلامة و الأمان (Assurance)	3.26	0.75	متوسطة
2	مجال الكلي للاستجابة (Responsiveness)	3.05	0.80	متوسطة
3	مجال الكلي للاعتمادية (Reliability)	3.01	0.74	متوسطة
4	مجال الكلي للتعاطف الاجتماعي (Empathy)	2.99	0.77	متوسطة
5	مجال الكلي لجوانب المادية الملموسة (Tangible)	2.93	0.734	متوسطة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لأبعاد جودة الخدمة التعليمية	3.04	0.568	**متوسطة**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

يتضح من الجدول (10) ترتيب العوامل وفقا للمتوسطات الحسابية، حيث إن أهم العوامل جودة من وجهة نظر الطلبة هي الامان و الاستجابة والاعتمادية، حيث كانت المتوسطات الحسابية لهذه المحاور (3.26)، (3.05)، (3.01) على التوالي مما يعكس نوعاً ما انطباعاً إيجابياً للطلبة نحو هذه الأبعاد مما يوحي بحرص الجامعة على تواجد الأمن داخل أسوارها وعدم تهاون الإدارة في الحالة الأمنية، والاستعداد الدائم للتعاون مع الطلاب و توافر العدد الكافي من الموظفين والأساتذة. هذا كله من شأنه أن يعزز الشعور بالأمان والثقة لدى الطلاب. لتليها أبعاد التعاطف والمادية الملموسية التي حصلت على متوسطات حسابية (2.99) و(2.93)على التوالي. وبشكل عام فإن مستوى تقييم الطلاب لجودة الخدمات التعليمية بالجامعة سعيدة- الجزائر-كان متوسطا، وتتفق هذه النتائج بصفة كبيرة مع دراسة بوقرة (2014)، حيث كان تقييم الطلبة لمحاور جودة التعليم المقدمة لهم متوسطا في الإجمال، ويمكن تفسيرذلك أن هذه الدراسة جرت تقريبا في نفس البيئة (جامعة المسيلة الجزائر)، كما تتفق نتائج هذه الدراسة بنسب متفاوتة مع دراسة كل من الحدابي وقشوة (2009)، وبركات (2010)، ودراسة البشير (2015) التي أشارت معظم نتائجها إلى أن مستوى وجودة الخدمات التعليمية المقدمة كانت أقل من المستويات المطلوبة.

اتجاه إجابات أفراد العينة لقياس رضا الطلبة:

يمثل هذا المحور الفقرات من (23-29)، حيث تم توضيح مستوى رضا الطلبة من خلال ترتيب هذه الفقرات من الأعلى إلى الأسفل حسب المتوسطات الحسابية كما هو موضح في الجدول (11):

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الأهمية لرضى الطلبة

	الرقم	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الاهمية
مستوى رضا الطلبة	23	سياسات قبول وتوزيع الطلاب على التخصصات المختلفة معلنة بوسائل مختلفة (الموقع الالكتروني للكلية – أدلة الطلاب – الإرشاد الطلابي...).	3.94	3.472	مرتفعة
	24	تراعى المؤسسة تناسب عدد الطلاب المقبولين مع إمكانياتها ومواردها..	3.13	1.226	متوسطة
	25	تعمل الجامعة على تحقيق رضا الطلبة.	2.52	1.149	منخفضة
	26	توجد خطة موثقة و معتمدة و مطبقة لخدمات الدعم الطلابي روعي فيها الاحتياجات الفعلية للطلاب.	2.39	1.062	منخفضة
	27	توجد قاعدة بيانات للخريجين و آلية لقياس التوجه الوظيفي لهم.	2.28	1.065	منخفضة
	28	تعمل الجامعة على تطوير نوعية الخدمات المقدمة وفق أحدث الدراسات والتقنيات العلمية.	2.18	1.124	منخفضة
	29	توجد برامج تدريبية متنوعة لإعداد الطلاب والخريجين لسوق العمل.	1.18	0.932	منخفضة
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لرضى الطلبة			2.70	0.816	**متوسطة**

المصدر: الجدول من إعداد الباحثين بالاعتماد على مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

تبين النتائج في الجدول (11) أن فقرات رضى الطلبة كان التقييم لها في المستوى منخفضاً باستثناء الفقرة الخاصة بسياسات قبول وتوزيع الطلاب على التخصصات المختلفة معلنة بوسائل مختلفة (الموقع الالكتروني للكلية – وأدلة الطلاب – والإرشاد الطلابي...)، حيث حصلت على درجة موافقة مرتفعة بمتوسط حسابي (3.94)، والفقرة الخاصة بمراعاة المؤسسة تناسب عدد الطلاب المقبولين مع إمكانياتها ومواردها حيث حصلت على درجة موافقة متوسطة بمتوسط حسابي (3.13). و بشكل عام يمكن القول إن رضا الطلبة عن الخدمات التي تقدمها الجامعة محل الدراسة من وجهة نظر الطلبة كان بين منخفض إلى متوسط، وذلك بمتوسط حسابي بلغ (2.70). مما يؤكد أنه مازال عمل كبير ينتظر الجامعة مما يستوجب إعادة النظر في الكثير من الأمور لاسيما التي أظهر فيها الطلبة مستوى متدنياً مثل الفقرة الخاصة بوجود خطة موثقة و معتمدة و مطبقة لخدمات الدعم الطلابي روعي فيها الاحتياجات الفعلية للطلاب، وفقرة: توجد برامج تدريبية متنوعة لإعداد الطلاب والمتخرجين لسوق العمل، وذلك بهدف تغييرها أو تعديلها في الاتجاه المرغوب فيه، من أجل الارتقاء بمستوى جودة الخدمات حتى تكون وفق ما يتوقعه الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات السابقة لاسيما دراسة الحدابي وقشوة (2009)، وبركات (2010)، والبشير (2015) التي توصلت جميعها إلى عدم رضا الطلبة على مستوى الخدمات التعليمية المقدمة، مما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال جودة الخدمة التعليمية بالجامعات وفقا لمحاور الدراسة للوقوف على مواطن الضعف وتصحيحها أو الحد منها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

اختبار فرضيات الدراسة:

- نتائج اختبار الفرضية الاولى: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلبة؟

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل الانحدار البسيط، حيث يوضح الجدول (12) أن قيمة معامل الارتباط كانت R = 0.643، وهذا يدل على وجود علاقة ارتباط مقبولة بين جودة الخدمة التعليمية و رضا الطلبة، كما بلغ معامل التحديد R=0.414، مما يعني أن 41.4 % من تغير في رضا الطلبة يعود إلى تغير في تطبيق أبعاد جودة الخدمة التعليمية، كما يوضح معامل الانحدار B =0.300 إلى وجود علاقة طردية بين تطبيق جودة الخدمة التعليمية و رضا الطلبة، أي أن زيادة تطبيق جودة الخدمة التعليمية بوحدة واحدة يؤدي إلى تغير طردي في مستوى رضا الطلبة بمقدار 0.300، كما أن قيمة f المحسوبة تساوي 141.94، وهي أكبر من قيمتها الجدولية، وبما أن مستوى الدلالة sig=0.00 وهو أقل من 0.05 مستوى الدلالة الإحصائية المعتمدة، و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة القائلة أنه: يوجد أثر لأبعاد جودة الخدمة التعليمية على رضا الطلبة.

جدول (12): نتائج اختبار تحليل الانحدار البسيط للتحقق من أثر جودة الخدمة التعليمية على رضى طلبة

المتغير المستقل: جودة الخدمة التعليمية					
المتغير التابع	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	معامل الانحدار B	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة Sig
رضا الطلبة	0.643	0.414	0.300	141.943	0.00

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

- نتائج اختبار الفرضية الثانية: توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في إجابة عينة الدراسة على أثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى الخصائص الشخصية والوظيفية المتمثلة ب (الجنس، والمؤهل العلمي، والكلية)؟

بالنسبة للجنس:

جدول (13): نتائج تحليل اختبار بين الجنس وأثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكر	145	2.89	0.513	0.605	0.438
أنثى	225	2.84	0.439		

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

من أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة، تم إجراء اختبار (t) للعينات المستقلة، حيث بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلك المتوسطات عند مستوى المعنوية (α = 0.05)، وإن ما يؤيد ذلك قيمة (Sig.) تساوي 0.438 وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05 = α). وعليه تم قبول فرضية العدم، وهذا يعني لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية المذكور، في استجابات أفراد عينة الدراسة حول أثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير الجنس.

بالنسبة للمؤهل العلمي:

الجدول (14): نتائج تحليل اختبار بين المؤهل العلمي وأبعاد جودة الخدمة التعليمية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة Sig
بين المجموعات	2.201	4	0550.	1.291	0.273
داخل المجموعات	155.594	365	0.426		
المجموع	157.795	369			

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

من أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول وجود لأثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير الكلية، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي(One-way ANOVA)، حيث أظهرت النتائج الواردة في الجدول (14)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0.05 = α)، وإن ما يؤيد ذلك قيمة (.Sig) تساوي .0.273 وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05=α). وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية المذكور، في استجابات أفراد العينة لأثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

بالنسبة للكلية:

جدول (15): نتائج تحليل اختبار بين الكلية وأبعاد جودة الخدمة التعليمية.

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة Sig
بين المجموعات	11.593	5	2.319	5.773	0.00
داخل المجموعات	146.202	364	0.402		
المجموع	157.795	369			

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

من أجل الكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حول وجود الأثر لأبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير الكلية، تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، حيث أظهرت النتائج الواردة في الجدول (15)، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية (0.05 = α)، وإن ما يؤيد ذلك قيمة (.Sig) تساوي 0.00 وهي أصغر من مستوى المعنوية (0.05=α). وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية المذكور، في استجابات أفراد عينة لأثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير الكلية. مما يؤدي بنا إلى القيام باختبار بعدي (Post Hoc) كما هو موضح في الجدول (16).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

جدول (16): نتائج الاختبار بعدي (Post Hoc)

أبعاد جودة الخدمة التعليمية (I)	أبعاد جودة الخدمة التعليمية (J)	الفرق بين المتوسطات (I-J)	الخطأ المعياري	مستوي المعنوية Sig
كلية ع/ الاقتصادية وع/التجارية وع/ التسيير	كلية ع/ الاجتماعية وع/ الانسانية	0.14	0.28	0.60
	كلية العلوم و التكنولوجيا	-0.50	0.28	0.08
	كلية الحقوق و ع/ السياسية	-0.74	0.45	0.11
كلية ع/ الاجتماعية وع/ الانسانية	كلية ع/ الاقتصادية وع/التجارية وع/التسيير	-0.14	0.28	0.60
	كلية العلوم و التكنولوجيا	-0.65*	0.23	0.01
	كلية الحقوق و ع/ السياسية	-0.88*	0.42	0.04
كلية العلوم و التكنولوجيا	كلية ع/ الاقتصادية وع/التجارية وع/التسيير	0.50	0.28	0.08
	كلية ع/ لاجتماعية وع/ الانسانية	0.65*	0.23	0.01
	كلية الحقوق و ع/ السياسية	-0.23	0.42	0.58
كلية الحقوق و ع/ السياسية	كلية ع/ الاقتصادية وع/التجارية وع/التسيير	0.74	0.45	0.11
	كلية ع/ الاجتماعية وع/ الانسانية	0.88*	0.42	0.04
	كلية العلوم و التكنولوجيا	0.23	0.42	0.58

* الفرق بين المتوسطات معنوي عند المستوى 0.05. المصدر: مخرجات برنامج (SPSS v. 20)

نلاحظ من النتائج أن هناك فروقاً معنوية بين كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية وكلية العلوم والتكنولوجيا لصالح الكلية الثانية، وبين الكليتين الحقوق والعلوم السياسية وكلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية لصالح الكلية الأولى.

الاستنتاجات:

توصل الدراسة إلى جملة من الاستنتاجات، جاءت كالآتي:

- **أن مستوى تقييم جودة الخدمة التعليمية في جامعة – سعيدة – الجزائر من وجهة نظر الطلبة كان متوسطا، حيث حصل على درجة كلية بلغت 57.4 %.**
- **أن مستوى رضى الطلبة في جامعة – سعيدة – الجزائر من وجهة نظر الطلبة كان متوسطا، حيث حصل على درجة كلية بلغت 54 %.**
- **أن أفضل محددات الجودة هو مجال السلامة والأمان، حيث حصل على متوسط حسابي قيمته 3.26، بينما كان مجال الجوانب المادية الملموسة أسوأ المحددات للخدمات، حيث حصلت مستوى منخفض بمتوسط 2.93 حسب العينة المستجوبة.**
- **وجود أثر ذي دلالة إحصائية لجودة الخدمة التعليمية على رضا طلبة الجامعة محل الدراسة، وهذا يعني أن زيادة الاهتمام بأبعاد جودة الخدمة سيزيد من رضا الطلبة.**
- **عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في إجابة عينة الدراسة لأثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى الجنس والمؤهل العلمي، كما توجد فروقات ذات دلالة إحصائية في إجابة عينة الدراسة لأثر أبعاد جودة الخدمة التعليمية تعزى إلى متغير الكلية، حيث كانت هناك فروق معنوية بين كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية وكلية العلوم والتكنولوجيا لصالح الكلية الثانية، وبين الكليتين الحقوق**

والعلوم السياسية وكلية العلوم الاجتماعية والعلوم الانسانية لصالح الكلية الأولى. أن أبعاد مقياس الأداء (SERVPERF) يصلح لقياس مستوى رضا الطلبة، ولذلك يمكن استخدامه كأحد المقاييس المهمة لقياس رضا الطلبة في التعليم الجامعي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها خلصت الدراسة إلى التوصيات الآتية :

- ضرورة اهتمام الجامعة بتحسين جودة الخدمة التعليمية لاسيما أبعاد الجودة التي أظهر فيها الطلبة مستوى متدنياً، خصوصا بعد الملموسية، والتعاطف.
- زيادة تركيز الجامعة أكثر على بعدي الملموسية والأمان، حيث أثبتت الدراسة الأثر الكبير الذي يؤديانه في زيادة رضا الطلبة.
- التقييم المستمر لمستوى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة بكافة أبعادها لضمان رضا الطلبة.
- عمل لقاءات دورية بين العاملين بالجامعة للاطلاع على كل جديد في مجال جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة لترسيخه في مفاهيم البيئة التعليمية.
- ضرورة الاهتمام بالأساليب والتوجهات التسويقية الحديثة في التعامل مع الطلبة، والاستماع إلى صوتهم، والتركيز عليهم، لأنهم محور كل العمليات، ويكون ذلك عن طريق المقابلات الشخصية والاستبانات، ونظام الاقتراحات والشكاوى.ضرورة الاستعانة بمقياس الأداء (SERVPERF) لقياس رضا الطلبة بشكل دوري.

المراجع:

أبو فارة، يوسف (2003). تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية بالجامعات والفلسطينية، *دراسة مقدمة لمؤتمر ضمان الجودة (جامعة الزرقاء الأهلية)*، في الفترة من 21- 23/10/2003، المملكة الأردنية الهاشمية.

إدريس، ثابت عبد الرحمن (2006). *كفاءة وجودة الخدمات اللوجستية - مفاهيم أساسية وطرق القياس والتقييم*، الإسكندرية : الدار الجامعية.

بركات، زياد (2012). الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها، جامعة القدس المفتوحة، *المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*، *2* (4).

الحدابي، داوود عبد الملك، وقشوة، هدى عبد الله (2009). جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلبة الأقسام العلمية، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *2* (4).

حداد، عوض بدير (1999). *تسويق الخدمات المصرفية*، الطبعة الأولى، القاهرة : البيان للطباعة والنشر.

الحسنيه، سليم إبراهيم (2009). مدى رضا طلبة كلية الاقتصاد في جامعة حلب عن مستوى الأداء الإداري والأكاديمي لكليتهم، دراسة مسحية، *مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية*، *25* (2).

الدراركة، مأمون (2001). *إدارة الجودة الشاملة*، الطبعة الأولى، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع.

رابح، بوقرة (2014). *تقيم ضمان جودة الخدمة التعليمية لنظام L.M.D من وجهة نظر الطلبة دراسة حالة طالبة ماستر*، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة مسيلة الجزائر.

شفيق، منى (2006). التسويق بالعلاقات، *منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية*، مصر.

الصرايرة، خالد احمد، العساف ليلى (2008). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، *المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*، *1* (1).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

عاشور، يوسف حسين، العبادلة، طلال عثمان (2007). قياس جودة الخدمات التعليمية في الدراسات العليا: حالة MBA في برنامج الجامعة الإسلامية بغزة، *مجلة جامعة الأقصى بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، 1* (1).

العبادي، هشام فوزي دباس (2009). *إدارة التعليم الجامعي*، عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

محمد، البشير التجاني (2015). *تقييم جودة الخدمة التعليمية من وجهة نظر طلاب، كلية العلوم الادارية*، جامعة نجران، المملكة العربية السعودية.

نايف، نايف علوان المحياوي (2006). *إدارة الجودة في الخدمات، مفاهيم وعمليات وتطبيقات*، عمان: دار الشروق.

النجار، فريد (2000). *المنافسة والترويج التطبيقي*، مصر: دار النشر والتوزيع الإسكندرية.

نهاد، خملة (2014). واقع الاختيار المهني لخريجي الجامعة الجزائرية، *رسالة ماجستير*، تخصص علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر،61.

Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. Marketing Intelligence & Planning, 24(1), 31-47.

Babakus, E., & Boller, G. W. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. Journal of Business research, 24(3), 253-268.

Brown, T.J., Churchill, G.A. and Peter, J.P. (1992). Research note: improving the measurement of service quality. Journal of Retailing, 69(1), 126-39.

Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. The journal of marketing, 55-68.

Goyhenetche, B., & Bouissierer, P. (2007). La gestion de la relation client pour la maîtrise du marché, le pilotage par la valeur perçue. Paris : Sermes science, Lavoisier.

Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A., & Razak, M. Z. A. (2009). Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions. International Business Research, 1(3), 163.

Ismail, A., & Abidin, N. Z. (2009). Service attributes of graduate research students' needs in a Malaysian University. The Journal of International Social Research, 2(6), 1-2.

Karl, H. (2001). Service Quality in Higher Education-Case study: Measuring service quality of Islamic Azad University, Firoozkooh branch. Interdisciplinary Journal of Research in Business, 1(9).

Kottler, P. (2000). Marketing Mangement. United States: Pearson Education. Inc.

Page Jr, T. J., & Spreng, R. A. (2002). Difference scores versus direct effects in service quality measurement. Journal of service research, 4(3), 184-192.

Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. The Journal of Marketing, 41-50.

Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1994). Reassessment of Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: Implications for Further Research. Journal of Marketing,111-124.

Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (2002). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. Retailing: critical concepts, 64(1), 140.

Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. Managing Service Quality: An International Journal, 16(4), 349-364.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.3

عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها

د. صليحة رقاد[1,*]

[1] أستاذة إدارة الأعمال (محاضرة)–كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة فرحات عباس– سطيف (1) – الجزائر

*عنوان المراسلة : nivine1982@yahoo.fr

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

عوامـل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق الاستبانة كأداة قياس، بعد التحقق من الخصائص السيكوميترية لها. وقد توصلت الدراسة إلى وجود اختلافات في وجهات نظر مسؤولي ضمان الجودة حول السياسة المناسبة لتطبيق نظام ضمان الجودة، كما كشفت الدراسة عن موافقة مسؤولي ضمان الجودة بدرجة عالية جدا على أغلبية عوامل النجاح التي اعتبروها تشكل مقومات أساسية لضمان تطبيق نظام ضمان الجودة بفعالية، ومن أكثر عوامل النجاح التي تشكل أهمية، هي: تحسيس وتوعية أصحاب المصلحة بثقافة الجودة، ودعم وتأييد الإدارة العليا بمستوياتها المختلفة لعملية تطبيق نظام ضمان الجودة، وضرورة إحداث تغير في التوجه الاستراتيجي للمؤسسة من ناحية رؤيتها ورسالتها وأهدافها، والاهتمام بإقامة أنظمة معلومات فعالة، وتغيير القيم السائدة حتى تتلاءم والقيم المطلوبة لنجاح تطبيق النظام واعتماد نظم تحفيزية كافية.

الكلمات المفتاحية: ضمان الجودة، نظام ضمان الجودة، عوامل النجاح، الجامعات الجزائرية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

Success Factors of Implementing Quality Assurance System in Public Algerian Universities from the View Point of Quality Assurance Officials

Abstract:

This study aimed to examine the success factors of implementing quality assurance system in public Algerian universities from the view point of quality assurance officials. To achieve this aim, a questionnaire, as a measurement tool, was used, after verifying its psychometric properties. The study showed differences in the quality assurance officials' points of view concerning the appropriate policy of implementing the Quality Assurance System. The results also revealed the participants' approval of the majority of success factors which are considered as the basic potentials of implementing the quality assurance system very effectively. The most important factors are: stakeholders' awareness-raising of quality culture; senior management support for the process of implementing quality assurance system; the need to bring a change in the strategic orientation of the institution in terms of its vision, mission and objectives; supporting the establishment of effective information systems; and changing common misconceptions so as to be in line with the values required for the successful implementation of the system, and the adoption of adequate incentive system.

Keywords: Quality assurance, Quality assurance system, Success factors, Public Algerian universities.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

المقدمة:

لا أحد يعارض حقيقة أننا نعيش في عصر أصبحت فيه المعرفة رافدة للثروة ومصدرًا أساسيًا للنمو ومحركًا فاعلاً لجميع الأنشطة الاقتصادية، فقد أضحى تطور وتنمية المجتمعات المعاصرة يتأثر أكثر فأكثر بدرجة امتلاكها لمصادر المعرفة وقدرتها على إنتاجها بعدما تأكد عدم جدوى امتلاك الموارد المادية لوحدها. ويعدّ التعليم بصفة عامة والتعليم العالي بصفة خاصة من أهم ركائز اقتصاد ومجتمع المعرفة، حيث تسهم الجامعات الجزائرية بدور أساسي في تنمية القدرة المعرفية للمجتمع بحثًا واستخدامًا وتطبيقًا من خلال ممارسة وظائفها من تدريس (نشر المعرفة)، وبحث علمي (إنتاج المعرفة)، وخدمة المجتمع (تطبيق المعرفة)؛ إلا أنّ نجاح هذه المؤسسات، في إعداد رأس المال البشري المؤهل للإنتاج، وتطوير القدرات الابداعية له، والرفع من مستوى تأهيله لتلبية مختلف حاجات المجتمع من التنمية المستدامة، في جميع المجالات الاجتماعية، والبشرية، والاقتصادية والثقافية، يتطلب منها ضرورة الاهتمام بقضية ضمان جودة التعليم العالي؛ وهو الأمر الذي دفع بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية إلى إجراء جملة من الاصلاحات وبذل العديد من الجهود وذلك باعتماد نظام الليسانس، والماجستير والدكتوراه (ل.م.د) منذ الموسم الجامعي 2004/2005، الذي يعتبر المكون الأساسي لنظام ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية، كما سعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 31 مايو 2010 إلى تأسيس لجنة وطنية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي لدعم وتشجيع الجامعات الجزائرية على تطبيق أحسن الممارسات سواء على المستوى المؤسسي أو البرامجي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من إدراك السلطات الجزائرية لضرورة وحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية، إلا أنّه ومنذ إنشاء اللجنة الوطنية لتطبيق نظام الجودة في التعليم العالي فإن تطبيق ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية كانت خطواته جد بطيئة، ومن هذا المنطلق يتعين ضبط وتحديد عوامل نجاح تطبيق مشروع ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية على الأقل في الأفق متوسط المدى لضمان تطبيقه بصورة أمثل.

أسئلة الدراسة:

وعلى ضوء ما طرح تحاول هذه الدراسة المتواضعة معالجة الإشكالية الآتية:

ما أهم عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية العامة؟

ويندرج تحت هذا السؤال الرئيسي، الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أهم الخيارات الأساسية لتطبيق نظام ضمان الجودة بنجاح في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها؟
2. ما أهم عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الآتي:

1. التعرف على الخيارات الأساسية لتطبيق نظام ضمان الجودة بنجاح في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها.
2. التعرف على عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية وترتيبها حسب أهميتها، لتحديد العوامل الأكثر إسهاما في نجاح تطبيق هذا النظام بقصد الأخذ بها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

أهمية الدراسة:

مع تزايد اهتمام قيادات التعليم العالي على مستوى مختلف دول العالم بتجويد مخرجاتها الجامعية التي تعدّ إحدى الركائز الأساسية في تحقيق البناء السليم للمجتمع وتحقيق التنمية الشاملة للدولة، فإنّ هذه الدراسة هي خطوة لإلقاء الضوء على ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية من خلال عرض ومناقشة المفاهيم والأفكار المرتبطة بمفهوم نظام ضمان جودة التعليم العالي الذي يعتبر مدخلا حديثا في أدبيات التعليم العالي، واستعراض تجربة الجزائر في مجال ضمان جودة التعليم العالي، كما توفر هذه الدراسة معطيات بإمكانها أن تكون منطلقا لإنجاح مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية، لاسيما أنها أول دراسة على حد علم الباحث تناولت هذا الموضوع.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في:

الحد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على معرفة عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية.

الحد البشري: اهتم البحث باستقصاء آراء مسؤولي ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية العامة الواقعة شرق الجزائر كمجتمع بحث مستهدف.

الحد المكاني: شمل البحث الجامعات الجزائرية العامة الواقعة شرق الجزائر.

الحد الزمني: تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من الموسم الجامعي: 2014/2015.

مصطلحات الدراسة:

تناولت الدراسة المصطلحات الآتية:

- نظام ضمان جودة التعليم العالي: هو مجموعة من الآليات التي تستخدم بانتظام على مستوى المؤسسة أو البرنامج للتأكد من احترامها للحد الأدنى من الالتزام، وهذا ما يسمح بالاستجابة للمطالب الشرعية للمتعاملين معها بتقديم خدمات تلبي حاجاتهم وتوقعاتهم.
- عوامل النجاح: نقصد بعوامل النجاح الدرجة الكلية والفرعية التي يحصل عليها المفحوص على الأداة المعدة لهذا الغرض.

الإطار النظري:

مفهوم نظام ضمان جودة التعليم العالي: حرص المهتمون بمجال الجودة في التعليم العالي على تقديم مجموعة من التعاريف الخاصة به، نذكر منها: عرّف نظام ضمان الجودة على أنّه: "عملية منظمة لتفحص النوعية تفضي إلى التأكد من وفاء المؤسسة التعليمية (أو البرنامج) بالمعايير، ومن قدرتها على التحسين المستمر والوفاء بها لاحقا، بحيث إن المؤسسة تضمن الجودة لنفسها، وبحيث إنّ الجهة الخارجية تضمن للجمهور العام جودة التعليم في المؤسسة" (الخطيب والخطيب، 2011). وعرّف أيضا على أنّه: "فحص إجرائي نظامي للمؤسسة وبرامجها الأكاديمية لقياس المنهجية من حيث مناسبة الترتيبات المخططة لتحقيق أهدافها، والتطبيق من حيث توافق الممارسة الفعلية مع الترتيبات المخططة، والنتائج من حيث تحقيق الترتيبات والإجراءات للنتائج المطلوبة، والتقييم والمراجعة من حيث قيام المؤسسة بالتعلم والتحسين من خلال تقييمها الذاتي للترتيبات والطرق والتنفيذ والنتائج" (أبو الرب، 2012). وذكر المليجي (2010) عدة تعاريف لنظام ضمان جودة التعليم العالي، نذكر منها: "مجموعة الأدوات والأساليب والإجراءات التي تهدف إلى تحقيق الجودة والحفاظ على استمراريتها داخل المؤسسة التعليمية"؛ وهو أيضا: "مجموعة الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تحقيق جودة المنتج التعليمي وفق المعايير المحددة؛ كما أنّه: "منحى نظامي يقوم على بناء الجودة في مكونات النظام التعليمي نفسه، أي مدخلاته وعملياته

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

ومخرجاته لضمان أنّ الموارد تتفق وتوجه وفق الخطط والأهداف والمعايير ومؤشرات الأداء المتفق عليها". وعرّف أيضا على أنّه: "الأداة التي تعتمدها مؤسسة التعليم العالي لتؤكد لنفسها ولأصحاب المصلحة بأنّه تمّ تحقيق الحد الأدنى من الالتزام" (Berrouche & Bouzid, 2012) . ونفرق عموما بين شكلين من أشكال ضمان الجودة، هما: ضمان الجودة الداخلية وضمان الجودة الخارجية.

- ضمان الجودة الداخلية: وتعرّف على أنّها: "جملة من الممارسات الداخلية التي تهدف إلى متابعة وتحسين جودة عمليات المؤسسة" (Boubakour, 2013)..
- ضمان الجودة الخارجية: ويمكن تعريفها على أنّها: جملة من الممارسات التي تقوم بها هيئة خارجية، مستقلة عموما، وعادة ما يطلق عليها تسمية وكالة التقييم/الاعتماد التي تهدف إلى إضفاء شفافية وموضوعية نتائج ممارسات مؤسسة التعليم العالي.

أهداف تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي: يسعى تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات إلى تحقيق جملة من الأهداف، منها ما يعكس مصالح ومتطلبات حكومات الدول، ومنها ما يعكس الاحتياجات الداخلية لمؤسسة التعليم العالي. وعموما، تصنف أهداف نظام ضمان الجودة في مؤسسة التعليم العالي إلى ثلاثة أصناف، هي:

- الرقابة على الجودة، فمع بروز الجامعات الخاصة واستمرارية انتشارها وتوسعها، تزايدت حاجة الحكومات إلى المتابعة الجدية والحذرة لمستوى الجودة بهذه المؤسسات، لضمان تحقيق مخرجات نظام التعليم العالي للحد الأدنى من متطلبات الجودة.
- المساءلة: تهدف إلى فرض المسؤولية على مطابقة المعايير الموضوعة، والتأكد من تحمل كل فرد مسؤولية تحقيق الجودة في العمليات التي يعتبر مسؤولا عنها، والتأكيد لأصحاب المصلحة على مستوى الجودة المقبول أو الممتاز لمؤسسة التعليم العالي من خلال تزويدهم بمعلومات مفيدة حول احترام المؤسسة أو البرنامج للمعايير الموضوعة.
- التحسين المستمر: للممارسات الموجودة من خلال إجراء التقييم الذاتي الذي يهدف إلى تزويد صانعي القرار بالتغذية العكسية حول الوحدة محل التقييم، مبرزا في ذلك مواطن القوة والضعف، وهذا ما يمكنهم من وضع الاستراتيجيات والخطط واتخاذ الاجراءات التي من شأنها سد الثغرات وتصحيح الأخطاء والاستفادة المثلى من الإمكانيات لتحقيق أداء أفضل.

مراحل تطبيق ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية: يمر تطبيق نظام ضمان الجودة بثلاث مراحل أساسية ومكملة لبعضها البعض، هي (Boubakour, 2013):

أ. مرحلة تشكيل سياسة ضمان الجودة على المستوى المركزي (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي): تعدّ هذه المرحلة الخطوة الأولية والأساسية لنجاح تطبيق نظام ضمان الجودة، فعلى مستواها تحدد الخطوط العريضة والإرشادية، المبادئ وما يستلزم توفيره للتطبيق الكفء والفعال لنظام ضمان الجودة. ويطرح تطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى السياسة ثلاثة أسئلة أساسية، هي:

• تحديد أهداف النظام (لماذا نطبق النظام؟): تعتبر عملية اتخاذ القرار في تحديد الهدف المناسب من تطبيق نظام ضمان الجودة جوهر عملية تسييره، وتتباين الأهداف من تطبيقه من رقابة الجودة، من حيث المساءلة وتحسين الجودة.

• اختيار الآليات (ما الآلية المناسبة؟): بناء على ما تم تحديده من أهداف، يطرح السؤال الثاني والمتمثل في تحديد الآليات المناسبة لتحقيق الأهداف المكونة من: آلية التقييم، وآلية الاعتماد، وآلية التدقيق.

• نطاق وأبعاد النظام (ما الحجم؟): تطرح مسألة تحديد النطاق الذي يعنى بتطبيق نظام ضمان الجودة هي الأخرى نفسها بإلحاح في هذه المرحلة، فمن الضروري دراسة وتحديد النطاق الذي يعنى بتطبيق نظام ضمان الجودة سواء أكانت مؤسسات تعليمية عامة، أم مؤسسات تعليمية خاصة، أم جميع المؤسسات التعليمية أو بعضها مؤسساتي أو برامجي، أم جميع البرامج، أم مؤسسة تعليمية أجنبية أو وطنية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

ب. مرحلة ضمان الجودة الداخلية والتقييم الذاتي: بعد تحديد السياسة العامة لنظام ضمان الجودة على المستوى المركزي، يتعين على مسؤولي الجامعات الجزائرية العمل على ضمان الجودة داخل مؤسساتهم لتحقيق رضى أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية معا، من خلال القيام بجملة من الممارسات المتمثلة في:

- إدارة الجودة: التي تعنى بمهام التخطيط، والتنفيذ، والفحص والتصحيح، بهدف تحقيق التحسين المستمر في جودة خدمات مؤسسة التعليم العالي.
- إعداد إطار مرجعي للجودة، ويعرف على أنه: "جملة أهداف تعدها مؤسسة التعليم العالي تحسبا للتقييم الذاتي ليكون بمثابة دليل اندماج إدارة المؤسسة في مسار الجودة. ويكون وصف النتائج المنتظرة، وعرض الأجهزة المتوفرة، ثم العمليات المنجزة ومؤشرات القياس هي العناصر التي ستبرز في عملية التقييم الذاتي" (Herzallah, 2014).
- التقييم الذاتي، ويعتبر بمثابة عنصر أساسي في ضمان الجودة الداخلية وكذا نقطة انطلاق ضمان الجودة الخارجية. ويمكن تعريفه على أنّه: إجراء داخلي تقوم به المؤسسة بشكل دوري ومنتظم ووفق منهجية محددة، لقياس وتقييم مستوى جودة أنشطتها ووظائفها مقارنة بما ورد في إطار مرجع جودتها، وعرض مختلف النتائج في تقرير.

ج. ضمان الجودة الخارجية: يعدّ نظام ضمان الجودة الخارجية الحلقة المكملة التي تضفي المصداقية على اجراء التقييم الذاتي الذي تقوم به مؤسسة التعليم العالي. ومعنى ذلك، أنّ ضمان الجودة ليس فقط عملية تحسين داخلية ولكنها ترتبط أيضا بالمساءلة من قبل المجتمع. ويستند إجراء ضمان الجودة الخارجية على دراسة تقرير التقييم الذاتي من طرف هيئة ضمان الجودة، وذلك من منطلق موقعهم الخارجي ونظرتهم الأكثر شمولية وخبراتهم وتجاربهم السابقة مع البرامج المماثلة.

التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي: تعتبر التجربة الجزائرية في مجال ضمان جودة التعليم العالي حديثة النشأة نسبيا، إذ بدأ الاهتمام بالجودة في الجامعات الجزائرية بموجب قانون توجيه التعليم العالي في 13/02/2008، الذي كرس لأول مرة إمكانية فتح مؤسسات للتعليم العالي خاصة وضرورة مراقبتها وتقييمها بإنشاء اللجنة الوطنية للتقييم. وفي نفس السياق، قامت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بتنظيم كل من المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي بتاريخ 19 و 20 مايو 2008، الذي كان تحت عنوان: "الحوصلة المرحلية بعد أربع سنوات من تطبيق نظام ل. م. د"، والندوة الدولية حول ضمان الجودة في التعليم العالي بتاريخ 01 و02 يونيو 2008، والذي كان تحت عنوان: "ضمان الجودة في التعليم العالي بين الواقع والمتطلبات"، والذي شارك فيه إلى جانب أساتذة جامعيين خبراء من البنك الدولي، واليونسكو، والاتحاد الأوروبي والبلدان المغاربية. وقد أوصى الملتقيان بحتمية تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية. وبصدور القرار الوزاري رقم 167 المؤرخ في 31/05/2010 المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي، والمكونة من خبراء وأعضاء هيئة تدريس وإطارات عليا في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. وهي مكلفة بـ:

- إنشاء مرجع وطني للجودة يتضمن المقاييس والمعايير المتعلقة بضمان الجودة في ضوء المعايير الدولية للجودة، وتحديدا المسؤولين عن ضمان الجودة لكل مؤسسة.
- تحديد برنامج لتنفيذ عمليات ضمان الجودة داخل المؤسسات وضمان متابعة تنفيذها، وتنظيم العمليات الأولية للتقييم الذاتي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة.
- تنظيم عمليات تقييم خارجي للمؤسسات والأنشطة المستهدفة.

وبتاريخ 26 يناير 2014، أعلنت اللجنة الوطنية لتنفيذ نظام الجودة في التعليم العالي والبحث العلمي عن الانتهاء من إعداد مرجع الجودة، الذي تكون من سبعة مجالات هي (Benstaali, 2014): مجال التكوين، ومجال البحث، ومجال الحوكمة، ومجال حياة الطلبة في الجامعة، والهياكل والبنى التحتية، والتعاون الدولي والعلاقات مع المحيط الاجتماعي والاقتصادي اقتصادية، وقد أصبح مرجع الجودة جاهزا للتطبيق بشكل رسمي ابتداء من 01 يناير 2015، ويتم حاليا تكوين مسؤولي ضمان الجودة على كيفية استخدامه للاستعداد لإجراء التقييم الذاتي في الجامعات الجزائرية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

الدراسات السابقة:

دراسة بن حسين (2014) هدفت الدراسة إلى تقيم دور وفعالية وحدات ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر، حيث تم استهداف مسؤولي ضمان الجودة بثلاث جامعات جزائرية والبالغ عددهم 32 مسؤولا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن خلايا ضمان الجودة بعيدة عن درجة الفعالية المطلوبة في اعلام أصحاب المصلحة حول إجراءات ضمان الجودة التي تقوم بها والفائدة التي يمكن تحقيقها من هذه الإجراءات (ثقافة الجودة)، وأن خلايا ضمان الجودة تهتم بدرجة متوسطة بتكوين مواردها البشرية في مجال ضمان الجودة، وأن خلايا ضمان الجودة لا تسهم بالقدر الكافي في التقييم الداخلي لبرامج التكوين، والبحث و العمل المؤسساتي.

دراسة رقاد (2014) هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات تطبيق نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجامعات الجزائرية، حيث تم استهداف أعضاء وحدات خلايا ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية الواقعة بالشرق الجزائري، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود جملة من المعوقات التي تحد من تطبيق نظام ضمان الجودة، وفي مقدمتها عدم وضوح سياسة تطبيق نظام ضمان الجودة وعدم حرص الإدارة العليا للجامعة على متابعة مدى التقدم في عملية تطبيق نظام ضمان الجودة.

دراسة بوزيان (2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات الجودة الشاملة التي ينبغي توافرها في الجامعات الجزائرية في ضوء تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال. وقد كشفت نتائج الدراسة، عن أهم هذه المتطلبات والمتمثلة في: رسم سياسة الجودة الشاملة في الجامعة، وضرورة دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام إدارة الجودة، وترسيخ ثقافة الجودة بين جميع الأفراد، ومشاركة أصحاب المصلحة الداخلية والخارجية، والتعليم والتدريب المستمر لكافة الأفراد، وتفويض الصلاحيات.

دراسة Pouliquen (2010) هدفت الدراسة إلى التعرف على عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في مختلف الجامعات العالمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ تحسيس وإعلام وتكوين الموارد البشرية إلى جانب قيادة التغيير تعدّ من أهم عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات.

دراسة بروش و بركان (2012) هدفت الدراسة إلى إعطاء نظرة عن الديناميكية الحالية والإجراءات المتخذة من طرف وزارة التعليم العالي من أجل تطبيق ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية، وكذا التوقع بآفاقه مع التركيز على المعوقات المحتملة. وقد اقترحت الدراسة، ضرورة الاهتمام بالاتصال الفعال والمشاركة كعوامل أساسية للتخفيف من حدة مقاومة تطبيق نظام ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية.

دراسة Mairata, Montaño وOliver (2012) هدفت إلى تحليل واقع تطبيق نظام ضمان الجودة وآفاقه في الجامعات الاسبانية، من خلال استجواب مسؤولي الجودة بالجامعات محل الدراسة، وقد أظهرت النتائج عن وجود خلايا لضمان الجودة بهذه الجامعات، وعن تطور وظائفها وتنوعها من مجرد توفير معلومات لوحدات التقييم الداخلية والخارجية إلى السهر على التطبيق المستمر لنظام ضمان الجودة، كما كشفت الدراسة عن وجود جملة من المعوقات والمتطلبات، نذكر منها عدم وجود -في بعض الحالات- مسؤول لضمان الجودة، والحاجة إلى التحديد الدقيق لسياسة الجودة وأهدافها، الحاجة إلى تحديد ووضع الإجراءات، ونقص الأفراد المختصين في إدارة الجودة، والحاجة إلى المواد التكنولوجية، كما أظهرت الدراسة أنّ نظام ضمان الجودة يعد أحد أهم العناصر التي تضمن للجامعات الاسبانية التكيف بنجاح مع الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.

التعليق على الدراسات السابقة:

وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كثير من الجوانب، لاسيما فيما يتعلق بالإطار المفاهيمي لنظام ضمان الجودة، وتختلف معها في جوانب أخرى متعددة، أهمها: تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الأولى المتعلقة بتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية من خلال تناولها لموضوع عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية، مركزة في ذلك على توضيح السياسة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

المناسبة لتطبيق نظام ضمان الجودة بنجاح في الجامعات الجزائرية والأبعاد (التنظيمية بصفة خاصة) المطلوبة لتطبيق نظام ضمان الجودة بنجاح.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي في معرفة آراء مسؤولي ضمان الجودة بالجامعات الجزائرية: الواقعة في الشرق الجزائري، والبالغ عددها 28 جامعة، وتضم كل جامعة مسؤولاً واحداً لضمان الجودة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع البحث المستهدف من ثمانية وعشرين مسؤولاً لضمان الجودة، حيث تضم كل جامعة مسؤولاً واحداً لضمان الجودة.

أداة الدراسة:

تم اعتماد أداة الاستبانة في جمع البيانات، حيث تكونت من محورين: يتعلق الأول منها بالخيارات الرئيسية لتطبيق نظام ضمان جودة في الجامعات الجزائرية وعدد فقراته 6 فقرات، أما الثاني فيتعلق بعوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية وعدد فقراته 14 فقرة. وقد تمّ قياس متغيرات الاستبانة باستخدام المقياس المركب "ليكرت" الذي يتكون من خمس نقاط تتراوح بين الرقم1، ويعبّر على عدم الموافقة المطلقة على كلّ عبارة في هذه المحاور، والرقم 5 الذي يعبّر عن الموافقة المطلقة عليها، في حين يعبّر الرقم 3 عن حيادية المقياس، وبذلك يكون مجموع درجات المدرج الخماسي 15 درجة مما يجعل المتوسط المرجح أو عتبة القطع هي الدرجة 3. وفيما يتعلق بصدق الاستمارة، فقد تم اختبار صدق الاستمارة باستخدام مؤشر صدق المحتوى، حيث تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين وبعض مسؤولي ضمان الجودة، للحكم على مدى تمثيل الفقرات المستخدمة فيها للجوانب المختلفة للمحتوى المفاهيمي للموضوع محل الدراسة. وبعد إجراء بعض التعديلات في صياغة عبارات الاستمارة وإحداث بعض الإضافات، تمّ عرضها على عدد من مسؤولي ضمان الجودة من مجتمع البحث المستهدف وهذا للتأكد من وضوح أسئلة الاستمارة وعباراتها، وكذا ضبط عنصر الزمن اللازم لاستجواب المفردات. أما عن ثبات الاستمارة (الاعتماد على الاستبيان):

فقد تمّ استخدام طريقة الاتساق الداخلي بحساب معامل "ألفا كرونباخ"، الذي يعتبر مؤشراً إحصائياً دقيقاً على مدى الاعتمادية، وقد بلغت قيمته 92 %، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عالية، تشير إلى وجود ترابط عال بين عبارات الاستبيان، وإلى إمكانية الحصول على نفس النتائج فيما لو تكرر القياس في ظلّ أوضاع مختلفة ومع مرور الوقت.

المعالجات الإحصائية:

اعتمدت منهجية معالجة بيانات هذه الدّراسة وبالاستعانة ببرمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، على استخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية، لمعرفة درجة موافقة مجتمع البحث المستهدف على فقرات الاستبيان، كما تمّ استخدام الانحراف المعياري لقياس درجة تشتّت قيم استجابات مجتمع البحث المستهدف عن المتوسط الحسابي.
- لغرض تحديد مستويات أوزان فقرات الدراسة (الأهمية النسبية)، المعبر عنها في الاستمارة، تم اعتماد مقياس ليكرت الموضح سابقا، وعلى أساسه حدد المدى 5-1=4، وبتقسيمه على مستويات الأداة والبالغة 5 نحدد طول الفقرة والمقدرة بـ: 4/5= 0.8، وعليه تكون قيمة الوسط المرجح والأوزان المئوية كما يلي:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

جدول (1) : قيمة الوسط المرجح والأوزان المئوية ودرجات الموافقة لمحاور الاستبانة

الوسط المرجح	الأوزان المئوية	درجة الموافقة
من1 - أقل من 1.8	من 0.2 - أقل 0.36	ضعيفة جدا
من 1.8 أقل من 2.6	من 0.36 - أقل من 0.52	ضعيفة
من 2.6 أقل من 3.4	من0.52 -أقل من 0.68	متوسطة
من 3.4 أقل من 4.2	من 0.68 - أقل من 0.84	عالية
من 4.2 أقل من 5	من0.84 - أقل من 100	عالية جدا

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

وينص على ما يلي: ما أهم الخيارات الأساسية لتطبيق نظام ضمان الجودة بنجاح في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها؟

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل خيار من الخيارات الأساسية لتحديد السياسة المناسبة لتطبيق نظام ضمان الجودة بنجاح في الجامعات الجزائرية، والمتعلقة بـ: خيار المفهوم المناسب للجودة في الجامعات الجزائرية، خيار الهدف ذي الأولوية من تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية، وخيار الآلية المناسبة أكثر لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية، وخيار المجال ذي الأولوية لتطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية، وخيار الأسلوب المناسب لتطبيق نظام ضمان الجوة في الجامعات الجزائرية، وخيار النوع المناسب من نظم ضمان الجودة في التعليم العالي. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2): المؤشرات الاحصائية الخاصة بعبارات المحور المتعلق بالخيارات الرئيسية لتحديد سياسة ضمان الجودة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة

المجال	الرقم	العبارة	التكرارات	النسبة المئوية (%)
مفهوم الجودة	1	المطابقة للمعايير	9	36
الهدف	2	المطابقة للأهداف	16	64
	1	الرقابة على الجودة	30	12
	2	المساءلة	00	00
	3	تحسين الجودة	22	88
الآلية	1	التدقيق	4	16
	2	التقييم	20	80
	3	الاعتماد	1	4
المجال	1	مؤسسي	8	32
	2	برامجي	12	48
	3	بعض البرامج	5	20

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

الأسلوب	1	التطبيق الإجباري	18	72
	2	التطبيق الاختياري	7	28
النوع	1	ضمان الجودة الداخلية	23	92
	2	ضمان الجودة الخارجية	2	8

يتضح من الجدول (2)، أنّ (64 %) من مجتمع البحث المستهدف يرون أنّ المفهوم المناسب للجودة في أول خطوة لتطبيق نظام ضمان الجودة بنجاح هو المطابقة للأهداف، أي: الاتجاه أولا نحو رسم أهداف مناسبة ووضع خطة مناسبة لتحقيقها والعمل على تنفيذها ثم الاتجاه فيما بعد نحو تطبيق معايير الجودة. كما تشير معطيات الجدول أيضا، أن ما نسبته (88 %) من مجتمع البحث المستهدف، يرون أن الهدف من تطبيق نظام ضمان الجودة هو تحسين الجودة بالجامعات الجزائرية، وهو خيار موافق لسياسة حذرة تصبو لإدراج التغيير بصفة تدريجية، كما يعكس أيضا الاحتياجات الداخلية لمؤسسة التعليم العالي في تحسين ممارساتها الحالية. ونسجل من الجدول أيضا، أن ما نسبته (80 %) من مجتمع البحث المستهدف، يرون أن الآلية المناسبة أكثر لتطبيق نظام ضمان الجودة بنجاح هي التقييم وبالتحديد التقييم الذاتي، للكشف عن نقاط الضعف ومعالجتها ونقاط القوة للاحتفاظ بها، وهي الآلية المناسبة لتحقيق هدف التحسين المستمر. ونلاحظ كذلك من معطيات الجدول (2)، أنّ ما نسبته (48 %) من مجتمع البحث المستهدف، يرون أن المجال المناسب لتطبيق نظام ضمان الجودة كمرحلة أولية هو المجال البرامجي. ويمكن تفسير ذلك، بتفضيل العمل أولا على ضمان جودة البرامج والمحافظة عليها ثم الانتقال لضمان جودة جميع مكونات المؤسسة، وهو خيار يتفق مع ما اتجهت إليه معظم الدول نتيجة سهولة تطبيقه وتكلفته المناسبة. ويرى (32 %) من مجتمع البحث المستهدف، أنه من الأفضل البدء مباشرة بتطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى المؤسسة ككل، في حين يرى ما نسبته (20 %) منهم أنه من الأحسن البدء ببعض البرامج. وتشير أيضا معطيات الجدول (2)، إلى أنّ ما نسبته (72 %) من مجتمع البحث المستهدف، يرون أنّ الأسلوب المناسب لتطبيق نظام ضمان الجودة هو أسلوب التطبيق الإجباري، ويتفقون في ذلك على أنّه الخيار المناسب للمشي قدما وبخطوات متسارعة في عملية تطبيق نظام ضمان الجودة. وعلى الرغم من أنّ هذا الخيار يتناقض ومبادئ قيادة التغيير نتيجة ما يفرزه من مقاومة اتجاه إجراءات تنفيذ عملية التغيير، إلا أنّه يمكن تفسير ذلك حسب ما تنص عليه النظرية الموقفية التي مفادها أنّ كل موقف تتعرض له المؤسسة يتطلب اتخاذ إجراءات وحلول تناسبه. ويتضح من معطيات الجدول (2)كذلك، أنّ ما نسبته (92 %) من مجتمع البحث المستهدف، يرون أن النوع المناسب لتطبيق نظام ضمان الجودة هو نوع ضمان الجودة الداخلية. وهو اتجاه منطقي، يعكس الاهتمام أولا بضمان جودة برامج أو مؤسسة التعليم العالي ثم الاتجاه نحو ضمان الجودة الخارجية والتعامل مع منظمات أو هيئات ضمان الجودة الدولية.

ويمكن لنتائج هذه الدراسة أن تكون بمثابة حلول مناسبة للمعوقات التي طرحتها دراسة رقاد (2014) ودراسة Mairata وآخرون (2012) والخاصة بعدم وضوح ساسة ضمان الجودة وأهدافها.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني:

وينص على ما يلي: ما أهم عوامل انجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية العامة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة فيها؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل عامل من عوامل نجاح عملية تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية، وقد تم ترتيبها تنازليا حسب درجة الأهمية النسبية. والجدول (3) وضح ذلك.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

جدول (3): المؤشرات الاحصائية الخاصة بعبارات المحور المتعلق بعوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة

المرتبة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الأهمية النسبية %
1	تحسيس وتوعية أصحاب المصلحة بثقافة الجودة	4.68	0.47	عالية جداً	93.6
2	دعم الإدارة العليا لعملية تطبيق نظام ضمان الجودة	4.60	0.5	عالية جداً	92
3	إحداث تغيير في التوجه الاستراتيجي	4.48	0.5	عالية جداً	89.6
4	ربط دعم الدولة بالمؤسسات الحريصة على تطبيق نظام ضمان الجودة	4.48	0.77	عالية جداً	89.6
5	إقامة أنظمة معلومات فعالة	4.44	0.50	عالية جداً	88.8
6	اعتماد نظم تحفيزية كافية	4.40	0.57	عالية جداً	88
7	إحداث تغيير في الثقافة التنظيمية	4.40	0.57	عالية جداً	88
8	إقامة البرامج التدريبية المناسبة	4.36	0.48	عالية جداً	87.2
9	مشاركة أصحاب المصلحة في عملية تطبيق نظام ضمان الجودة (توخي مبدأ المشاركة)	4.36	0.56	عالية جداً	87.2
10	إحداث تغيير في تكنولوجيا التعليم (الجانب التكويني)	4.36	0.63	عالية جداً	87.2
11	التركيز على عملية الاتصال الفعال	4.32	0.69	عالية جداً	86.4
12	معرفة أسباب مقاومة تطبيق نظام ضمان الجودة للتخفيف من حدتها	4.32	0.69	عالية جداً	86.4
13	فتح باب المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي	4.24	0.77	عالية	84.8
14	إحداث تغيير في الهياكل التنظيمية	4.02	0.76	عالية	80.4
	المعدل العام	4.40	0.56	**عالية جداً**	88

يتضح من معطيات الجدول (3)، موافقة مسؤولي ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة بدرجة عالية جداً على أغلبية عوامل النجاح التي اعتبروها تشكل مقومات أساسية لضمان تطبيق نظام ضمان الجودة بفعالية، ومن أكثر عوامل النجاح التي تشكل أهمية نسبة لبقية العناصر، هي: تحسيس وتوعية اصحاب المصلحة بثقافة الجودة، وهذا ما يدعم توجهنا على أن نشر ثقافة الجودة في الجامعة، سيسهل ويدعم كثيرا عملية تطبيق نظام ضمان الجودة خاصة في مجال تهيئة المناخ الملائم لتطبيقه، لتخطي مختلف الأسباب الدافعة لمقاومته أو التخفيف من حدتها، إضافة إلى دعم وتأييد الإدارة العليا لعملية تطبيق نظام ضمان الجودة، وهو ما يعبر عن التزامها بتطبيقه ومتابعة حيثيات أو مراحل تنفيذه (الرقابة)، وفي نفس السياق يرى مسؤولو ضمان الجودة في الجامعات محل الدراسة ضرورة ربط دعم الدولة بالجامعات الحريصة على تطبيقه لتشجيع عملية تطبيقه من جهة وفتح باب المنافسة بين الجامعات من جهة أخرى على تقديم الأجود، ويرى مجتمع البحث المستهدف أيضا ضرورة إحداث تغيير في التوجه الاستراتيجي للجامعة من ناحية رؤيتها ورسالتها وأهدافها، حيث إنّ المتتبع لمسار التعليم العالي في الجزائر يدرك أن عنصر الجودة لم يكن هدفا معلنا في سياسة مؤسسة التعليم العالي، وبالتالي لم يكن مؤشرا لقياس نجاحه مع فعالية الجامعة، إلى جانب الاهتمام بإقامة أنظمة معلومات فعالة، تغيير القيم السائدة حتى تتلاءم والقيم المطلوبة لنجاح تطبيق النظام واعتماد نظم تحفيزية كافية، وفي هذه النقطة، نشير أنه

على مستوى التحفيز المادي فقط، أشار معظم مسؤولي ضمان الجودة في الجامعات محل الدراسة بأنهم لم يستفيدوا من أي أجر منذ توليهم هذا المنصب. أما بالنسبة للعنصر الذي شكل أهمية أقل نسبة لبقية العناصر من وجهة نظر مجتمع البحث المستهدف، هو: إحداث تغيير على مستوى الهياكل التنظيمية.

واتفقت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة بن حسين (2014) ودراسة بوزيان، (2010) ودراسة بروش وبركان (2012) ودراسة Pouliquen (2010)، حيث توصلت هذه الدراسات إلى أنّ: نشر ثقافة الجودة وتحسيس ودعم الإدارة العليا وتحفيز وتكوين الموارد البشرية إلى جانب قيادة التغيير تعدّ من أهم عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات.

الاستنتاجات:

- يرى مسؤولو ضمان الجودة أنّ الخيارات الأساسية لتطبيق سياسة نظام ضمان الجودة بنجاح في الجامعات الجزائرية العامة هي: الأخذ بالمطابقة للأهداف كمفهوم مناسب للجودة كخطوة أولية، والهدف الأساسي من تطبيق نظام ضمان الجودة هو تحسين الجودة، والآلية المناسبة اكثر لتطبيق نظام ضمان الجودة هي آلية التقييم وبالتحديد آلية التقييم الذاتي، والمجال المناسب لتطبيق نظام ضمان الجودة كمرحلة أولية هو المجال البرامجي، والأسلوب المناسب لتطبيق نظام ضمان الجودة هو أسلوب التطبيق الاجباري، والنوع المناسب لتطبيق نظام ضمان الجودة هو نوع ضمان الجودة الداخلية.
- توجد مجموعة من عوامل نجاح تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية ذات أهمية متفاوتة من وجهة نظر مسؤولي ضمان الجودة، فقد وافق مسؤولي ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية محل الدراسة، بدرجة عالية جدا على أغلبية عوامل النجاح التي اعتبروها تشكل مقومات أساسية لضمان تطبيق نظام ضمان الجودة بفعالية، ومن أكثر عوامل النجاح التي تشكل أهمية نسبة لبقية العناصر، هي: تحسيس وتوعية أصحاب المصلحة بثقافة الجودة، ودعم وتأييد الإدارة العليا بمستوياتها المختلفة لعملية تطبيق نظام ضمان الجودة، وضرورة إحداث تغير في التوجه الاستراتيجي للمؤسسة من ناحية رؤيتها ورسالتها وأهدافها، والاهتمام بإقامة أنظمة معلومات فعالة، وتغيير القيم السائدة حتى تتلاءم والقيم المطلوبة لنجاح تطبيق النظام واعتماد نظم تحفيزية كافية.

المقترحات:

بناء على النتائج المتوصل اليها، يمكن تقديم بعض المقترحات الآتية:

- الاحساس المكثف بمشروع تطبيق نظام ضمان الجودة مع إبراز ضرورته لكل الأطراف ذات المصلحة.
- نشر ثقافة ضمان الجودة على مستوى المؤسسة وبصورة مستمرة كإصدار مجلة دورية تعنى بضمان جودة التعليم العالي وفتح تخصصات في هذا المجال.
- التزام الإدارة العليا على اختلاف مستوياتها بعملية تطبيق نظام ضمان الجودة ومتابعة مجرياتها.
- ضرورة رسم وإعداد سياسة تطبيق نظام ضمان الجودة وتوثيقها لتسهيل مهام مسؤولي ضمان الجودة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.4

المراجع:

أبو الرب، عماد (2010). *ضمان الجودة في مؤسسات التّعليم العالي*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

بروش، زين الدين وبركان، يوسف (2012). مشروع تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الجزائرية في الجزائر: الواقع والآفاق. *المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي*، الجامعة الخليجية، مملكة البحرين.

بن حسين، سمير (2014). تقييم فعالية خلايا ضمان الجودة في المساهمة في بناء وتطوير نظام ضمان جودة التعليم العالي في الجزائر. *مجلة العلوم الانسانية والتجارية*، جامعة العربي بن مهيدي، الجزائر، العدد 18، 2015.

بوزيان، راضية (2010). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الجزائرية. *الملتقى الدولي الأول حول رهانات ضمان الجودة في التعليم العالي*، جامعة 20 أوت 1955، الجزائر.

الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (2010). *الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية*، اربد: علم الكتب.

رقاد، صليحة (2015). تطبيق نظام ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري. *رسالة دكتوراه*، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة سطيف 1، الجزائر.

المليجي، رضا ابراهيم (2010). *جودة واعتماد المؤسسات التعليمية: آليات لتحقيق ضمان الجودة والحوكمة*، القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

Benstaali, B. (2014). Finalisation du référentiel. Ministère de l'enseignement Supérieure de la Recherche Scientifique, Assurance Qualité dans l'enseignement supérieure, CIAQES Info, Publication de la Ciaqes.

Berrouche, Z., & Bouzid, N. (2012). Assurance qualité dans l'enseignement Supérieur. Support de cours de la session 3 de la formation des RAQ, CIAQES, MESRS, Algérie.

Boubakour, F. (2013). Assurance Qualité Interne et Autoévaluation: Des Principes À La Mise En Œuvre. Support de cours de la session 3 de la formation des RAQ, CIAQES, MESRS, Algérie.

Herzallah (2014). Autoévaluation. Support de cours de la session 3 de la formation des RAQ, CIAQES, MESRS, Algérie.

Mairata, M.J., Montaño, J.J., & Oliver M. P. (2012). Qualité et contexte actuel: le rôle des systèmes d'assurance qualité (AQ) et les perspectives d'avenir des systèmes d'assurance qualité dans les universités espagnoles. Actes du colloque internationale sur la Démarche Qualité dans L'enseignement Supérieur : Notions, Processus, Mise En Œuvre, Algérie.

Pouliquen, I. (2010). La place des démarches qualités dans l'enseignement supérieur. Actes du colloque internationale sur les enjeux de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, Algérie.

معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية في جامعات محافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

د. محمود عبد المجيد عساف[1.*]

[1] أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد – وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية
*عنوان المراسلة: massaf1000@hotmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية في جامعات محافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التقدير تعزى إلى المتغيرات: (الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي بتطبيق استبانة مكونة من (36) فقرة موزعة على (4) مجالات: (تقنية، بشرية، مالية، إدارية)، على عينة مكونة من (95) عضواً من جامعتي (الأزهر والإسلامية)، وتوصلت الدراسة إلى أن الدرجة الكلية لتقدير أفراد العينة لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية كانت عند وزن نسبي (73.4%)، حيث جاءت المعوقات المالية في المرتبة الأولى، والبشرية في المرتبة الثانية، والإدارية في المرتبة الثالثة، والتقنية في المرتبة الأخيرة. كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية بالجامعات الفلسطينية تعزى إلى المتغيرات: (الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة). وأوصت الدراسة بضرورة تخصيص الموازنات المالية الكافية، وإنشاء وحدة خاصة في كل جامعة مسؤولة عن التدريب على مفاهيم إعادة هندسة العمليات الإدارية وربطها بالجودة والتحسين المستمر.

الكلمات المفتاحية: هندسة العمليات الإدارية، محافظات غزة، أعضاء هيئة التدريس.

Obstacles to the Application of Administrative Process Engineering in Gaza Universities from the Faculty Members' Perspective

Abstract:

The study aimed to identify the faculty members' levels of assessment at Palestinian universities of the obstacles to the application of engineering of administrative processes ; and to find out whether there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of assessment attributable to the variables: (college, academic rank, years of service). To achieve this, the researcher followed the descriptive method by using a questionnaire consisting of 36 items distributed into 4 areas: (technical, human, financial, administrative). The sample consisted of (95) faculty members from two universities (Al-Azhar and Islamia). The study revealed that the total degree of the respondents' assessment of the obstacles to the application of engineering of administrative processes was (73.4 %). The order of obstacles was as follows: i) financial, ii) human, iii) administrative and iv) technical obstacles. Further, there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) between the mean scores of respondents' assessment of the obstacles to the application of this method at the Palestinian universities that were attributed to these variables: (college, academic rank, years of service). The study recommended the need for allocating of adequate financial budgets, and the creation of a special unit in each university to be responsible for providing training on the concepts of reengineering administrative processes and linking them to quality and continuous improvement.

Keywords: Administrative process engineering, Gaza governorates , Faculty members.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

المقدمة:

تواجه معظم المؤسسات في إطار الضغوط البيئية والتنافسية المتزايدة، وانفتاح السوق بجميع منتجاته مشكلات جوهرية، تتمثل في سعيها المستمر للحفاظ على مكانتها وموقعها التنافسي، فتحشد كافة طاقاتها ومواردها لبناء قدرات استراتيجية بهدف التحسين المستمر، والتأقلم مع الديناميكية المتصاعدة للبيئات التنافسية. فمن بداية التسعينات للقرن الماضي، وتحديداً منذ طرح Hammer وChampy (1993) نظرية الهندرة في عام 1990م، بدأ خبراء الإدارة وممارسوها ينظرون إلى العمليات الإدارية على أنها محور أساسي في تطوير المؤسسات، وعلى إثر ذلك ظهر مفهوم إعادة هندسة العمل الإداري أو ما يعرف بالهندرة (السلطان، 2009).

لذا سعت المؤسسات التعليمية والجامعات الفلسطينية شأنها في ذلك شأن المؤسسات الأخرى إلى تطوير أنظمتها الإدارية لرفع مستوى أدائها لاعتبارات مهمة، تتمثل في: أن سمعة الجامعة أصبحت مفهوماً ديناميكياً يعتمد على الجهد الذاتي والتحسين المستمر والإبداع.

وهذا ما يمكن أن تحققه الهندرة، فهي توفر الظروف الملائمة للتخلص من الروتين، وأسلوب العمل غير المرن، وتخفض تكلفة الأداء، وتعطي العاملين المزيد من الصلاحيات وتزيد من مشاركتهم في اتخاذ القرار، فهي تحدث التكامل والترابط بين مكونات العملية الواحدة، وتقدم موظفين قادرين على تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (الدراركة، 2006) ولذا تعددت الجهود البحثية التي تناولت موضوع الهندرة لما رأت فيه من المداخل الإدارية التي أحدثت ثورة في مجال إدارة المؤسسات بما تحمله من دعوات صريحة إلى إعادة النظر وبشكل جذري في جميع الأنشطة، والإجراءات والاستراتيجيات والهياكل التنظيمية التي قامت عليها الكثير من مؤسسات الأعمال والخدمات والجامعات في العالم اليوم، لتسهم في سرعة إنجاز تلك المؤسسات وجودة أدائها وتقليل من تكاليفها (ريحان، 2014).

لقد نشأت فكرة إعادة هندسة العمليات من تجارب شركات سابقة في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث غيرت هذه الشركات عملياتها بشكل جذري من خلال تطبيق تكنولوجيا المعلومات الحديثة بشكل إبداعي، وذلك لتحسين الأداء (الطنيحي، 2009) حيث يعرفها Hammer وChampy (1993، 14) بأنها: "البدء من جديد أي من نقطة الصفر، وليس إصلاح وترميم الوضع القائم، أو إجراء عمليات تجميلية تترك البنى الأساسية كما كانت عليه، كما لا يعني ترقيع الثقوب لكي تعمل بصورة أفضل، بل يعني التخلي التام عن إجراءات العمل القديمة الراسخة، والتفكير بصورة جديدة مختلفة في كيفية تقديم الخدمات، لتحقيق رغبة العملاء".

وعلى ذلك يمكن القول إن إعادة الهندسة أصبحت سلاحاً لأي مؤسسة تسعى لتحسين أدائها وتحقيق ميزة تنافسية بين نظرياتها، وذلك بالاعتماد على مجموعة من الركائز الأساسية، ذكرتها (أبو مايلة، 2014) في:

- إعادة التفكير الجوهري / وذلك بالبدء بتحديد عملية ما، وتحديد ما يجب القيام به والكيفية، بحيث تتجاهل كل ما هو كائن، وتركز ما ينبغي أن يكون.
- إعادة التصميم الجذري / حيث يفترض الجزم بأن العمليات الحالية غير كافية والتأكيد على حلول جذرية جديدة تضمن ترك الوضع الراهن تماماً وطرح أساليب ابتكارية.
- التحسين المستمر / لم تعد التحسينات الهامشية في الأداء كافية في عالم متغير، وإنما وجب السعي وراء أداء شامل وتحسينات مثيرة.
- العمليات الرئيسة، فالهندرة تركز على العمليات وليس على الإدارات أو المهام فقط، فالعمليات أشمل وأكبر، فهي تعطي سلسلة الإجراءات المتعلقة بالعمل بعداً ذا أثر.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

فالهندرة كلمة عربية مركبة من كلمتين (هندسة، إدارة) وهي في الواقع ترجمة للمصطلح الإنجليزي (Business Reengineering Process)، والذي يعني إعادة هندسة العمليات الإدارية، ويركز على العمليات الاستراتيجية والجوهرية (ذات القيمة المضافة) وذلك من خلال تصميم جديد ومبتكر.

أهداف إعادة هندسة العمليات:

مهما تعددت الكتابات حول أهداف إعادة هندسة العمليات، فإنها في مجملها تركز على تحسين العمليات الإدارية غير الفعالة، وتحسين جودة المنهج، وتحسين الأداء لمواجهة التغيرات، وإحداث تغير جذري وسريع في المؤسسات وتخفيض التكاليف، وتحقيق سرعة الإنجاز والجودة، وتحديد الإطار المستقبلي وزيادة المنافسة الإيجابية داخلياً، وضمان موقعاً تنافسياً خارجياً. ويضيف حسين (2007) في هذا المجال، أنها تهدف إلى:

- جعل المؤسسة أكثر قدرة على المنافسة وإحداث تحسينات في العملية الإدارية.
- دمج عدة عمليات في عملية واحدة (اختفاء خطوات التجميع).
- التخلص من فقد الجهد والإجراءات الإدارية غير الضرورية والعمليات الإدارية غير الفعالة.

ويرى العجمي (2008) أن الهندرة تعمل على تحسين شعور العاملين وإحساسهم ومشاركتهم في وضع الأهداف مع الالتزام بها، كما أنها تساعد في اختيار أفضل الموارد البشرية والمادية واستثمارها بأفضل صورة ممكنة.

دواعي تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية:

يرى فهمي (2010) أن المؤسسات التعليمية التي تطبق عليها هندرة التعليم تشمل عدة أنواع، هي: (المؤسسات التعليمية ذات الوضع المتدهور من حيث الأداء، والمؤسسات التعليمية المتوقع وصولها إلى حالة التدهور من خلال ظهور منافسين أقوياء أو جمود البرامج التعليمية التي تقدمها، والمؤسسات التعليمية التي بلغت قمة التقدم والنجاح وتتميز إدارتها بالطموح لتحقيق ميزة تنافسية دائمة.

وعليه تتحد دواعي تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في الآتي:

- الكفاءة الإدارية / مثل ندرة وجودة القرارات، وقلة المشاركة في صنعها، وغياب التعامل بين أفراد المجتمع التعليمي، وضعف الولاء التنظيمي، وتعقد إجراءات سير العمل.
- جودة العملية التعليمية / وهذه نتيجة منطقية لسوء استثمار الموارد البشرية والموارد المادية وعدم الفعالية، وسوء إدارة الوقت، وتغليب المصلحة الفردية على المصلحة العامة.
- تدني القدرة على إعداد المتخرجين / وذلك بما يناسب متطلبات سوق العمل، وهذا في الأصل مرده نظم معلومات غير دقيقة للإحصاءات المجتمعية والتربوية وسوء التوزيع.
- مواجهة التوقعات المستقبلية / ومن ذلك عدم وضوح رسالة هذه المؤسسات لدى القائمين عليها والعاملين فيها، وكذلك غيابها عن حسابات القيادات العليا (أحمد، 2002، 14).

وبهذا الصدد أجريت العديد من الدراسات التي أثبتت الحاجة إلى تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية لما لها من آثار إيجابية، حيث أجرى عون (2011) دراسة حول أثر الهندرة في تطوير مخرجات التعليم العالي وأثبتت الدراسة أن الهندرة تزيد من معدل إنتاجية وكفاءة أعضاء هيئة التدريس وأنها تسهم في ضمان تقديم تعليم متميز، وأجرى الشوبكي (2010) دراسة لبيان العلاقة بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية، وأثبتت الدراسة أن العلاقة بينهما ارتباطية موجبة. كما أثبتت دراسة قاسم (2009) إمكانية تحسين جودة الخدمات في الجامعات الفلسطينية عبر إعادة هندسة العمليات الإدارية، وذلك لقدرتها على خفض التكاليف الإدارية والإسهام في سرعة إنجاز الأعمال وتحسين جودة الخدمات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

متطلبات نجاح مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية:

تشير العديد من الدراسات إلى أن هناك مجموعة من الشروط والمتطلبات التي يجب أن تتوافر في المؤسسات لنجاح تطبيق مدخل إعادة الهندسة، وتتمثل هذه الشروط في الآتي:

1. **وجود الدعم الكافي بشتى أنواعه من الإدارة التنفيذية قبل وأثناء، وبعد الانتهاء من العملية. وهذا ما أثبتته دراسة السيد (2009) التي هدفت إلى الكشف عن مدى قابلية وزارة التعليم لإحداث التغيير الجوهري عبر إعادة هندسة مواردها، وكذلك ما أوصت به دراسة الدجني (2010).**
2. **استخدام تقنية المعلومات والتكنولوجيا العملية، مع اقتناع العاملين بجدوى إعادة الهندسة وتعاونهم، وهذا ما أثبتته دراسة Francis وZairi (2007) التي بحثت في عوامل نجاح هندسة العمليات الإدارية، وكان أهمها: (العمل الجماعي والدعم المالي أو نظم تكنولوجيا المعلومات) وهذا أيضا يتفق على ما جاءت به دراسة Ahadi (2004).**
3. **إعطاء الموظفين صلاحية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملاء، والعمليات التي يتعاملون بها، وهذا ما أثبتته دراسة Adman وDonaghy (1999) من أن تمكين العاملين وزيادة نسبة مشاركتهم في اتخاذ القرار يعد من أكثر العوامل أهمية في نجاح تطبيق إعادة الهندسة.**
4. **التركيز على نوعية وتركيبة فرق العمل التي تقوم بأداء العمل، بحيث تتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية والمرونة، والتركيز على الابتكار والإبداع، وأن تشمل أفراداً من مستويات إدارية متنوعة وهذا ما أوصت به دراسة الطراونة وخاطر وطويقات (2011).**

معوقات تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية:

تعترض عملية إعادة هندسة العمليات الإدارية مجموعة من العقبات والقيود التي تحد من فاعليتها أو قد تكون سبباً في فشلها، ومن هذه المعوقات:

1. **إغفال المدراء تقديم الدعم الكافي اللازم والدائم، وتقدم الصورة الواضحة عن هندسة العمليات وأهميتها، وقد يتمثل هذا الدعم في (الدعم المادي والمعنوي) ولعل هذا ما يتفق مع ما أثبتته دراسة ريحان (2014) التي بحثت في معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية في المدارس الحكومية، وذلك أن المقومات المالية هي أكثر المعوقات تأثيراً على العملية، ودراسة بني عيسى (2009) التي بحثت في إمكانية تطبيق عمداء كليات التربية لعملية الهندسة ومعوقات تطبيقها، من حيث إن عدم توفير ميزانية خاصة للعمل هي أهم المعيقات، ودراسة Ahadi (2004) التي أثبتت وجود ستة عوامل ترتبط ارتباطاً إيجابياً بتطبيق إعادة هندسة العمليات أهمها: دعم الإدارة العليا والقصور الواضح في نظام المكافآت والتعويضات.**
2. **غياب الصورة الواضحة والكاملة لمفهوم تطبيق إعادة الهندسة عند العاملين، الأمر الذي يترتب عليه الخوف ونقص الأمان، وهذا ما أثبتته دراسة بني عيسى (2009) من ضعف وجود لغة مشتركة تتفق مع الثقافة الداعمة للهندرة، وهذا ما أوصت به دراسة قاسم (2009) وكذلك دراسة النتشة (2009) التي بحثت في انعكاسات الهندسة الإدارية على جوانب النجاح المؤسسي، ودراسة السر (2008) التي هدفت إلى التعرف على واقع إعادة هندسة العمليات الإدارية في وزارة الداخلية.**
3. **تجاهل القيم والمفاهيم السائدة في بيئة المؤسسة، وضعف الاهتمام بتغيير السلوكيات التي تتعارض مع قيم العمل الجديدة الناجمة عن عدم التشخيص السليم، وهذا ما أكدته دراسة الديحاني (2009) من أن أهم المعوقات أمام تطبيق الهندرة الإدارية هو تناقض سلوكيات المؤسسة مع ما تدعو له خطة الهندرة الجديدة، وهذا ما أيدته دراسة شعبان (2008) من أن مراعاة الثقافة التنظيمية هي أهم عوامل نجاح تطبيق عملية الهندرة. كما أثبتت دراسة البربري (2011) أن هناك تبايناً جوهرياً بين قيمة العمل وآراء العاملين وبين ثقافة رؤساءهم.**

4. المقاومة للتغيير، والخوف من الفشل، وذلك بسبب محدودية الوعي بأهمية الهندرة، مما يؤدي إلى التراجع المبكر قبل الشعور بالنجاح الجزئي وهذا ما أثبتته دراسة السيد (2009) من أنه رغم وجود رغبة حقيقية واستقرار عال للتغيير إلا أن المقاومة لهذا التغيير كانت كبيرة إلى حد ما.

5. ضعف الإعداد الجيد لخطة التطبيق والاكتفاء بالتطوير التدريجي المتواضع، وهذا ما أكدته دراسة Chieh وTennant (2005) من أن العائق الرئيس لنجاح تطبيق الهندرة هو استخدام خطط قصيرة المدى لإيجاد حلول مؤقتة.

6. تعدد المعيقات التكنولوجية والمرتبطة بضعف الاستفادة من تقنية المعلومات، وضعف مهارات استخدام الحاسوب عند بعض العاملين أو تراجع استخدام تقنية المعلومات في تنفيذ الهندرة، وهذا ما أجمعت عليه أغلب الدراسات مثل دراسة ريحان (2014)، وAhadi (2004)، والحارثي (2007).

7. تخصيص موارد محدودة لتطبيق الهندرة، حيث يرى السلطان (2009) أن عدم تخصيص موارد كافية لمشروع الهندرة، والمقصود بالموارد هنا: الوقت، الجهد، الاهتمام، الاستعداد، المال، الطاقة البشرية، يعرض الهندرة للفشل.

8. اعتبار بعض الجهات مشاريع الهندرة فرصة للتخلص من بعض الموظفين، مما يستدعي الرضوخ للضغوط ومجاملة الإدارات المختلفة، والبحث عن إرضاء الجميع، وهذا ما أكدت عليه دراسة ريحان (2014) ودراسة أبو مايلة (2014).

أهداف الهندرة في الجامعات:

في ضوء عناصر الهندرة القائمة على إعادة التفكير في الأساسيات و الثورة على القديم تحطيم التقاليد الموروثة، والاستخدام الابتكاري لتكنولوجيا المعلومات ،تتحدد أهداف الهندرة في الجامعات، بما يأتي:

1. تحقيق تغيير جذري في الأداء، ويتمثل ذلك في تغيير أسلوب و أدوات العمل والنتائج من خلال تمكين الإدارة وهيئة التدريس من تصميم العمل و القيام به وفق احتياجات الطلبة وأهداف الجامعة.
2. جعل الجامعة أكثر قدرة على المنافسة وإحداث تحسينات على الروتين بما يحسن شعور الأفراد و العاملين بمستوى الإنجاز (حسين، 2007).

ويضيف فرجون (2010) أن من أهم أهداف الهندرة في الجامعات هو التركيز على المتعلمين من خلال احتياجاتهم، والعمل على تحقيق رغباتهم، بحيث تتم إعادة بناء العمليات لتحقيق هذه الفرص (فرجون، 2010، 117)، وترى صبيح (2013) أن الجودة من خلال التركيز على الخدمات والمستجدات، وتخفيض الكلفة وإلغاء العمليات غير الضرورية والتركيز على العمليات ذات القيمة المضافة، تمثل أهم أهداف عملية الهندرة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لعل ما تمر به الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة من تحديات وظروف خاصة من حيث النشأة والتطور وخوض غمار المنافسة المرتبطة بمجموعة من العوامل مثل تراجع الدعم الحكومي وعدم استقرار الوضع السياسي الذي ينعكس على استقلاليتها وجملة من التحديات المتمثلة في الحصار الإسرائيلي وزيادة الإقبال على التعليم الجامعي في ظل الفجوة بين المتخرجين وسوق العمل، وهذا مبرر القيام بالبحث في معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية فيها، وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية فيها؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية بالجامعات الفلسطينية تعزى إلى المتغيرات: (الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية.

- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية بالجامعات الفلسطينية تعزى إلى المتغيرات: (الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)

أهمية الدراسة:

- تأتي هذه الدراسة استجابة للاهتمام الكبير من قبل الباحثين والإداريين والتربويين لأسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية كإحدى من النماذج التي أثبتت دورها في النهوض بجودة المؤسسات.

- محدودية الدراسات التي تناولت معوقات تطبيق مدخل إعادة الهندسة في المؤسسات التربوية في محافظات غزة، بل على مستوى فلسطين في حدود علم الباحث.

- من المتوقع أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المسئولون في الجامعات الفلسطينية سواء على المستوى الإداري أو الأكاديمي لاسيما في مجال تحسين الأداء والنهوض بخدماتها خاصة عمداء وحدات الجودة وكذلك الباحثون والمهتمون في مجال الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

يمكن أن تسير الدراسة وفق الحدود الآتية:

- حد الموضوع: التعرف على معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية في جامعات محافظات غزة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمتمثلة في (الإدارية – المالية – السياسية – البشرية).

- الحد البشري: عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعات محافظات غزة.

- الحد المكاني: محافظات غزة.

- الحد الزماني: تم تطبيق الشق الميداني من هذه الدراسة في الفصل الثاني 2016م.

مصطلحات الدراسة:

- المعوقات: يعرفها المغيدي (1997، 65) بأنها: "جميع العوائق المالية والإدارية والفنية والاجتماعية والشخصية التي تعوق المسئول عن تحقيق أهداف برامجه الإدارية، التي تساعد في عمليتي التعليم والتعلم وتطويرها".

- ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعة العوامل والظروف (الإدارية – المالية – السياسية – البشرية) التي تمنع أو تقيد تطبيق هندسة العمليات الإدارية في الجامعات الفلسطينية".

- إعادة هندسة العمليات الإدارية الهندرة: يعرفها Hammer وChampy (1993، 41) بأنها: "إعادة التفكير بصورة أساسية، وإعادة التصميم الجذري للعمليات الرئيسة في المنظمات، لتحقيق نتائج تحسين أساسية في مقاييس الأداء العصرية للخدمة والتكلفة، وسرعة إنجاز العمل.

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "إعادة النظر وإعادة التعريف الجذري للعمليات الإدارية في الجامعات الفلسطينية بهدف الحصول على أقصى قدر من انسياب العمل وفق معايير الجودة وتحقيق رغبات العملاء (الداخلين والخارجين)".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يبحث عن الحاضر، ويهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيداً للإجابة عن تساؤلات محددة بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مناسبة.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس من جامعتي (الأزهر، والإسلامية) في محافظات غزة والبالغ عددهم (551) والموزعين كالآتي: الجامعة الإسلامية (314) بنسبة 57 %، والأزهر (237) عضواً بنسبة 43 %.

في حين بلغت عينة الدراسة المقترحة من (100) عضو هيئة تدريس وذلك بنسبة 18.15 % من المجتمع، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية (57) من الجامعة الاسلامية و43 من جامعة الأزهر (وقد تم اختيار العينة من داخل كل جامعة بالشكل العشوائي البسيط، في حين كانت العينة الأصلية التي استجابت (95) عضواً بنسبة استرداد 95 %، والجدول (1) يوضح خصائص العينة المستردة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات الدراسة

البيان	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية %
الكلية	إنسانية	59	62.1
	علمية	36	37.9
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	9	9.5
	أستاذ مشارك	40	42.1
	أستاذ مساعد	46	48.4
سنوات الخدمة	أقل من 7 سنوات	36	37.9
	من 7–13 سنة	35	36.8
	أكثر من 13 سنة	24	25.3
الإجمالي		95	100.0

أداة الدراسة :

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة والأدب التربوي المرتبط بموضوع الدراسة الحالية، والنتائج التي توصلت إليها مثل دراسة أبو مايلة (2014)، ريحان (2014)، واستطلاع رأي عينة من أعضاء هيئة التدريس عن طريق المقابلات الشخصية ذات الطابع غير الرسمي، وسؤالهم عن أبرز معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية في الجامعات الفلسطينية، قام الباحث بتحديد قائمة بهذه المعوقات تكونت في صورتها الأولية من (38) فقرة موزعة على (4) مجالات: (تقنية، بشرية، مالية، إدارية).

صدق الأداة :

- صدق المحكمين (الظاهري): تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (11) من المتخصصين، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملحوظاتهم حول مناسبة الفقرات والمجالات، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات وحذف (فقرتين) باعتبارهما مكررتين ضمنياً، ليصبح عدد الفقرات (36) فقرة، أعطي لكل فقرة وزن مدرج (خماسي)، وبذلك انحصرت درجات أفراد العينة ما بين (180-36).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

- صدق الاتساق الداخلي: جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) عضواً من خارج أفراد العينة الأصلية، وتم حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): معامل ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية

م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	م	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المجال الأول: تقنية								
1	0.585	0.01	2	0.751	0.01	3	0.623	0.01
4	0.557	0.01	5	0.530	0.01	6	0.485	0.01
7	0.636	0.01	8	0.526	0.01	9	0.741	0.01
المجال الثاني: بشرية								
1	0.662	0.01	2	0.654	0.01	3	0.496	0.01
4	0.652	0.01	5	0.602	0.01	6	0.742	0.01
7	0.759	0.01	8	0.566	0.01			
المجال الثالث: مالية								
1	0.784	0.01	2	0.858	0.01	3	0.702	0.01
4	0.635	0.01	5	0.751	0.01	6	0.681	0.01
المجال الرابع: إدارية								
1	0.504	0.01	2	0.942	0.01	3	0.555	0.01
4	0.745	0.01	5	0.665	0.01	6	0.639	0.01
7	0.625	0.01	8	0.754	0.01	9	0.602	0.01
10	0.456	0.01	11	0.710	0.01	12	0.612	0.01
13	0.05	0.05						

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) = 0.463

ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) = 0.361

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.05، 0.01) مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة كافية من الصدق.

ثبات الاستبانة:

أجرى الباحث خطوات التأكد من ثبات الاستبانة بحساب قيمة ألفا كرونباخ لكل من المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، وباستخدام التجزئة النصفية، وذلك بحساب معامل الارتباط بين مجموع درجات الفقرات الفردية ومجموع درجات الفقرات الزوجية، وتم استخدام اختباري سبيرمان – براون للفقرات الزوجية وجتمان للفردية لتعديل طول الاختبار، حيث إن معامل الارتباط المحسوب هو لنصف الاستبانة فقط.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ، ومعاملات الثبات باستخدام التجزئة النصفية

م	المجال	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات بالتجزئة	
				قبل التعديل	بعد التعديل
1	تقنية	9	0.841	0.566	0.720
2	بشرية	8	0.742	0.691	0.822
3	مالية	6	0.640	0.872	0.930
4	إدارية	13	0.691	0.546	0.700
	المجموع	36	0.782	0.840	0.911

يبين الجدول (3) أن معاملات ألفا لتقدير ثبات المجالات تراوحت بين (0.640 - 0.841) وهي معاملات مرتفعة، في حين بلغ معامل ثبات الاستبانة كلها (0.782)، ويبين الجدول أن معاملات ثبات المجالات المحسوبة بطريقة التجزئة النصفية تراوحت بين (0.700 - 0.930) بعد التعديل، وهذا يطمئن الباحث لتطبيق الاستبانة.

المعالجات الإحصائية:

تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي حسب مقياس ليكرت الخماسي (قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً) ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في مجالات الدراسة وثم حساب المدى (5-1=4) تم تقسيمه على عدد فترات المقياس الخمسة للحصول على طول الفقرة، أي (4/5=0.8)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في القياس وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا..، والجدول (4) يوضح أطوال الفترات.

جدول (4): الدرجة والوزن النسبي المقابل لها

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل لها	درجة التوافر
1- أقل من 1.80	20 % -أقل من 36 %	درجة قليلة جداً
1.80- أقل من 2.60	36 % - أقل من 52 %	بدرجة قليلة
1.60- أقل من3.40	52 % - أقل من 68 %	بدرجة متوسطة
3.40 - أقل من 4.20	68 % - أقل من 84 %	بدرجة كبيرة
5.0 - 4.20	84 % - 100 %	بدرجة كبيرة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول، الذي ينص على: "ما مستوى تقدير أعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية فيها"؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول (5) يوضح ذلك:

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

جدول (5): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد العينة

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	تقنية	3.62	0.60	72.4	4	كبيرة
2	بشرية	3.66	0.67	73.3	2	كبيرة
3	مالية	3.82	0.69	76.4	1	كبيرة
4	إدارية	3.64	0.59	72.9	3	كبيرة
المجموع		3.67	0.48	73.4		كبيرة

يتضح من نتائج الجدول (5) أن (الدرجة الكلية) لتقدير أفراد العينة لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية كانت عند وزن نسبي (73.4 %) وبدرجة كبيرة، وكذلك الوزن النسبي للمجالات كل على حدة هي أيضا جميعها تدل على درجة تقدير كبيرة.

كما يتضح أن المجال الثالث والمتعلق بـ" المعوقات المالية " حصل على المركز الأول بوزن نسبي (76.4 %)، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة ريحان (2014) مع اختلاف بيئة التطبيق، وكذلك دراسة بني عيسى (2009) ودراسة الديحاني (2009)، ويعزى السبب في ذلك إلى تردي الوضع الاقتصادي العام، وكذلك قناعة أفراد العينية بأن عملية الهندرة تحتاج إلى ميزانية كبيرة.

في حين احتل المجال الأول المتعلق بـ (المعوقات التقنية) على المركز الأخير بوزن نسبي (72.4 %) ويعزى السبب في ذلك إلى محاولات الجامعات الفلسطينية الحثيثة لمواكبة التطورات التقنية واعتمادها على الوسائل التكنولوجية في عملية الاتصال الإداري وتوافر متطلبات ذلك من (أجهزة حاسوب، وبرامج إلكترونية، وشبكة إنترنت سلكية ولا سلكية وغيرها) وكذلك توافر كل المعينات التعليمية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا من أجهزة LCD وسبورات ذكية ومختبرات علمية، وما صاحب ذلك من تضييق للفجوة لمعوقات من هذا القبيل. ورغم أنها جاءت في المرتبة الأخيرة فإنها جاءت بدرجة كبيرة لتعبر عن مستوى الطموح لدى أفراد العينة. وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الطنيحي (2009)، ودراسة أبو مايلة (2014)، ودراسة Francis وZairi (2007).

وفيما يلي تفصيل النتائج لكل مجال على حدة:

المجال الأول: المعوقات التقنية:

جدول (6): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	التداخل بين التحول في التعليم الإلكتروني والتعليم النظامي.	3.56	1.14	73.1	5	كبيرة
2	الافتقار إلى قاعدة بيانات مشتركة مع الجامعات الأخرى والمؤسسات ذات العلاقة.	4.36	0.78	87.2	1	كبيرة جدا
3	البعد عن الارتباط إلكترونياً وبحثياً بالمؤسسات ذات العلاقة (الوزارات، مركز الإحصاء...)	4.25	0.84	85.1	2	كبيرة جدا

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

4	الافتقار إلى برامج تدريبية إلكترونية ذات العلاقة بتطوير العمل الإداري.	3.56	1.09	71.2	6	كبيرة
5	ضعف مستوى البنية التحتية في شبكة الاتصالات الداخلية.	4.03	1.01	77.7	4	كبيرة
6	تدني مستوى القدرة على حماية البيانات والمعلومات إلكترونياً	2.45	1.02	49.3	9	قليلة
7	ضعف ثقافة جدوى التدريب الإلكتروني المرتبط بإدارة المصادر لدى الإدارة	2.98	1.25	59.6	8	متوسطة
8	محدودية المصادر الإلكترونية (مختبرات، مكتبة،..)	3.42	1.28	68.4	7	كبيرة
9	ضعف القدرة على مسايرة الإدارة لنظم المعلومات المرتبطة بدور الجامعة المستقبلي.	4.03	0.82	80.6	3	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.62	0.60	72.4		**كبيرة**

يتضح من الجدول (6) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (87.2 – 49.3 %) ما بين قليلة وكبيرة جداً، حيث كانت أعلى فقرة في المجال: الفقرة (2) "الافتقار إلى قاعدة بيانات مشتركة مع الجامعات الأخرى والمؤسسات ذات العلاقة." بوزن نسبي (87.2 %).ويرجع السبب لهذه الدرجة العالية من التقدير إلى الجامعات محل الدراسة في محافظات غزة، أنها جامعات أهلية تمارس عملها على أساس من التسويق والتنافسية، مما يدفعها أحياناً إلى حجب البيانات للحفاظ على ميزتها التنافسية، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة أبو مايلة (2014) وما أوصت به دراسة قاسم (2009).

ويتضح أيضاً أن أدنى فقرة في المجال كانت: الفقرة (6) "تدني مستوى القدرة على حماية البيانات والمعلومات إلكترونياً." بوزن نسبي (49.3 %)، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الجامعات أصبحت على درجة عالية من التقدم التقني الذي يحقق لها الحماية على بياناتها، كما أن فيها من الكفاءات البشرية المتخصصة في أمن المعلومات، إضافة إلى أن حماية الجامعات لمعلوماتها أصبح من متطلبات استدامة الميزة التنافسية لها. وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة ريحان (2014)، ودراسة عون (2011).

المجال الثاني: معوقات بشرية:

جدول (7): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	ارتفاع وتيرة مقاومة التغيير لدى بعض العاملين.	3.69	0.97	73.9	4	كبيرة
2	ضعف الإلمام بالأسس العلمية لخصائص وعناصر عملية الهندرة.	3.82	1.05	76.4	2	كبيرة
3	ميل الإدارة العليا للإدارة التقليدية رغبة في البعد عن عناصر المخاطرة	3.95	1.02	78.9	1	كبيرة
4	ضعف الثقة بين الإدارة والعاملين بما يقلل مشاركتهم في صنع القرار.	3.47	1.15	69.5	7	كبيرة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

5	إهمال الإدارة العليا لمقومات الهندرة كي لا تمثل أولوية لأعمالهم	3.27	1.08	65.5	8	متوسطة
6	الاستناد إلى معايير غير الكفاءة عند التكليف بقيادة فرق العمل.	3.67	1.2	73.5	5	كبيرة
7	المزج بين العلاقات الشخصية والمساءلة الإدارية في العمل	3.63	1.25	72.6	6	كبيرة
8	ضعف الوعي بجدوى إعادة هندسة العمليات الإدارية نظراً لتردي الوضع العام	3.80	0.87	76	3	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.66	0.67	73.3		**كبيرة**

يتضح من الجدول (7) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (78.9 – 65.5 %) ما بين متوسطة وكبيرة، حيث كانت أعلى فقرة في المجال: الفقرة (3) "ميل الإدارة العليا للإدارة التقليدية رغبة في البعد عن عناصر المخاطرة." بوزن نسبي (78.9 %)، ويعزى السبب في ذلك إلى ضعف جهود الجامعات في نشر الثقافة حول مفهوم مدخل إعادة الهندسة وجدواها؟ نتيجة لحداثة المفهوم وضعف الفهم الواضح له، بالإضافة إلى وجود بعض المقاومين للتغيير وميلهم للحفاظ على الاستقرار نتيجة للظروف الخاصة التي تعيشها جامعات محافظات غزة من تدهور للأوضاع المالية وزيادة العرض من الكفاءات وحملة الشهادات العليا الذين يطمحون للعمل في التعليم العالي، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة ريحان (2014) وأبو مايلة (2014).

وكانت أدنى فقرة في المجال هي: الفقرة (5) "إهمال الإدارة العليا لمقومات الهندرة كي لا تمثل أولوية لأعمالهم." بوزن نسبي (65.5 %) وبدرجة متوسطة، ويرجع السبب في ذلك إلى وجود بعض التوجهات الداعمة لعملية الهندرة، لكنها تخشى المقاومة والاصطدام لضعف المقومات الداعمة، وخشية بعض العاملين من العقاب نتيجة لتحديدهم الأولويات التي قد تتعارض مع صناع القرار.

المجال الثالث: معوقات مالية:

جدول (8): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	ضعف الدعم الحكومي للجامعات	3.93	0.97	78.5	4	كبيرة
2	استبعاد الهندرة من بنود الإنفاق في الجامعات	3.68	1.18	73.7	5	كبيرة
3	قصور نظام المكافآت والحوافز المرتبط بالإنجاز	2.67	1.05	53.5	6	متوسطة
4	محدودية دور القطاع الخاص في دعم وتمويل التعليم العالي	4.13	0.94	82.2	2	كبيرة
5	قلة المخصصات المالية اللازمة لإعادة الهندسة (التدريب، البحث العلمي، استقطاب الخبراء،..)	4.11	0.87	82.1	3	كبيرة

6	قلة موارد الجامعة واعتمادها على الرسوم الدراسية في النفقات التشغيلية	4.41	0.78	88.2	1	كبيرة جدا
	الدرجة الكلية	3.82	0.69	76.4		**كبيرة**

يتضح من الجدول (8) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (88.2 – 53.5 %) ما بين متوسطة وكبيرة جداً، حيث كانت أعلى فقرة في المجال: الفقرة (6) "قلة موارد الجامعة واعتمادها على الرسوم الدراسية في النفقات التشغيلية" بوزن نسبي (88.2 %) بدرجة كبيرة جداً، ويعزى السبب في ذلك إلى تراجع الدعم الحكومي لمؤسسات التعليم العالي، وكذلك تردي الوضع الاقتصادي العام نتيجة للحصار الذي ترزح تحته محافظات غزة بشكل عام، وفي ظل هذه الظروف التي لا تستطيع فيه الجامعات توفير رواتب موظفيها أو توفير حوافز ومكافآت لن يكون هناك قدرة على تحقيق الهندرة.

أما أدنى فقرة في المجال فقد كانت: الفقرة (3) " قصور نظام المكافآت والحوافز المرتبط بالإنجاز." بوزن نسبي (53.5 %) وبدرجة متوسطة، ويعزى السبب في ذلك إلى ضعف الميزانيات المخصصة للمكافآت والحوافز في ظل ظروف تجعل العاملين يتشبثون بوظائفهم الحالية، خشية فقدانها، إضافة إلى أن نظام الحوافز والمكافآت المرتبط بالترقيات للأكاديميين في الجامعات واضح ضمن النظام الأكاديمي للجامعة.

المجال الرابع: معوقات إدارية:

جدول (9): التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الرابع

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	صعوبة التغيير في الهياكل التنظيمية للجامعة.	3.88	1.04	77.8	6	كبيرة
2	مرجعية الجامعات الحزبية (ضعف استقلال القرار)	4.29	0.78	85.9	1	كبيرة جدا
3	قناعة الإدارة بالاكتفاء بالنجاحات الجزئية في الوقت الراهن.	3.94	1.1	78.7	5	كبيرة
4	قصور الرؤية المستقبلية المستندة إلى مفهوم الهندرة للجامعة	4.18	0.9	83.6	2	كبيرة
5	ضعف الإدارة في تبني سياسات جديدة لتحسين جودة العمل	4.05	0.87	81.1	3	كبيرة
6	ضعف استقرار الهيئة الإدارية بسبب التدوير الإداري المفاجئ	2.62	1.17	52.4	13	متوسطة
7	قلة مشاركة العاملين في التخطيط لإعادة هندسة العمليات الإدارية	4.01	0.91	80.2	4	كبيرة
8	الانغلاق على الذات (قلة التبادل والتشبيك مع تجارب الآخرين) في هذا المجال	3.61	1.02	72.2	9	كبيرة
9	قلة مراجعة انحرافات الأداء الإداري بطريقة موثقة	3.58	1.06	71.6	10	كبيرة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

10	ضعف الإدارة في إعادة تطوير المفاهيم الإدارية السائدة	3.72	1.05	74.3	8	كبيرة
11	ضعف دعم إدارة التعليم العالي بالوزارة لجهود الجامعات في إعادة هندسة العمليات الإدارية	2.99	1.23	59.8	11	متوسطة
12	الاعتماد على خطط إدارة الأزمات بعيداً عن تحليل البيئة (الداخلية، الخارجية)	2.86	1.08	57.3	12	متوسطة
13	اعتماد معايير تقييم العاملين بصورة جماعية حسب مستوى الإنجاز الكلي.	3.89	1.04	77.9	7	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.64	0.59	72.9		**كبيرة**

يتضح من الجدول (9) أن درجات التقدير في هذا المجال تراوحت بين (85.9 – 52.4 %) ما بين متوسطة وكبيرة جداً، حيث كانت أعلى فقرة في المجال: الفقرة (2) "مرجعية الجامعات الحزبية (ضعف استقلال القرار)" بوزن نسبي (85.9 %) بدرجة كبيرة جداً، ويعزى السبب في ذلك إلى أن نشأة الجامعات في محافظات غزة كانت نشأة حزبية، وإن لم تكن فولاؤها حزبي، وهذا ما يقيد القرار فيها، ويلزم القائمين عليها بمرجعية قد تحد من الاستقلالية في اتخاذ القرار أو قبول المخاطرة.

ويتضح كذلك أن أدنى فقرة في المجال كانت: الفقرة (6) "ضعف استقرار الهيشة الإدارية بسبب التدوير الإداري المفاجئ." بوزن نسبي (52.4 %) وبدرجة متوسطة، ويعزى السبب في ذلك إلى أن نظام الجامعات في محافظات غزة يلزم التدوير الإداري كل عامين دراسيين، وذلك لضمان تحقيق العدالة، ومنح الفرص للإبداع والابتكار، إلا أنه أحيانا يكون التدوير على أساس غير مرتبط بالكفاءة بقدر ما يكون مرتبط بالولاء الحزبي أو التزكية.

إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية بالجامعات الفلسطينية تعزى إلى المتغيرات: (الكلية، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

أولاً: تبعاً لمتغير الكلية (إنسانية، علمية):

نظراً لاعتدالية توزيع قيم استجابات المبحوثين في عينة الدراسة قام الباحث بتطبيق اختبار "ت" المعملي لعينتين مستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مجالات استبانة معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية بالجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الكلية. والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيم (ت) حسب متغير الكلية

المجال	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية
تقنية	انسانية	59	3.69	0.64	1.44	0.15
	علمية	36	3.51	0.50		
بشرية	انسانية	59	3.76	0.69	1.64	0.07
	علمية	36	3.51	0.62		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

مالية	انسانية	59	3.81	0.37	0.32	0.74
	علمية	36	3.85	0.61		
إدارية	انسانية	59	3.66	0.64	0.32	0.74
	علمية	36	3.62	0.5		
الدرجة الكلية	**انسانية**	59	3.71	0.54	1.06	0.25
	علمية	36	3.60	0.37		

وبالنظر إلى الجدول (10) يتضح أنّ قيمة (T) المحسوبة أقل من قيمتها الجدولية في كل المجالات والدرجة الكلية، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً تعزى لعامل الكلية، وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة الدجني (2010)، وأبو مايلة (2014) ويعزى السبب في ذلك إلى أن جميع أفراد العينة من الكليات المختلفة يخضعون لنظام إداري واحد، وكذلك إلى حداثة موضوع الهندرة، وقلة الموضوعات المتوفرة ميدانياً عنها، أضف إلى أن إدارة الجامعات تتعامل مع كل من الكليات الإنسانية والعلمية بنفس الآلية من حيث الأداء، نظراً لمحدودية الموارد، وتراجع التمويل الحكومي.

ثانياً: تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد):

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي (On Way ANOVA) لاختبار أثر الرتبة الأكاديمية على متوسط درجة استجابة أفراد العينة في استبانة أو أي من مجالاتها، وكذلك نظراً لاتباع البيانات التوزيع الطبيعي، يعرض جدول (11)، (12) الإحصاء الوصفي لدرجات استجابة كل فئة من فئات الرتبة الأكاديمية الثلاثة وكذلك قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لكل متغير وكذلك لاستبانة معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية بالجامعات الفلسطينية

جدول (11): المتوسطات والانحرافات تبعا للرتبة الأكاديمية

المتغير		الرتبة العلمية		
		أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ
تقنية	المتوسط	3.83	3.92	3.89
	الانحراف	0.56	0.35	0.27
بشرية	المتوسط	3.87	3.88	3.90
	الانحراف	0.41	0.35	0.16
مالية	المتوسط	3.86	3.91	3.95
	الانحراف	0.50	0.48	0.39
إدارية	المتوسط	3.81	3.83	4.02
	الانحراف	0.58	0.44	0.26
الدرجة الكلية	**المتوسط**	3.84	3.88	3.94
	الانحراف	0.46	0.35	0.18

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

جدول (12): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة " ف " لتقدير أفراد العينة ومستوى الدلالة تبعاً لمتغير الرتبة الأكاديمية

المعوقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
تقنية	بين المجموعات	1.37	2	0.69	1.97	0.15
	داخل المجموعات	32.1	92	0.35		
	المجموع	33.5	94			
بشرية	بين المجموعات	0.59	2	0.3	0.65	0.52
	داخل المجموعات	41.5	92	0.45		
	المجموع	42.1	94			
مالية	بين المجموعات	0.35	2	0.17	0.37	0.7
	داخل المجموعات	43.8	92	0.48		
	المجموع	44.2	94			
إدارية	بين المجموعات	0.22	2	0.11	0.31	0.74
	داخل المجموعات	32.5	92	0.35		
	المجموع	32.7	94			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.51	2	0.25	1.08	0.34
	داخل المجموعات	21.5	92	0.23		
	المجموع	22.1	94			

يلاحظ من الجدول (12) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات تقديرات عينة البحث لمعوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية بالجامعات الفلسطينية تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن جميع أفراد العينة بمختلف رتبهم العلمية يواجهون ظروفاً إدارية متقاربة، كما أنه قد يكون منهم من تولى مناصب إدارية قبل ذلك أو ما يزال، وليس لديه الإلمام الكافي بموضوع الهندرة، أو لم يكن قادراً على تبني المخاطرة في ذلك، على اعتبار أن تبني المخاطرة قد يمثل تهديداً في ظل الظروف الاستثنائية التي يعيشها المجتمع الفلسطيني. وهذا ما يتفق مع ما جاءت به دراسة بني عيسى (2009)، ودراسة أبو مايلة (2014).

ثالثاً: تبعاً لمتغير سنوات الخدمة (أقل من 7 سنوات، من 7-13 سنة، أكثر من 13 سنة):

استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي On Way ANOVA لاختبار أثر سنوات الخدمة على متوسط درجة استجابة أفراد العينة في الاستبانة أو أي من مجالاتها، وكذلك نظراً لاتباع البيانات التوزيع الطبيعي، يعرض جدول (13)، (14) الإحصاء الوصفي لدرجات استجابة كل فئة من فئات سنوات الخدمة الثلاثة، وكذلك قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" لكل متغير، وكذلك لاستبانة معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية بالجامعات الفلسطينية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

جدول (13): المتوسطات والانحرافات تبعاً لسنوات الخدمة

المتغير		سنوات الخدمة		
		أقل من 7 سنوات	7-13 سنة	أكثر من 13 سنة
تقنية	المتوسط الحسابي	3.80	3.79	3.77
	الانحراف المعياري	0.30	0.46	0.64
بشرية	المتوسط الحسابي	3.88	3.90	3.76
	الانحراف المعياري	0.26	0.46	0.72
مالية	المتوسط الحسابي	3.78	3.83	3.68
	الانحراف المعياري	0.25	0.53	0.60
إدارية	المتوسط الحسابي	4.00	3.86	3.86
	الانحراف المعياري	0.38	0.67	0.63
الدرجة الكلية	**المتوسط الحسابي**	3.88	3.86	3.74
	الانحراف المعياري	0.15	0.45	0.58

جدول (14): مصدر التباين ومجموع المربعات ودرجات الحرية ومتوسط المربعات وقيمة " ف " لتقدير أفراد العينة ومستوى الدلالة تبعا لمتغير سنوات الخدمة

المعوقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	القيمة الاحتمالية
تقنية	بين المجموعات	1.79	2	0.9	2.6	0.08
	داخل المجموعات	31.7	92	0.35		
	المجموع	33.5	94			
بشرية	بين المجموعات	0.41	2	0.2	0.43	0.64
	داخل المجموعات	41.7	92	0.45		
	المجموع	43.1	94			
مالية	بين المجموعات	1.15	2	0.58	1.23	0.3
	داخل المجموعات	43.05	92	0.47		
	المجموع	44.2	94			
إدارية	بين المجموعات	1.4	2	0.7	2.05	0.14
	داخل المجموعات	31.3	92	0.34		
	المجموع	32.7	94			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.81	2	0.41	1.76	0.18
	داخل المجموعات	21.2	92	0.23		
	المجموع	22.1	94			

تظهر نتائج التحليل أن قيمة مستوى الدلالة للدرجة الكلية للمجالات (0.18) وهي أكبر من (α=0.05)، وبذلك يمكن القول إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، وقد يعزى السبب في ذلك إلى رغبة أفراد العينة - بغض النظر عن سنوات الخدمة - في التغيير، فشعورهم بتردي الوضع العام شبه متقارب، أضف إلى ذلك أن العاملين في الجامعات محل الدراسة يستشعرون الأزمات التي تمر بها هذه المؤسسات منذ عشر سنوات وهي ناجمة عن الحصار المطبق على محافظات غزة، وكذلك تداخل فترات العمل المذكورة قبل وبعد التراجع في المستوى العام والذي بدأ يظهر منذ عام 2006م. وهذا ما يختلف مع ما جاءت به دراسة الشوبكي (2010)، ودراسة حنون (2011) ودراسة ريحان (2014)، والديحاني (2009) التي كانت الفروق فيها لصالح الفئات الأكثر خدمة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

1. أن تخصص الحكومة مبالغ مالية لتطبيق مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في الجامعات كخطوة نحو الإصلاح.
2. البدء بنشر ثقافة إعادة الهندسة في أروقة الجامعة الإدارية والأكاديمية، وذلك كخطوة لتعزيز البقاء واستدامة الميزة التنافسية.
3. الاهتمام بأهم عناصر نجاح الهندرة والأكثر حيوية في الجامعات (التدريب، التحفيز).
4. إنشاء وحدة خاصة في كل جامعة مسؤولة عن التدريب على مفاهيم إعادة هندسة العمليات الإدارية وربطها بالجودة والتحسين المستمر.

المراجع:

أبو مايلة، كوثر (2014). إعادة هندسة الأداء الجامعي في الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، *رسالة ماجستير*، جامعة الأزهر، غزة.

أحمد، شاكر فتحي (2002). تطوير أداء المنظمة التعليمية من منظور إعادة الهندسة (تصور مقترح)، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، *26* (2)، 10-37.

الأغا، إحسان (2002). *البحث التربوي وعناصره، مناهجه وأدواته*، ط4، الجامعة الإسلامية، غزة.

البربري، محمد أحمد (2008). دور إدارة المعرفة في إعادة هندسة العمليات بالوحدات الإدارية بجامعة الزقازيق – دراسة ميدانية، *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، *75* (3)، 409 -480.

بني عيسى، هيثم (2009). مدى إمكانية تطبيق عمداء كليات التربية في الجامعات الأردنية لعملية الهندرة ومعيقات تطبيقها، *رسالة دكتوراه*، جامعة اليرموك، الأردن.

الحارثي، سعاد (2007). *خفض التكاليف في مؤسسات التعليم العالي باتباع أسلوب هندسة العمليات الإدارية كلية جامعة البنات بالسعودية نموذجاً*، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض.

حسين، سلامة (2007). ثورة *إعادة الهندسة – مدخل جديد لمنظومة التعليم*، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية.

الدجني، إياد (2010). *نموذج لإعادة هندسة العمليات الإدارية وحوسبتها في مؤسسات التعليم العالي – دراسة حالة*، الجامعة الإسلامية، غزة.

الدراركة، مأمون (2006). *إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء*، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الديحاني، سلطان (2009). الهندرة الإدارية وإمكانية تطبيقها في الإدارة المدرسية بمدارس دولة الكويت، *المنتدى الثاني للمعلم (رؤية جديدة نحو تطوير الاداء)*، جامعة الكويت.

ريحان، شادي (2014). معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية، غزة.

السر، أيمن (2008). واقع إعادة هندسة العمليات الإدارية في وزارة الداخلية والأمن الوطني في قطاع غزة، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية، غزة.

السلطان، فهد (2009). استراتيجية تطوير العمليات الإدارية، *المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية (نحو أداء متميز في القطاع الحكومي)*، الرياض، 1-4/نوفمبر.

السيد، علاء (2009). إدارة التغيير انطلاقاً من إعادة الهندسة – دراسة حالة على وزارة التربية والتعليم العالي، *مؤتمر نحو رؤية شاملة لتطوير الموارد البشرية في غزة*، ديوان الموظفين، غزة.

شعبان، حامد (2008). العوامل المؤثرة على تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية الهندرة: دراسة ميدانية، *مجلة المحاسب والإدارة والتأمين*، *47* (70)، 253- 294، جامعة القاهرة.

الشوبكي، مازن (2010). العلاقة بين نظم دعم القرار وإعادة الهندسة في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، *رسالة ماجستير*، جامعة الأزهر، غزة.

صبيح، لينا (2013). تصور مستقبلي لإعادة هندسة نظم التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، *رسالة دكتوراه*، جامعة عين شمس، القاهرة.

الطراونة، سليمان وخاطر، أيمن وطويقات، مشهور (2011). درجة تطبيق إعادة هندسة العمليات الإدارية في تطوير أداء العاملين في مديرية التربية والتعليم لعمان الرابعة، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، *24* (1)، 268- 311.

الطنيجي، سالم (2009). نموذج مقترح لتطوير أداء العاملين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في دولة الإمارات في ضوء منهجية إعادة هندسة العمليات، ملخص رسالة دكتوراه، *مجلة الشؤون الاجتماعية*، *102* (26)، دبي.

العجمي، محمد (2008). *استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة*، عمان: دار المسيرة للنشر.

عون، وفاء (2011). أثر الهندرة على تطوير مخرجات التعليم الجامعي من وجهة نظر خريجات كلية التربية بجامعة الملك سعود، *المؤتمر تعليم المرأة السعودية*، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

فرجون، خالد (2010). خطوة لتوظيف التعلم المتنقل لكليات التعليم التطبيقي بدولة الكويت وفق مفهوم إعادة هندسة العمليات، *المجلة التربوية*، *5* (1)، 111- 145، الكويت.

فهمي، فاروق (2010). *المنظومة والهندرة في إعادة منظومة التعليم والتعلم*. استرجع من:
www.satlcenteral.com/arabic-materials/document/handara.do.

قاسم، اسماعيل (2009). تحسين جودة الخدمة في الجامعات الفلسطينية عبر إعادة هندسة العمليات الإدارية، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية، غزة.

المغيدي، الحسن (1997). معوقات الإشراف كما يراها المشرفون والمشرفات في محافظة الإحساء التعليمية، *رسالة ماجستير*، جامعة قطر، الدوحة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.5

النتشة، حازم (2009). انعكاسات إعادة الهندسة الإدارية (الهندرة) على جوانب النجاح المؤسسي في بلدية الخليل، *رسالة ماجستير*، جامعة الخليل، فلسطين.

Ahadi, H. (2004). An examination of the role organization Enables in business process reengineering and the impact of information technology. Information Rescues Management Journal, 17(4), 110-118.

Francis, A., & Zairi, M. (2007). Business Process Reengineering: Critical factors in higher education, Management Journal of Bradford, 13(3), 451-465.

Hammer, M., & Champy, J. (1993). Reengineering The Corporation, A manifesto For Business Revolution, London: Nicholas Brealey Publishing.

McAdman, R. & Donaghy, J. (1999). Business process reengineering IN The public sector: A study of Staff perception and Critical success factors, Business process Management Journal, 5(1), 33-52.

Tennant, J., & Chieh, W. (2005). The application of Business Process Reengineering in the U.K, TGM Journal, 17(6), 537-545.

Thomas, C. (1997). Business Process Reengineering, Myth & Reality, 3rd Ed., London: Kogan Page.

قيـاس ومقارنــة التبايــن فــي أداء الجامعــات الجزائرية باستخدام نماذج مقاربة عوائد الحجم

د. إيمان ببة[1,*]
أ.د. إلياس بن ساسي[2]

[1] قسم علوم التسيير – جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الجزائر
[2] أستاذ التعليم العالي – عميد كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير – جامعة قاصدي مرباح – ورقلة – الجزائر
*عنوان المراسلة: imanbebba@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

قياس ومقارنة التباين في أداء الجامعات الجزائرية باستخدام نماذج مقاربة عوائد الحجم

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى قياس ومقارنة أداء الجامعات الجزائرية البالغ عددها سبع وأربعين جامعة، باستخدام نماذج مقاربة عوائد الحجم التي تستند أساسا على أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، وبغية تحقيق هدف الدراسة تم اختيار مجموعة من المتغيرات التي تعكس بعد التدريس والتي تمثلت في ثلاثة متغيرات إدخال، وهي: إجمالي الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج، وإجمالي الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج، وإجمالي الأساتذة الدائمين. أما متغير الإخراج فقد تمثل في إجمالي الطلبة حاملي الشهادات في المرحلتين. وقد تم تطبيق النماذج الأربعة الأساسية لأسلوب التحليل التطويقي للبيانات (نماذج عوائد الحجم)، المتمثلة في نموذج عوائد الحجم الثابتة بالتوجيه الإدخالي، وبالتوجيه الإخراجي، ونموذج عوائد الحجم المتغيرة بالتوجيه الإدخالي، وبالتوجيه الإخراجي. وبعد استظهار النتائج اتضح لنا وجود ثمان جامعات حققت الكفاءة التامة وفقاً لنموذج عوائد الحجم الثابتة بكلا التوجيهين، وسبع عشرة جامعة حققت الكفاءة التامة وفقا لنموذج عوائد الحجم المتغيرة بالتوجيه الإدخالي، وست عشرة جامعة حققت الكفاءة التامة وفقاً لنموذج عوائد الحجم المتغيرة بالتوجيه الإخراجي؛ ولهذا يجب الأخذ في الاعتبار حجم الجامعة والمنافسة والقيود المالية، والمادية، وعملية تخصيص الموارد داخل الجامعة أثناء قياس الأداء. كما يجب أيضا اعادة النظر في إدراج متغيرات الإدخال والإخراج المتعددة التي تعكس بعد التدريس والبحث العلمي، وخدمة المجتمع أثناء قياس أداء الجامعات الجزائرية وتقييمها بدلا من استخدام متغيرين لا يعكسان الأداء الفعلي لهذه الجامعات.

الكلمات المفتاحية: أداء الجامعات الجزائرية، أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، عوائد حجم ثابتة، عوائد حجم متغيرة، توجيه إدخالي، توجيه إخراجي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

Measurement and Comparison of Variance in the Performance of Algerian Universities using models of Returns to Scale Approach

Abstract:

This study aimed to measure and compare the performance of forty-seven Algerian universities, using models of returns to Scale approach, which is based primarily on the Data Envelopment Analysis method. In order to achieve the objective of the study, a set of variables was chosen to represent the dimension of teaching. The variables consisted of three input variables, which were: the total number of students in the undergraduate level, students in the post graduate level and the number of permanent professors. On the other hand, the output variable was represented by the total number of students holding degrees of the two levels. Four basic models for data envelopment analysis method were applied. These were: (Scale Returns), represented by input-oriented and output-oriented constant returns and input-oriented and output-oriented variable returns. After the analysis of data, results revealed that eight universities achieved full efficiency according to constant returns to scale in both input and output orientations. Seventeen universities achieved full efficiency according to the model of input-oriented returns to scale variable. Sixteen universities achieved full efficiency according to the model of output-oriented returns to scale variable. Therefore, during the performance measurement, the size of the university, competition, financial and infrastructure constraints, and the process of resource allocation within the university should be taken into consideration. Also, multiple input and output variables reflecting the dimensions of teaching, research, and community service should be included while measuring and assessing the performance of Algerian universities, rather than using two variables which do not reflect the actual performance of these universities.

Keywords: Performance of Algerian Universities, Data envelopment analysis method , Constant returns to scale, Variable returns to scale, Input-orientation, Output-orientation.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

المقدمة:

إن عملية تقييم أداء الجامعات تتضمن – بشكل أو بآخر – عملية تخصيص الموارد وتقسيمها في كل جامعة. وهذا ما يصعب على متخذي القرار وصانعي السياسة العامة للتعليم العالي القيام بهذه المهمة بشكل سهل وسريع. ومن خلال الاطلاع على الاحصائيات السنوية الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2014) لوحظ أن أداء مؤسسات التعليم العالي في الجزائر- أو ما يعبر عنه بالمردود الكمي - يقاس من خلال استخدام مدخل واحد ومخرج واحد، لذ فإن أداء الجامعات الجزائرية يساوي النسبة بين تعداد الطلبة حاملي الشهادات مقارنة بتعداد الطلبة المسجلين (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2014)، حيث يعد قياس الأداء وفقاً للطريقة السابقة، أي باستخدام مدخل واحد ومخرج واحد أبسط صورة لتعريف كفاءة أي مؤسسة هادفة أو غيرهادفة للربح (الشايع، 2008). وهذا قد لا يعكس لنا الأداء الفعلي للجامعات الجزائرية لعدة أسباب، و من أهمها الاستخدام المحدود جداً لمؤشرات قياس الأداء في ظل تعدد مؤشراته كمياً ونوعياً، كما أن المؤشرين المستخدمين يقيسان الأداء من خلال بُعد التدريس فقط، وهذا غير كافٍ، لأنه من المستحيل تجاهل مؤشرات بُعدي البحث العلمي وخدمة المجتمع (فهمي، 2009).

وبما أن التوجهات الحالية في تقييم أداء الجامعات تركز على أساليب أكثر تطورا ومستندة على المقارنة المرجعية، والتصنيف الأكاديمي، يمكن تسليط الضوء على نماذج عوائد الحجم، التي تندرج ضمن أسلوب التحليل التطويقي للبيانات Data Employment Analysis ويختصر في (DEA) لقياس ومقارنة أداء الجامعات الجزائرية.

حيث يشمل مفهوم نماذج عوائد الحجم أربعة مفاهيم أساسية ترتكز على فكرة جوهرية مفادها قياس كفاءة مجموعة من الكيانات أو وحدات اتخاذ القرار Decision Making Units – ويطلق عليها اختصاراً (DMUs) – المتماثلة، بغية المقارنة بينها وتقييمها، لإجراء تحسينات مستقبلا، حيث يتم كل هذا وفقاً لمفهوم المقارنة المرجعية. كما يندرج ضمن مفهوم نماذج عوائد الحجم أربعة نماذج تتمثل في أولاً: نموذج عوائد الحجم الثابتة بالتوجيه الإدخالي (I-CCR)؛ وثانياً: نموذج عوائد الحجم الثابتة بالتوجيه الإخراجي (O-CCR)؛ وثالثاً: نموذج عوائد الحجم المتغيرة بالتوجيه الإدخالي (I-BCC)؛ ورابعاً: نموذج عوائد الحجم المتغيرة بالتوجيه الإخراجي (O-BCC)، حيث يقوم النموذجان الأول والثاني على افتراض ثبات عوائد حجم Constant Returns to Scale (CRS) كل الكيانات محل التقييم من ناحيتين: الأول من ناحية تدنية المدخلات، والثاني من ناحية تعظيم المخرجات، أما بالنسبة للنموذجين الثالث والرابع فيقومان على افتراض التغير في عوائد حجم Variable Returns to Scale (VRS) كل كيان من ناحيتين كذلك: من ناحية تدنية المدخلات ومن ناحية تعظيم المخرجات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال ما سبق ذكره يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما مدى نجاعة نماذج مقاربة عوائد الحجم في قياس أداء الجامعات الجزائرية والمقارنة بينها؟

من أجل تسهيل الإجابة عن السؤال الرئيس لمشكلة الدراسة يمكن تجزئته إلى ثلاثة تساؤلات، تمثلت في الآتي:

1. هل تعمل الجامعات الجزائرية عند مستويات أحجامها المثلى؟
2. هل يوجد تباين في مستويات أداء الجامعات الجزائرية وفقاً لمقاربة عوائد الحجم (متزايدة، وثابتة، ومتناقصة)؟
3. هل قياس أداء الجامعات الجزائرية، وفقاً لمقاربة عوائد الحجم، يسهل عملية التحكم في استخدام المدخلات وتحقيق المخرجات؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن التساؤلات الفرعية تم وضع فرضيات مبدئية مفادها ما يأتي:

1. **تعمل كل الجامعات الجزائرية عند مستويات أحجامها المثلى وتستخدم كل مدخلاتها لتحقق مخرجاتها.**
2. **لا يوجد تباين في مستويات أداء الجامعات الجزائرية وفقاً لمقاربة عوائد الحجم، لأنها تنشط في بيئة متشابهة وتخضع لنفس السياسة العامة، ولا وجود للمنافسة بينها، كما تتحكم فيها نفس القيود المالية، والمادية.**
3. **إن استخدام نماذج عوائد الحجم يكشف لنا عن المدخلات الفائضة والمخرجات الراكدة، ويعطينا قيم التحسين في كل متغير للوصول إلى مستويات الأداء الأمثل ونسب التوسيع في مستوى الحجم.**

أهداف الدراسة:

- **أول هدف لدراستنا يتمثل في قياس أداء الجامعات الجزائرية باستخدام نماذج مقاربة عوائد الحجم التي تستند أساسا على أسلوب التحليل التطويقي للبيانات؛ ومن ثم مقارنة الأداء لمعرفة الجامعات الكفؤة والجامعات غير الكفؤة من حيث استخدامها للمدخلات وتحقيقها للمخرجات.**
- **ثاني هدف هو توضيح طريقة استخدام نماذج مقاربة عوائد الحجم ليتم استخدامها من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية في قياس أداء مؤسسات التعليم العالي بدلا من الطريقة الكلاسيكية المعتمدة في ذلك.**

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية: شملت دراستنا كافة الجامعات الجزائرية البالغ عددها سبعاً وأربعين جامعة من أصل سبع وثمانين مؤسسة للتعليم العالي المتنوعة (موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي– الجزائر، 2015).**
- **الحدود الزمانية: البيانات المستخدمة في دراستنا تخص الفترة الممتدة ما بين بداية السنة الجامعية 2010/2009 ونهاية السنة الجامعية 2014/2013.**

مصطلحات الدراسة:

- **التعليم العالي: يقصد به كل نمط للتكوين أو للتكوين للبحث يقدم على مستوى ما بعد التعليم الثانوي من طرف مؤسسات التعليم العالي سابقاً، حيث كان يضمن التعليم العالي في مجال التكوين العالي ما يأتي: التكوين العالي للتدرج (ليسانس طول المدى، قصير المدى)؛ التكوين العالي لما بعد التدرج (ماجستير، دكتوراه)؛ ويسهم في التكوين المتواصل. ومنذ سنة 2008 أصبح التعليم العالي الجزائري في مجال التكوين العالي يضمن بشكل قانوني صريح دراسات منظمة في شكل ثلاثة أطوار (الجريدة الرسمية، 1419هـ).**
- **الجامعة: هي مؤسسة عمومية ذات طابع علمي وثقافي ومهني تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتنشأ بمرسوم تنفيذي بناءً على اقتراح من الوزير المكلف بالتعليم العالي وتوضع تحت وصايته، كما يحدد هذا المرسوم مقرها وعدد الكليات والمعاهد التي تتكون منها واختصاصها، وتتولى الجامعة مهمة التكوين العالي والبحث العلمي والتطوير التكنولوجي (الجريدة الرسمية، 1419هـ).**
- **كفاءة الجامعة الجزائرية: يقصد به في الدراسة الحالية العلاقة بين مدخلات ومخرجات الجامعات الجزائرية ذات الطبيعة الكمية خلال فترة ما بعد إصلاح منظومة التعليم العالي في الجزائر سنة 2004، حيث يعكس هذا الأداء مجال التدريس فقط.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

الإطار النظري:

وسيتم من خلاله رصد كل ما يتعلق بأهم المفاهيم الرئيسية المتعلقة بالدراسة، بغية بناء تصور نظري أولي حول الأداء، ومختلف أساليب قياسه في المؤسسات التعليم العالي، بالتركيز على أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، وفقا للتسلسل الآتي:

1. مفهوم أداء مؤسسات التعليم العالي:

إذا ما عرفنا الأداء من منظور مقاربة القيمة مقابل المال بمفهومها الواسع بغية الوصول الى تعريف بسيط لأداء مؤسسات التعليم العالي، سنجد بأن القيمة التي تسعى مؤسسات التعليم العالي إلى تحقيقها لا يمكن تعريفها بشكل مباشر وصريح، لكن تعرف بصورة غير مباشرة من خلال جودة البرامج التعليمية التي تقدمها، وهذه القيمة لا يتم خلقها من خلال استخدام مجموعة من الموارد المالية فقط، بل تتطلب موارد بشرية ذات كفاءات عالية لتعظيم الكفاءة والفعالية. ولهذا يمكن القول: إنّ مفهوم الأداء في مؤسسات التعليم العالي ضمن إطار مقاربة "القيمة مقابل المال"، هو "القيمة المتحصل عليها التي ترتبط بشكل مباشر بتحقيق جودة تعليمية مقابل إنفاق مبالغ مالية ومادية، والاستثمار في الموارد البشرية"، ويتم تحديد هذا الأداء استناداً إلى أربعة معايير (Four E's)، وهي: الاقتصاد في التكلفة (Economy)، والكفاءة (Efficiency)، والفعالية (Effectiveness)، والإنصاف (Equity) (ببة وبن ساسي، 2016).

2. مفهوم الكفاءة التعليمية:

يرتبط مفهوم الكفاءة التعليمية بمفهوم الإنتاجية التعليمية على اعتبارهما من بين المفاهيم الاقتصادية التي تعبر عن تزايد استخدام البعد الاقتصادي في قطاع التعليم. ولهذا كثيراً ما يعبر عن الإنتاجية التعليمية بأنها "مقدار الوحدة الواحدة من المخرجات بالنسبة للوحدة من المدخلات" (الشايع، 2008)، بينما يتم ربط الكفاءة التعليمية بالاستخدام الأمثل للإمكانيات المتاحة (المدخلات بأقل تكلفة ممكنة) للحصول على أكبر قدر من المخرجات، أي أن الكفاءة التعليمية تعنى بدراسة العلاقة بين المخرجات والمدخلات التعليمية (باناجه و مقبل، 2010). كما يتم قياس الكفاءة التعليمية والتعبير عنها بالنسبة المئوية ما بين المخرجات الموزونة إلى المدخلات الموزونة (أو ما تعرف بالكفاءة النسبية)، حيث تشمل المدخلات التعليمية كل العناصر الداخلة في التعليم من موارد مالية؛ وموارد مادية (مباني، ومعدات، وأدوات، وتجهيزات...الخ)؛ وموارد بشرية (طلبة وموظفين وإداريين، وموظفين أكاديميين، وعمال مهنيين)؛ وبرامج، أما المخرجات فتشمل المنتجات التعليمية من طلاب متخرجين؛ وبحوث علمية منشورة؛ ونسب توظيف الخريجين (ببة وبن ساسي، 2015). وقد صنف علماء اقتصاديات التعليم الكفاءة التعليمية إلى نوعين رئيسيين: كفاءة نسبية داخلية وخارجية، ويتفرع من كل نوع رئيسي نوعان فرعيان، هما كفاءة داخلية كمية ونوعية، وكفاءة خارجية كمية وأخرى نوعية.

ومن خلال تعريف أداء مؤسسات التعليم العالي ضمن مقاربة القيمة مقابل المال، وتعريف الكفاءة التعليمية، يتضح لنا بأنه في بيئة التعليم العالي يتم تناول المصطلحين كمفهوم واحد، حيث تستخدم الكفاءة للتعبير عن الأداء بشقيه الكمي والنوعي على حد سواء. وهذا نفس الشيء المعمول به أيضا في تقييم أداء الجامعات الجزائرية حيث يتم حساب الكفاءة باستخدام مؤشرين كميين فقط للتعبير عن المردود الكمي، وتستثنى باقي المؤشرات الكمية والنوعية، مثل: عدد الموظفين الأكاديمين والإداريين، وعدد البحوث العلمية المنشورة، وعدد الملتقيات، ونسب التعاون الدولي، ومرتبات الموظفين، والرضى عن الخدمات المقدمة، وجودة المخرجات الجامعية...الخ.

أما فيما يخص أساليب قياس أو إدارة الأداء في مؤسسات التعليم، فقد اتفق أغلب الباحثين على أن أنجع أسلوب في التقييم يكون من خلال المقارنة بمؤسسات مماثلة، أو مقارنة أداء المؤسسة الحالي بأدائها في سنوات سابقة. لذا تم اختيار أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، وبالتحديد نماذج مقاربة عوائد الحجم، لنوضح بأنه كطريقة أفضل من الطريقة الكلاسيكية المتبعة من قبل المسئولين عن قياس أداء الجامعات الجزائرية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

3.مفهوم أسلوب التحليل التطويقي للبيانات:

أسلوب التحليل التطويقي للبيانات (DEA) هو النهج الذي يستند على البيانات الموجهة "data-oriented" لتقييم أداء مجموعة من الكيانات (Cooper, Seiford & Zhu, 2011). كما ينظر إليه كأداة تحليلية تساعد في تحديد أفضل أداء ممارس في استخدام الموارد بين مجموعة متماثلة من الكيانات أو وحدات اتخاذ القرار (DMUs)، هذه الأخيرة يمكن أن تكون منظمات هادفة أو غير هادفة للربح في مختلف قطاعات النشاط، المهم أن يتوفر شرط التماثل بينها للحصول على تقييم دقيق ومقارنة سليمة، فمثلا في دراستنا الحالية وحدات اتخاذ القرار تتمثل في الجامعات الجزائرية التي نود قياس أدائها والمقارنة بينها باستخدام نفس التوليفة من المدخلات والمخرجات الخاصة بكل جامعة.

كتحليل فني أو تقني فإن الـDEA هو مفهوم نسبي، حيث أنه خلال عملية تقييمه لمجموعة الـDMUs يحدد مجموعة من بينها تتسم بالكفاءة التامة، وتعتبر هذه الأخيرة كوحدات مرجعية لباقي الوحدات غير الكفؤة. أما رياضيا فهو اجراء برمجة خطية للتحليل الحدودي للمدخلات والمخرجات، فالـDEA يعمل من خلال تعين رصيد بالقيمة واحد (1) أو 100 % للوحدة التي تحقق الكفاءة التامة في استخدام المدخلات والمخرجات مقارنة مع الوحدات الأخرى، بينما يعين رصيد أقل من الواحد (1) للوحدات غير الكفؤة (Rosenmayer, 2014). وتشكل مجموعة الوحدات ذات الكفاءة النسبية العالية حزاما أو طوقا للكفاءة (حد الكفاءة/ Frontier)، يغلف جميع الوحدات غير الكفؤة، وهذا هو السبب في تسميته بأسلوب التحليل التطويقي للبيانات (فهمي، 2009). كما يترجم في بعض الدراسات العربية إلى أسلوب تحليل مغلف البيانات، أوتحليل تظريف البيانات (الشايع، 2008).

3-1- النماذج الأساسية لأسلوب التحليل التطويقي للبيانات:

يعتبر كل من نموذجي الـCCR ونموذج الـBCC من النماذج الأولية لأسلوب الـDEA، كما تعرف باسم نماذج مقاربة عوائد الحجم، وهي الأكثر استخداماً أيضاً في مختلف الأبحاث الأكاديمية المنشورة التي استخدمت هذا الأسلوب، حيث يطبق النموذجان وفقاً لتوجيهين: توجيه إدخالي وتوجيه إخراجي، مما يعطينا في النهاية أربعة نماذج أساسية لأسلوب الـDEA، وهذه النماذج والتوجيهات نعرفها باختصار كما يأتي:

3-1-1- نموذج الـCharnes Cooper Rhodes Model(CCR):

يُعَد نموذج الـCCR من أول النماذج التي طبق وفقها أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، وقد تم تقديمه ضمن مقال علمي مشترك جمع بين ثلاثة باحثين (سنة 1978) هم: شرنس (Charnes)، كوبر (Cooper)، رودس (Rhodes)، الذين قدموا من خلاله تعريفاً جديداً للكفاءة المستخدمة في تقييم مساهمة أنشطة الكيانات غير الهادفة للربح في البرامج العامة؛ ويعمل من خلال رصد بيانات عدة مدخلات وعدة مخرجات لوحدات صنع القرار المشاركة في البرنامج، لإعطاء مقياس عددي لكفاءة كل وحدة، وهي توفر طريقة جديدة لتقدير العلاقات والتعرف على أوجه القصور (Charnes et al., 1978). وهذا النموذج صالح في حالة الكيانات التي تعمل عند حجمها المثالي، ولهذا يرمز له أيضا بـCRS اختصاراً لجملة عوائد الحجم الثابتة Constant Returns to Scale، وهذا الافتراض يشير إلى أن DMUs تعمل تحت عوائد حجم ثابتة، أي إذا كانت هناك أي زيادة في المدخلات سينتج عنها زيادة متناسبة في مستويات الإخراج (Martić, Novaković & Baggia, 2009). وهذا النموذج يحسب الكفاءة الكلية ويجمعها في قيمة واحدة.

3-1-2- نموذج الـBanker Charnes Cooper Model(BCC):

نظراً لانتشار استخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، وتواصل الأبحاث حوله، فإنه في سنة 1984 قام كل من بانكر (Banker)، وشرنس (Charnes)، وكوبر (Cooper) بتطوير نموذج الـCCR ليتضمن عوائد الحجم المتغيرة Variable Returns to Scale(VRS) بدل الثابتة، لأنه من غير المنطقي أن تعمل كل المؤسسات عند مستوى حجمها الأمثل في ظل وجود المنافسة، وقيود مفروضة سواء كانت حكومية، أو

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

مالية، أو غيرها من القيود الأخرى، حيث حمل هذا النموذج المطور الحروف الأولى لأسماء مطوريه وعرف آن ذاك بنموذج الـ BCC، المفسر بنموذج الـ VRS. وبموجب هذا النموذج تمت إضافة متغير جديد (ε) ليعرف من خلاله عوائد الحجم المتغيرة - المتمثلة في عوائد الحجم المتزايدة Increasing Returns to Scale أو ما يطلق عليها بالغلة المتزايدة ويرمز لها بـ (IRS)، وعوائد الحجم المتناقصة Decreasing Returns to Scale كما يطلق عليها الغلة المتناقصة ويرمز لها اختصارا بـ (DRS) لوحدات اتخاذ القرار قيد الدراسة (ياسين ومظهر، 2010)، كما يميز هذا النموذج بين نوعين من الكفاءة هما الكفاءة الفنية والكفاءة الحجمية.

3-2- التوجيه الإدخالي والتوجيه الإخراجي:

يمكن تطبيق نموذج الـCCR ونموذج الـBCC وفقا لتوجيهين: إما بالتوجيه الإدخالي، أو بالتوجيه الإخراجي، وذلك كما يأتي:

3-2-1- التوجيه الإدخالي: يقصد به الكفاءة من جانب المدخلات، أي استخدام أدنى كمية من المدخلات لإنتاج كمية معينة من المخرجات، وللقيام بالمقارنة المرجعية من خلال هذا التوجيه يتم تطبيق نموذج (CCR-I) الذي يفترض عوائد الحجم الثابتة من ناحية تدنية المدخلات، أو نموذج (BCC-I) الذي يفترض عوائد الحجم المتغيرة من ناحية تدنية المدخلات.

3-2-1- التوجيه الإخراجي: يقصد به الكفاءة من جانب المخرجات، أي الكمية التي يمكن بها الزيادة في كمية المخرجات دون الحاجة للتدنية من كمية المدخلات. وفي هذه الحالة يمكن أيضا تطبيق نموذجين: إما نموذج (CCR-O) الذي يفترض عوائد الحجم الثابتة من ناحية تعظيم المخرجات، أو نموذج (BCC-O) الذي يفترض عوائد الحجم المتغيرة من ناحية تعظيم المخرجات.

3-3- الفرق بين نماذج مقاربة عوائد الحجم:

- الفرق الجوهري بينهما يكمن في أن نموذج الـ CCR يأخذ في الاعتبار أن كل المؤسسات تعمل في مستوى أحجامها المثلى، أي أن غلة الحجم نفسها بغض النظر عن ما إذا كان التوجيه إدخالي أو إخراجي. أما نموذج الـ BCC فيأخذ في الاعتبار بأن غلة الحجم قد تكون متناقصة، أو ثابتة، أو متزايدة.
- تقييمات الكفاءة بتطبيق نموذج الـ CCR وفقاً للتوجيه الإدخالي والتوجيه الإخراجي تكون نفسها على الدوام، لذا تطبيق أحدهما يفي بالغرض، لكن كثيراً ما تختلف التقييمات باختلاف نوع التوجيه (إدخالي أو إخراجي)، وخاصة في حال ما طبقنا نموذج الـBCC (Martić et al., 2009). وهذا بسبب اختلاف الافتراض الذي يقوم عليه كل نموذج.

3-4- مزايا وحدود استخدام أسلوب DEA:

لعل أول ميزة يمكننا إدراكها من خلال مفهوم أسلوب الـDEA هي أنه أفضل أسلوب للمقارنة المرجعية، كما له عدة مزايا أخرى نذكر منها ما يأتي (Martić et al., 2009):

- DEA بديل رئيسي يغنينا عن استخدام حدود التكلفة العشوائية، لأنه أسلوب غير حدودي، ويتميز عن نهج الحدود العشوائية بأنه لا يتطلب وضع أي صيغة رياضية متعلقة بالشكل الوظيفي لحدود أفضل ممارسة، أو صيغة رياضية للدالة التي تربط بين متغيرات الإدخال ومتغيرات الإخراج، مثل: كوب دوغلاس (Cobb – Douglas)، أو معادلة الانحدار، أو دالة الإنتاج، وهذا لكونه يركز على تعظيم دالة كل وحدة على حدة عكس تحليل الانحدار (Martić et al., 2009) الذي يختص بدراسة اعتماد متغير واحد يعرف بالمتغير التابع على متغير واحد أو عدة متغيرات تعرف بالمتغيرات المفسرة أو المستقبلة، وذلك بغرض التقدير، و/أو التنبؤ بالقيم المتوسطة للمتغير التابع بمعلومية المتغيرات المفسرة (الشايع، 2008).
- أسلوب الـ DEA يحلل كل DMU_s على حدة، ويحسب مقياس الحد الأقصى من الأداء لكل وحدة.
- تعريف DMU يتميز بخاصيتي الشمول والمرونة.

- تعريف الكفاءة النسبية وفقاً لأسلوب DEA يجنبنا الحاجة إلى أسعار أو افتراضات أخرى من أوزان المتغيرات التي يجب تحديدها مسبقاً والتي من المفترض أن تعكس الأهمية النسبية لمختلف المدخلات والمخرجات.
- يجمع في قياسه للكفاءة بين الكفاءة الداخلية بشقيها (الكمية والنوعية) وبين الكفاءة الخارجية، حيث يمكن للأسلوب التعامل مع المتغيرات الوصفية التي يصعب قياسها، مثل الجودة، ورضى المستفيد من الخدمات المقدمة، لكن بشرط توفر بيانات نوعية كافية ودقيقة (فهمي، 2009).

بالرغم من ميزات أسلوب DEA إلا أنه لا يخلو من بعض أوجه القصور، لعل أول صعوبة تواجه الباحث لدى رغبته في استخدام هذا الأسلوب هو تحديد متغيرات الإدخال والإخراج لاسيما في التعليم العالي التي قد تكون متعددة ومزدوجة أحيانا، ولذا وجب التدقيق والتركيز في هذه المرحلة.

إضافة إلى أن أسلوب الـDEA يحدد وحدتين أو أكثر من وحدات صنع القرار ذات أفضل الممارسات، وهذا سوف يمنح بعض وحدات اتخاذ القرار نفس الدرجة، مما يصعب عملية المقارنة، وقد تكون هذه مشكلة إذا كانت كل وحدات اتخاذ القرار ذات كفاءة تامة؛ كما أن الممارسة الشائعة الـDEA هي باستخدام المدخلات التي يمكن للمسؤولين في المستويات العليا التحكم فيها فقط، والتي تركز عادة على المدخلات الكمية، وهذا ما يقصي استخدام بيانات حول المدخلات والمخرجات غير المادية، مثل الخبرات، والكفاءات، والجودة،...الخ، في عملية تحليل وتقييم الكفاءة (Abbott & Doucouliagos, 2003).

3-5- الشروط اللازمة والقواعد الأساسية لقياس ومقارنة الأداء باستخدام الـDEA:

مما لاشك فيه أن أي عملية قياس يقدم الباحث على إجرائها لا بد أن يكون لها شروط أساسية وقواعد توجيهية متعارف عليها، وتعتبر كضمان لنجاح عملية التقييم والوصول للنتيجة الدقيقة. وكذلك هو الحال بالنسبة لقياس الكفاءة باستخدام أسلوب الـDEA، حيث تتمثل شروط تقييم ومقارنة الكفاءة حسب هذا الأسلوب فيما يأتي:

- الشرط الأساسي لتنفيذ أسلوب الـDEA هو توفر وحدات (كيانات) متماثلة من حيث المدخلات والمخرجات ومتجانسة لها نفس دالة الإنتاج (الهدف).
- توفر العلاقة الخطية بين المتغيرات؛ أي وجود علاقة طردية بين المدخلات والمخرجات، بحيث إن كل زيادة في المدخلات ستسهم في زيادة المخرجات والعكس بالعكس، إضافة إلى الشطرين الآتيين:
- يمكن قياس ومقارنة الكفاءة النسبية عندما نكون في إحدى الحالات الآتية:
  - فترة زمنية لنفس الكيان.
  - كيانات متعددة في نفس السنة.
  - فترة زمنية وكيانات متعددة، ولكن شرط أن يكون هناك ظروف متشابهة، وقابلية للمقارنة.
- للحصول على الكفاءة في شكل أرقام (نسب) يجب أن تكون المدخلات والمخرجات المتوفرة بين أيدينا عبارة عن قيم موجبة قابلة للقياس الكمي (أرقام)، ونظرا لأنه ليس من الضروري أن يرتبط تحقيق الكفاءة في الخدمات العامة بالأهداف، فينبغي تحديد متغيرات أو مؤشرات الإدخال والإخراج على أساس منطق التداخلية (Rosenmayer, 2014) الذي يعني وجود علاقة ترابطية تجمع بين المدخلات والمخرجات المحددة، تعكس فعلاً الأداء المراد قياسه، لأن غياب هذا الترابط أو التداخل بين المدخلات والمخرجات يعطينا نتائج قياس أداء مضللة.

أما فيما يخص القواعد التوجيهية الأساسية لضمان نجاح تطبيق نماذج الـDEA، فقد وضعت من طرف Cooper وآخرون (2011) وتتمثل في القواعد الآتية: (Manzoni,2007):

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

القاعدة الأولى: يجب أن يكون حجم العينة (عدد وحدات اتخاذ القرار الداخلة في الدراسة) أكبر من، أو يساوي، حاصل أداء المدخلات والمخرجات، وإذا كان عكس ذلك فقد يفقد النموذج قوته التقديرية (Manzoni, 2007).

القاعدة الثانية: يجب أن يكون حجم العينة (عدد وحدات اتخاذ القرار الداخلة في الدراسة) أكبر من، أو يساوي، ضعفي مجموع المدخلات والمخرجات. وهذه القاعد حولها اختلاف، فهناك من يرى بأنه يجب أن يكون حجم العينة أكبر من، أو يساوي ثلاث أضعاف، وليس ضعفي مجموع المدخلات والمخرجات، بينما يوجد من يعتبرها قاعدة غير مقبولة من الأساس (Manzoni, 2007).

القاعدة الثالثة: هناك من الباحثين من يرى بأن تحقق هذه القاعدة لوحدها يغني عن القاعدتين السابقتين، ومفادها أن يكون مجموع المخرجات والمدخلات أقل من، أو يساوي ثلث، عدد وحدات اتخاذ القرار (Agha et al., 2011).

الدراسات السابقة:

من بين العديد من الدراسات التي طبقت نماذج أسلوب التحليل التطويقي للبيانات في قياس كفاءة مؤسسات التعليم العالي وقع اختيارنا على الدراسات الآتية:

دراسة Abbott وDoucouliagos (2003)، تمثل الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في قياس الكفاءة النسبية لست وثلاثين جامعة أسترالية باستخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، حيث اختار الباحثان تطبيق نموذج عوائد الحجم المتغيرة بالتوجيه الإدخالي على مجموعة متنوعة من المدخلات والمخرجات، وهي: عدد الطلبة الملتحقين بالتدرج وبالدراسات العليا، وعدد المتخرجين في التدرج والدراسات العليا، والمبلغ المالي المخصص للبحث العلمي في كل جامعة، وعدد الأساتذة بدوام كامل، وعدد الموظفين غير الأكاديميين بدوام كامل، والإنفاق على جميع المدخلات باستثناء رواتب العمال، وقيمة الأصول غير الجارية؛ وبعد استظهار النتائج توصل الباحثان لنتيجة مفادها: أن معدلات كفاءة الجامعات الأسترالية متباين فيما بينها، ومنخفض نسبيا، لكن معدل كفاءتها كوحدة واحدة كان أعلى.

دراسة الشايع (2008)، يهدف الباحث من خلال هذه الدراسة إلى قياس كفاءة الجامعات السعودية التي لديها كليات طب، ولديها خريجون في هذا التخصص (وهي جامعة الملك سعود (ثلاث عشرة كلية)، وجامعة الملك فيصل (اثنتا عشرة كلية)، وجامعة الملك عبد العزيز (ثماني كليات)، ومن ثم المقارنة بينها. ومن أجل تحقيق هذا الهدف اختار الباحث استخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات بنماذجه الأربعة، وهي: نموذج عوائد الحجم الثابتة بالتوجيه الإدخالي، ونموذج عوائد الحجم الثابتة بالتوجيه الإخراجي، ونموذج عوائد الحجم المتغيرة بالتوجيه الإدخالي، ونموذج عوائد الحجم المتغيرة بالتوجيه الإخراجي. وطبقت هذه النماذج على بيانات مجمعة تخص السنة الجامعية 2004-2005، وتمثلت هذه البيانات في ثلاثة مدخلات وهي: مدخل الطلبة ويشمل: الطلبة في مرحلة البكالوريوس، الطلبة في مرحلة الماجستير، الطلبة في مرحلة الدكتوراه؛ ومدخل أعضاء هيئة التدريس ويشمل: أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ؛ ومدخل الموظفين ويشمل الإداريين والفنيين. ومخرجاً واحداً، هو: الطلبة المتخرجون (في المراحل الثلاثة). وبعد عرض النتائج تمكن الباحث من تحديد الكليات الكفؤة في كل جامعة من عينة الدراسة، كما حدد المقدار الذي يمكن تخفيضه من المدخلات في كل كلية غير كفؤة، وكذا المقدار الذي يمكن زيادته في المخرج لتحقيق الكفاءة التامة، وفي الأخير قدم الباحث توصيات أهمها استفادة المسؤولين في الجامعات السعودية من مؤشرات الكفاءة، ومستويات التحسين في المدخلات والمخرجات التي تم الحصول عليها لتحسين أداء هذه الجامعات مستقبلاً.

دراسة Selim وBursalioglu (2013)، وقد قدمت الباحثتان في هذه الدراسة تحليلاً شاملاً لأداء 51 جامعة عامة في تركيا، في الفترة الممتدة ما بين 2006-2010؛ وتم تجميع توليفة من البيانات المتنوعة، تمثلت في خمسة متغيرات إدخال (اعتمادات ميزانية الحكومة المركزية، والإيرادات الخاصة، ومخصصات

المشاريع، ومخصصات المشاريع للبحوث العلمية، وإجمالي الموظفين الأكاديميين)، وخمسة متغيرات إخراج (عدد الطلاب في مرحلة التدرج بالنسبة لعدد الموظفين الأكاديميين، وعدد الطلاب في مرحلة ما بعد التدرج بالنسبة لعدد الموظفين الأكاديميين، وعدد طلبة الدكتوراه بالنسبة لعدد الموظفين الأكاديميين، وعدد من المنشورات العلمية، وعدد فرص العمل المتاحة للخريجين). حيث طبق عليها تقنية التحليل التطويقي للبيانات على مرحلتين، المرحلة الأولى استخدم فيها أسلوب التحليل التطويقي للبيانات لقياس كفاءة الجامعات وفقاً لنموذج عوائد الحجم المتغيرة، الذي يأخذ في الاعتبار اختلاف مستوى الحجم النسبي للجامعات العامة في تركيا؛ والمرحلة التي عقبتها تم فيها تحديد العوامل المؤثرة على / والمحددة لكفاءة الجامعات العامة التركية. وقد توصلت النتائج إلى أنه يوجد أثر إيجابي لفرص العمل المتاحة للخريجين، وعدد المنشورات على الكفاءة، أما اعتمادات الميزانية فلها تأثير سلبي على كفاءة مؤسسات التعليم العالي في تركيا، ولهذا يتوجب على الحكومة أن تبحث عن أساليب تمويل جديدة للجامعات، مثل التعاون مع القطاع الخاص، ودعم البحث والتطوير في إطار المشاريع التعاونية مابين الجامعة وقطاع الصناعة.

دراسة Wolszczak-Derlacz (2014)، وقد استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أسلوب التحليل التطويقي للبيانات لقياس الكفاءة التقنية لـ 500 مؤسسة تعليم عالي، تنشط في عشرة بلدان أوروبية والولايات المتحدة الأمريكية، خلال الفترة الممتدة ما بين عامي 2000 و 2010؛ وقد تمكنت من ذلك باستخدام مجموعات مختلفة من المدخلات والمخرجات (المدخلات تمثلت في مجموع الإيرادات، والموظفين الأكاديميين، والموظفين الإداريين، والعدد الإجمالي للطلبة؛ وقد تمثلت المخرجات في: العدد الإجمالي للمنشورات، وعدد المقالات العلمية، والمتخرجين)، مع الأخذ بعين الاعتبار الحدود المختلفة، وهي الحدود العالمية (جميع مؤسسات التعليم العالي المجمعة معا) والحدود الإقليمية (أوروبا والولايات المتحدة لها حدودها الخاصة بها)، وكذا عدم إهمال العوامل الخارجية التي تؤثر في درجة كفاءة مؤسسات التعليم العالي، مثل البيئات المؤسسية، الحجم، تركيبة الأقسام، الموقع، هيكل التمويل. كما اعتمدت الباحثة على مؤشر Malmquist Productivity Index لتقييم التغييرات في الإنتاجية الكلية، لتتوصل في الأخير إلى نتيجة مفادها أن هيكل تمويل الجامعة له دور هام في الكفاءة التقنية لمؤسسات التعليم العالي، وهذا الدور يختلف في أوروبا وفي الولايات المتحدة. كما أن زيادة الكفاءة ترتبط بزيادة التمويل الحكومي في حالة الوحدات الأوروبية فقط، بينما حصة الأموال من خلال الرسوم المفروضة على التعليم العالي تقلل من كفاءة مؤسسات التعليم العالي العامة الأمريكية، ولكن تحسن من الكفاءة في الجامعات الأوروبية.

التعليق على الدراسات السابقة:

ويتضح لنا من خلال استعراضنا لأهم نتائج هذه الدراسات السابقة، تعدد وتنوع متغيرات الإدخال ومتغيرات الإخراج، حسب هدف كل دراسة، إضافة إلى اختلاف طريقة المقارنة المتبعة، فمنها من اختار المقارنة باستخدام بيانات تغطي فترة زمنية معينة ووحدات اتخاذ قرار متعددة، ومنها من اكتفى بسنة أكاديمية واحدة للمقارنة بين عدة وحدات متماثلة. كما تم تطبيق نماذج مختلفة لأسلوب التحليل التطويقي للبيانات كل حسب هدف دراسته. أما فيما يخص الدراسة الحالية التي تهدف إلى قياس كفاءة مجموعة من وحدات اتخاذ القرار المتماثلة (والمتمثلة في سبع وأربعين جامعة جزائرية) والمقارنة بينها بتطبيق أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، فقد ارتأينا أن نستخدم نماذج عوائد الحجم الأربعة التي يطلق عليها نماذج عوائد الحجم، معتمدين في ذلك على توليفة مكونة من ثلاثة مدخلات ومخرج واحد، تغطي الفترة الزمنية الممتدة مابين بداية السنة الجامعية 2010/2009 ونهاية السنة الجامعية 2014/2013.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة في الجانب النظري على النهج الوصفي، وقد تم ذلك من خلال عرض الدراسات السابقة التي ناقشت موضوع قياس كفاءة الجامعات في بيئات أكاديمية أجنبية وعربية، التي تمس موضوع دراستنا مباشرة. أما الجانب التطبيقي فاخترنا منهج دراسة الحالة، من خلال استخدام أسلوب قياسي متمثل في أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، كونه الأكثر ملائمة لهدف دراستنا الحالية، المتمثل في قياس أداء الجامعات الجزائرية، بعد تنفيذ إصلاح منظومة التعليم العالي سنة 2004.

مجتمع الدراسة والعينة :

تتميز توليفة مؤسسات التعليم العالي الجزائرية بتنوع كبير، حيث تشير الإحصائيات الرسمية لسنة 2015 (موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-الجزائر، 2015) بأن الشبكة الجامعية الجزائرية تتألف من سبع وثمانين مؤسسة تعليم عالي متنوعة، تتوزع على سبع وأربعين جامعة، وتسعة مراكز جامعية، وسبع عشرة مدرسة وطنية عليا، وخمس مدارس عليا للأساتذة، إضافة إلى تسع مدارس تحضيرية. وهذه المؤسسات بمختلف أنواعها تمثل مجتمع دراستنا الحالية. أما العينة التي اخترناها لدراستنا فتمثلت في الجامعات فقط، والبالغ عددها 47 جامعة، أي بنسبة 54.03 % من مجتمع الدراسة الأصلي.

الأساليب الإحصائية :

من أجل تحقيق هدف دراستنا اعتمدنا على أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، وهو نفس الأسلوب القياسي المستخدم في الدراسات السابقة الذي تطرقنا لمفهومه ونماذجه وشروط استخدامه في الجانب النظري من الدراسة.

اجراءات الدراسة :

أولاً: تحديد متغيرات الدراسة المستخدمة لقياس التباين في أداء الجامعات الجزائرية :

تعد مرحلة تحديد المتغيرات الأساسية للدراسة من أصعب مراحل أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، كون هذه المتغيرات يتوقف عليها القياس الفعال لأداء الجامعات، وبما أن مؤشرات أداء التعليم العالي تتنوع بين مؤشرات يمكن قياسها كميا (مثل عدد الطلبة، والموظفين الأكاديمين والإداريين، ورواتب الموظفين، وعدد المنشورات، وعدد الملتقيات...الخ)، وأخرى يصعب الحصول عليها في شكل أرقام كمية إلا من خلال الاستعانة بأدوات خاصة لجمع البيانات (مثل الجودة، والرضى، الكفاءات...الخ) وهذا ما يعقد عملية تحديد المتغيرات أكثر.

ولهذا كانت متغيرات الإدخال والإخراج التي اخترناها هي ما استطعنا الحصول عليه من الإحصائيات الرسمية الصادرة عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (الحولية الإحصائية السنوية، 2014)، وتعتبر مقبولة جداً وتحقق هدف الدراسة، إذا ما قارناها بالمتغيرات التي استخدمت في الدراسات السابقة التي استعرضناها من قبل؛ لذا فإن متغيرات الدراسة الحالية تتمثل في الآتي:

متغيرات الإدخال: تم اختيار ثلاثة مدخلات، هي: الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج ويشمل العدد الإجمالي للطلبة المسجلين في مرحلة الليسانس طويل المدى (دراسة أربع سنوات وخمس سنوات)، وطلبة الليسانس النظام الجديد (دراسة ثلاث سنوات)، وطلبة الماستر النظام الجديد (دراسة سنتين)؛ والطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج ويضم كافة المسجلين في برامج الماجستير، ودكتوراه علوم، ودكتوراه الطور الثالث (نظام ليسانس، ماستر، دكتوراه أو ما يعرف بنظام LMD)؛ الموظفين الأكاديميين، أي العدد الإجمالي لأعضاء هيئة التدريس بدوام كامل، بمختلف الرتب الأكاديمية.

متغيرات الإخراج (المخرجات): وقع اختيارنا على مخرج واحد، هو الطلبة حاملي الشهادات ويشمل إجمالي تعداد الطلبة المتخرجين في المرحلتين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

ثانياً: تحديد وحدات اتخاذ القرار:

وحدات اتخاذ القرار الداخلة في الدراسة تمثلت في الجامعات الجزائرية البالغ عددها وفقا لإحصائيات سنة 2015 ما يعادل 47 جامعة، تغطي ثلاث مناطق جغرافية (ناحية الوسط وتضم 16 جامعة، ناحية الشرق وتضم 21 جامعة، ناحية الغرب وتضم 10 جامعات)، وكلها جامعات عامة لأنه لا توجد جامعات خاصة تنشط حاليا في الجزائر.

ثالثاً: تجميع البيانات وتلخيصها:

بعد حصولنا على الإحصائيات الرسمية التي تخص متغيرات الإدخال الثلاثة ومتغير إخراج واحد، كخطوة أولى، قمنا بحذف السنوات التي غابت حولها بيانات إحدى المتغيرات، فتحصلنا في النهاية على بيانات تخص الفترة الممتدة ما بين بداية السنة الجامعية 2010/2009 ونهاية السنة الجامعية 2014/2013، ومن ثم قمنا بعملية تجميع بعض الجامعات التي تمثل في الأصل نفس الجامعة وتم فصلها مؤخراً (وهي جامعة البليدة 2+1، وجامعة قسنطينة I و II و III، وجامعة سطيف I وII)، وأصبح عدد وحدات اتخاذ القرار المعالجة وفقاً لأسلوب التحليل التطويقي للبيانات هو 43 جامعة أو وحدة اتخاذ قرار، وكخطوة أخيرة ولتسهيل عملية معالجة البيانات حاسوبياً، قمنا بحساب المتوسط الحسابي لكل متغير إدخال وإخراج، لنحصل في النهاية على الجدول (1) الذي يضم متوسطات متغيرات الإدخال والإخراج، وكذا وحدات اتخاذ القرار النهائية المستخدمة في دراستنا.

جدول (1): متوسط متغيرات مدخلات ومخرجات الجامعات الجزائرية بعد الحذف والتجميع

DMU_S وحدات اتخاذ القرار		اسم وحدة اتخاذ القرار (اسم الجامعة)	مدخلات		مخرجات
			Input1 (IG) الطلبة في مرحلة التدرج	Input2 (IPG) الطلبة في مرحلة ما بعد التدرج	Input3 (EP) الأساتذة الدائمون	Output (D) الطلبة المتخرجون
DMU_1	جامعات ناحية الوسط	I جامعة الجزائر	32665.8	6794	2091.4	5867
DMU_2		II جامعة الجزائر	27857.2	2481.2	1040.8	6966.2
DMU_3		III جامعة الجزائر	36571.4	2036.4	881.8	8046.6
DMU_4		جامعة حسيبة بن بوعلي للعلوم والتكنولوجيا	27000.6	2897.2	1655.4	5072.2
DMU_5		جامعة تيزي وزو	46330	1962.8	1803.4	9018.6
DMU_6		جامعة البليدة 2+1	48580.6	2534.6	1724	9467.2
DMU_7		جامعة بجاية	38848	1332.6	1276	8865.8
DMU_8		جامعة بومرداس	26216.4	954.6	1261.4	5511
DMU_9		جامعة الشلف	24112.8	567.6	791.2	5581.8
DMU_{10}		جامعة الأغواط	18216.6	552.4	685.2	3370
DMU_{11}		جامعة المدية	15524.8	321	515.4	2931.4
DMU_{12}		جامعة الجلفة	18512	144.2	660.4	3685.6
DMU_{13}		جامعة خميس مليانة	13557.8	51	380.6	2403.6
DMU_{14}		جامعة البويرة	11605.2	49	366	1998
DMU_{15}		جامعة غرداية	6088	76.6	187.4	961.8

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

DMU_{16}	جامعة قسنطينة I & II & III	66912.2	5481.6	2748.2	14789.6
DMU_{17}	جامعة العلوم الإسلامية	3422.6	459.8	230	883.2
DMU_{18}	جامعة عنابة	40755.6	4310.6	1951.8	8911.2
DMU_{19}	جامعة باتنة	48146.8	2951.2	1805	10327.6
DMU_{20}	جامعة سطيف I & II	48949.6	2345.4	1769	10130.6
DMU_{21}	جامعة ورقلة	21684.6	1091	891.8	4585.8
DMU_{22}	جامعة بسكرة	26633.8	2275.6	1033.8	6161.6
DMU_{23}	جامعة مسيلة	29521.8	468	1101.2	7200.8
DMU_{24}	جامعة قالمة	15522	493.6	691.6	3644.6
DMU_{25}	جامعة سكيكدة	19770.6	432.6	805	4827.4
DMU_{26}	جامعة جيجيل	20718.4	473.8	756.6	4339.6
DMU_{27}	جامعة أم البواقي	17979.8	508.2	646.2	3273.6
DMU_{28}	جامعة تبسة	13908.2	195.2	630.6	2850.2
DMU_{29}	جامعة الطارف	4320.8	144.2	255.6	683.6
DMU_{30}	جامعة الوادي	14793.8	56.4	500.8	2807.8
DMU_{31}	جامعة سوق أهراس	10182.4	122.6	379.4	1791.6
DMU_{32}	جامعة خنشلة	10353.2	178.6	425.6	1930.4
DMU_{33}	جامعة برج بوعريريج	9138.6	55.6	318	1537.6
DMU_{34}	جامعة وهران السانية	47192.6	5514	1970	9426
DMU_{35}	جامعة وهران للعلوم والتكنولوجيا	13000.2	2263	803.8	2640.6
DMU_{36}	جامعة تلمسان	35962.8	3524.2	1505.8	7670.4
DMU_{37}	جامعة سيدي بلعباس	27524	2690.8	1120	5499
DMU_{38}	جامعة مستغانم	26166.4	1040.8	958.4	6415.6
DMU_{39}	جامعة تيارت	18656.4	240.4	632.2	3560.8
DMU_{40}	جامعة أدرار	6321.4	118	225.4	1229.8
DMU_{41}	جامعة معسكر	19568.6	359	706	3196.8
DMU_{42}	جامعة سعيدة	10338.6	125.8	529.4	2283.4
DMU_{43}	جامعة بشار	9408.4	469.8	525.6	1907.2

جامعات ناحية الشرق

جامعات ناحية الغرب

المصدر:

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE(Années 2010, 2011, 2012, 2013, 2014), ANNUAIRE STATISTIQUE, N°(39-43).

IG: متوسط إجمالي الطلبة المسجلين في مرحلة التدرج

IPG: متوسط إجمالي الطلبة المسجلين في مرحلة ما بعد التدرج

EP: متوسط إجمالي الأساتذة الدائمين

D: متوسط إجمالي الطلبة حاملي الشهادات

DMU: وحدة اتخاذ القرار (جامعة جزائرية)

N= 43 عدد الجامعات (عدد وحدات اتخاذ القرار)

رابعاً: التأكد من تحقق شروط وقواعد استخدام أسلوب الـ DEA:

- **بما أن هدف دراستنا هو قياس أداء الجامعات الجزائرية خلال الفترة الممتدة ما بين 2009-2014، وبعد قيامنا بحساب متوسط المتغيرات فإن دراستنا أصبحت تعكس متوسط فترة زمنية بدل عدة سنوات يصعب معالجتها حاسوبيا باستخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، وعليه في هذه الحالة فإن بياناتنا ستعالج باستخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات في حالة كيانات متعددة في نفس السنة (أي السنة هنا تعبر عن متوسط فترة زمنية). ومن خلال الجدول (1) يتضح لنا بأن الشرط الأساسي محقق والمتمثل في توفر وحدات اتخاذ قرار متماثلة من حيث المدخلات والمخرجات، أضف على ذلك، فإن هذه المدخلات والمخرجات هي قيم كمية موجبة.**

- **حساب معامل الارتباط:**

من أجل التأكد من وجود العلاقة الطردية بين المدخلات والمخرجات، أي أن كل زيادة في المدخلات ستساهم في زيادة المخرجات، والعكس صحيح. فقد تم الاعتماد على معامل الارتباط بين المتغيرات، وبما أن متغيرات الدراسة كمية فقد تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (r). والجدول (2) يوضح لنا مدى الارتباط بين مدخلات ومخرجات الـ 43 جامعة جزائرية.

جدول (2): معامل الارتباط (r) بين مدخلات ومخرجات لـ 43 جامعة جزائرية

المتغيرات		إجمالي الطلبة المسجلين في التدرج	إجمالي الطلبة المسجلين في ما بعد التدرج	إجمالي الأساتذة الدائمين	إجمالي الطلبة حاملي الشهادات
إجمالي الطلبة المسجلين في التدرج	معامل الارتباط	1	0.757	0.937	0.988
	مستوى الدلالة Sig		0.000	0.000	0.000
إجمالي الطلبة المسجلين في ما بعد التدرج	معامل الارتباط	0.757	1	0.883	0.726
	مستوى الدلالة Sig	0.000		0.000	0.000
إجمالي الأساتذة الدائمين	معامل الارتباط	0.937	0.883	1	0.912
	مستوى الدلالة Sig	0.000	0.000		0.000
إجمالي الطلبة حاملي الشهادات	معامل الارتباط	0.988	0.726	0.912	1
	مستوى الدلالة Sig	0.000	0.000	0.000	

المصدر: من إعداد الباحثة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

من خلال القيم الظاهرة في الجدول (2) التي تظهر في شكل مصفوفة ارتباط تعبر عن معاملات الارتباط بين المدخلات والمخرج لـ 43 جامعة جزائرية، يتضح أن معامل الارتباط بين إجمالي الطلبة حاملي الشهادات والمسجلين في التدرج 0.988، وكان معامل الارتباط مساوي لـ 0.726 بين الطلبة حاملي الشهادات والمسجلين في ما بعد التدرج، أما معامل الارتباط مابين إجمالي الطلبة حاملي الشهادات والأساتذة الدائمين فقد قدر بـ 0.912. وكما يتضح أن كافة معاملات الارتباط كانت موجبة وهذا يعني أن هناك ارتباطاً موجباً قوياً بين متغيرات الإدخال ومتغير الإخراج.

ويظهر لنا من خلال ذات الجدول بأن معاملات الارتباط كانت دالة إحصائيا لأن كافة قيم مستويات دلالتها تساوي 0.00، وهي أقل من مستوى الدلالة 0.01 (أي Sig<0.01)، وهذا يشير إلى أن كل معاملات الارتباط (r) هي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)؛ كما يتضح أيضا الارتباط الموجب القوي عند مستوى دلالة (0.01) الذي تراوح ما بين قيم تفوق الـ 0.7 و0.9 فيما بين المدخلات الثلاثة. وعليه فإن هذا الارتباط القوي الموجب يفسر لنا العلاقة الطردية القوية بين المتغيرات المختارة لدراستنا، أي أن مقدار أو نسبة الزيادة في مدخل أو أكثر من المدخلات الثلاثة، ستؤدي مباشرة إلى الزيادة في المخرج، والعكس صحيح، بحيث تكون الزيادة أو النقصان بنسب أقل أو أكثر من نسب الزيادة أو النقصان في المدخلات وهذا حسب هدف المؤسسة إما تعظيم مخرجاتها أو تدنية مدخلاتها.

- التحقق من القوة التقديرية لأسلوب التحليل التطويقي للبيانات:

القاعدة الأولى: $Ss \geq I \times O$، حيث أن: O: عدد المخرجات، I: عدد المدخلات، Ss: حجم العينة

$43 > 3$ $43 \geq 3 \times 1$ $Ss \geq I \times O$ وهي محققة

القاعدة الثانية: $Ss \geq 2(I+O)$، حيث أن: O: عدد المخرجات، I: عدد المدخلات، Ss: حجم العينة

$Ss > 8$ $43 \geq 2(3+1)$ $Ss \geq 2(I+O)$ وهي محققة

القاعدة الثالثة: $s+m \leq n/3$ حيث أن: s: عدد المخرجات، m: عدد المدخلات، n: عدد وحدات اتخاذ القرار.

$4 < 14.33$ $1+3 \leq 43/3$ $s+m \leq n/3$ وهي محققة

من خلال العمليات المحسوبة أعلاه يتضح أن القواعد التوجيهية لصحة استخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات محققة، وهذا ما يجعل بياناتنا صالحة وذات قوة تقديرية عالية في قياس أداء الجامعات الجزائرية والمقارنة بينها. وكخطوة أخيرة سنقوم بمعالجة البيانات النهائية، التي جمعناها ورتبناها في الجدول رقم (1) باستخدام برنامج "DEAP Version 2.1"، وهو أحد البرامج الحاسوبية الخاصة بأسلوب التحليل التطويقي للبيانات، وسنطبق من خلاله النماذج الأربعة لأسلوب الـDEA المتمثلة في: CCR-I، CCR-O، BCC-I، BCC-O.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: نتائج تطبيق نموذج الـCCR بالتوجيهين (الإدخالي والإخراجي):

قمنا بإدراج متغيرات الإدخال والإخراج المجمعة في البرنامج الحاسوبي DEAP وطبقنا في البداية نموذج الـ CCR بالتوجيه الإدخالي، ومن ثم كررنا العملية لكن وفقاً لنموذج الـCCR بالتوجيه الإخراجي، وكل هذا لنجيب عن التساؤل الأول. أي سنثبت أو ننفي الفرضية التي مفادها أن كل الجامعات الجزائرية تعمل عند مستويات أحجامها المثلى وتستخدم كل مدخلاتها لتحقق قدر معين من المخرجات. النتائج المتحصل عليها موضحة في الجدول (3).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

جدول (3): نتائج قياس الكفاءة بنموذج الـ CCR بالتوجيه الإدخالي ونموذج الـ CCR بالتوجيه الإخراجي

DMU_S	نموذج الـ CCR بالتوجيه الإدخالي والإخراجي			
	اسم وحدة اتخاذ القرار (اسم الجامعة)	مؤشر الكفاءة لعوائد الحجم الثابتة بالتوجيه الإدخالي، وبالتوجيه الإخراجي (CRS)	مقدار عدم الكفاءة	الجامعات المرجعية
DMU_1	جامعة الجزائر I	0.698	0.302	17 - 2
DMU_2	جامعة الجزائر II	1.000	0.000	2
DMU_3	جامعة الجزائر III	1.000	0.000	3
DMU_4	جامعة حسيبة بن بوعلي للعلوم والتكنولوجيا	0.737	0.263	23 - 17
DMU_5	جامعة تيزي وزو	0.790	0.210	17 - 23 - 2
DMU_6	جامعة البليدة 2+1	0.800	0.200	38 - 3 - 2
DMU_7	جامعة بجاية	0.965	0.035	3 - 38 - 23
DMU_8	جامعة بومرداس	0.853	0.147	23 - 17
DMU_9	جامعة الشلف	1.000	0.000	9
DMU_{10}	جامعة الأغواط	0.755	0.245	17 - 2 - 23
DMU_{11}	جامعة المدية	0.823	0.177	13 - 9 - 23
DMU_{12}	جامعة الجلفة	0.959	0.041	30 - 23
DMU_{13}	جامعة خميس مليانة	1.000	0.000	13
DMU_{14}	جامعة البويرة	0.923	0.077	13 - 23 - 30
DMU_{15}	جامعة غرداية	0.772	0.228	9 - 23 - 13
DMU_{16}	جامعة قسنطينة I & II & III	0.884	0.116	23 - 2 - 17
DMU_{17}	جامعة العلوم الإسلامية	1.000	0.000	17
DMU_{18}	جامعة عنابة	0.865	0.135	17 - 2
DMU_{19}	جامعة باتنة	0.866	0.134	2 - 17 - 23
DMU_{20}	جامعة سطيف I & II	0.846	0.154	38 - 3 - 2
DMU_{21}	جامعة ورقلة	0.855	0.145	17 - 23 - 2
DMU_{22}	جامعة بسكرة	0.926	0.074	17 - 23 - 2
DMU_{23}	جامعة مسيلة	1.000	0.000	23
DMU_{24}	جامعة قالمة	0.955	0.045	17 - 23
DMU_{25}	جامعة سكيكدة	0.998	0.002	23 - 17
DMU_{26}	جامعة جيجيل	0.862	0.138	38 - 3 - 23
DMU_{27}	جامعة أم البواقي	0.751	0.249	3 - 38 - 23

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

DMU_{28}	جامعة تبسة	0.869	0.131	23 - 30
DMU_{29}	جامعة الطارف	0.643	0.357	23 - 17
DMU_{30}	جامعة الوادي	1.000	0.000	30
DMU_{31}	جامعة سوق أهراس	0.776	0.224	23 - 30
DMU_{32}	جامعة خنشلة	0.764	0.236	17 - 23
DMU_{33}	جامعة برج بوعريريج	0.841	0.159	23 - 30
DMU_{34}	جامعة وهران السانية	0.795	0.205	17 - 2
DMU_{35}	جامعة وهران للعلوم والتكنولوجيا	0.792	0.208	2 - 17
DMU_{36}	جامعة تلمسان	0.849	0.151	17 - 2
DMU_{37}	جامعة سيدي بلعباس	0.796	0.204	17 - 2
DMU_{38}	جامعة مستغانم	1.000	0.000	38
DMU_{39}	جامعة تيارت	0.862	0.138	13 - 23 - 9
DMU_{40}	جامعة أدرار	0.813	0.187	23 - 9 - 13
DMU_{41}	جامعة معسكر	0.678	0.322	23 - 3 - 9
DMU_{42}	جامعة سعيدة	0.971	0.029	23 - 30
DMU_{43}	جامعة بشار	0.817	0.183	23 - 17
	المتوسط	0.864	0.136	

المصدر: من إعداد الباحثة

جدول (4): قيم المدخلات الفائضة بنموذج الـCCR بالتوجيه الإدخالي ونموذج الـCCR بالتوجيه الإخراجي

DMU_S	قيم المدخلات الفائضة بنموذج الـCCR بالتوجيه الإدخالي			المدخلات الفائضة بنموذج الـCCR بالتوجيه الإخراجي			قيم المخرجات الراكدة
	Input1 (IG) الطلبة في مرحلة التدرج	Input2 (IPG) الطلبة في مرحلة ما بعد التدرج	Input3 (EP) الأساتذة الدائمون	Input1 (IG) الطلبة في مرحلة التدرج	Input2 (IPG) الطلبة في مرحلة ما بعد التدرج	Input3 (EP) الأساتذة الدائمون	Output (D) الطلبة المتخرجون
DMU_1	0.000	1789.803	0.000	0.000	2563.027	0.000	0.000
DMU_2	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_3	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_4	0.000	0.000	18.567	0.000	0.000	25.185	0.000
DMU_5	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{6}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{7}
0.000	147.487	0.000	0.000	125.843	0.000	0.000	DMU_{8}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{9}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{10}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{11}
0.000	12.640	0.000	0.000	12.118	0.000	0.000	DMU_{12}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{13}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{14}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{15}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{16}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{17}
0.000	0.000	29.500	0.000	0.000	25.506	0.000	DMU_{18}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{19}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{20}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{21}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{22}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{23}
0.000	50.148	0.000	0.000	47.901	0.000	0.000	DMU_{24}
0.000	37.458	0.000	0.000	37.387	0.000	0.000	DMU_{25}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{26}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{27}
0.000	119.050	0.000	0.000	103.488	0.000	0.000	DMU_{28}
0.000	75.326	0.000	0.000	48.444	0.000	0.000	DMU_{29}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{30}
0.000	10.704	0.000	0.000	8.305	0.000	0.000	DMU_{31}
0.000	35.760	0.000	0.000	27.317	0.000	0.000	DMU_{32}
0.000	2.693	0.000	0.000	2.265	0.000	0.000	DMU_{33}
0.000	0.000	996.860	0.000	0.000	792.499	0.000	DMU_{34}

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

DMU_{35}	0.000	492.702	0.000	0.000	622.458	0.000	0.000
DMU_{36}	0.000	63.664	0.000	0.000	75.003	0.000	0.000
DMU_{37}	0.000	79.784	0.000	0.000	100.219	0.000	0.000
DMU_{38}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{39}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{40}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{41}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{42}	0.000	150.255	0.000	0.000	0.000	154.670	0.000
DMU_{43}	0.000	76.631	0.000	0.000	0.000	93.743	0.000
المتوسط	0.000	75.441	0.000	0.000	102.025	17.788	0.000

المصدر: من إعداد الباحثة

بما أن نموذج الـCCR يأخذ في الاعتبار أن كل الجامعات تعمل في مستوى أحجامها المثلى، بغض النظر عن ما إذا كان التوجيه إدخالي أو إخراجي، فإن أبرز الملاحظات التي سجلناها من خلال النتائج التي تحصلنا عليها في الجدول رقم (03)، والجدول (4)، نوردها وفقا للتسلسل الآتي:

- **قيم مؤشرات الكفاءة لعوائد الحجم الثابتة، والجامعات الكفؤة، والجامعات غير الكفؤة، وكذا الجامعات المرجعية بالنسبة للجامعات غير الكفؤة نفسها وفقا لنموذج الـCCR بالتوجيه الإدخالي و الـCCR بالتوجيه الإخراجي، ولهذا قمنا بإدراجها في نفس العمود من الجدول (3).**
- **وجود تباين في مستويات كفاءة الجامعات، حيث حققت ثماني جامعات فقط مستويات الكفاءة التامة (1.00)، من أصل ثلاث وأربعين جامعة (أربع جامعات كفؤة في ناحية الوسط، وثلاث جامعات كفؤة في ناحية الشرق، وجامعة واحدة كفؤة في ناحية الغرب)، وسجلت أدنى مستويات الكفاءة في ناحية الوسط بـ 0.698، وناحية الشرق بـ 0.643، وناحية الغرب بـ 0.678.**
- **معدل كفاءة الجامعات الجزائرية كوحدة واحدة بلغ 86.4 % (أي أن متوسط الكفاءة= 0.864) وهو مرتفع نسبياً، ولم تؤثر عليه معدلات الكفاءة المتدنية لخمس وثلاثين جامعة غير كفؤة.**
- **فيما يخص المدخلات الفائضة حسب نموذج الـCCR بكلا التوجيهين (أي بالتوجيه الإدخالي، وبالتوجيه الإخراجي)، والموضحة في الجدول (4)، فلاحظنا بأنه لم تكن هناك أية فوائض في مدخل الطلبة المسجلين في التدرج، وكانت هناك مدخلات فائضة في كل من مدخل الطلبة المسجلين فيما بعد التدرج، ومدخل الأساتذة الدائمين، كما اختلفت قيم هذه الفوائض وفقا لكل توجيه، إلا أنه لم تسجل أية مخرجات راكدة في كلا التوجيهين، وهذا ما سيؤدي لاختلاف في قيم التحسينات المطلوبة في المدخلات والمخرجات أيضا باختلاف التوجيه.**

ومن خلال هذه الملاحظات، وبالتحديد الملاحظة الثانية، يمكننا القول أن أغلب الجامعات الجزائرية لا تعمل عند مستويات أحجامها المثلى، أي لا تستخدم مدخلاتها بالشكل المطلوب لتحقق مخرجاتها، وتمت الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "هل تعمل الجامعات الجزائرية عند مستويات أحجامها المثلى؟"، وهذا ما ينفي صحة الفرضية الأولى، التي تنص على أن "كل الجامعات الجزائرية تعمل عند مستويات أحجامها المثلى وتستخدم كل مدخلاتها لتحقق مخرجاتها".

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

ثانياً: نتائج تطبيق نموذج الـBCC بالتوجيه الإدخالي:

في هذه الخطوة قمنا بقياس كفاءة الجامعات الجزائرية وفقا لنموذج الـ BCC بالتوجيه الإدخالي فقط، وهذا النموذج يأخذ في الاعتبار عوائد الحجم المتغيرة (متناقصة، وثابتة، ومتزايدة)، من ناحية استخدام الجامعات لمدخلاتها. والنتائج المتحصل عليها بعد معالجة البيانات حاسوبياً وضحناها في الجدول (5). وسنحاول من خلالها الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "مدى يوجد تباين في مستويات أداء الجامعات الجزائرية وفقا لمقاربة عوائد الحجم (المتزايدة، والثابتة، والمتناقصة)؟".

جدول (5): نتائج قياس الكفاءة بنموذج الـBCC بالتوجيه الإدخالي

نموذج الـBCC بالتوجيه الإدخالي					
DMU_S	مؤشر الكفاءة لعوائد الحجم الثابتة (CRS)	مؤشر الكفاءة لعوائد الحجم المتغيرة (VRS)	مؤشر الكفاءة الحجمية	غلة الحجم	الجامعات المرجعية
DMU_1	0.698	0.718	0.973	متناقصة	2 - 17
DMU_2	1.000	1.000	1.000	ثابتة	2
DMU_3	1.000	1.000	1.000	ثابتة	3
DMU_4	0.737	0.750	0.983	متناقصة	2 - 17
DMU_5	0.790	0.834	0.948	متناقصة	7 - 16 - 23
DMU_6	0.800	0.851	0.940	متناقصة	2 - 7 - 16 - 23
DMU_7	0.965	1.000	0.965	متناقصة	7
DMU_8	0.853	0.855	0.998	متناقصة	2 - 23 - 17
DMU_9	1.000	1.000	1.000	ثابتة	9
DMU_{10}	0.755	0.786	0.960	متزايدة	23 - 17 - 40 - 9
DMU_{11}	0.823	0.867	0.949	متزايدة	40 - 9 - 23 - 13
DMU_{12}	0.959	0.961	0.997	متناقصة	23 - 30
DMU_{13}	1.000	1.000	1.000	ثابتة	13
DMU_{14}	0.923	1.000	0.923	متزايدة	14
DMU_{15}	0.772	1.000	0.772	متزايدة	15
DMU_{16}	0.884	1.000	0.884	متناقصة	16
DMU_{17}	1.000	1.000	1.000	ثابتة	17
DMU_{18}	0.865	0.922	0.938	متناقصة	16 - 2
DMU_{19}	0.866	0.941	0.920	متناقصة	7 - 16 - 23 - 2
DMU_{20}	0.846	0.946	0.894	متناقصة	7 - 16
DMU_{21}	0.855	0.856	0.999	متناقصة	2 - 23 - 17

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

DMU_{22}	0.926	0.926	0.999	ثابتة	2 - 17 - 23
DMU_{23}	1.000	1.000	1.000	ثابتة	23
DMU_{24}	0.955	0.955	1.000	ثابتة	2 - 23 - 17
DMU_{25}	0.998	1.000	0.998	متزايدة	25
DMU_{26}	0.862	0.887	0.972	متزايدة	9 - 40 - 17 - 23
DMU_{27}	0.751	0.791	0.950	متزايدة	40 - 17 - 23 - 9
DMU_{28}	0.869	0.903	0.963	متزايدة	40 25 - 23 - 42
DMU_{29}	0.643	1.000	0.643	متزايدة	29
DMU_{30}	1.000	1.000	1.000	ثابتة	30
DMU_{31}	0.776	0.887	0.875	متزايدة	30 - 40 - 23 - 42
DMU_{32}	0.764	0.867	0.881	متزايدة	23 - 40 - 25 - 42
DMU_{33}	0.841	1.000	0.841	متزايدة	33
DMU_{34}	0.795	0.850	0.935	متناقصة	16 - 2
DMU_{35}	0.792	0.806	0.982	متناقصة	2 - 17
DMU_{36}	0.849	0.872	0.973	متناقصة	2 - 16
DMU_{37}	0.796	0.798	0.998	متناقصة	17 - 2
DMU_{38}	1.000	1.000	1.000	ثابتة	38
DMU_{39}	0.862	0.882	0.978	متزايدة	40 - 13 - 23 - 9
DMU_{40}	0.813	1.000	0.813	متزايدة	40
DMU_{41}	0.678	0.718	0.945	متزايدة	23 - 9 - 17 - 40
DMU_{42}	0.971	1.000	0.971	متزايدة	42
DMU_{43}	0.817	0.837	0.977	متزايدة	17 - 25 - 42
المتوسط	0.864	0.913	0.947		

المصدر: من إعداد الباحثة

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

جدول (6): قيم المدخلات الفائضة بنموذج الـ BCC بالتوجيه الإدخالي ونموذج الـ BCC بالتوجيه الإخراجي

قيم المخرجات الراكدة	المدقيم المدخلات الفائضة بنموذج الـ BCC بالتوجيه الإخراجي			قيم المدخلات الفائضة بنموذج الـ BCC بالتوجيه الإدخالي			
Output (D) الطلبة المتخرجون	Input3 (EP) الأساتذة الدائمون	Input2 (IPG) الطلبة في مرحلة ما بعد التدرج	Input1 (IG) الطلبة في مرحلة التدرج	Output (D) الطلبة المتخرجون	Input2 (IPG) الطلبة في مرحلة ما بعد التدرج	Input1 (IG) الطلبة في مرحلة التدرج	DMU_S
0.000	840.378	3943.379	0.000	606.557	2759.625	0.000	DMU_1
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_2
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_3
0.000	643.024	486.864	0.000	453.127	320.954	0.000	DMU_4
0.000	303.785	0.000	3219.272	33.615	0.000	0.000	DMU_5
0.000	21.491	0.000	1602.167	0.000	0.000	0.000	DMU_6
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_7
0.000	0.000	0.000	271.706	0.000	0.000	0.000	DMU_8
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_9
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{10}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{11}
0.000	31.526	0.000	576.513	0.000	0.000	62.152	DMU_{12}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{13}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{14}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{15}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{16}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{17}
0.000	347.110	838.481	0.000	333.805	746.190	0.000	DMU_{18}
0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	DMU_{19}
0.000	133.626	0.000	3250.932	82.924	0.000	1460.262	DMU_{20}
0.000	53.710	0.000	0.000	29.107	0.000	0.000	DMU_{21}
0.000	33.345	0.000	0.000	22.225	0.000	0.000	DMU_{22}

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

DMU_{23}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{24}	0.000	0.000	0.000	0.000	49.978	57.790	0.000
DMU_{25}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{26}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{27}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{28}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{29}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{30}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{31}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{32}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{33}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{34}	0.000	83.898	1547.358	0.000	97.827	1265.014	0.000
DMU_{35}	0.000	255.992	1010.874	0.000	183.847	780.829	0.000
DMU_{36}	0.000	110.641	420.287	0.000	119.118	323.110	0.000
DMU_{37}	0.000	90.256	237.165	0.000	48.502	153.565	0.000
DMU_{38}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{39}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{40}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{41}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{42}	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
DMU_{43}	0.000	95.811	0.000	0.000	42.933	0.000	0.000
المتوسط	35.405	147.658	54.260	201.137	197.312	78.467	0.000

المصدر: من إعداد الباحثة

ونلاحظ من خلال الجدول (5) الذي يعكس لنا معدل الكفاءة النسبية والكفاءة الحجمية وفقا لنموذج الـ BCC بالتوجيه الإدخالي، حيث يمكن توضيح نتائجه على النحو الآتي:

- **هناك تباين في مستويات كفاءة الجامعات الجزائرية.**
- **يوجد سبع عشرة جامعة جزائرية حققت الكفاءة التامة وفقا لنموذج الـ BCC بالتوجيه الإدخالي (سبع جامعات كفؤة ناحية الوسط، وسبع جامعات كفؤة ناحية الشرق، وثلاث جامعات كفؤة ناحية الغرب)، وست وعشرون جامعة غير كفؤة، حيث سجلت أدنى مستويات الكفاءة وفقا لهذا النموذج في جامعتين إحداهما في ناحية الوسط والأخرى في ناحية الغرب بمعدل 0.718.**
- **يوجد تسع جامعات أو وحدات اتخاذ قرار لم تحقق الكفاءة التامة بنموذج عوائد الحجم الثابتة بكلا**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

التوجيهين، لكنها حققت الكفاءة وفقا لنموذج عوائد الحجم المتغيرة بالتوجيه الإدخالي، هذه الوحدات تتمثل في DMU7، DMU14، DMU15، DMU16، DMU25، DMU29، DMU33، DMU40، DMU42، وهذا ما يدل على أن هذه الجامعات التسعة لا تعمل عند مستوى أحجامها المثلى بل تخضع لتناقص، وتزايد عوائد أحجامها، بينما الجامعات الثمانية التي حققت الكفاءة التامة بنموذج عوائد الحجم الثابتة بكلا التوجيهين وحققت أيضا الكفاءة التامة وفقاً لنموذج عوائد الحجم المتغيرة فهي تعمل عند مستوى أحجامها المثلى (أي غلة حجمها ثابتة).

- معدل الكفاءة لكل الجامعات الجزائرية كوحدة واحدة وفقاً لنموذج عوائد الحجم المتغيرة مرتفع (المتوسط الكفاءة= 0.913) مقارنة بنموذج عوائد الحجم الثابتة.
- مؤشر الكفاءة الحجمية الذي يساوي 1.00 يدل على أن الجامعة حققت الحجم الأمثل، وليس من مصلحتها التوسع وعليها المحافظة على مستواها الحالي.
- مؤشر الكفاءة الحجمية الذي يختلف عن 1.00 يشير إلى حاجة الجامعة للتوسع بنسب معينة للوصول إلى الحجم الأمثل.
- كل جامعة تمر بغلة الحجم المتزايدة يعني هذا أن الزيادة في مخرجاتها سوف يتطلب زيادة أقل في مدخلاتها.
- كل جامعة تمر بمرحلة غلة الحجم المتناقصة يعني هذا أن الزيادة في مخرجاتها يتطلب زيادة أكبر في مدخلاتها.
- كما أنه توجد مدخلات فائضة في متغيرات الإدخال الثلاثة تختلف قيمها بين جامعة وأخرى، قيمها موضحة في الجدول (6) ولا يوجد مخرجات راكدة.

من خلال الملحوظات أعلاه استنتجنا بأنه لا تعمل كل الجامعات الجزائرية عند مستويات أحجامها المثلى، مما يؤدي إلى وجود تباين ما بين مستويات أداء كل جامعة، ولهذا يجب الأخذ في الاعتبار حجم كل جامعة ومراعاة القيود المالية، والمادية...إلخ، مما يعني أن غلة الحجم كانت لدى بعض الجامعات متزايدة، وفي البعض الأخرى متناقصة، باستثناء الجامعات الثمانية التي حققت مستويات كفاءة تامة وفقاً لنموذج الـCCR بكلا التوجيهين ونموذج الـBCC بالتوجيه الإدخالي التي تعمل عند مستويات أحجامها المثلى؛ وهذا ما ينفي الفرضية الثانية التي تنص على أنه "لا يوجد تباين في مستويات أداء الجامعات الجزائرية وفقا لمقاربة عوائد الحجم لأنها تنشط في بيئة متشابهة وتخضع لنفس السياسة العامة، ولا وجود للمنافسة بينها، كما تتحكم فيها نفس القيود المالية، والمادية".

ثالثاً: نتائج تطبيق نموذج الـBCC بالتوجيه الإخراجي:

تطبيق نموذج الـBCC بالتوجيه الإخراجي فقط يتيح لنا قياس كفاءة الجامعات الجزائرية من ناحية تحقيقها للمخرجات مع مراعاة عوائد الحجم المتغيرة (متناقصة، أو ثابتة، أو متزايدة). والنتائج التي تعكس مؤشرات كفاءة VRS، ومؤشرات الكفاءة الحجمية للجامعات الجزائرية موضحة في الجدول (7).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

جدول (7): نتائج قياس الكفاءة بنموذج الـ BCC بالتوجيه الإخراجي

نموذج الـ BCC بالتوجيه الاخراجي					
DMU_S	مؤشر الكفاءة لعوائد الحجم الثابتة (CRS)	مؤشر الكفاءة لعوائد الحجم المتغيرة (VRS)	مؤشر الكفاءة الحجمية	غلة الحجم	الجامعات المرجعية
DMU_1	0.698	0.740	0.944	متناقصة	2 - 16
DMU_2	1.000	1.000	1.000	ثابتة	2
DMU_3	1.000	1.000	1.000	ثابتة	3
DMU_4	0.737	0.751	0.981	متناقصة	2 - 17
DMU_5	0.790	0.924	0.856	متناقصة	7 - 16
DMU_6	0.800	0.895	0.894	متناقصة	7 - 16
DMU_7	0.965	1.000	0.965	متناقصة	7
DMU_8	0.853	0.856	0.997	متناقصة	23 - 2 - 17
DMU_9	1.000	1.000	1.000	ثابتة	9
DMU_{10}	0.755	0.769	0.981	متزايدة	17 - 3 - 23 - 9
DMU_{11}	0.823	0.853	0.965	متزايدة	40 - 9 - 23 - 13
DMU_{12}	0.959	0.984	0.974	متناقصة	23 - 30
DMU_{13}	1.000	1.000	1.000	ثابتة	13
DMU_{14}	0.923	1.000	0.923	متزايدة	14
DMU_{15}	0.772	1.000	0.772	متزايدة	15
DMU_{16}	0.884	1.000	0.884	متناقصة	16
DMU_{17}	1.000	1.000	1.000	ثابتة	17
DMU_{18}	0.865	0.933	0.927	متناقصة	2 - 16
DMU_{19}	0.866	0.950	0.912	متناقصة	2 - 7 - 16 - 23
DMU_{20}	0.846	0.982	0.861	متناقصة	7 - 16
DMU_{21}	0.855	0.856	0.999	متناقصة	2 - 23 - 17
DMU_{22}	0.926	0.926	0.999	متناقصة	17 - 2 - 23
DMU_{23}	1.000	1.000	1.000	ثابتة	23
DMU_{24}	0.955	0.955	1.000	ثابتة	23 - 2 - 17
DMU_{25}	0.998	1.000	0.998	متزايدة	25
DMU_{26}	0.862	0.878	0.981	متزايدة	9 - 40 - 17 - 23
DMU_{27}	0.751	0.773	0.972	متزايدة	40 - 17 - 23 - 9

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

DMU_{28}	0.869	0.890	0.976	متزايدة	42 - 23 - 25 - 40
DMU_{29}	0.643	1.000	0.643	متزايدة	29
DMU_{30}	1.000	1.000	1.000	ثابتة	30
DMU_{31}	0.776	0.863	0.899	متزايدة	40 - 42 - 23 - 30
DMU_{32}	0.764	0.843	0.906	متزايدة	25 - 42 - 40 - 23
DMU_{33}	0.841	1.000	0.841	متزايدة	33
DMU_{34}	0.795	0.870	0.914	متناقصة	16 - 2
DMU_{35}	0.792	0.808	0.979	متناقصة	2 - 17
DMU_{36}	0.849	0.893	0.951	متناقصة	2 - 16
DMU_{37}	0.796	0.799	0.997	متناقصة	17 - 2
DMU_{38}	1.000	1.000	1.000	ثابتة	38
DMU_{39}	0.862	0.871	0.990	متزايدة	40 - 13 - 23 - 9
DMU_{40}	0.813	1.000	0.813	متزايدة	40
DMU_{41}	0.678	0.695	0.976	متزايدة	17 - 23 - 40 - 9
DMU_{42}	0.971	1.000	0.971	متزايدة	42
DMU_{43}	0.818	0.818	1.000	ثابتة	17 - 2 - 23
المتوسط	0.864	0.916	0.945		

المصدر: من إعداد الباحثة

ويتضح من الجدول (7) بأن عدد الجامعات ذات الكفاءة التامة بلغ ست عشرة جامعة (سبع جامعات كفؤة في ناحية الوسط، وسبع جامعات كفؤة في ناحية الشرق، وجامعتين كفؤتين في ناحية الغرب) من أصل ثلاث وأربعين جامعة، وهذا وفقا للتوجيه الإخراجي وكذا افتراض التغير في عوائد الحجم. فقد زاد عدد الجامعات الكفؤة وفقاً لهذا النموذج مقارنة بنموذج الـCCR، ولكن انخفض عددها مقارنة بنموذج الـBCC بالتوجيه الإدخالي. وهذا ما يثبت لنا وجود فرق بين قياس الكفاءة النسبية للجامعات الجزائرية بتطبيق نموذج الـCCR بكلا التوجيهين ونموذج الـBCC، وكذا الفرق بين قياس الكفاءة النسبية بنموذج الـBCC من حيث استخدام المدخلات ونموذج الـBCC من حيث تحقيق المخرجات. أما باقي الملاحظات التي تخص مؤشر الكفاءة الحجمية والمدخلات الراكدة، وقيم التحسين المطلوبة في الجامعات غير الكفؤة فقد كانت مختلفة باختلاف الحجم الذي تخضع له كل جامعة وقيمة مؤشر الكفاءة، وهي موضحة بالتفصيل في الجدول رقم (6).

ومن خلال نتائج قياس كفاءة الجامعات الجزائرية وفقا لنموذج الـCCR بكلا التوجيهين ونموذج الـBCC بكلا التوجيهين وبالتحديد النتائج التي تخص قيم المدخلات الفائضة والمخرجات الراكدة، الموضحة في الجدول رقم (4) والجدول رقم (6)، يمكننا إثبات الفرضية الثالثة التي تنص على أن "استخدام نماذج عوائد الحجم يكشف لنا عن المدخلات الفائضة والمخرجات الراكدة، ويعطينا قيم التحسين في كل متغير للوصول إلى مستويات الأداء الأمثل ونسب التوسيع في مستوى الحجم"، مما يعني أن قياس الأداء وفقاً لمقاربة عوائد الحجم يسهل عملية التحكم في استخدام المدخلات وتحقيق المخرجات.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

الاستنتاجات:

بعد تطبيقنا للنماذج الأربعة لأسلوب التحليل التطويقي للبيانات والمتمثلة في: نموذج الـCCR بالتوجيه الإدخالي والإخراجي، نموذج الـ BCC بالتوجيه الإدخالي والإخراجي، نستنتج بأنه يكفي استخدام أحد نماذج الـCCR، لأن نتائج قياس الكفاءة تكون متشابهة، بغض النظر عن نوع التوجيه المختار، على عكس نموذجي الـ BCC اللذين يختلفان في مؤشرات الكفاءة وفي عدد الوحدات الكفؤة. وهذا هو الفرق الجوهري بين نماذج مقاربة عوائد الحجم الذي سبق الإشارة إليه في الجانب النظري من الدراسة، والذي يعني أن مؤشر الكفاءة لعوائد الحجم الثابتة لا يختلف مهما كان هدف المؤسسة سواء تدنية مخرجاتها أو تعظيم مدخلاتها، ويحدث العكس في حالة مؤشر الكفاءة لعوائد الحجم المتغيرة فهو يختلف باختلاف هدف المؤسسة تدنية كان أو تعظيم.

كما تأكدنا بأنه بالرغم من تباين معدلات أداء الجامعات الجزائرية، وارتفاع عدد الجامعات غير الكفؤة مقارنة بعدد الجامعات الكفؤة، فإن معدل كفاءة الجامعات الجزائرية كوحدة واحدة كان مرتفعاً نسبياً، ولم تؤثر عليه المستويات المتدنية لأداء بعض الجامعات، حيث تعتبر هذه النتيجة مشابهة لما توصلت إليه دراسة الباحثينAbbott وDoucouliagos (2003) التي طبقت على الجامعات الاسترالية.

وفقا للنماذج الأربعة يوجد ثمان جامعات ذات كفاءة تامة مستقرة، أي تتحكم في استخدام مدخلاتها وتحقق مخرجاتها بأفضل طريقة مهما كانت الظروف، كما يوجد أيضا تسع جامعات أخرى ظهرت كفاءتها بعد الأخذ في الاعتبار التغير في عوائد الحجم، واستطاعت تحقيق الحجم الأمثل، وليس من مصلحتها التوسع وعليها المحافظة على مستواها الحالي. وهذا يدل على أنه بالرغم من أن الجامعات الجزائرية تنشط في بيئة متشابهة وتخضع لنفس السياسة العامة، وتهدف إلى تعظيم مخرجات التعليم العالي وضمان جودة مخرجاتها، وكذا إنتاج متخرجين بمؤهلات تتوافق مع متطلبات سوق العمل، كما تتحكم فيها نفس القيود المالية، والمادية، إلا أنه يوجد تباين بين مستويات أداء الجامعات الجزائرية، أي أن أغلب الجامعات الجزائرية لا تعمل عند مستويات أحجامها المثلى، بل هناك من تمر بغلة حجم متناقصة، وهناك من تمر بغلة حجم متزايدة. ويمكننا تفسير هذا التباين من خلال الاختلاف في عملية توزيع الموارد ضمن جامعة وأخرى، أي توجد جامعات استطاعت التحكم في تخصيص مواردها بشكل أمثل وهي الجامعات الكفؤة، أما باقي الجامعات فهي تعاني من اختلال في تخصيص مواردها الذي ظهر في شكل مدخلات فائضة بكل جامعة غير كفؤة.

وبالرغم من أن دراستنا اقتصرت على استخدام مؤشرات أو متغيرات تعكس بعد التدريس فقط، لكننا استطعنا توضيح مزايا استخدام أسلوب التحليل التطويقي للبيانات، وبالتحديد نماذج عوائد الحجم الأربعة في قياس ومقارنة أداء الجامعات الجزائرية، وكذا تسهيل عملية تخصيص الموارد، حيث تعتبر هذه النماذج أحسن بكثير من الطريقة الكلاسيكية المتبعة لقياس أداء الجامعات الجزائرية التي تستند على مؤشرين لا يعكسان الأداء الفعلي لهذه الجامعات.

التوصيات:

وفي ضوء هذه النتائج فإننا نوصي صانعي القرار في الجامعات بما يأتي:

1. **ضرورة استخدام نماذج مقاربة عوائد الحجم، لأنها تقنية سريعة وسهلة نسبيا وتوفر جهداً ووقتاً في قياس أداء الجامعات، خاصة في حالة توفر قاعدة بيانات تحوي متغيرات أبعاد التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.**
2. **الاستفادة من نتائج تطبيق نماذج مقاربة عوائد الحجم في عملية تخصيص الموارد وتوزيعها بشكل أمثل داخل كل جامعة (ما بين الكليات والأقسام) ما بين جامعة وأخرى.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

3. عدم الاكتفاء باستخدام الطريقة كتقنية لتقييم الأداء، وتطبيق النماذج المطورة لأسلوب التحليل التطويقي للبيانات في تصنيف الجامعات على المستوى الوطني، وتحديد الجامعات المتميزة بالكفاءة التي تحتاج إلى مزيد من البحث للوصول إلى تصنيف ضمن الجامعات الرائدة عالميا.

المراجع:

باناجه، محمد عمر ومقبل، أحمد محمد أحمد (2010). مداخلة بعنوان: قياس جودة التعليم الجامعي عبر مدخلي الإنتاجية والكفاءة: دراسة حالة كلية الاقتصاد – جامعة عدن، *المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة*، اليمن، 4-5.

ببة، إيمان وبن ساسي، إلياس (2015). تطبيق أسلوب التحليل التطويقي للبيانات في قياس الكفاءة النسبية لمؤسسات التعليم العالي الجزائرية في ظل إدارة التغيير، *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، (8)، 93-110.

ببة، إيمان وبن ساسي، إلياس (2016). مداخلة بعنوان: مؤشرات تقييم أداء مؤسسات التعليم العالي في ظل تغييرات البيئة الأكاديمية العالمية، *المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي*، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، جمهورية السودان، 129.

الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية (1419هـ). *القانون رقم 05-99، المتضمن القانون التوج يهي للتعليم العالي*، الجزائر، (24)، 8.

الحولية الإحصائية (2014). *مديرية التطوير والاستشراف، المديرية الفرعية للاستشراف والتخطيط*، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي-الجزائر، رقم 42، 43.

الشايع، علي بن صالح (2008). قياس الكفاءة النسبية للجامعات السعودية باستخدام تحليل مغلف البيانات، *رسالة دكتوراه في الإدارة التربوية والتخطيط*، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، 67-69.

فهمي، محمد شامل (2009). قياس الكفاءة النسبية للجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 1 (1)، 254-276.

موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي – الجزائر (2015)، استرجع من: https://www.mesrs.dz/universites

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2014). التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر: 50 سنة في خدمة التنمية 1962-2012، 43، متوفر على: https://www.mesrs.dz/ar/accueil، تاريخ الاطلاع 20/10/2014.

ياسين، محمود أحمد ومظهر، خالد عبد الحميد (2010). قياس كفاءة أداء المؤسسات التعليمية باستخدام تحليل البيانات التطويقي، *مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية*، 17 (6)، 167.

Abbott, M., & Doucouliagos, C. (2003). The efficiency of Australian universities: a data envelopment analysis. Economics of Education review,22(1), 89-97.

Agha, S. R., Kuhail, I., Nabi, N. A., Salem, M., & Ghanim, A. (2011). Assessment of academic departments efficiency using data envelopment analysis. Journal of Industrial Engineering and Management, 4(2), 301-325.

Charnes, A., Cooper, W. W., & Rhodes, E. (1978). Measuring the efficiency of decision making units. European journal of operational research, 2(6), 429-444.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.6

Cooper, W. W., Seiford, L. M., & Zhu, J. (2011). Lawrence, Data Envelopment Analysis: History, Models, and Interpretations, International Series in Operations Research & Management Science, 164 (2), 1.

Manzoni, A. (2007). A New Approach to Performance Measurement Using Data Envelopment Analysis: Implications for Organisation Behaviour, Corporate Governance and Supply Chain Management, Doctoral dissertation, Victoria University,153.

Martić, M., Novaković, M., & Baggia, A. (2009). Data envelopment analysis-basic models and their Utilization. Organizacija, 42(2), 37-43.

Ministère de L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique (Années 2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Annuaire Statistique, République Algérienne Democratique et Populaire, (39-43), 42-45.

Rosenmayer, T. (2014). Using data envelopment analysis: a case of universities. Review of Economic Perspectives, 14(1), 34-54.

Selim, S., & Bursalioglu, S. A. (2013). Analysis of the determinants of universities efficiency in Turkey: Application of the data envelopment analysis and panel Tobit model. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 89, 895-900.

Wolszczak-Derlacz, J. (2014). An evaluation and explanation of (in) efficiency in higher education institutions in Europe and the US with the application of two-stage semi-parametric DEA (No. 114-14, pp. 114-14). IRLE Working Paper.

أثــر الأبعاد الإدارية لأنظمة مســاندة القرارات في إعادة هندســة النظم للجامعات الفلســطينية بقطاع غزة من وجهه نظر العاملين فيها

د.مازن جهاد إسماعيل الشوبكي[1,*]

[1] كلية الهندسة وتكنولوجيا المعلومات – جامعة الأزهر – غزة – فلسطين

*عنوان المراسلة: mazen.alshobaki@gmail.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

أثر الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات في إعادة هندسة النظم للجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من وجهه نظر العاملين فيها

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات، وأثرها فى إعادة هندسة النظم للجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من وجهه نظر العاملين فيها، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث أسلوب الاستبانة لجمع البيانات، وقام الباحث باستخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية، وتم توزيع (500)استبانة على عينة البحث، حيث تم استرداد (449) استبانة بنسبة استرداد (89.8 %)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود أثر للإمكانات (المادية، والبشرية، والفنية، والتنظيمية) المتاحة لأنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة. أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات عينة البحث حول تأثير أنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. ووجود فروق لمتغير اسم الجامعة وذلك لكل مجال من مجالات الدراسة لصالح الجامعة الإسلامية ثم جامعة الأزهر ثم جامعة الأقصى. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها: تشجيع مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية التي تخطط لإعادة هندسة النظم للبدء في تنفيذ برامجها في أقرب وقت ممكن. ضرورة أن تقوم مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بتطوير البنية التحتية لأنظمة مساندة القرارات عند إعادة هندسة عملياتها.

الكلمات المفتاحية: أنظمة مساندة القرارات، إعادة الهندسة، مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

The Impact of the Dimensions of the Administrative Decision Support Systems on the Re-engineering of the Systems of the Palestinian universities in Gaza Strip from the Employees' Perspective

Abstract:

This study aimed to identify the impact of the dimensions of the administrative decision support systems on the re-engineering of the systems of the Palestinian universities in Gaza Strip from the standpoint of employees. A descriptive approach was used through which a questionnaire was developed and distributed to a stratified random sample. (500) questionnaires were distributed and (449) were returned, with (89.8 %) response rate. The study revealed these results: There was an effect for the potentials (physical, human, technical, and organizational design) available for the decision support systems and re-engineering of the systems in the Palestinian higher education institutions in Gaza Strip.There were significant differences between the assessment means of the study sample about the impact of decision support systems to re-engineer the systems in the Palestinian higher education institutions in Gaza Strip due to the gender variable in favor of males. There also differences due to the name of the university variable in favor of the Islamic University, Al Azhar University, Al Aqsa University, respectively. It was recommended that Palestinian higher education institutions which intend to start re-engineering the systems should be encouraged immediately start the process. These institutions should also develop the infrastructure of the decisions support systems when re-engineering their operations.

Keywords: Decision support systems, Re-engineering, Palestinian higher education institutions.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

المقدمة:

يتعرض المجتمع إلى تحولات متشعبة، منها التحول السياسي، والاقتصادي والاجتماعي، ولاشك أن مؤسسات التعليم العالي لها دور مهم في قيادة هذه التحولات، وان الجامعات لديهم مسئولية تجاه تطوير المجتمعات، وتقديم إسهامات فعالة في تقدم وبناء المجتمع على كافة الأصعدة، لذلك تبدأ عملية تطوير المجتمع من خلال تطوير أداء وآليات مؤسسات التعليم العالي، فلم يعد تطوير التعليم الجامعي مجرد خيار، بل أصبح ضرورة حتمية في ظل الثورة التكنولوجية التي جعلت من العالم قرية صغيرة لا مكان فيها لمن لا يتجاوب مع هذه التطورات، لذلك يجب على الإدارات العليا في مؤسسات التعليم العالي أن تستوعب تقنيات المعلومات وتصمم هياكلها التنظيمية على ضوء تدفق حركة المعلومات فيما بين المستويات التنظيمية، وأن تعتبر هذه التقنيات عنصراً أساسياً في التنظيم، وأن تضيف الإدارة إلى اهتمامها عنصر الوقت واستثمارها وتوظيفها لتقنيات الاتصالات والمعلومات.

وتمثلت أبرز هذه المتغيرات في التغير السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتأصيل مبدأ التنافس بين المنظمات، وتصغير حجم المنظمات، حيث أثرت الثورة التكنولوجية على الإدارة بصفة عامه، والمنظمات التعليمية بصفه خاصة، وظهر هذا التأثير بشكل مجموعة متطورة من الأساليب والطرق وأدوات العمل التي تعتمد في أساسها على الحاسب الآلي بدرجه أو بأخرى (أحمد، 2002)، لذلك فقد اتجهت بعض المنظمات حديثًا إلى تطبيق نظم معلومات تختلف عن نظم المعلومات الإدارية التقليدية، ومن ضمن هذه النظم التي تم استخدامها نظم دعم القرارات، حيث إنها نظم مبنية على الحاسب الآلي تم تصميمها بغرض تحسين الإنتاجية وزيادة الفاعلية من خلال دعم متخذي القرار (الكردي والعبد، 2003). وقد ظهرت عدة اتجاهات ومداخل معاصرة في الفكر الإداري الحديث، ومن أبرز هذه الاتجاهات المعاصرة ما يعرف بمدخل إعادة الهندسة، حيث تبرز ضرورة اعتماد إدارة المؤسسات التعليمية على إعادة هندسة النظم ما تعايشه هذه الإدارات من أزمة فيما يتعلق بالكفاءة الإدارية مثل تعقيد إجراءات سير العمل، وكذلك سوء توزيع المعلومات بين كافه المستويات الإدارية للمؤسسات التعليمية، وعدم وضوح رسالة هذه المنظمات لدى القائمين عليها والعاملين بها.

وفى ضوء ما تقدم فإن هذا البحث يهدف إلى معرفة أثر الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات فى إعادة هندسة النظم للجامعات الفلسطينية بقطاع غزة من وجهه نظر العاملين فيها، ويتألف البحث الحالي من أربع أجزاء، يركز الجزء الأول منها على مراجعة أدبيات موضوع البحث، ونموذج البحث وفرضياته، أما الجزء الثاني فيركز على منهجية البحث، والجزء الثالث خصص لاختبار الفرضيات إحصائيا، أما الجزء الرابع فيعرض نتائج البحث وتوصياته في ضوء تلك النتائج.

مشكلة البحث:

تواجه الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة، العديد من الصعوبات والمشاكل، أبرزها وجود قصور في استخدام التكنولوجيا في مختلف الأنشطة الإدارية والتعليمية، وضعف نقل وتداول المعلومات وتوصيلها لصانعي القرار بدقة وبسرعة وفى الوقت المناسب (العطار، 2006)، وضعف العمل المؤسساتي، وانخفاض مستوى التفويض، وضعف الاهتمام بتنمية الموارد البشرية (عبد الإله، 2006)، وضعف قدرة العاملين في الجامعات الفلسطينية لقطاع غزة على التوظيف الفعال لتكنولوجيا المعلومات في عملية اتخاذ القرارات (المصري، 2007). وبناءًا على ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال أسئلة البحث.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس الأول: ما تأثير الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية الآتية:

- **هل يوجد أثر للإمكانات المادية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة؟**
- **ما مدى تأثير الإمكانات البشرية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة؟**
- **هل يوجد أثر للإمكانات الفنية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة؟**
- **ما تأثير الإمكانات التنظيمية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة؟**

السؤال الرئيس الثاني: ما تأثير الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة والتي تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، المؤهل العلمي، الجامعة، سنوات الخدمة)؟

أهداف البحث:

1. **التعرف على مدى توفر البنية التحتية لأنظمة مساندة القرارات في الجامعات محل البحث.**
2. **بيان دور الإمكانات المادية، والبشرية، والفنية، والتنظيمية المتاحة للأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات وأثرها على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة.**
3. **فحص دور المتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، الجامعة، سنوات الخدمة) لأنظمة مساندة القرارات وأثرها على إعادة هندسة نظم العمل في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة.**

أهمية البحث:

1. **تنبع أهمية البحث للحاجة الماسة لرفع مستوى أداء مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية وترشيد طاقاتها المالية والبشرية وتحسين خدماتها بإعادة تصميم العمليات الإدارية تصميما إبداعيا ينسجم مع متطلبات العصر.**
2. **يعد هذا البحث بمثابة دعوة لإعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية، والتفاعل مع أنظمة مساندة القرارات، التي تعمل على تعزيز الكفاءة الأدائية التي تنعكس بشكل إيجابي على إعادة هندسة النظم.**
3. **قد يكون هذا البحث مصدرا متواضعا لإثراء المكتبة العربية وتزويدها بدراسة مهمه تربط مجال أنظمة مساندة القرارات بمجال إعادة هندسة نظم العمل.**

حدود البحث:

- **الحد المكاني: أجري البحث على الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة (جامعة الأزهر، الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى).**
- **الحد البشري: تم إجراء البحث على الموظفين العاملين في ثلاث جامعات نظامية فلسطينية في قطاع غزة.**
- **الحد الزماني: تم إجراء البحث وجمع البيانات الأولية وإجراء التحليلات الإحصائية خلال العام**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

(2016).

- **الحد الموضوعي (الأكاديمي): اقتصر البحث في حده الموضوعي على دراسة الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات وأثرها على إعادة هندسة النظم - دراسة ميدانية على مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة.**

مصطلحات البحث:

أنظمة مساندة القرارات: تعرف على أنها أحد أنواع نظم المعلومات المبنية على الحاسوب حيث تقوم هذه النظم بتسهيل عملية التفاعل بين العنصر البشرى وتكنولوجيا المعلومات لإنتاج المعلومات المناسبة لاحتياجات المستخدمين (سلطان، 2007).

وتُعرف إجرائياً لغاية هذا البحث بأنها نظم قادرة على دعم تحليل البيانات وتقديم نماذج خاصة بموضوعات إعادة هندسة نظم العمل، تزود المديرين بالمعلومات والنماذج وأدوات معالجة البيانات التي تساعدهم في اتخاذ القرارات في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بغزة.

إعادة هندسة نظم العمل: تعرف إعادة هندسة نظم العمل على أنها إعادة تصميم عمليات المنظمة ذات القيمة المضافة، وذلك من خلال تحويلها من عمليات مجزأة وموزعة على وظائف مختلفة معزولة عن بعضها البعض يجمع بينها هيكل تنظيمي رأسي إلى عمليات كاملة موزعة على فرق عمل، بحيث يؤدي كل فريق عملية كاملة، يجمع بينها هيكل تنظيمي شبكي، مع إجراء التعديلات الملائمة في كل من النظم الإدارية والثقافة التنظيمية، وذلك بغرض تعظيم القيمة المقدمة للعميل (خليل، 2008).

وتُعرف إجرائياً لغاية هذا البحث بأنها دراسة تدفق العمليات الإدارية الرئيسية والمعلومات الخاصة بها بغرض إعادة تصميمها، وذلك بهدف التبسيط وتحسين الجودة وتحقيق المرونة، من خلال العمل على تطوير وتحديث أساليب العمل بشكل يساعد على إحداث طفرة في الأداء خلال فترة زمنية قصيرة، وبالاستخدام الأمثل لتقنيات أنظمة مساندة القرارات في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية.

الإطار النظري:

أولاً: أنظمة مساندة القرارات

تعتبر أنظمة مساندة القرارات من أدوات تكنولوجيا المعلومات المستخدمة لتسهيل مهام اتخاذ القرارات التي تتطلب جهدا كبيرا وتحليلا متعمقاً، وبذلك تصبح أنظمة مساندة القرارات مسؤولة عن أداء مهمه خلق المعلومات المتمثلة في القرارات، وكذلك عن توصيل القرارات المتخذة إلى مستخدميها، وأنظمة مساندة القرارات من نظم تكنولوجيا المعلومات التي تتسم بالمرونة والتفاعل مع المستخدمين بكفاءة عالية، حيث إنها مصممة لدعم متخذي القرارات في بيئة غير مؤكدة، وغير هيكلية، وتعتبر برمجيات القوائم الإلكترونية من الأمثلة الأكثر شيوعا واستخداما لنظم دعم القرار (ياسين، 2006)، ويتمثل المفهوم الرئيسي لأنظمة مساندة القرارات في تقديم نظام يسمح بالتفاعل المباشر بين الحاسب الآلي ومتخذ القرار دون الحاجة إلى وساطة خبراء المعلومات أثناء عملية الاستخدام، حيث تختص نظم دعم القرار بدعم متخذي القرار عن طريق توفير البيانات والنماذج اللازمة لحل المشكلات غير الهيكلة وشبه الهيكلة (المغربي، 2002).

ونتيجة لتنوع المشكلات والتنوع في طبيعة وشكل المعلومات التي يحتاجها الإداريون، الأمر الذي يستدعي إنشاء نظم معلومات قادرة على تلبية الاحتياجات المعلوماتية المختلفة على كافة المستويات الإدارية، وفي مختلف المجالات الوظيفية لاسيما أن اتخاذ قرار سليم أصبح من التحديات التي تواجه المديرين في الوقت الحاضر، نظراً للتقلبات الهائلة في المجالات الإدارية في ظل الاتجاه نحو عولمة الأجهزة الإدارية وتعقد المتغيرات التي تواجهها (برهان، 1994)، وتتميز نظم مساندة القرار عن غيرها من أنواع نظم المعلومات بإمكانيات تحليل عالية، حيث يتم تصميم هذه النظم بحيث تتضمن داخلها العديد من نماذج تحليل

البيانات، وتعتمد نظم مساندة القرار على استخدام برامج تتصف بالسهولة لتشجيع الاستخدام المباشر للنظام، ويتصف استخدام تلك النظم بأنه تفاعلي أي أنه يقوم على مبادرة المستخدم بطرح التساؤلات، أو تغيير افتراضات التحليل، أو إدخال بيانات جديدة إليه (الكردي والعبد، 2003).

الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات:

1. الإمكانات المادية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار: وتتضمن جميع الأجهزة المادية والمواد المستخدمة في تشغيل المعلومات، وهي تشمل الحاسبات والطرفيات والوسائط (الكردي والعبد، 2003)، حيث يتوقف مقدار التمويل المطلوب على قدر نوعية المشاكل التي يتعامل معها النظام، ولكن بكل تأكيد إنه بقدر الدعم التمويلي تكون كفاءة النظام، وذلك في ظل اعتماده على تكنولوجيا مكلفة وكوادر بشرية عالية التجهيز، وديناميكية عالية لمواكبة التغيير، والتحديث المستمر على كافة مكونات النظام (المغربي، 2002).
2. الإمكانات البشرية المتوفرة لاستخدام نظم دعم القرار: تزداد أهمية العنصر البشري في تكوين ميزة تنافسية للجامعة، باعتباره المسئول عن التجديد والابتكار في أداء الجامعة، وتصبح إدارة العنصر من الميزات التنافسية للجامعة، ومن ثم تصبح الموارد البشرية أهم أصول الجامعة، وثروتها الأساسية وميزتها التنافسية الدائمة، الأمر الذي يترتب عليه تحقيق الجامعة زيادات ملموسة في كفاءة وفعالية أدائها دون أن يقابل ذلك بالضرورة زيادات مماثلة في الاستثمارات المالية والمادية، وعليه فإن الجامعة مطالبة بأن تدير العقول الذكية إدارة ناجحة وفعالة، وأن تهيئ المناخ الذي يؤكد أهمية التغيير والتطوير ويحفز الابتكار والتجديد، وأن تعمد إلى تنمية الموارد البشرية (أحمد، 2005).
3. الإمكانات الفنية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار: من أهم هذه الإمكانات تقنيات المعلومات الإدارية، وأهم هذه التقنيات النظام الحاسوبي والاتصالات، حيث تقوم هذه التقنيات بتقديم المعلومات والبيانات الضرورية، وهذا يؤثر على عمل المؤسسة من حيث زيادة الفعالية، وتوفير الوقت والجهد المبذول، والدقة والسرعة في عملية الإنجاز، وتقليل التكلفة، وتبسيط الإجراءات، وزيادة الإنتاجية الإدارية، بالإضافة إلى ما ذكر من أهمية تكنولوجيا المعلومات التقليدية من الحاسبات والبرمجيات والاتصالات والانترنت في عمليات المساعدة في اتخاذ القرارات (السالمي، 2003).
4. الإمكانات التنظيمية المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار: الإمكانيات التنظيمية والمتمثلة في القوى الكامنة في الموقف الإداري، والاتصالات الإدارية، والتفويض واللامركزية الإدارية ونطاق التمكين (المصري، 2001)، فاتخاذ القرارات عملية مستمرة ويومية، وتتضمن كل المراحل الإدارية بدءا بالتخطيط ومرورا بالتنظيم والتوجيه والرقابة، إذ لا تخطيط دون اتخاذ قرار بذلك، سواء كان للمدى البعيد أو القصير، وكذلك الأمر بالنسبة لباقي الوظائف. ففي حياتنا اليومية في العمل الإداري أو غيره نتخذ جملة من القرارات تلقائيا، أو نتيجة للدراسات المسبقة في حال الصواب أو الخطأ (مشرقي، 1997).

ثانياً: إعادة هندسة النظم:

تسعي إعادة هندسة النظم إلى إحداث تغييرات جذرية في أساليب وطرق العمل لتتناسب مع متطلبات عصر السرعة والثورة التكنولوجية، كما تسعى إعادة هندسة النظم إلى أداء الأعمال الصحيحة والمفيدة وبالطريقة الصحيحة، حيث إن هناك ضرورة لإعادة هندسة التعليم الجامعي، وذلك نتيجة للتدهور الحادث في مستوى بعض مؤسسات التعليم العالي، نتيجة لتدني مستوى المنتج التعليمي مع المنافسة الشديدة في أسواق العمل العالمية، مما يوجب الحاجة إلى إدارة التغيير الجذري والمستمر كضرورة ملحة للبقاء والاستمرار والمنافسة، فتطبيق إعادة هندسة النظم يؤدي إلى تحفيز العاملين للإبداع في أدائهم، وتساعد على تفجير الطاقات الإبداعية الكامنة في كل فرد فيهم، كما أن إعادة هندسة النظم تحدث تغييرات كلية وجذرية في أساليب العمل تصاحبها طفرات هائلة وفائقة في معدلات الأداء، حيث تسعى الجامعات حالياً في جميع بلدان

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

العالم إلى التجديد والتطوير والتحديث بسبب تعدد المؤثرات وتنوعها في البيئة المحيطة، وتأخذ الجامعات بآليات متنوعة ومتعددة لتحقيق هذا التحول.

الدراسات السابقة:

تمحورت الدراسة حول الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات وأثرها على إعادة هندسة النظم - دراسة ميدانية على مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة، وهذا من منطق نجاح استخدامها في مؤسسات أخرى لدول أجنبية وعربية، وكذا التوصيات العديدة لمختلف الدراسات السابقة الخاصة بكل شكل على حدة أو بشكلها الإجمالي، وفيما يلي عرض بعض من هذه الدراسات:

أولاً: دراسات تتعلق بأنظمة مساندة القرارات:

دراسة Rouhani وآخرون (2016) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين وظائف استقصاء المعلومات وفوائد دعم القرار، والفوائد التنظيمية في سياق بيئة القرار، وقد تكونت عينة الدراسة من 228 شركة من مختلف الصناعات الموجودة في بلدان الشرق الأوسط، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة في إيران. حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات مغزى بين وظائف استقصاء المعلومات وفوائد دعم القرار، والفوائد التنظيمية.

دراسة Kashada وKashadah (2016) التي هدفت إلى مناقشة وتقييم تأثير وعي المستخدمين لنجاح اعتماد هذه التكنولوجيا في البلدان النامية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة في إيران. حيث أشارت النتائج إلى أن وعي المستخدمين منخفض ومساهم كبير في انخفاض معدل اعتماد نظم دعم القرار في البلدان النامية.

دراسة أبي تيم (2015) التي هدفت إلى التعرف على نظم دعم القرارات وعلاقتها بفعالية القرارات الإدارية في الجامعات بغزة، وكانت عينة الدراسة من الموظفين العاملين بالجامعات الفلسطينية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة في فلسطين. حيث أشارت النتائج إلى أن الإمكانات المادية تتلاءم مع متطلبات العمل، وأن الجامعات الفلسطينية تتمتع بهيكل تنظيمي واضح يدعم نظم دعم القرارات، وسهولة الإجراءات والاتصال بين الأقسام المختلفة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع نظم دعم القرارات في الجامعات الفلسطينية في قطاع غزة تعزى لمتغير الجنس، لصالح الذكور.

دراسة الحيالى والجرجري (2012) التي هدفت إلى التعرف على التطور الهائل في مجال تقانة المعلومات، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة في العراق. وأشارت النتائج إلى ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام دعم القرار لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة.

ثانياً: دراسات تتعلق بإعادة هندسة النظم:

دراسة سلمان (2015) التي هدفت إلى معرفة إمكانية تطبيق إعادة هندسة نظم العمل في هيئة التحقيق والادعاء العام، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة في السعودية، وقد أشارت النتائج إلى أن أفراد الدراسة موافقون على إمكانية تطبيق إعادة هندسة نظم العمل في هيئة التحقيق والادعاء العام. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة باختلاف متغير (العمر، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وطبيعة العمل). وأوصت الدراسة بضرورة زيادة الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاستفادة من الأتمتة التي تساعد على دعم تطبيق إعادة هندسة نظم العمل التي بدورها تهدف إلى تقليل الوقت والجهد والتكلفة ورفع مستوى الجودة.

دراسة النخالة (2015) التي هدفت إلى اقتراح تصور لتطوير أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في محافظات غزة في ضوء أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية" الهندرة"، وقد كانت

عينة الدراسة من الموظفين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة في فلسطين، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى (المؤهل العلمي)، وذلك لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس.

دراسة ريحان (2014) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، وكانت عينة الدراسة من الموظفين العاملين في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة في فلسطين، وكانت أهم نتائجها أن عدداً من المعوقات التي تواجه مديري المدارس عند تطبيق مدخل إعادة الهندسة كانت بدرجة مرتفعة، حيث حصلت المعوقات المالية التي تحول دون تطبيق إعادة الهندسة على المرتبة الأولى وبدرجة معوق عالٍ جداً، وحصلت المعوقات التقنية على المرتبة الثانية وبدرجة معوق عالٍ، وحصلت المعوقات الإدارية على درجة معوق عالٍ، والمعوقات البشرية بدرجة معوق متوسط. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمعوقات التي يواجهونها في تطبيق مدخل إعادة الهندسة تعزى لمتغير (الجنس)، لصالح الإناث، ولمتغير (عدد سنوات الخدمة)، لصالح عدد سنوات الخدمة (5-10)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمعوقات التي يواجهونها في تطبيق مدخل إعادة الهندسة تعزى لصالح متغير (المؤهل العلمي)، أو لمتغير (عدد الدورات التدريبية).

دراسة عبيد وكريم (2014) التي هدفت إلى تحليل دور إعادة هندسة الأداء الجامعي في تدعيم وإسناد قدرة المؤسسات التعليمية في تنفيذ متطلبات الاعتماد على مستوى المؤسسة ككل أو برامجها التعليمية، وكانت عينة الدراسة من الموظفين العاملين في معاهد التقنية العراقية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة في العراق، وكان من أهم نتائج الدراسة أن تحقيق الاعتماد الأكاديمي على المستويين: المؤسسي والبرامجي يتطلب إعادة هندسة الأداء الجامعي الحالي على المستويين الإستراتيجي والتشغيلي.

دراسة صبيح (2013) التي هدفت إلى وضع تصور مستقبلي لإعادة هندسة نظم التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وكانت عينة الدراسة من الموظفين العاملين في الجامعات الفلسطينية، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة في فلسطين، وكان من نتائج الدراسة وجود فرص خارجية يمكن لمنظومة التعليم الجامعي أن تستفيد منها كالأخذ بنظام الجودة، وإعادة هندسة النظم كأحد النماذج للتطوير والتغيير في النظم الجامعية الحديثة.

دراسة سعيد (2013) التي هدفت إلى التعرف على الواقع الراهن لتطوير أداء إدارة التعليم الجامعي في الجمهورية اليمنية. والوقوف على مفهوم إعادة الهندسة ومبررات استخدامه باعتباره من الاتجاهات الحديثة للتطوير الإداري، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت هذه الدراسة في اليمن، حيث كان من نتائج الدراسة التوصل إلى تصور مقترح لتطوير بعض العمليات الرئيسية في إدارة التعليم الجامعي باستخدام مدخل إعادة الهندسة لتطوير الأداء.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح للباحث من خلال تناوله للدراسات السابقة في جوانبها المختلفة ما يلي:

مجالات الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة:

أولاً: أوجه الاتفاق:

- تتفق الدراسة مع الدراسات السابقة على ضرورة تطوير منظومة التعليم العالي وفق مدخل إعادة هندسة النظم
- إجماع كل الدراسات السابقة على كفاءة ونجاعة مدخل إعادة هندسة النظم في النهوض بأداء المؤسسات وتطويرها.
- اهتمت بعض الدراسات السابقة ببعض المؤشرات الدالة على قدرات هذه المداخل، ودعت إلى بعض

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

الإجـراءات المؤديـة إلى تحقيق هذه القدرات، لتصـل بنظـام التعليم العالي إلى تحقيـق أهدافه بكفاءة وفعالية.

- تتفق الدراسـة الحالية مع معظم الدراسـات السـابقة من حيث موضـوع الدراسـة، الذي تناول مجالات أنظمة مساندة القرارات مثل دراسة Rouhani وآخرون (2016)، ودراسة Kashada وKashadah (2016)، ودراسـة أبو تيم (2015)، ودراسـة الحيـالى والجرجري (2012)، من حيـث المجال الأول، ودراسـة سـلمان (2015)، ودراسـة النخالة (2015)، ودراسـة ريحان (2014)، ودراسـة عبيد وكريم (2014)، ودراسـة صـبيح (2013)، ودراسـة سـعيد (2013)، ومـن حيـث عينة البحث المسـتهدفة، من قيادات أكاديمية وأعضاء هيئة التدريس وتصوراتهم نحو مدى تطبيق إعادة هندسة النظم.

ثانياً: أوجه الاختلاف:

- تختلـف الدراسـة الحاليـة عن الدراسـات السـابقة مـن حيث الأهـداف، كونهـا تهـدف إلى التعرف على تأثير الأبعاد الإدارية لأنظمة مسـاندة القرارات على إعادة هندسـة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية من خلال مجالاتها المختلفة.
- تختلـف الدراسـة الحاليـة مع الدراسـات السـابقة، كونها ربطت بـين أنظمة مسـاندة القـرارات وإعادة هندسة النظم بشكل مباشر.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

1. استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تحديد محاور البحث، وفي تكوين الاستبانة.
2. استفاد الباحث من المراجع والكتب التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة لتوفير الوقت والجهد.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اسـتخدم الباحث المنهج الوصـفي التحليلي، بوصـفة منهجا علميا يتناسـب وطبيعة البحث الذي يحاول وصـف وتقييـم واقـع "الأبعـاد الإداريـة لأنظمة مسـاندة القـرارات وأثرهـا على إعـادة هندسـة النظم في مؤسسـات التعليم العالي الفلسـطينية بقطاع غزة" أملاً في التوصـل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصـيد المعرفة عن الموضـوع. واعتمد البحث أيضـا على جمع البيانات من الواقع الميداني من خلال أداة البحث المعدة لهذا الغرض.

مجتمع وعينة البحث:

يتمثـل مجتمع البحث من العاملين في مؤسسـات التعليم العالي الفلسـطينية بقطـاع غزة وهي: الجامعة الإسـلامية، وجامعـة الأزهـر، وجامعـة الأقصـى، وعينة البحث عبـارة عن عينة طبقية عشـوائية حسـب الجدول (1).

جدول (1): عينة البحث

الجامعة	عدد العاملين	العينة المختارة
جامعة الأزهر	266	118
الجامعة الإسلامية	524	205
جامعة الأقصى	332	126
المجموع الكلى	1122	449

المصدر: دائرة شئون الموظفين بالجامعات محل البحث، 2016.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

أداة البحث:

اعتمد البحث في جمع البيانات على مصادر ومراجع الأدبيات والدراسات التي اهتمت بأنظمة مساندة القرارات، مثل دراسة (أبي تيم، 2015) ودراسة (الحيالى والجرجري، 2012)، ودراسة (النخالة، 2015) ودراسة (عبيد وكريم، 2014)، ودراسة (صبيح، 2013)، ثم تم إعداد استبانة مغلقة وتطويرها لغرض تحقيق أهداف الدراسة الحالية، وتتكون استبانة الدارسة من قسمين رئيسيين هما:

- **القسم الأول: وهو عبارة عن السمات الشخصية عن المستجيب (الجنس، المؤهل العلمي، اسم الجامعة، سنوات الخدمة)**
- **القسم الثاني: وهو عبارة عن مجالات البحث وتتكون الاستبانة من (40) فقرة موزعة على مجالين رئيسيين هما:**

المجال الأول: الإمكانات المتاحة لاستخدام أنظمة مساندة القرارات ويتكون من (22) فقرة، وينقسم إلى أربعة مجالات فرعية، وهي:

1. **الإمكانيات المادية ويتكون من (4) فقرات.**
2. **الإمكانيات البشرية ويتكون من (6) فقرات.**
3. **الإمكانيات الفنية ويتكون من (8) فقرات.**
4. **الإمكانيات التنظيمية ويتكون من (4) فقرات.**

المجال الثاني: إعادة هندسة نظم العمل ويتكون من (18) فقرات.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب جدول (2).

جدول (2) :درجات مقياس (ليكرت)

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	1	2	3	4	5

اختار الباحث الدرجة (1) للاستجابة "غير موافق بشدة" وبذلك يكون الوزن النسبي في هذه الحالة هو (20 %) وهو يتناسب مع هذه الاستجابة.

اختبار التوزيع الطبيعي: استخدم الباحث اختبار كولجوروف- سمرنوف Kolmogorov-Smirnov Test (K-S) لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه، حيث تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (0.968)، وهي أكبر من (5 %) وهذا يعني أن توزيع البيانات يتبع التوزيع الطبيعي، وبذلك تم استخدام الاختبارات المعلمية للإجابة عن فرضيات البحث.

وقد تم استخدام الأدوات الإحصائية الآتية:

1. **النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي.**
2. **اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha).**
3. **معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient).**
4. **اختبار T في حالة عينة واحدة (T-Test).**
5. **إختبار T في حالة عينة من عينتين (Independent Samples T-Test).**
6. **إختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Analysis of Variance - ANOAV).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

صدق الاستبيان:

قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين:

1. **صدق المحكمين: عرض الباحث الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في إدارة الأعمال والإحصاء، وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمة، وبذلك خرج الاستبيان في صورته النهائية.**

2. **صدق المقياس:**

أولاً: الاتساق الداخلي: يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل فقرة من فقرات الاستبانة مع المجال الذي تنتمي إليه هذه الفقرة، وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال نفسه (الجرجاوي،2010، 105).

ثانياً: الصدق البنائي: يعتبر الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدى ارتباط كل مجال من مجالات البحث بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة، وقد قام الباحث بعمل ذلك.

ويبين جدول (3) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوي معنوية ($\alpha = 0.04$) وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضع لقياسه.

جدول (3): معامل الارتباط بين كل درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
1.	الإمكانيات المادية	.760	*0.000
2.	الإمكانيات البشرية	.896	*0.000
3.	الإمكانيات الفنية	.930	*0.000
4.	الإمكانيات التنظيمية	.838	*0.000
	الإمكانات المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار	.946	*0.000
	إعادة الهندسة	.923	*0.000

*الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة $\alpha = 0.04$.

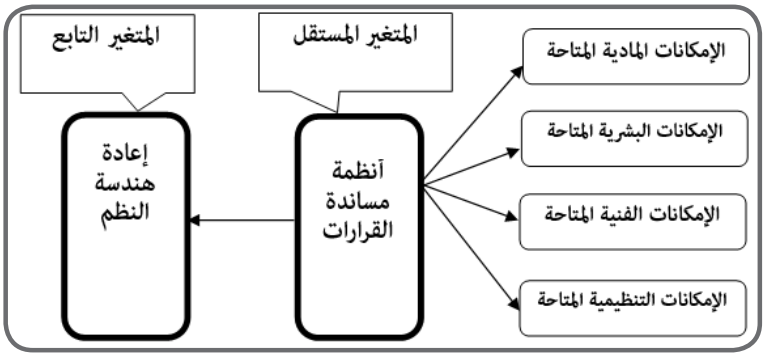
3. **ثبات الاستبانة: يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي هذه الاستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيع الاستبانة أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة (الجرجاوي،2010، 97).**

وقد تحقق الباحث من ثبات استبانة البحث من معامل ألفا كرونباخ، حيث تبين أن قيمته تساوي (0.975) وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفع. وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة البحث مما يجعله على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحيتها لجمع المعلومات المطلوبة، ولتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياتها.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

نموذج وأسئلة البحث:

تبنى البحث الحالي وجهتي النظر العامة والظرفية، كما هو مبين في نموذج البحث، الذى اشتمل على متغير مستقل يمثل الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات، وتتكون من (الإمكانات المادية المتاحة، والإمكانات البشرية المتاحة، والإمكانات الفنية المتاحة، والإمكانات التنظيمية المتاحة)، ومتغير تابع يمثل إعادة هندسة نظم العمل،كما هو موضح في الشكل (1).



الشكل (1): نموذج البحث

المصدر: من إعداد الباحث، 2016

تحليل البيانات واختبار أسئلة البحث

أولاً: الوصف الإحصائي لعينة البحث وفق الخصائص والسمات الشخصية

يوضح الجدول (4) خصائص عينة البحث وفق الخصائص والسمات الشخصية، حيث إن ما نسبته (83.3 %) من عينة الدراسية من الذكور، وهذا يتفق مع جميع الدراسات التي تمت في البيئة العربية، وأن (81.5 %) من عينة البحث يحملون درجة البكالوريوس على الأقل، وأن ما نسبته (26.3 %) من عينة البحث من جامعة الأزهر، و(45.5 %) من الجامعة الإسلامية، و(28.1 %) من جامعة الأقصى. ويعزو الباحث ذلك إلى أن عدد العاملين من الإداريين والأكاديميين بوظيفة إدارية في جامعة الأزهر يبلغ (266)، وفى الجامعة الإسلامية يبلغ (524) إداري، وفي جامعة الأقصى يبلغ (332)، وأن ما نسبته (48.5 %) من عينة الدراسة سنوات خدمتهم أقل من (10) سنوات، ويعزو الباحث ذلك إلى أن مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة حديثة النشأة.

جدول (4): الوصف الإحصائي لعينة البحث وفق الخصائص والسمات الشخصية (ن= 415)

	الخصائص والسمات الشخصية	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	338	% 83.3
	أنثى	68	% 16.7
المؤهل العلمي	ثانوية عامة فما دون	17	% 3.8
	دبلوم متوسط	66	% 14.7
	بكالوريوس	236	% 52.6
	ماجستير	61	% 13.6
	دكتوراه	69	% 15.4

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

اسم الجامعة	جامعة الأزهر	118	%26.3
	الجامعة الإسلامية	204	%45.5
	جامعة الأقصى	126	%28.1
سنوات الخدمة	اقل من 5 سنوات	98	% 21.9
	من 5 سنوات إلى اقل من 10 سنوات	119	% 26.6
	من 10 سنوات إلى اقل من 15 سنة	123	% 27.5
	من15 سنة إلى 20 سنة	57	% 12.7
	21 سنة فأكثر	51	% 11.4

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الرئيس الأول: ما تأثير الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة.

لقد تم تأخير الإجابة عن السؤال الرئيس إلى ما بعد الإجابة عن السؤال الفرعي له على النحو الآتي:

للإجابة عن السؤال الفرعي الأول هل يوجد تأثير للإمكانات المادية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة؟

جدول (5): معامل الارتباط بين الإمكانات المادية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الإمكانات المادية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات	.581	0.000*

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.04 =α.

والجدول (5) يوضح أن معامل الارتباط بصورة عامة بين الإمكانات المادية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم يساوي (0.581)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000)، وبذلك يمكن القول بأنه يوجد تأثير للإمكانات المادية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة، وهذا يبين أن هناك ارتباط بين توفر الإمكانات المادية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم من حيث ضرورة وجود أجهزة الحاسوب ووسائل إدخال وإخراج مناسبة وكذلك شبكة حاسوب حديثة تتناسب مع احتياجات العمل لما لذلك من ارتباط مع إعادة هندسة النظم، وهذا يتفق مع دراسة (أبو تيم، 2015) التي بينت أن الإمكانات المادية تتلاءم مع متطلبات العمل، ودراسة (الحيالى والجرجري، 2012) التي خلصت إلى ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام مساندة القرارات لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة، وتتفق كذلك مع دراسة (ريحان، 2014) التي كانت أهم نتائجها أن المعوقات المالية التي تحول دون تطبيق إعادة الهندسة حازت على المرتبة الأولى وبدرجة معوق عالٍ جداً.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني ما مدى تأثير الإمكانات البشرية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة؟

الجدول (6): معامل الارتباط بين الإمكانات البشرية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الإمكانات البشرية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات	.662	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.04 = α.

والجدول (6) يوضح أن معامل الارتباط بصورة عامة بين الإمكانات البشرية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم يساوي (0.662)، وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000)، وبذلك يمكن القول بأنه يوجد تأثير للإمكانات البشرية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة، ومما سبق يرى الباحث أنه من الضروري وجود أفراد متخصصين ذوي كفاءة عالية لمعالجة المشاكل والاستفسارات التي تواجه عملية إعادة هندسة النظم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الحيالى والجرجري، 2012) التى بينت ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام مساندة القرارات لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة، وكذلك دراسة (ريحان، 2014) التى كانت أهم نتائجها أن المعوقات البشرية بدرجة معوق متوسط، والتي يواجهونها في تطبيق مدخل إعادة الهندسة، وتختلف مع نتائج دراسة Kashada وKashadah (2016) التي أكدت أن وعي المستخدمين منخفض ومساهم كبير في انخفاض معدل اعتماد نظم دعم القرار في البلدان النامية.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث هل يوجد أثر للإمكانات الفنية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة؟

جدول (7): معامل الارتباط بين الإمكانات الفنية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (Sig.)
الإمكانات الفنية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات	.696	0.000*

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.04 = α.

والجدول (7) يوضح أن معامل الارتباط بصورة عامة بين الإمكانات الفنية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم يساوي (.696 ،وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوي (0.000)، بذلك يمكن القول بأنه يوجد أثر للإمكانات الفنية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة، وهذا يبين مدى أهمية الإمكانات الفنية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم من حيث وجود البرامج الحديثة والمتخصصة لأنظمة مساندة القرارات وتتناسب مع متطلبات العمل، وهذا يتفق مع دراسة (أبو تيم، 2015) التي بينت سهولة الإجراءات والاتصال بين الأقسام المختلفة، ودراسة (ريحان، 2014) التي أوضحت أن المعوقات المالية التي تحول دون تطبيق إعادة الهندسة على المرتبة الأولى، وبدرجة معوق عالي جدا، والمعوقات التقنية على المرتبة الثانية وبدرجة معوق عال في تطبيق مدخل إعادة الهندسة، ودراسة (الحيالى والجرجري، 2012) التي أوضحت ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام مساندة القرارات لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع ما تأثير الإمكانات التنظيمية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

جدول (8): معامل الارتباط بين الإمكانات التنظيمية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
الإمكانات المادية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات	.774	*0.000

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.04 =α.

يبين جدول (8) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين الإمكانات التنظيمية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم يساوي (.774)، وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.000)، وبذلك يمكن القول بأنه يوجد أثر للإمكانات التنظيمية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة، من حيث سماح الهيكل التنظيمي لسهولة تدفق المعلومات وتسهيل أنظمة مساندة القرارات للاتصالات الإدارية بين الدوائر، وتوفير برامج التدريب على أنظمة مساندة القرارات مع عملية إعادة هندسة النظم، وهذا يتفق مع دراسة Rouhani وآخرون (2016) التي أكدت وجود علاقة ذات مغزى بين وظائف استقصاء المعلومات وفوائد دعم القرار، والفوائد التنظيمية، ودارسة (أبو تيم، 2015) التي بينت أن مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة الفلسطينية تتمتع بهيكل تنظيمي واضح يدعم أنظمة دعم القرارات، وهناك سهولة الإجراءات والاتصال بين الأقسام المختلفة، ودراسة (الحيالى والجرجري، 2012) التي خلصت إلى ضرورة توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام مساندة القرارات لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة. ودراسة (عبيد وكريم، 2014) التي أوضحت بأن تحقيق الاعتماد الأكاديمي على المستويين: المؤسسي والبرامجي يتطلب إعادة هندسة الأداء الجامعي الحالي على المستويين: الاستراتيجي والتشغيلي. ودراسة (صبيح، 2013) التي خلصت إلى وجود فرص خارجية يمكن لمنظومة التعليم الجامعي أن تستفيد منها كالأخذ بنظام الجودة، وإعادة هندسة النظم كأحد النماذج للتطوير والتغيير في النظم الجامعية الحديثة. ودراسة (سعيد، 2013) التي تمكنت من التوصل إلى تصور مقترح لتطوير بعض العمليات الرئيسية في إدارة التعليم الجامعي باستخدام مدخل إعادة هندسة النظم لتطوير الأداء في إدارة التعليم الجامعي اليمني.

للإجابة عن السؤال الرئيس الأول: ما تأثير الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة؟

جدول (9): معامل الارتباط بين أنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم

المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية (.Sig)
أنظمة مساندة القرارات	.811	*0.000

* المتوسط الحسابي دال إحصائياً عند مستوي دلالة 0.04 =α.

ويبين الجدول (9) أن معامل الارتباط بصورة عامة بين أنظمة مساندة القرارات وإعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة يساوي (.811)، وأن القيمة الاحتمالية (.Sig) تساوي (0.000)، وبذلك يمكن القول بأن أنظمة مساندة القرارات تعد أحد المحددات الأساسية لنجاح تطبيق إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة وهذا يتفق مع دراسة (الحيالى والجرجري، 2012) التي بينت أنه من الضروري توفير كافة مستلزمات تطبيق نظام مساندة القرارات لما له من أهمية في القرارات التي يتخذها المدراء في مجال عملية التحسين المستمر للعمل في المنظمة.

للإجابة عن السؤال الرئيس الثاني: ما تأثير الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة تعزى إلى المتغيرات الشخصية (الجنس، المؤهل العلمي، الجامعة، سنوات الخدمة)؟

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

لقد تم استخدام اختبار T في حالة العينتين المستقلتين لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهو اختبار معملي يصلح لمقارنة متوسطي مجموعتين من البيانات، وكذلك تم استخدام اختبار "تحليل التباين الأحادي" لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية، وهذا الاختبار المعملي يصلح لمقارنة (3) متوسطات أو أكثر.

جدول (10): نتائج اختبار "T - لعينتين مستقلتين والتباين الأحادي" – المتغيرات الشخصية

المتغير	اسم الاختبار	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (. Sig)
الجنس	- لعينتين مستقلتين T	3.551	*0.000
المؤهل العلمي	التباين الأحادي	1.196	0.155
الجامعة	التباين الأحادي	80.458	*0.000
سنوات الخدمة	التباين الأحادي	0.610	0.328

* الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.04

ومن النتائج الموضحة في الجدول (10) تبين أن القيمة الاحتمالية (. Sig) أكبر من مستوى الدلالة 0.04 للمتغيرات "المؤهل العلمي، سنوات الخدمة"، وبذلك يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المبحوثين حول الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات وأثرها على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة تعزى للمتغيرات "المؤهل العلمي، سنوات الخدمة". واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات، كدراسة (ريحان، 2014) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمعوقات التي يواجهونها في تطبيق مدخل إعادة الهندسة تعزى لصالح متغير (المؤهل العلمي)، واختلفت مع دراسة (النخالة، 2015) التي توصلت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى (المؤهل العلمي) وذلك لصالح الذين مؤهلهم العلمي دراسات عليا، واتفقت مع دراسة (سلمان، 2015) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد مجتمع الدراسة باختلاف متغير (المؤهل العلمي)، أما بالنسبة للمتغيرين "الجنس، والجامعة" فقد تبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المبحوثين حول الأبعاد الإدارية لأنظمة مساندة القرارات وأثرها على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة تعزى للمتغيرين "الجنس، والجامعة". واتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات كدراسة (أبو تيم، 2015) التي بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع أنظمة مساندة القرارات في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور. واختلفت هذه النتائج مع دراسة (النخالة، 2015) التي أكدت بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس، واختلفت مع دراسة (ريحان، 2014) التى بينت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية للمعوقات التي يواجهونها في تطبيق مدخل إعادة الهندسة تعزى لمتغير (عدد سنوات الخدمة) لصالح عدد سنوات الخدمة (5-10).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

جدول (11): المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة حسب متغير الجامعة

م	معامل بيرسون للارتباط	المتوسط الحسابي		
		جامعة الأزهر	الجامعة الإسلامية	جامعة الأقصى
1	الإمكانيات المادية	4.1	4.5	3.7
2	الإمكانيات البشرية	3.7	4.3	3.5
3	الإمكانيات الفنية	3.6	4.0	3.4
4	الإمكانيات التنظيمية	3.3	3.9	3.1
	الإمكانات المتاحة لاستخدام نظم دعم القرار	3.7	4.1	3.5
	إعادة الهندسة	3.4	4.0	3.2
	جميع المجالات معاً	3.6	4.1	3.3

من خلال النتائج الموضحة في جدول (11) تبين في كافة المجلات أن المتوسط لاستجابات المبحوثين الذين يعملون في الجامعة الإسلامية كان أكبر من المبحوثين الذين يعملون في جامعتي الأزهر أو الأقصى، ومن ثم جامعة الأزهر وأخيرا جامعة الأقصى، وهذا يعني أن درجة الموافقة حول هذه المجالات كانت أكبر لدى المبحوثين الذين يعملون في الجامعة الإسلامية، ويعزو الباحث ذلك إلى تقدم الجامعة الإسلامية ثم تليها جامعة الأزهر ثم جامعة الأقصى، وهذا يعزى إلى الإمكانيات الكبيرة المتوفرة لدى الجامعة الإسلامية والدور المهم الذي توليه دائرة الجودة الإدارية ووجود وحدة إعادة الهندسة بالإضافة إلى الاهتمام بالتحديث والتطوير وكذلك الاستقرار النسبي للطاقم الإداري وكذلك الاهتمام الذي تولية إدارة الجامعة بالعاملين في دوائر تكنولوجيا النظم والمعلومات، وكذلك العمر الزمني للجامعة الإسلامية (تأسست في العام 1978) مقارنة بجامعة الأزهر (تأسست في العام 1991)، وجامعة الأقصى (تأسست في العام 2000).

الاستنتاجات:

- **كشفت النتائج بأنه يوجد تأثير للإمكانات المادية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة، حيث يوجد جهاز حاسوب لكل إداري، وتوفر مؤسسات التعليم العالي وسائل إدخال بيانات مناسبة لاحتياجات العمل، وأن شبكة الحاسوب حديثة وتتناسب مع احتياجات العمل، وتتناسب وسائل الإخراج مع متطلبات العمل.**
- **وضحت النتائج بأنه يوجد أثر للإمكانات البشرية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي بغزة، حيث أنه يتم الاتصال مع القسم الفني المسئول عن نظام مساندة القرارات بصورة مباشرة، وأن العاملين في القسم الفني المختص يتفهمون احتياجات العاملين من هذه البرامج والنظم، وأن الصيانة تتم سريعًا عند حدوث أعطال في الأجهزة أو في شبكة الحاسوب، وأنه يعمل بالقسم الفني أفراد متخصصون على درجة عالية من الكفاءة في تكنولوجيا المعلومات.**
- **أظهرت النتائج بأنه يوجد تأثير للإمكانات الفنية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي بغزة، حيث إن البرامج المستخدمة حديثة وسهلة التعلم وتتناسب مع متطلبات العمل، وتتوافق مع الأجهزة التي يتم استخدامها، وتتميز بتمكين أكثر من مستفيد بالاتصال معا في وقت واحد، وتتميز بالقدرة على التبادل المرن للمعلومات بين مستخدمي النظام، وتساعد الموظفين في عملية اتخاذ القرار في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

- خلصت النتائج بأنه يوجد أثر للإمكانات التنظيمية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي بقطاع غزة، حيث تسهل استخدام أنظمة مساندة القرارات الاتصالات الإدارية بين الكليات والدوائر والأقسام المختلفة، وأن الهيكل التنظيمي يسمح بتدفق المعلومات بسهولة، وأن الإدارة الجامعية تهتم إلى حد ما بآراء واقتراحات العاملين حول استخدام أنظمة مساندة القرارات.
- أظهرت النتائج أن استخدام تكنولوجيا المعلومات زاد من القدرة على تنسيق العمليات في الكليات والإدارات المختلفة، وأنه يمكن للعاملين في مؤسسات التعليم العالي بغزة إدارة المعلومات من أي موقع من خلال استخدام أجهزة الحاسوب، وأن مؤسسات التعليم العالي بغزة تستخدم شبكة الإنترنت في اتصالاتها الداخلية والخارجية بين العاملين فيها، وأن المعلومات والبيانات في مؤسسات التعليم العالي بغزة تتميز بوفرتها وسهولة تناولها مما يؤدي إلى أداء الأعمال بسرعة ودقة، وأن قيادة مؤسسات التعليم العالي بغزة تعي مفهوم إعادة هندسة النظم مما يضمن التقدم والتطوير، كما أنه يتم مواكبة التطورات التكنولوجية في البيئة المحيطة للجامعات، وأنه توجد إلى حد ما خطة مستمرة لتطوير وتنمية العاملين في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة.
- بينت النتائج بأنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات عينة البحث حول تأثير أنظمة مساندة القرارات على إعادة هندسة النظم في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

التوصيات:

بناءًا على النتائج التي توصل إليها البحث يوصي البحث بالآتي:

1. ضرورة أن تقوم مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بتطوير البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات بصورة عامة، وأنظمة مساندة القرارات بصورة خاصة عند إعادة هندسة النظم.
2. زيادة الاهتمام بالإمكانات التنظيمية من خلال ضرورة وجود وحدة مستقلة لأنظمة مساندة القرارات.
3. زيادة الاهتمام بالإمكانات المادية والفنية المتاحة لأنظمة مساندة القرارات من خلال استمرارية مواكبة التقنيات التكنولوجية.
4. إستثمار تقنيات المعلومات المتوفرة لدى مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية بقطاع غزة في بناء قدرات التكامل، وغيرها من قدرات تكنولوجيا المعلومات بهدف تمكينها من الاستمرار في إعادة هندسة النظم لعملياتها.

المراجع:

أبو تيم، محمد عمر سليمان (2015). نظم دعم القرارات وعلاقتها بفعالية القرارات الإدارية- بحث ميداني على العاملين الإداريين في الجامعات الفلسطينية – محافظات غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر بغزة، غزة، فلسطين.

أحمد، شاكر محمد (2002). تطوير أداء المنظمة التعليمية من منظور بإعادة الهندسة، *مجلة كلية التربية جامعه عين شمس*، (26) الجزء الثاني.

أحمد، شاكر (2005). إدارة الجودة الشاملة وتميز الجامعة، *المؤتمر التربوي الخامس حول جودة التعليم الجامعي*، البحرين 13-11ابريل2005، المجلد الأول.

برهان، محمد نور (1994).إدارة أنظمة المعلومات الحكومية- عناصر الاستراتيجيات والسياسات، *تقرير صادر عن دائرة التعاون الفني للتنمية بالأمم المتحدة*، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، عمان، الأردن.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

الجرجاوي، زياد (2010). *القواعد المنهجية لبناء الاستبيان*، الطبعة الثانية، فلسطين: مطبعة أبناء الجراح.

الحيالى، احمد مؤيد عطية، والجرجري، احمد حسين حسن (2012). مدي اسهامات نظام دعم القرارات في تنفيذ التحسين المستمر للمنظمات- دراسة استطلاعية لآراء عينة من موظفي معمل الالبسة الجاهزة في مدينة الموصل، كلية الادارة والاقتصاد– جامعه الموصل، *تنمية الرافدين*، 34(110)، 217 - 236.

حيدر، معالي فهمي (2002). *نظم المعلومات مدخل لتحقيق الميزة التنافسية*، الإسكندرية: الدار الجامعية.

خليل، عطا الله وراد (2008). دور هندسة العمليات في دعم قرارات خفض التكاليف في ظل فلسفة إدارة التغيير، *المؤتمر العلمي الدولي السنوي الثامن حول إدارة التغيير ومجتمع المعرفة*، 21 - 24 نيسان (ابريل)، كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة الأردنية، عمان.

ريحان، شادي (2014). معوقات تطبيق هندسة العمليات الإدارية (الهندرة) في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

السالمي، علاء عبد الرزاق (2003). نظم إدارة المعلومات، *منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية*، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

سعيد، عبد الغنى محمد عبده (2013). تطوير أداء إدارة الجامعات البحثية في اليمن من منظور إعادة الهندسة- تصور مقترح، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، معهد الدراسات التربوية، قسم أصول التربية، جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

سلطان، إبراهيم (2007). *نظم المعلومات الإدارية، مدخل إداري*، الإسكندرية: الدار الجامعية.

سلمان، سلمان بن محمد يحي (2015). تطبيق إعادة هندسة نظم العمل في هيئة التحقيق والادعاء العام (الأهداف والتحديات)، *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

صبيح، لينا (2013). تصور مستقبلي لإعادة هندسة نظم التعليم الجامعي الفلسطيني في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

عبد الاله، سمير (2006). واقع الثقافة التنظيمية في الجامعات الفلسطينية بغزة أثرها على مستوى التطوير التنظيمي للجامعات، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبيد، عبد السلام إبراهيم، وكريم، فاضل عباس (2014). إعادة هندسة الأداء الجامعي على وفق متطلبات الاعتماد الأكاديمي- دراسة تحليلية في المعاهد التقنية، *المؤتمر السنوي الخامس لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي*، 14 - 15 /5 / 2014، تحت شعار التحسين المستمر طريقنا لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الكوفة، العراق.

العطار، إبراهيم (2006). واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية، وسبل تطويره من وجهة نظر رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعات قطاع غزة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الكردي، منال محمد والعبد، جلال إبراهيم (2003). *مقدمة في نظم المعلومات الإدارية - المفاهيم الأساسية والتطبيقات*، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

مشرقي، حسن على (1997). *نظرية القرارات الإدارية - مدخل كمي في الإدارة*، الطبعة الأولى، عمان: دار المسيرة.

المصري، أحمد محمد (2001). *الإدارة الحديثة- الاتصالات- القرارات*، الإسكندرية: مؤسسة الشباب الجامعية.

المصري، مروان (2007). تطوير الأداء الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية بالجامعات الفلسطينية في ضوء مبادئ إدارة الجودة الشاملة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المغربي، عبد الحميد (2002). *نظم المعلومات الإدارية- الأسس والمبادئ*، جامعة المنصورة، المنصورة: المكتبة العصرية.

النخالة، نجلاء جمال (2015). تصور مقترح لتطوير أداء رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة في ضوء أسلوب إعادة هندسة العمليات الإدارية - الهندرة، *رسالة ماجستير غير منشورة*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ياسين، غالب (2006). *أنظمة مساندة القرارات*، الطبعة الأولى، عمان: دار المناهج.

Kashada, A., Li, H., & Kashadah, O. (2016). The Impact of User Awareness on Successful Adoption of Decision Support System DSS in Developing Countries: The Context of Libyan Higher Education Ministry. American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS), 16(1), 334-345.

Rouhani, S., Ashrafi, A., Zare Ravasan, A., & Afshari, S. (2016). The impact model of business intelligence on decision support and organizational benefits. Journal of Enterprise Information Management, 29(1), 19-50.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.7

مـدى توافر معايير جـودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعـداد معلمي الموسـيقى فـي الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص

د. نضال محمود نصيرات[1,*]

[1] أستاذ مساعد – كلية الفنون والتصميم – الجامعة الأردنية
*عنوان المراسلة: needal_nusir@yahoo.com

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص

الملخص:

هدفت هذه الدارسة إلى معرفة واقع مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد الطلبة في التخصص، والبالغ عددهم (53) طالباً وطالبة، ممن هم على مقاعد الدراسة في تخصص التربية الموسيقية والأداء الموسيقي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت على جمع المعلومات للدراسة، وبينت نتائج الدراسة مدى ملاءمة برنامج البكالوريوس في إعداد معلم التربية الموسيقية في الجامعة الأردنية، نتيجة لتطبيق لكل معيار من معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلمي التربية الموسيقية في الجامعة الأردنية، فيما عدا مجال المرافق والتجهيزات الفنية، مما لا يوجد كفاية لتطبيق هذا المعيار. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة جميع القائمين على العملية التربوية بضرورة زيادة الاهتمام بالبرامج التأهيلية لمعلم التربية الموسيقية من خلال العمل على تصميم وتنفيذ برامج تدعم هذا البرنامج، وتطويرها بما يتناسب مع تطبيق معايير ضمان الجودة لتأهيل معلم التربية الموسيقية.

الكلمات المفتاحية: الإعداد، معلم التربية الموسيقية، المعيار، ضمان الجودة.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

Investigating the Availability of Quality Assurance Standards of Academic Programs in the Music Teacher Preparation Program- University of Jordan, from the Students' Perspective

Abstract:

This study aimed to find out how far quality assurance standards were applied in the music teacher preparation program at the University of Jordan, from the viewpoint of the students enrolled in the same program. The population of this study consisted of all the students (53) enrolled in the program , and majoring in music education and music performance. The study followed a descriptive analytical approach to collect the data. The study results revealed the extent of relevance of the BA program of preparing music teachers in the University of Jordan, which came as a result of applying each quality assurance standard in the program except the standard of facilities and equipment. In light of the findings, the study recommended that all those in charge of the educational process should pay more heed to certification programs of music teacher education. This should be done by designing and implementing programs to support this type of program, so as to be in conformity with quality assurance standards of music teacher education.

Keywords: Preparation , Music teacher education , Standard , Quality assurance.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

المقدمة:

يشهد العالم الآن عصر الانفتاح على الثقافات المختلفة، الناتجة عن التطورات الهائلة في وسائل الإعلام والاتصال والثورة المعلوماتية والتكنولوجية، فالانفجار العلمي والتكنولوجي بات يسيطر على مختلف الجوانب الحياتية وفي كافة الميادين، ونظراً لسهولة الاتصالات التي باتت في متناول الجميع، أتيحت الفرصة للعلماء والمفكرين للاطلاع على التجارب العالمية المختلفة، بما فيها جودة التعليم على اختلاف مراحله في المؤسسات التربوية المختلفة من أجل التوصل إلى تعليم أفضل ومخرجات تعليمية تنافسية في إعداد المعلم للانخراط في سوق العمل في ضوء المعايير الخاصة لضمان الجودة، لذا كان لزاماً أن تبدأ المؤسسات التربوية بوضع معايير قياسية لإعداد المعلم بشكل عام، ومعلم التربية الموسيقية بشكل خاص.

والنظام التربوي الأردني شهد تطوراً ملحوظاً خلال القرن الماضي على كافة المستويات، مما أدى إلى ارتفاع في نسبة الالتحاق بالتعليم النظامي والتعليم العالي (الجامعي)، بالإضافة إلى الزيادة الكبيرة في أعداد المدارس الحكومية والخاصة والمعاهد والكليات الجامعية المتوسطة والجامعات، لاسيما الجامعات الخاصة، مما أدى ذلك إلى التفكير الجدي في إعداد أفرادها لكي يتمكنوا من الانخراط في المنظومة العالمية الجديدة بكل كفاءة واقتدار. وكانت إدارة الجودة الشاملة من الأساليب التي دخلت حديثاً إلى مجال التربية، وهي أحد الأطر الفعالة والأساسية للقيام بمهمة إعداد الطالب لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية في المجالات المتنوعة ومنها المجال الموسيقي.

وقد أصبحت صناعة الموسيقا تتكيف مع روح العصر، وما ميز مرحلة العصور الحديثة هو إدخال التربية الموسيقية ضمن المناهج الدراسية، التي تقوم على تربية الإنسان، وأصبحت التربية الموسيقية ضمن المناهج التربوية القائمة على حاجات المجتمع وفلسفة التربية والتعليم، لذا يعد معلم التربية الموسيقية من أهم العناصر التي تعتمد عليها المدارس في هذا المجال، وهذا ما حدا بالأنظمة التربوية- ومنها النظام التربوي الأردني في عصرنا الحاضر- إلى إعداد معلم التربية الموسيقية مزوداً بالعلم والثقافة التربوية والاجتماعية والمدنية، ليكون إيجابياً في القيام بمهامه التعليمية، وبما يتوافق مع فلسفة ورسالة وأهداف العملية التعليمية المعاصرة (مطر، 1986).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ستحاول الدراسة الحالية الكشف عن مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، حيث لاحظ الباحث أن برنامج البكالوريوس وملائمته في إعداد المعلم يحتاج إلى تقويم من جديد وخصوصا أن الطلبة الحاليين والخريجين ممن هم بسوق العمل يعانوا من ضعف في ممارسة بعض الجوانب التطبيقية في هذا المجال، حيث كانت أسئلة الدراسة كالآتي:

1. ما مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أراء الطلبة في قسم الفنون الموسيقية في كلية الفنون والتصميم في الجامعة الأردنية حول تقديرهم لمدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى تعزى لمتغيرات المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والجنس، والتخصص؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التعرف على:

1. مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، وذلك من خلال مجالات الاستبانة: (أهداف البرنامج، المنهاج، طرق التدريس، التقويم، المرافق والتجهيزات، والتربية العملية).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

2. الدلالات الإحصائية حول آراء أفراد عينة الدراسة من حيث الفروقات الدالة وغير الدالة لكل معيار من المعايير وحسب البيانات الشخصية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في حداثتها وأصالتها، وتستقي أهميتها من الدور المهم الذي يقوم به معلم التربية الموسيقية للمساعدة في عملية التعليم التربوية، كما تنبع أهمية هذه الدراسة من الدور الذي يقوم به نظام الجودة في التأثير بشكل مباشر في مجالات الحياة المختلفة، وأبرزها تأثيره في القطاعات والمؤسسات التي تقوم بإعداد الموارد البشرية ومنها المؤسسة التربوية، وتزداد هذه الأهمية إذا ما علمنا بتبني الحكومة الأردنية لهذا المفهوم وإدخاله ضمن حصصها التربوية، ورؤيتها بأن تكون الأردن مركزاً لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ظل نظام الجودة، ومن هنا يمكن إجمال أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية :

1. المساعدة لمعرفة ماهية الأداء الحالي لطلبة التربية الموسيقية، وتحديد الأداء المرغوب به في ضوء نظام الجودة.
2. المساعدة في الخروج لرسم الاستراتيجية الإدارية والفنية الملائمة لرفع كفاية معلم التربية الموسيقية في الجامعة الأردنية.
3. مساعدة أصحاب العلاقة في الجامعات والمعاهد التي تدرس التربية الموسيقية في المملكة الأردنية على الأخذ بعين الاعتبار تعديل المواد الدراسية المطروحة لبرنامج التربية الموسيقية والمواد العملية والنظرية الأخرى المرتبطة بها في ضوء نظام الجودة.
4. الكشف عن أهم العوامل التي تؤثر في الاحتياجات التدريبية لمعلم طالب التربية الموسيقية.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص.
- الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على جميع طلبة الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال العام الدراسي الحالي 2015 / 2016.

مصطلحات الدراسة :

- المعيار (Standard): هي المحددات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم.
- برنامج إعداد معلم الموسيقى: هو برنامج أكاديمي تطرحه كلية الفنون في الجامعة الأردنية في تخصص الموسيقا، بهدف إكساب الطلبة المعلمين المعارف والمهارات التعليمية التي تمكنهم من ممارسة مهنتهم بنجاح (حمادنه، 2014).
- الجودة (Quality): هي مجمل الخصائص والمميزات المتعلقة بالناتج أو الخدمات التي تؤثر في قدرتها على تلبية الحاجات الظاهرة والكامنة (دوهيرتي، 1999،13).
- ضمان الجودة (Quality Assurance): هي تلك العملية الخاصة بالتحقق من أن المعايير الأكاديمية والمؤسسية المتوافقة مع رسالة المؤسسة التعليمية قد تم تحديدها وتعريفها وتحقيقها على النحو الذي يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء على المستوى القومي أو العالمي (جامعة عين شمس، 2015).

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

الإطار النظري:

الجزء الأول: ضمان الجودة:

مفهوم ضمان الجودة:

عرفتها الجمعية الأمريكية للجودة بأنها جميع الأنشطة المخطط لها، ومنهجية تنفيذها في إطار منظومة الجودة التي يمكن البرهنة على أنها توفر الثقة بأن المنتج أو الخدمة ستفي بمتطلبات الجودة، فضمان الجودة يشير إلى العمليات والإجراءات التي ترصد بشكل منهجي مختلف جوانب عملية، أو خدمة، أو مرفق، للكشف والتصحيح والتأكد من أنه يتم الوفاء بمعايير الجودة، وغالباً ما تستخدم بالتبادل مع مراقبة الجودة (Quality control)، ولكن ضمان الجودة هو مفهوم أوسع يشمل جميع السياسات والأنشطة المنهجية التي تنفذ ضمن نظام الجودة، وعادة ما تتضمن الأعمال الإنتاجية الآتية:

1. **تحديد المتطلبات التقنية الكافية من المدخلات والعمليات والمخرجات.**
2. **اعتماد وتصنيف الموردين.**
3. **اختبار المواد المشتراة من حيث مطابقتها لمعايير الجودة والأداء والسلامة والموثوقية.**
4. **الاستلام والتخزين، وإصدار المواد بشكل صحيح.**
5. **تدقيق عملية الجودة.**
6. **تقييم العمليات واتخاذ ما يلزم من الإجراءات التصحيحية.**
7. **تدقيق الناتج النهائي للتأكد من مطابقته لمتطلبات: (التقنية، والموثوقية، والصيانة، والأداء) (جامعة بابل، 2015).**

مفهوم الجودة في التعليم:

- **متطلبات تطبيق ضمان الجودة: هناك متطلبات أساسية تحتاجها مؤسسات التعليم العالي لتحقيق ضمان الجودة، لتطبيق المفاهيم الخاصة بصورة واضحة وقابلة للتطبيق العملي، وليست مجرد مفاهيم نظرية لا تمس الواقع، وذلك من أجل الوصول إلى رضا المستفيد الداخلي والخارجي للمؤسسة التربوية، ومن هذه المتطلبات ما أوردها كل من عقيلي (2001) ومجيد والزيادات (2008)، على النحو الآتي:**

1. **دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام ضمان الجودة.**
2. **تحديد الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها باعتبارها المدخل الأول في نظام ضمان الجودة.**
3. **الأخذ بعين الاعتبار الأهداف التي تسعى الإدارة إلى تحقيقها وتوجيهها لاحتياجات ورغبات الطلبة وأولياء الأمور والمجتمع.**
4. **مشاركة جميع العاملين في المؤسسة.**
5. **تدريب العاملين على كافة نماذج الجودة، وإدخال تحسينات على الأساليب والإجراءات المتبعة في المؤسسة.**
6. **تطوير المناهج، وتبني أساليب التقويم المتطورة، وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.**
7. **توفير قاعدة للبيانات والمعلومات، التي يرتكز عليها نظام ضمان الجودة، وتساعد في عملية اتخاذ القرارات الصحيحة والدقيقة داخل المؤسسة.**
8. **تشجيع العاملين ومنحهم الثقة والسلطة اللازمة لأداء المهام والمسؤوليات المنوط بهم.**
9. **الابتعاد عن الخوف من تطبيق ضمان الجودة (حمادنه، 2014).**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

- **المحاور الأساسية للحصول على ضمان الجودة:**

تمر عملية الحصول على نتيجة لضمان الجودة في المؤسسات التعليمية وبرامجها التدريسية بنفس الخطوات التي يمر بها الاعتماد الأكاديمي، باعتبارهما وجهين لعملة واحدة، ومن هنا لابد من توضيح هذه المحاور في الجودة الشاملة لفهمها وإدراكها قبل البدء بعملية التطبيق (مصطفى، 1998؛ زيدان، 1997؛ المحياوي،2007)، وهي كما يأتي:

1. **جودة الطالب: حيث إن الطالب هو المستهدف في العملية التعليمية، وهو المحور الأساسي بها، حيث يتم انتقاء الطلبة حسب معايير علمية وعملية بما يناسب أهداف المؤسسة.**
2. **جودة عضو الهيئة التدريسية، وهذا المحور الآخر مرتبط بمدى كفاية المدرس في العملية التعليمية.**
3. **المقررات الجامعية والتأهيل العلمي والثقافي اللازم للمعلم، وأن يتميز بالسلوك الجيد، والخبرات العملية المطلوبة وتطوير الذات والأداء الأكاديمي والمهني المتميز والإسهام في خدمة المجتمع.**
4. **جودة البرامج التعليمية وطرق التدريس، وأصالتها من حيث المحتوى والطريقة وشموليتها.**
5. **الإمكانيات المادية، وتشمل جميع المباني والموارد المالية، التي يجب أن تتصف بالمرونة وسهولة التعامل مع عناصر العملية التعليمية التعلمية.**
6. **جودة الإدارة العليا والتشريعات القانونية، وتشمل جميع المستويات بالإدارة العليا، وهي تتعلق باتجاه وسياسية الجامعة أو الكلية، ومدى التزام القيادة الجامعية بإدارة الجودة الشاملة، أما بالنسبة إلى التشريعات القانونية فيجب أن تكون بالمستوى الذي يكفل تسيير العمل بالكفاية والفاعلية التي تتطلبها إدارة الجودة الشاملة، وأن تتسم بالمرونة والوضوح، وأن تكون محددة ومواكبة للتغيرات والتطورات في البيئة المحيطة.**
7. **جودة تقييم الأداء، إن لجميع المحاور السابقة أهمية كبيرة في إدارة الجودة الشاملة غير أنه يتطلب في التعليم الجامعي أن يتم رفع كفايته وتحسين أدائه باستمرار، وهذا يتطلب وجود معايير لتقييم كل العناصر، بحيث تكون واضحة ومحددة، ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يوجب تدريب العاملين في إدارة الجودة الشاملة عليها، وأن تعاد هيكلة الوظائف والأنشطة وفق هذه المعايير ومستويات الأداء.**

الجزء الثاني: معلم التربية الموسيقية:

إعداد المعلم بشكل عام:

ومن الأمور المتفق عليها لدى المهتمين بإعداد المعلم أن برنامج الإعداد لابد أن يكون ترجمة لأهداف إعداد هذا المعلم، ومن الحقائق في هذا المجال أن إعداد المعلم العربي يعاني من عدم وضوح في الرؤية بالنسبة للأهداف الحالية الموضوعة كأساس لإعداده، ويرجع هذا إلى عدم وجود فلسفة واضحة لهذا الإعداد ترشده وتوجه خطواته وتحدد هذه الأهداف. وتحديد أو صياغة أهداف لإعداد المعلم في المؤسسات التي تقوم بعملية الإعداد يجب أن تنبثق من تحديد وظيفة المعلم أو وظائفه في المجتمع الذي يعمل فيه، والذي يحمل طابع التغير السريع، ويجب أن تتحرك وتنشط ضمن إطار واضح، تكون أسسها على النحو الآتي (شوقي وسعيد، 1995):

1. **أن يكون إعداد المعلم عملية متصلة، بحيث تصبح هذه العملية مستمرة مدى الحياة المهنية، وتتضمن إعداد وتدريب ما قبل الخدمة، وتدريب أثناء الخدمة، وتعليماً مستمراً.**
2. **إن إعداد المعلم يجب أن يكون مهماً لإمداد الطلبة بما يحتاجون إليه من المعرفة والثقافة، وذلك لتطوير العملية التعليمية، وتحسين أحوال الطلبة العامة والخاصة في عملية التعليم والتعلم.**
3. **أن تكون الأهداف متكاملة فيما بينها، ومتكاملة مع الأهداف العامة للتربية في المجتمع.**
4. **أن تكون شاملة لجميع جوانب الإعداد، ومحققة للتوازن النسبي بين هذه الجوانب.**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

5. أن تؤكد على ضرورة تحقيق أهداف التربية في الطلبة، مما ينتقل فيما بعد إلى تلاميذهم في مستقبل حياتهم العملية.
6. أن تؤكد على دور التبادل الثقافي والعلمي والمعرفي بين مؤسسة الإعداد ومثيلاتها داخل الدولة، وبين الدول العربية والأجنبية، وبما يساعد على الاستفادة من الاتجاهات الحديثة المناسبة.
7. أن تؤكد على أهمية معرفة الطالب، وفهمه، وإدراكه لقيمته وقدرته كإنسان جدير بالاحترام.

أهداف إعداد معلم التربية الموسيقية بشكل خاص: لابد من التطرق إلى أهداف قسم الفنون الموسيقية في كلية الفنون والتصميم في الجامعة الأردنية حتى يتسنى للباحث وضع الأهداف الحقيقة لإعداد معلم التربية الموسيقية بما يتناسب مع أهداف الجودة الشاملة في التعليم وإعداد المعلمين. ومن هذه الأهداف إيجاد علاقة وثيقة بينه وبين المجتمع المحلي انطلاقاً من إيمان القائمين عليه بدور الموسيقا في إثراء الثقافة وتعزيز الجوانب الاجتماعية، كما يسعى إلى اجتذاب الموهوبين والمتميزين لإعدادهم أكاديمياً وإثراء المهارات الموسيقية لديهم. (قسم الفنون الموسيقية / الجامعة الأردنية، 2015)، ومن هذه الأهداف:

1. رفع المستوى الثقافي لمتخرجي الجامعة الأردنية ليواكبوا العصر، وتحسين مستواهم المعيشي والثقافي الذي يجب أن يكون مميزاً.
2. تحسين نوعية الحياة للفرد في المجتمع المحلي العربي، كون الفنان هو من يشكل حياتنا المعاصرة.
3. رفد السوق العربي بالخبرات المميزة في مجال الفنون والثقافة والتراث العربي مع المحافظة على الهوية الإسلامية والعربية.
4. نشر صورة الأردن المعاصرة في المحافل الدولية بروح معاصرة وتنبؤات العصر.
5. تلبية حاجات السوق في الفنون الموسيقية والأدائية.
6. حمل رسالة التراث الأردني والعربي واستمرارية التراكم النوعي.
7. رفع الوعي الفني في المجتمع المحلي والعربي عامة.
8. المحافظة على الانتماء الوطني للجيل المعاصر وتفكيك العنصريات والطائفية والتركيز على اللحمة الوطنية.

مكونات برنامج إعداد معلم الموسيقى:

لقد حددت الدراسات والبحوث أهم المجالات المستقبلية التي يجب أن يشملها التطوير المهني لعضو هيئة التدريس بالجامعات (حمادنه، 2014)

والجدير بالذكر في هذا الصدد أن معلم التربية الموسيقية، كغيره من المعلمين، يجب أن يتحلى بجميع المجالات في عملية التطوير المهني، من أجل الارتقاء بالمهنة والاستفادة من مقوماتها بما يضمن قدرته على ممارسة الأداء التدريسي، وقدرته على تصميم المناهج الموسيقية، بالإضافة إلى عمل البحوث العلمية الخاصة في هذا المجال، ومعرفته بالوسائل التكنولوجية الحديثة من أجل الإسهام في تطوير المعرفة، أما فيما يخص مكونات البرنامج الذي يعمل فيه في قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية فيركز على ثلاث تراكيز وهي الأداء الموسيقي الذي يؤهل الطالب فيما بعد لأن يكون عازفاً أو مغنياً، وتركيز التربية الموسيقية الذي يؤهل الطالب لأن يكون مدرساً للموسيقي في المدارس مستقبلاً، وتركيز التأليف الموسيقي الذي يؤهل الطالب لأن يكون مؤلفاً وقائداً موسيقياً مستقبلاً، ولابد من الإشارة إلى أن عدد طلبة هذا التخصص (التأليف الموسيقي) قليل ولا يتجاوز ثلاثة طلاب، لهذا تم استبعادهم من الدراسة الحالية كونهم لا يتم تأهيلهم كمدرسين أو عازفين، ولابد من الإشارة أن الباحث- وهو عضو هيئة تدريس في مجال التربية الموسيقية وبحكم الخبرة العملية في تدريس تركيز التربية الموسيقية- وجد أن البرنامج الأكاديمي متمثلاً بالخطط الدراسية لا يحقق الهدف المرجو من إعداد معلم تربية موسيقية متماشياً مع التطورات العصرية، لهذا جاءت هذه الدراسة لإعادة النظر في البرنامج المطروح ومدى إسهامه في إعداد الطلبة ليكونوا قادرين على العمل مستقبلاً مع الفئات العمرية المختلفة، وهذا ما أجمع عليه جميع أعضاء الهيئة التدريسية في

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

هذا المجال والبالغ عددهم ثلاثة أعضاء هيئة تدريسية بات هناك خللاً أو نقصاً معيناً في البرنامج في بعض المجالات وخصوصاً في مجال الجانب التطبيقي الميداني، لذا كانت الحاجة ماسة للوقوف على آراء الطلبة أنفسهم لتسليط الضوء على الخلل الموجود، من أجل إجراء التطوير المناسب الذي يخدم العملية التعليمية لرفد السوق بمخرجات أفضل، أما المجالات هي كما يأتي:

- المحور الأول: التطوير للمجال التدريسي: ويتضمن الارتقاء بمهارات الأداء التدريسي للمعلم الجامعي وتدريبه على طرق التدريس الحديثة التي تعتمد على الحوار والمناقشة والتعلم الذاتي والقدرة على التفكير والابتكار وحل المشكلات.
- المحور الثاني: التطوير للمجال المنهجي: ويشير إلى عمليات تمهين أعضاء هيئة التدريس لتنمية قدرتهم على تصميم المناهج وتنفيذها وتقويمها في ضوء الأهداف المنشودة من التعليم العالي، وفي ضوء حاجة الطلاب ومتطلبات المجتمع المتغيرة.
- المحور الثالث: التطوير للمجال البحثي: تدريب أعضاء هيئة التدريس للتمكن من أصول البحث العلمي ومهاراته.
- المحور الرابع: التطوير للمجال التقني: تدريب أعضاء هيئة التدريس على التعامل مع التكنولوجيا وتنمية القدرة على الاستفادة من التقدم التكنولوجي ومن شبكة المعلومات والحاسوب في التدريس والبحث العلمي.
- المحور الخامس: التطوير للمجال الإداري: تعريف متطلبات الأدوار الإرشادية للمدرس الجامعي، وكيفية توجيه الطلبة وإرشادهم، بالإضافة إلى مجالات إدارية أخرى كإدارة قسم علمي أو لجنة علمية.....إلخ.
- المحور السادس: التطوير لمجال التقويم: تعريف عضو هيئة التدريس بمفاهيم القياس والتقويم والاختبارات التحريرية والعملية والشفهية، وما يجب مراعاته عند إعداد أدوات التقويم.

تلك المحاور السابقة هي ما يجب أن تركز عليه مستقبلاً مراكز التنمية المهنية في الجامعات إن أرادت الرقي بمستوى أعضاء هيئة التدريس، وبما ينعكس إيجابياً على تحسين وتطوير التعليم الجامعي، وبالتالي سينعكس ذلك على المتخرجين المؤهلين للخوض في العملية التعليمية مستقبلا. فعملية التطوير المهني يجب أن تستند على خطة استراتيجية مرنة آخذة كافة العوامل المؤثرة، لعملية التطوير، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة من أجل تحقيق الغايات، لهذا فإن السياسة التدريبية العامة للتطوير المهني ينبغي أن تستند إلى المبادئ والأسس الآتية (دوهيرتي، 1999):

1. إشراك أعضاء الهيئات التدريسية في التخطيط واختيار البرامج التدريبية التي يجب أن توفرها المؤسسات التعليمية.
2. الاستمرارية في عملية التطوير، بحيث تكون برامج التطوير نابعة من مبدأ التعلم مدى الحياة.
3. تلبية الحاجات الحقيقية لعضو الهيئة التدريسية من خلال البرامج التدريبية.
4. أن يقود التدريب إلى التحسن المستمر في أداء الأفراد والمؤسسات التي يعملون بها.
5. الأخذ بعين الاعتبار تعدد أشكال التدريب ووسائله.
6. تخصيص وتوفير المال الكافي لعمل البرامج التدريبية من أجل تطوير المهنة.
7. وضع استراتيجيات واضحة لعمليات التطوير المهني وتقييمها.
8. إعداد برامج تطوير مهني تتصف بالمصداقية ومعترف بها على أنها مناسبة وضرورية لجميع العاملين في مؤسسات التعليم العالي.

من هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية ركزت على ستة مجالات تناولت موضوع معايير ضمان الجودة في البرنامج الأكاديمي، لإعداد معلم التربية الموسيقية، فتناول المجال الأول أهداف البرنامج وما يحتويه من قيم ومهارات ونتائج متوقعة إلخ...، وأيضا في مجال المنهاج الذي يزود الطلبة بالمعارف والمهارات والكفايات،

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

بالإضافة إلى مجال طرق التدريس سواء الفردية أم الجماعية ومدى مناسبتها للطلبة في هذا البرنامج، وأيضا مجال التقويم ضمن آلية واضحة لتقويم أداء الطلبة من أجل تقويم المهارات العقلية وحصيلة الطلبة مع ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، أما مجال المرافق والتجهيزات الفنية فيعتبر من المجالات المهمة في تطبيق هذه المادة، ويهتم بمدى توافر وملائمة قاعات التدريس والمرافق الفنية لسير العملية التدريسية على أكمل وجه، وأخيراً فإن مجال الجانب التطبيقي الميداني فيعتبر الأساس في إعداد معلم التربية الموسيقية، لأنه يكون على تماس مباشر مع الطلبة لاكتساب الخبرة الكافية ومعرفة كيفية التعامل مع الطلبة على مختلف مستويات أعمارهم، بالإضافة إلى أن التربية العملية للطالب المعلم تمكنه من التطبيق الفعلي لنظريات التعلم والتعليم، لذا فإن عملية إعداد المعلم في التعليم الجامعي تحتاج إلى خبرة أكثر وأساليب مختلفة عن التعليم في المراحل السابقة، حيث أن النزعة العالمية في المستقبل تتجه نحو جعل جميع المعلمين حاصلين على التعليم العالي، وهذا ما يتطلبه الإعداد والتأهيل التخصصي للمعلم. ولقد اهتمت الدول اهتماماً كثيراً بإعداد المعلم ورفع كفاءاته، وقد اتخذ هذا الاهتمام أشكالاً وصوراً متعددة مثل عرضها في مؤتمرات وندوات، وحلقات دراسية خاصة بإعداد المعلم وتطويره وغيرها.

إن إعداد المعلم أصبح من الأولويات السياسية في معظم دول العالم، ففي الدول المتقدمة الصناعية يزداد الاهتمام بضمان توافر الأعداد المطلوبة من المعلمين لمواجهة حالات التقاعد المتزايدة مع ضمان جودة الإعداد، أما في الدول النامية فنجد تزايد الحاجة إلى الارتفاع بمستوى مؤهلات المعلمين لاسيما في المرحلة الابتدائية، مع الاهتمام بالجودة في الإعداد والتدريب.

الدراسات السابقة:

وتأكيداً على مفهوم ضمان الجودة في برامج إعداد المعلم بشكل عام ومعلم التربية الموسيقية بشكل خاص، أجريت العديد من الدراسات والأبحاث حول ذلك، ومن أهم هذه الدراسات ما يأتي:

توصلت الدراسة التي أجرتها Davies (1991) إلى عدة النتائج التي تمثلت في أن المعلمين الذين حصلوا على قدر ضئيل من التدريب، أو الذين لم يتدربوا على الإطلاق يدورون عادة في نطاق محدود من النشاطات المدرسية، ويعتمدون بشكل مكثف على قشور المناهج الدراسية، وإذا تم التخطيط لبرامج إعداد المعلم تخطيطاً جيداً، فإن ذلك سيؤدي إلى تخريج طلبة يمارسون المهنة بأداء متميز. وقد اقترحت الدراسة صياغة المعايير التي يجب توافرها في المعلم الناجح؛ كي يطلع عليها المعلم المبتدئ، وإشراك المحاضرين مع الطلاب في التطبيق المتسلسل لبرامج التعليم، بحيث تم البدء بالنظرية، ثم التطبيق، ثم المراجعة.

أما الدراسة التي أجراها Haberman (1991) عن أبعاد الجودة في برامج إعداد المعلمين الذين تم اختيارهم، فقد أوضحت أنه لكي تتصف برامج إعداد المعلمين بالجودة، يجب أن يتوافر فيها المعايير الآتية:

- السمات المميزة الواجب توافرها في الطلبة المعلمين الذين تم اختيارهم لمهنة التعليم.
- طبيعة المحاضرين الذين يتولون عملية إعداد المعلمين.
- المعلومات الضرورية لمعلمي المستقبل.
- التأثيرات التي يتركها البرنامج في المعلمين الجدد على الطلبة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة مقترحات، قد ذكرت كدليل للجودة يمكن تطبيقها في برامج إعداد المعلمين، ومنها:

- تطوير مستوى الوعي في إعداد المعلمين.
- أن يكون المحاضرين من ذوي الخبرات والفعالية.
- التركيز على الجانب المعرفي المقترن بالتجريب.
- الاهتمام بتدريب المعلمين الجدد في المدارس تحت إشراف معلمي صفوف فاعلين.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

وذكر Haberman (1991) أنه أشارت إحدى التقارير التي تناولت معايير جودة وفعالية برامج الإعداد المهني للمعلمين إلى أن هناك دليلاً مرشداً يعرض لـ 33 معياراً يجب أن تتوافر في برامج الإعداد المهني للمعلمين في ولاية كاليفورنيا؛ لإصدار شهادات اعتماد لهذه البرامج، وقد تم جمع هذه المعايير في خمس مجموعات رئيسية هي:

1. الموارد البشرية.
2. الخدمات الطلابية.
3. المنهج.
4. خبرات المجال.
5. أداء وكفاءة المرشح للمستوى أو البرنامج.

وهدفت دراسة حمادنه (2014) إلى تقدير درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، إضافة إلى معرفة أثر المعدل التراكمي في معرفة هذه الدرجة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لتحقيق أهدافها، وتكونت هذه الاستبانة من (59) فقرة، توزعت على ستة مجالات هي: أهداف البرنامج، والمنهاج، وطرق التدريس، وتقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية، وقد طبقت الاستبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وهم جميع الطلبة المتوقع تخرجهم من قسم التربية الابتدائية في كلية التربية في جامعة اليرموك، وعددهم (105) طالب وطالبة، واستجاب منهم (79) طالباً وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر المعايير في هذا البَرنامج جاءت بمستوى متوسط حسب وجهة نظر أفراد العينة.

وفي دراسة الشلبي (2010) التي هدفت إلى استقصاء أثر إدارة الجودة في برامج التنمية المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم في بعدي التخطيط، والممارسة، والبعد الكلي، وتحديد ما إذا كان هذا الأثر مختلفاً تبعاً لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟ حيث تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً و(48) معلمة من فرق التطوير المدرسية، وطبقت عليهم أداة لقياس أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين، بعد التحقق من صدقها وثباتها، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على بنود الاستبانة وكانت مرتفعة، أي أن هناك أثراً واضحاً لإدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية في بعدي التخطيط والتنفيذ، وفي البعد الكلي. كما تم استخدام T-test الذي أظهر فروقاً ذات دلالة إحصائية لأثر إدارة الجودة الشاملة تبعاً للجنس في كل من البعدين والبعد الكلي لصالح الإناث، وباستخدام تحليل التباين الأحادي لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في أثر تطبيق إدارة الجودة الشاملة بين الأفراد تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة.

ويتضح من خلال هذه الدراسات مدى اهتمام الدول التي أجريت فيها هذه الدراسات بتوفير معايير لضمان جودة برامج إعداد المعلم؛ لما تحظى به هذه المعايير من أهمية في كونها أدوات رئيسية لتقويم جودة هذه البرامج، وذلك في تحديد نقاط القوة والضعف فيها، إضافة إلى أنها تمثل الشروط الأساسية لمنح الاعتماد لهذه البرامج.

دراسة الدّراس وغوانمة (1997) التي هدفت إلى التعرف إلى بعض المشكلات التي تتعلق ببرنامج التعليم الموسيقي في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، ودراسة الطاقات البشرية المشاركة في عملية التعليم الموسيقي من ناحية الكم والنوع وتوزيعها جغرافياً على مستوى المملكة، كما هدفت إلى دراسة البرامج التعليمية التي ستوفرها وزارة التربية والتعليم عبر معلم الموسيقا لطلبة مرحلة التعليم الأساسي، ودراسة مدى توافر التجهيزات الخاصة بمبحث الموسيقا والأناشيد على مستوى مدارس مديريات التعليم الحكومية كنموذج لبقية قطاعات التعليم، وأخيراً دراسة حاجات المجتمع الأردني للتعليم الموسيقي. كل ذلك بهدف تطوير واقع التعليم الموسيقي في مدارس المملكة لمرحلة التعليم الأساسي من خلال المعلم والبرامج الدراسية ووسائلها التعليمية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

تكوّن مجتمع الدراسة من مختلف قطاعات التعليم الأساسي في المملكة. أما عينة الدراسة تكونت من (100) معلم من معلمي الموسيقا موزعين على (25) مديرية في التعليم الحكومي وقطاع التعليم الخاص، و(100) مدرسة من هذين القطاعين، وقد تم اختيار العينات بالطريقة العشوائية البسيطة. وأشارت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها :

- أن التعليم الموسيقي اقتصر على بعض المدارس الحكومية وبعض مدارس التعليم الخاص.
- تبين أن الوزارة تطبق مبحث الموسيقا في (193) مدرسة حكومية، أي ما نسبته (9.831 %) من مجموع مدارسها. أما في التعليم الخاص فيطبق مبحث الموسيقا في (43) مدرسة، أي ما نسبته (11.197 %) من مجموع مدارسه.
- أن هناك نقصاً حاداً في عدد معلمي مبحث الموسيقا، بالإضافة إلى عدم التوازن في توزيع المعلمين على المديريات طبقاً لعدد الشعب.

دراسة الدغيمات (1997) التي هدفت إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الموسيقا في وزارة التربية والتعليم في الأردن. وبيان أثر المتغيرات: الخبرة، المؤهل العلمي، الجنس في تلك الاحتياجات، واستخدم الباحث في هذه الدراسة استبانة تضمنت (60) فقرة، موزعة على ستة مجالات هي: مجال التخطيط، مجال التطوير، وأساليب التدريس، مجال إدارة الصف، مجال العلاقة مع المعلمين والطلبة والمجتمع، مجال النمو المهني، ومجال البحث والتقويم. بناها معتمداً على خبرته في مجال تدريب المعلمين والإشراف التربوي، والرجوع إلى الدراسات السابقة والاستفادة من أوراق العمل المقدمة في مؤتمرات تدريب المعلمين ورأي المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص. وقد تكونت عينة الدراسة، من جميع معلمي الموسيقا في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، وعددهم (255) معلماً ومعلمة وبنسبة (100 %) من مجتمع الدراسة. وأشارت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها :

- أن معلمي الموسيقا في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في الأردن أجابوا بحاجتهم للتدريب على جميع مجالات الاستبانة الستة، وكان ترتيب متوسطاتها الحسابية من وجهة نظرهم كالآتي: التطوير وأساليب التدريس، وإدارة الصف، والبحث والتقويم، والتخطيط، والعلاقة مع المعلمين والطلبة والمجتمع والنمو المهني.

دراسة Chong (1991) وقد هدفت إلى تقييم أداء معلمي التربية الموسيقية في المدارس الأساسية في سنغافورة لعامي 1989/1990م، في جامعة الينوي الأمريكية، ضمن الأسس العامة لبرنامج تدريس الموسيقا المتضمن: الأهداف، والمبادئ، وفلسفة التدريس، وزمن الحصة، وتوفر الآلات والمعدات الموسيقية، وتأهيل معلم التربية الموسيقية. وأشارت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها :

- أن معلمي الموسيقا لا يمتلكون التدريب الكافي لوضع برنامج موسيقي هادف وفعّال.
- أن التعليم الموسيقي في مدارس سنغافورة الأساسية أكثر تركيزاً على الجانب الغنائي المستوردة موسيقاه من خارج حضارة الوطن الأم.

دراسة نصيرات (2010) التي هدفت إلى التعرف على واقع التربية الموسيقية والمعيقات التي تواجهها في الأردن، من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة، والبالغ عددهم (360) من معلمي التربية الموسيقية موزعين على جميع مديريات التربية والتعليم في وزارة التربية والتعليم الأردنية، بالإضافة إلى الخبراء البالغ عددهم (11) من المتخصصين في الموسيقا والتربية الموسيقية من أساتذة كليات الفنون في الجامعات الأردنية الرسمية، وذلك لغايات بناء الأسس التربوية المقترحة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي، الذي تمثل في تصميم أداة الدراسة الأولى (الاستبانة)، للتعرف إلى واقع التربية الموسيقية والمعيقات التي تواجهها في الأردن، ومن ثم (استبانة المقابلة الشخصية) للخبراء والمتخصصين في الموسيقا والتربية الموسيقية، لبناء الأسس التربوية المقترحة لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن. وبينت نتائج الدراسة أن التربية الموسيقية حصلت على درجة متوسطة على مستوى (المنهاج، المعلم، والتجهيزات المدرسية)، في حين تبين وجود العديد من المعيقات ذات التأثير

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

الكبير التي تواجه التربية الموسيقية في مستوى (المنهاج، المعلم، والتجهيزات المدرسية) بدرجة كبيرة.

دراسة الملاح (2002) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع التربية الموسيقية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث على المنهج الميداني والنظري معاً، فقد قام الباحث لعمل بعض المقابلات الشخصية من مدراء المدارس والبالغ عددهم (20)، ومعلمو التربية الموسيقية والبالغ عددهم (20)، في وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، للعام الدراسي (2001- 2002).

وأشارت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها :

- ضعف في دور التربية الموسيقية في تنمية وتطوير الطالب بالاعتماد على التخطيط والإرشاد والتوجيه واتباع أفضل الوسائل التعليمية.
- تعرض معلم التربية الموسيقية إلى العديد من المشكلات والصعوبات، كتدريس معلم التربية الموسيقية في اكثر من مدرسة.
- عدم توفير القاعات والآلات الموسيقية المناسبة في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.
- غياب دور الإدارة المدرسية والإشراف المدرسي في الاهتمام بالتربية الموسيقية في مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة :

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، القائم على عملية المسح للكشف عن مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص.

مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الموسيقا في قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية ممن هم على مقاعد الدراسة، والبالغ عددهم (53) طالبا وطالبة في تخصصي الأداء الموسيقي، والتربية الموسيقية. كما هو مبين في الجدول (1) الذي يبين توزيع مجتمع الدراسة من طلبة الموسيقا في قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية بحسب الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي وحقل التخصص للعام الدراسي 2015/2016.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الشخصية

المتغير	التكرار	نسبة
الجنس		
ذكر	25	% 47.2
أنثى	28	% 52.8
المستوى الدراسي		
سنة ثانية	19	% 35.8
سنة ثالثة	12	% 22.6
سنة رابعة	22	% 41.5

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

المعدل التراكمي		
أكثر من 4/3	11	% 20.8
أقل من 4/3	36	% 67.9
أقل من 4/2	6	% 11.3
حقل التخصص		
أداء موسيقي	32	% 60.4
تربية موسيقية	21	% 39.6

خصائص العينة :

الجدول (2) توزيع مجتمع الدراسة من طلبة الموسيقا في قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية بحسب الجنس والمستوى الدراسي والمعدل التراكمي وحقل التخصص للعام الدراسي 2015/2016

لقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف إجابات العينة نحو الفقرات أدناه :

جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب الخصائص الشخصية

المتغير	التكرار	نسبة
الجنس		
ذكر	25	% 47.2
أنثى	28	% 52.8
المستوى الدراسي		
سنة ثانية	19	% 35.8
سنة ثالثة	12	% 22.6
سنة رابعة	22	% 41.5
المعدل التراكمي		
أكثر من 4/3	11	% 20.8
أقل من 4/3	36	% 67.9
أقل من 4/2	6	% 11.3
حقل التخصص		
أداء موسيقي	32	% 60.4
تربية موسيقية	21	% 39.6

يشير الجدول (2) إلى أن نسبة عينة الدراسة من الإناث 52.8 %، كما أن 41.5 % من العينة من طلبة سنة رابعة، كما نلاحظ أن 67.9 % من العينة يقل معدلهم التراكمي عن 4/3، ونلاحظ أن 60.4 % من العينة متخصصون في الأداء الموسيقي و39.6 % منها متخصصون في التربية الموسيقية.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

اختبار الثبات للأداة:

لقد تم استخدام اختبار (ألفا كرونباخ) لقياس مدى ثبات أداة القياس، حيث بلغت قيمة α للمقياس ككل 0.925 =α وهي نسبة ممتازة كونها أعلى من النسبة المقبولة 0.60.

أداة الدراسة:

تم تطوير أداة الدراسة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة التي ذكرت سابقا كدراسة حمادنه (2014)، ودراسة الشلبي (2010)، ودراسة نصيرات (2010)، وغيرها من الدراسات التي ذكرت سابقاً وهي ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية بطريقة مباشرة وغير مباشرة، بالإضافة إلى خبرة الباحث في مجال التربية الموسيقية، وذلك لمعرفته بواقع التربية الموسيقية في الأردن، والمعيقات التي تواجهها، لاسيما فيما يخص معلم الموسيقا ومتطلباته في ضوء المتغيرات الحديثة، لهذا تم تطوير الأداة بحيث تكون الإجابة عنها مستندة إلى التدريج الثلاثي (موافق، محايد، غير موافق).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من الصدق الظاهري لمحتوى الأداة (الاستبانة) من خلال عرضها على (10) محكمين من ذوي الخبرة في مجال العلوم الموسيقية والتربية الموسيقية من أعضاء الهيئة التدريسية في بعض الجامعات الأردنية. وقد تألفت الأداة من قسمين: الأول تضمن بيانات عامة عن الطلبة (الجنس، والمستوى الدراسي، والمعدل التراكمي، وحقل التخصص)، أما القسم الثاني فهو يشمل الفقرات المتعلقة بمعايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص وعددها (50) فقرة، موزعة على ستة مجالات وهي: أهداف البرنامج احتوت (8) فقرات، والمنهاج احتوت (9) فقرات، وطرق التدريس احتوت (7) فقرات، والتقويم احتوت (7)، والمرافق والتجهيزات الفنية احتوت (6) فقرات، والجانب التطبيقي الميداني احتوى (13) فقرة.

وقد طلب إلى أعضاء اللجنة إبداء آرائهم عن الأداة وفقاً للمحاور الآتية:

- **درجة ملاءمة الفقرات لأبعاد الدراسة.**
- **درجة وضوح الفقرات.**
- **سلامة الصياغة اللغوية.**
- **أية تعديلات أو مقترحات يرونها مناسبة.**

وبعد استعادة الأداة من المحكمين تم الأخذ بملحوظاتهم، التي أسفرت عن إعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وحذف الفقرات التي تم التوصية بضرورة حذفها، وقد تكونت الأداة في صورتها الأولية قبل التحكيم من (60) فقرة وقد استقر عدد فقرات الاستبانة بعد التحكيم على (50) فقرة، بعد حذف (10) فقرات وقد اعتمد نسبة 80 % على الأخذ بآراء المحكمين.

مقياس الأداة:

تم تدريج مستوى الإجابة عن كل فقرة مستندة إلى التدريج الثلاثي بالنسبة للفقرات مجتمعة بحيث تم إعطاء درجة حكم مرتفعة (3) ومتوسطة (2) وضعيفة (1).

وبهذا تكون أعلى درجة يمكن الحصول عليها في الاختبار 60 (20 ×3) وأقلها 20 (20 ×1) وتم اعتماد المعيار الآتي للحكم على استجابات أفراد الدراسة: (1 – 1.66) اتخذت درجة حكم ضعيفة، (1.67 – 2.33) اتخذت درجة حكم متوسطة، (2.34 – 3) اتخذت درجة حكم مرتفعة.. وقد تم التوصل إلى هذا المعيار من خلال قسمة مدى العلامات (3 – 1) على 3.

ولتوضيح ذلك تكون العلامة الافتراضية الكبرى 3، والعلامة الافتراضية الصغرى 1.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

3-1=2 أصبح مدى العلامات محصوراً بين العلامتين (3-1)

3/2=0.66 حيث تعد 3 عدد الفئات الخاصة بالمعايير

أقل قيمة افتراضية هي 0.66+1=1.66

0.66+1.67=2.33

0.66+2.34=3

متغيرات الدراسة :

جدول (3) :متغيرات الدراسة : الجنس، المعدل التراكمي، حقل التخصص

المتغيرات المستقلة			
الجنس، وله فئتان	ذكر	أنثى	
المستوى الدراسي، ولها ثلاث مستويات:	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة
المعدل التراكمي، ولها ثلاث فئات:	أكثر من 4/3	أقل من 4/3	أقل من 4/2
حقل التخصص، وله فئتان	أداء موسيقي	تربية موسيقية	

إجراءات الدراسة :

تم في هذه الدراسة القيام بالخطوات والإجراءات الآتية :

- **تم تجهيز أدوات الدراسة المتمثلة في استبانة موجهة لطلبة الموسيقا، حيث قام الباحث بتوزيع الاستبانة ورقياً على (53) طالباً وطالبة من جميع مفردات مجتمع الدراسة في قسم الفنون الموسيقية في الجامعة الأردنية، وقد تمت عملية توزيع الاستبانات واسترجاعها بصورة شخصية وباليد لضمان استرجاع جميع الاستبانات والتأكد من قيام مجتمع الدراسة باستكمال الإجابة عن كامل مفردات المقياس، حيث بلغت نسبة استرجاع الاستبانات (100 %)، وتم بعد ذلك استخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة.**

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الاول :

السؤال الاول :ما مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقا في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص؟

لقد تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف إجابات العينة نحو المجالات في الجدول (4).

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لوصف إجابات العينة نحو المجالات

المجال	عدد الفقرات لكل مجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر	قيمة T	SIG T
أهداف برنامج البكالوريوس	8	2.42	0.46	كبيرة	7.45	0.00
المنهاج	9	2.37	0.44	كبيرة	6.11	0.00
طرق التدريس	7	2.43	0.47	كبيرة	6.67	0.00
التقويم	7	2.43	0.40	كبيرة	7.88	0.00
المرافق والتجهيزات العينية	6	1.86	0.61	متوسطة	-1.67	0.00
الجانب التطبيقي الميداني	13	2.44	0.39	كبيرة	8.24	0.10
المجالات مجتمعة	50	2.35	0.35	**كبيرة**	7.41	0.00

نلاحظ من استعراض المتوسطات في الجدول (4) أن هناك تطبيقاً لكل معيار، فيما عدا مجال المرافق والتجهيزات الفنية، حيث إن المتوسط الحسابي له كان (1.86) وهو الأقل من متوسط أداة القياس (2)، ولاختبار مدى وجود دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي ومتوسط أداة القياس (2)، فقد تم استخدام اختبار One sample t-test، حيث تبين أن قيمة T المحسوبة لمجال المرافق والتجهيزات الفنية (1.67-) غير دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، بحيث لا يوجد كفاية لتطبيق هذا المعيار، بينما قيمة T المحسوبة بالنسبة لباقي المجالات ذات دالة إحصائيا عند مستوى 0.05، مما يدل على وجود كفاية للمعايير الخاصة بالبرنامج، ما عدا معيار المرافق والتجهيزات الفنية في برنامج إعداد معلمي التربية الموسيقية في الجامعة الأردنية. وللحكم على مستوى التوافر تم اعتماد طريقة حساب المتوسطات الحسابية، بطريقة توزيع المستويات إلى فئات متساوية كما تم توضيحها سابقا في مقياس الأداة.

الإجابة عن السؤال الثاني:

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أراء الطلبة في قسم الفنون الموسيقية في كلية الفنون والتصميم في الجامعة الأردنية حول تقديرهم لمدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، تعزى لمتغير (المعدل التراكمي، المستوى الدراسي، الجنس، والتخصص)؟

للإجابة عن السؤال فقد تم استخدام Test لمعرفة مدى وجود فروق بالنسبة لمتغير الجنس.

جدول (5): متوسط آراء الطلبة تعزى لمتغير الجنس

	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	الدلالة
أهداف برنامج البكالوريوس	ذكر	25	2.53	.36	1.79	0.08
	أنثى	28	2.33	.44		
المنهاج	ذكر	25	2.44	.33	1.14	0.26
	أنثى	28	2.31	.52		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

طرق التدريس	ذكر	25	2.52	.39	1.36	0.18
	أنثى	28	2.35	.52		
التقويم	ذكر	25	2.50	.34	1.19	0.24
	أنثى	28	2.37	.45		
المرافق والتجهيزات الفنية	ذكر	25	1.97	.49	1.22	0.23
	أنثى	28	1.77	.69		
الجانب التطبيقي الميداني	ذكر	25	2.46	.39	0.49	0.63
	أنثى	28	2.41	.38		
المجموع	**ذكر**	25	2.42	**.31**	1.45	0.15
	أنثى	28	2.29	.37		

لقد تم استخدام اختبار T-test for independent sample **حيث تبين أن قيمة T المحسوبة بالنسبة لكل مجال وللمجالات مجتمعة ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى** 0.05 **مما يدل على أنه ليست هناك فروق بين متوسط آراء الطلبة في قسم الفنون الموسيقية حول تقديرهم لدرجة ملاءمة برنامج البكالوريوس في إعداد معلم التربية الموسيقية تعزى لمتغير الجنس.**

وبالنسبة لمتغير التخصص فقد تم استخدام T - test **لمعرفة مدى وجود فروق بالنسبة لهذا المتغير.**

جدول (6) : متوسط آراء الطلبة تبعاً لمتغير حقل التخصص

	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	الدلالة
أهداف برنامج البكالوريوس	أداء موسيقي	32	2.32	.43	-2.35	0.02
	تربية موسيقية	21	2.58	.35		
المنهاج	أداء موسيقي	32	2.23	.42	-2.99	0.004
	تربية موسيقية	21	2.58	.39		
طرق التدريس	أداء موسيقي	32	2.37	.47	-1.21	0.23
	تربية موسيقية	21	2.52	.46		
التقويم	أداء موسيقي	32	2.41	.42	-0.62	0.54
	تربية موسيقية	21	2.48	.38		
المرافق والتجهيزات الفنية	أداء موسيقي	32	1.65	.44	-3.54	0.001
	تربية موسيقية	21	2.19	.68		
الجانب التطبيقي الميداني	أداء موسيقي	32	2.30	.38	-3.43	0.001
	تربية موسيقية	21	2.64	.30		
المجموع	**أداء موسيقي**	32	2.24	**.31**	**-3.24**	0.002
	تربية موسيقية	21	2.53	.33		

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

وباستخدام اختبار T- test for independent تبين أن قيمة T دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 بالنسبة لمجالات أهداف برنامج البكالوريوس، والمنهاج، والمرافق والتجهيزات العينية، والجانب التطبيقي الميداني، والمجالات مجتمعة، مما يدل على وجود فروقات فيها تبعاً للتخصص، وتميل الفروقات لصالح حملة تخصص التربية الموسيقية، كون المتوسطات الحسابية لهم أكبر من المتوسطات الحسابية لحملة تخصص الأداء الموسيقي.

وبالنسبة لمتغير المستوى الدراسي فقد تم استخدام T- test لمعرفة مدى وجود فروق بالنسبة لهذا المتغير.

جدول (7): متوسط آراء الطلبة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة.
أهداف برنامج البكالوريوس	بين المجموعات	.91	2	.45	2.82	.07
	في المجموعات	8.04	50	.16		
	المجموع	8.95	52			
المنهاج	بين المجموعات	1.15	2	.58	3.23	.05
	في المجموعات	8.92	50	.18		
	المجموع	10.07	52			
طرق التدريس	بين المجموعات	1.16	2	.58	2.83	.07
	في المجموعات	10.23	50	.21		
	المجموع	11.39	52			
التقويم	بين المجموعات	.40	2	.20	1.26	.29
	في المجموعات	7.97	50	.16		
	المجموع	8.37	52			
المرافق والتجهيزات الفنية	بين المجموعات	2.13	2	1.07	3.15	.05
	في المجموعات	16.91	50	.34		
	المجموع	19.04	52			
الجانب التطبيقي الميداني	بين المجموعات	1.43	2	.72	5.67	.01
	في المجموعات	6.32	50	.13		
	المجموع	7.75	52			
المجموع	بين المجموعات	1.00	2	.50	4.80	.01
	في المجموعات	5.22	50	.10		
	المجموع	6.22	52			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

استخدام اختبار One Way ANOVA كانت قيمة F بالنسبة لمجال المنهاج ومجال الجانب التطبيقي الميداني، والمجالات مجتمعة دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، بينما لا توجد دلالات إحصائية بالنسبة لباقي المجالات عند مستوى 0.05، مما يدل على وجود فروق في مجالي المنهاج والجانب التطبيقي الميداني والمجالات مجتمعة تبعاً للمستوى الدراسي.

وباستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية فقد تبين وجود فروقات بين سنة ثانية وسنة رابعة، وتميل الفروقات لصالح سنة رابعة، وذلك بالنسبة لمجال المنهاج والمجالات مجتمعة، أما بالنسبة لمجال الجانب التطبيقي الميداني فقد تبين وجود فروقات بين سنة ثانية وكل من سنة ثالثة وسنة رابعة تميل لصالح السنة الرابعة وهذا ما يوضحه الجدول (8):

جدول (8): اختبار LSD للمقارنات البعدية

المجال	السنة	2	3	4	المتوسط الحسابي
المنهاج	2			-0.32*	2.22
	3				2.30
	4	0.32*			2.54
الجانب التطبيقي	2		0.27*	0.37*	2.22
	3	0.27*			2.49
	4	0.37*			2.59
المجالات مجتمعة	2			0.31*	2.59
	3				2.20
		0.31*			2.51

وبالنسبة لمتغير المعدل التراكمي فقد تم استخدام T-test لمعرفة مدى وجود فروق بالنسبة لهذا المتغير.

جدول (9) :متوسط آراء الطلبة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة.
أهداف برنامج البكالوريوس	بين المجموعات	.02	2	.01	.05	.95
	في المجموعات	8.93	50	.18		
	المجموع	8.95	52			
المنهاج	بين المجموعات	.09	2	.05	.24	.79
	في المجموعات	9.98	50	.20		
	المجموع	10.07	52			
طرق التدريس	بين المجموعات	.18	2	.09	.40	.68
	في المجموعات	11.21	50	.22		
	المجموع	11.39	52			

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

التقويم	بين المجموعات	1.13	2	.57	3.90	.03
	في المجموعات	7.24	50	.15		
	المجموع	8.37	52			
المرافق والتجهيزات الفنية	بين المجموعات	1.23	2	.62	1.73	.19
	في المجموعات	17.80	50	.36		
	المجموع	19.04	52			
الجانب التطبيقي الميداني	بين المجموعات	.09	2	.05	.30	.74
	في المجموعات	7.66	50	.15		
	المجموع	7.75	52			
المجموع	بين المجموعات	.002	2	.001	.01	.99
	في المجموعات	6.22	50	.12		
	المجموع	6.22	52			

باستخدام اختبار One Way ANOVA تبين أن قيمة F بالنسبة لمجال التقويم فقط دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، بحيث يوجد فروقات في الآراء حول هذا المجال تبعاً لمتغير المعدل، بينما قيمة F المحسوبة لباقي المجالات ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05، وبما يعكس عدم وجود فروقات فيها تبعاً لمتغير المعدل.

وباستخدام اختبار LSD للمقارنات البعدية، فقد تبين أن هناك فروقات بين الفئة (أكثر من 4/3) وبين الفئتين (أقل من 4/3) وأقل من (4/2) وتميل الفروقات لصالح (أكثر من 4/3) وفقاً للجدول (10):

جدول (10): اختبار LSD للمقارنات البعدية

المجال	أكثر من 4/3	أقل من 4/3	أقل من 4/2	المتوسط الحسابي
أكثر من 4/3		0.34*	0.43*	2.71
أقل من 4/3	- 0.34*			2.37
أقل من 4/2	- 0.43 *			2.29

الاستنتاجات:

هدفت الدراسة إلى إلقاء الضوء على مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص، وذلك من خلال تقديم إطار نظري يتناسب مع الدراسة الحالية، يتم في ضوئه بناء استبانة ضمن المجالات المختلفة في عملية إعداد معلم التربية الموسيقية، لتحقيق هذه الغاية توصلت الدراسة إلى أبرز الاستنتاجات الآتية:

1. **ضرورة زيادة الاهتمام بالمرافق والتجهيزات الفنية اللازمة التي تخدم العملية التعليمية، حيث لا يوجد كفاية في هذا المعيار في الوقت الحالي، توافقت هذه الدراسة مع دراسة Chong (1991) التي بينت أنه يجب توفير الآلات والمعدات الموسيقية، لتدريس حصة الموسيقا، وأيضا دراسة الدّراس وغوانمة (1997) التي قادت لنفس الغرض فيما يخص حاجة حصة الموسيقا للتجهيزات الفنية اللازمة من**

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

الآلات وغرف التدريس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بقلة المرافق في المبنى القديم وتجهيزاته، فمن المعروف أن شح الموارد المالية وقلة المخصصات المالية تقف عائقاً لتحقيق هذه الغاية، وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة الملاح (2002) التي هدفت إلى التعرف على واقع التربية الموسيقية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، وحاجة المعلم إلى توفر القاعات والتجهيزات الفنية المناسبة، التي تقف عائقاً تحول دون العمل بالشكل المطلوب لعملية التدريس، ويعود السبب في ذلك إلى قلة الموارد المالية التي توفرها الوزارة لهذا الغرض، أما على مستوى القسم الموسيقي في الكلية فيرى الباحث أن هذه المشكلة ستبدأ بالزوال بعد أن تم عمل مبنى ضخم للكلية وأصبح قسم الفنون الموسيقية له خصوصية ويوجد به عدد كبير من القاعات الصفية وبدأ العمل في إنجاز جزء كبير منه، بسبب جلب الدعم الكافي لتجهيز هذه القاعات الصفية بالتجهيزات الفنية من الآلات الموسيقية والوسائل التعليمية والتكنولوجية اللازمة.

2. إعادة النظر من قبل القسم وكوادره التدريسية لزيادة الاهتمام بالمقررات الدراسية فيما يخص الجانب التطبيقي الميداني لطلبة التربية الموسيقية، لتكون ضمن منهاج واضح ومحدد، كون هذا الجانب يعتبر من أهم الجوانب التي يكتسب من خلالها الطلبة الخبرة العملية في الجوانب التطبيقية لتأهيلهم وظيفياً وإرشادهم إلى كيفية تدريس المناهج المقررة للطلبة، وتوافقت هذه الدراسة مع دراسة Chong (1991). فيما يخص تأهيل معلم التربية الموسيقية في المجال التطبيقي الميداني أنه حاجة ضرورية لتأهيل المعلم، وأيضا توافقت هذه النتيجة مع دراسة نصيرات (2010) وفيما يخص المنهاج بشكل عام أنه بحاجة إلى تطوير سواءً أكانت المناهج الموسيقية المدرسية أم المناهج الموسيقية الجامعية، ليتم تأهيل الطلبة في ضوء المتطلبات الجديدة لهذا العصر، لذا يرى الباحث أنه لابد من زيادة المقررات الدراسية الجامعية لهذا الجانب كون الفروقات التي أظهرتها نتيجة الدراسة والتي تميل لطلبة السنة الرابعة والذين هم أكثر خبرة من الطلبة الآخرين، مما يدل ويؤكد تبرير رأي الباحث فيما يخص هذا المجال.

3. في مجال التقويم فقد تبين أن الفروقات كانت للطلبة الذين معدلاتهم مرتفعة، فقد لامسوا الواقع نظراً لخبراتهم التراكمية خلال فترة دراستهم، فقد أصبحوا قادرين على نقد التقويم وطريقته بما فيه صالح لهم بما يقيس جوانب العملية التعليمية وقياسها. توافقت هذه الدراسة مع دراسة الدغيمات (1997) في مجال البحث والتقويم فيما يخص الاحتياجات التدريبية لمعلمي الموسيقا في الأردن. وتوافقت أيضاً مع دراسة حمادنه (2014) التي تشير إلى تقدير درجة توافر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة المتوقع تخرجهم، من ناحية تقويم الطلبة، والمرافق والتجهيزات، والتربية العملية التي أظهرت نتائجها أن درجة توافر المعايير في هذا البرنامج جاءت بمستوى متوسط حسب وجهة نظر أفراد العينة.

4. وفي جميع المجالات المجتمعة دلت نتائج الدارسة على وجود فروقات لصالح حملة تخصص التربية الموسيقية كون هؤلاء الطلبة هم من سيقومون مستقبلاً بتدريس الأجيال وهم الأكثر معرفة بهذه الأسس التربوية التي قاستها الدراسة الحالية.

التوصيات:

1. ضرورة التخطيط للمناهج الخاصة لإعداد معلم التربية الموسيقية كماً ونوعاً.
2. عمليات تطوير أقسام الفنون الموسيقية في الجامعات والكليات تنطلق من خلال لجان وفرق عمل لتطبيق معايير الجودة الشاملة في إعداد معلم التربية الموسيقية
3. توفير المستلزمات والتجهيزات الفنية اللازمة واستخدام مهارات التكنولوجيا والتعامل معها للفئة المستهدفة، والعمل على مواكبة المستجدات التقنية والتكنولوجية بما يخدم مادة التربية الموسيقية وزيادة حجم المخصصات المالية لمادة التربية الموسيقية في الجامعات، لزيادة الاهتمام بهذه المادة من جميع النواحي.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

4. الاهتمام بالمناهج الدراسية الحالية لمادة التربية الموسيقية، لتواكب التنمية والتقدم السريع في العالم وفقاً لمعايير نظام الجودة.
5. تدريب ومتابعة معلم التربية الموسيقية أثناء الدراسة عن طريق الموجهين وأعضاء الهيئة التدريسية ومشرفي الطلبة.
6. دعم البحث العلمي في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم مادياً ومعنوياً، وأن تعد هذه البحوث والدراسات للاستفادة منها في إعداد المعلم.
7. الاهتمام بتطوير نظام التقييم ونظام التقويم ضمن نظام الجودة، وتدريب الطلبة المعلمين على أساليب التقويم الحديثة من خلال التربية العملية.
8. تشجيع أبناء المجتمع والمؤسسات بالقطاعين العام والخاص للإسهام في تمويل وإعداد المعلمين وتدريبهم وتمويل البحث العلمي الخاص بهم، والاستعانة بالخبرات المحلية من المجتمع المحلي.
9. الأخذ بآراء بالطلبة لتحديد الاحتياجات التدريبية لهم وتطبيقها تبعا لأولوياتها.
10. إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بالتربية الموسيقية بشكل عام.

المراجع:

حمادنه، همام سمير (2014). ***درجة توفر معايير ضمان الجودة في برنامج إعداد معلم التربية الابتدائية في جامعة اليرموك من وجهة الطلبة المتوقع تخرجهم***، الأردن، عمان.

الدراس، نبيل وغوانمة، محمد (1997). ***دراسة تقييمية لبرامج التعليم الموسيقي في مدارس مرحلة التعليم الأساسي في الأردن***، عمان، الأردن.

الدغيمات، أحمد (1997). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الموسيقا في الأردن، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

دوهيرتي، جيفري (1999). ***تطوير نظم الجودة في التربية***. ترجمة عدنان الأحمد وآخرون، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

زيدان، مراد صالح مراد (1997). ***مؤشرات الجودة في التعليم المصري***. كلية التربية، الفيوم، جمهورية مصر العربية.

الشلبي، إلهام علي أحمد (2010). ***أثر إدارة الجودة الشاملة في برامج التنمية المهنية للمعلمين (تجربة وكالة الغوث الدولية – الأردن)***. الأردن، عمان.

شوق، محمود أحمد وسعيد، محمد مالك محمد (1995) ***تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين***. الرياض: مكتبة العبيكان.

عقيلي، عمر وصفي (2001). ***مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة: وجهة نظر المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة***. عمان: دار الاوائل للنشر

مجيد، سوسن شاكر، والزيادات، محمد عواد (2008). ***الجودة في التعليم: دراسات تطبيقية***. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

المحياوي، قاسم نايف (2007). إدارة الجامعات في ضوء معايير الجودة الشاملة. ***مجلة اتحاد الجامعات العربية***، (4).

مصطفى، أحمد سيد (1998). ***إدارة الجودة الشاملة والإيزو 9000***. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

مطر، إكرام، وأميمة، فهمي (1986). ***تدريس الموسيقا***، الكويت: دار العلم والثقافة.

الملاح، محمد (2002). واقع التربية الموسيقية في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، ***رسالة دبلوم دراسات معمقة في العلوم الموسيقية غير منشورة***، جامعة الروح القدس، الكسليك، لبنان.

https://doi.org/10.20428/AJQAHE.10.4.8

نصيرات، نضال (2010)، أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، عمان، الأردن.

المواقع الإلكترونية:

جامعة عين شمس (2015). *مركز ضمان الجودة والاعتماد، ضمان جودة التعليم والاعتماد*. استرجع في 16/4/2015. من موقع: http://qaac.shams.edu.eg.

قسم الفنون الموسيقية / الجامعة الأردنية (2015). *استراتيجية القسم*، استرجع في 18 نيسان 2015. من موقع الجامعة: http://artsdesign.ju.edu.

ويكيبيديا (2010). *ضمان الجودة*. استرجع في 16 نيسان 2015 من موقع: https://ar.wikipedia.org/wiki/QA.

جامعة بابل (2015). *ضمان الجودة والاداء الجامعي*. استرجع في 16 نيسان، 2015. من موقع الجامعة: http://iso.uobabylon.edu.

Chong, S. N. Y. (1991). General music education in the primary schools in Singapore, 1959-1990 (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign).

Davies, I. (1991). A defence of quality: Full time initial teacher training courses. Journal of further and higher education, 15(1), 20-26.

Haberman, M. (1991). The Dimensions of Excellence in Programs of Teacher Education. Paper Presented at the Annual Conference Padre Island, Texas.

Contents:

Subject	Page
Editorial	1
A Proposed Framework for Applying the National Standards of Quality Assurance in Higher Education in Sudan from the Teaching Staff's Perspective – Faculties of Business Administration Dr. Alfateh A. Abdalrahim Dr. Khedir S. Mohamed Dr. Mohamed A. Hamato Dr. Ahmed I. Abdo	3
Applying the Technology Acceptance Model to Analyze the Saudi University Students' Attitudes and Intentions toward Using E-learning in their Courses Dr. Nasr Taha Hassan Dr. Magdy Melegy Abdul hakim Melegy	33
Level of Quality Education Services and the Effect on Students' Satisfactory: A Filed Study at Saida University - Algeria Dr. Hamidi Zeggai Dr. Mohammed Ouazani	63
Success Factors of Implementing Quality Assurance System in Public Algerian Universities from the View Point of Quality Assurance Officials Dr. Saliha Reggad	89
Obstacles to the Application of Administrative Process Engineering in Gaza Universities from the Faculty Members' Perspective Dr. Mahmoud A.R. Assaf	103
Measurement and Comparison of Variance in the Performance of Algerian Universities using models of Returns to Scale Approach Dr. Imane Bebba Prof. Dr. Ilyes Ben Saci	125
The Impact of the Dimensions of the Administrative Decision Support Systems on the Re-engineering of the Systems of the Palestinian universities in Gaza Strip from the Employees' Perspective Dr. Mazen Jehad I. Al Shobaki	155
Investigating the Availability of Quality Assurance Standards of Academic Programs in the Music Teacher Preparation Program- University of Jordan, from the Students' Perspective Dr. Nedal M.Nsairat	177

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)
University of Science and Technology
P.O. Box: 13064
Sana'a, Republic of Yemen
Email: tdc@ust.edu

III: Referring and Publication Procedures:

1. The AJQAHE undertakes to inform the researcher(s) of the receipt of the paper and whether it is accepted for publication or not.
2. If the research is provisionally accepted, then it is refereed by experts who are confidentially selected. Experts judge the originality and novelty of the research, and its scholarly contribution, and how far the researcher(s) was/were in compliance with research conventions in the field. The referee is requested to indicate whether the research paper is valid for publication or not.
3. In case the referees have certain comments and observations about the research paper, they are sent to the researcher(s) to make the necessary modifications, provided that the research paper is sent back to the Journal within a maximum of one month. Otherwise, the research paper will be disregarded.
4. The researcher will by informed of the decision within three months –at most- from the date of submission. If accepted, the researcher will be informed of the date of publication and the Journal volume number.
5. In case the research paper is accepted for publication, the AJQAHE reserves the right to make any stylistic or any other necessary changes so as to make the paper in conformity with its standards and conventions.
6. After the Editorial Board's endorsement for publishing the research paper, all copyrights devolve to the AJQAHE.
7. Any information given in the research papers represents their authors; it does not necessarily reflect the opinions of the Editorial Board, the University or the Advisory Board.

- Introduction: This should cover the theoretical framework and previous studies conflated together in a scholarly critical manner. The Introduction includes these sub-headings: problem statement; research questions/ hypotheses; terms and delimitations.
- Methods: This includes study method, population and study sample, research tools and procedures.
- Results: results should be presented according to the order of the research questions/hypotheses in a sequential manner.
- Discussion: in this section results should be deeply and thoroughly discussed on the basis of previous studies and theoretical framework mentioned in the Introduction, or any other relevant studies.
- Conclusions and Recommendations: The main study results should be presented here, in view of which recommendations and suggestions are to be made and proposed.
- References: the AJQAHE adopts the format of APA (American Psychological Association) 5th edition., which is as follows:
    - References should be alphabetically ordered, starting with the author's last name followed by the first name.
    - Titles of reference should be underlined; no numbering is required.
    - When books are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title Italicized, and publishing house and place of publication.

    Example: Ellis, Rod (1997). SLA Research and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

    - When journals are used as references, author (s) should be given in full, followed by the year of publication in brackets, the title, journal name Italicized, volume number and page numbers.

    Example: Nation, Paul (2014). How much input do you need to learn the most frequent 9,000 words? Reading in a Foreign Language, 26(2): 1-16.

    - Observing documentation ethics and rules by acknowledging sources of information used. Plagiarism software will be used to detect any violation of such citation rules.

2. The researchers are requested to write and sign a cover letter (using the approved form), indicating that the research has been published before, or submitted for publication ant any journal.
3. All research papers and relevant correspondence should be sent to this address:

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education (AJQAHE)

General Submission Guidelines

1. The AJQAHE is concerned with research studies pertaining to quality assurance.
2. The AJQAHE publishes research papers only which are in conformity with common international standards of scientific research.
3. The AJQAHE accepts research papers in both English and Arabic on the condition that they fulfill the following:
   - They should not have been published before or submitted for publication in any other journal.
   - They should be written in a proper and an error-free language.
   - In case the research is extracted from a thesis, this should be clearly stated by the author.
   - The research should be computer-typed.
   - Research papers in Arabic should be double-spaced, and font size 14 (Traditional Arabic).
   - Research papers in English should be double-spaced, and font size 12 (Times New Roman).
   - Margins of all page sides should be 2.50 cm.
   - Tables and illustrations should be inserted in their right places with their descriptive titles and necessary information, using font size 12.
   - Number of pages should not exceed 25 (7000 words), including references and appendices and using A4 size paper.

II: Submission Procedures:

1. Researchers are requested to submit their papers in accordance with the following procedures.
   - Title page: the first page should be devoted to the title, provided that the number of words does not exceed (15) words. Name and address of the researcher should remain anonymous.
   - Abstract in Arabic: the second page should be devoted to the Arabic abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.
   - Abstract in English: the third page should be devoted to the English abstract whose words should not exceed 250 words, followed by keywords which should be a minimum of 3 words.

Website:

www.ust.edu/uaqe

Advisory Board:

Advisory Board Chairman:

Prof.Dr. Dawood A. AL-lHidabi - Yemen

Advisory Board Member:

Prof.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
Prof.Dr.Nouria A. Al-Awadi- Kuwait
Prof.Dr.EsmailAlgabori- Iraq

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
Prof.Dr.Noman Qaid Al-Naggar
Dr. Raja Mohamed Deeb Aljaji

Editorial Secretary

Nesmah Sultan ALabsi

Language Editing

Dr. Abdulhameed Ashuja'a
Dr. Mohammed Hosin khaqu

To Contact

Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education
University of Science and Technology-Sana'a-Yemen
P.O.Box:13064 Tel:00967 1 373237 -2127
E.mail: tdc@ust.edu
Website: www.ust.edu/uaqe - http://ust.edu/ojs

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

Volume 10 - No.30 2017

جامعة العلوم والتكنولوجيا
University of Science & Technology

The Arab Journal

for Quality Assurance in Higher Education

(Volume 10– No.30) 2017

A Refereed Arab Academic Journal, Published Bimonthly by the University of Science and Technology in collaboration with the General Secretariat of the Association of Arab Universities

p-ISSN: 2308-5347 e-ISSN: 2308-5355 INDEXED IN EBSCO

- **A Proposed Framework for Applying the National Standards of Quality Assurance in Higher Education in Sudan from the Teaching Staff's Perspective - Faculties of Business Administration**
  Dr. Alfateh Alamin Dr. Khedir Sidieq Dr. Mohamed Ahmed Hamato Dr. Ahmed Idries Abdo
- **Applying the Technology Acceptance Model to Analyze the Saudi University Students' Attitudes and Intentions toward Using E-learning in their Courses**
  Dr. Nasr Taha Hassan Dr. Magdy Melegy Abdul
- **Level of Quality Education Services and the Effect on Students' Satisfactory: A Filed Study at Saida University - Algeria**
  Dr. Hamidi Zeggai Dr. Mohammed Ouazani
- **Success Factors of Implementing Quality Assurance System in Public Algerian Universities from the View Point of Quality Assurance Officials**
  Dr. Saliha Reggad
- **Obstacles to the Application of Administrative Process Engineering in Gaza Universities from the Faculty Members' Perspective**
  Dr. Mahmoud A.R. Assaf
- **Measurement and Comparison of Variance in the Performance of Algerian Universities using models of Returns to Scale Approach**
  Dr. Imane Bebba Prof.Dr. Ilyes Ben saci
- **The Impact of the Dimensions of the Administrative Decision Support Systems on the Re-engineering of the Systems of the Palestinian universities in Gaza Strip from the Employees' Perspective**
  Dr. Mazen Jehad I. Al Shobaki
- **Investigating the Availability of Quality Assurance Standards of Academic Programs in the Music Teacher Preparation Program- University of Jordan, from the Students' Perspective**
  Dr. Nedal M.Nsairat