

تقييم جودة برامج التعليم العالي كإطار لنجاح عملية التعليم (من وجهة نظر الطلبة)

م. مهدي عطية الجبوري
جامعة بابل / كلية الإدارة والاقتصاد

mahdiatia@yahoo.com

abd-aljassimabbas@yahoo.com

تاريخ قبول النشر: 2014/9/15

تاريخ استلام البحث: 2014/5/20

الملخص:

هدف البحث إلى مناقشة تأثير وتقييم جودة برامج التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة واستعدادهم لبذل المزيد من الجهود كإطار لنجاح عملية التعلم والتعليم من خلال الاستراتيجية الشاملة للتعليم العالي في العراق.

وتتمثل مشكلة البحث في دراسة واقع التدريس الجامعي في الجامعات العراقية، من خلال معرفة التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة على أساس أن هناك فجوة بين ما يتوقعه الطالب من خدمات وما يدركه بالفعل، إذ يحاول البحث قياس هذه الفجوة الرئيسية ومحدداتها. وتبرز أهمية البحث في الاسهام في تطوير وتحسين البرامج التعليمية في الجامعات على اختلاف تخصصاتها وبصورة مستمرة لضمان الجودة والاعتماد. ويستند الى فرضيات اهمها توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي وفقا لمتغيرات البحث من وجهة نظر الطلبة. تظهر النتائج أن هناك علاقة ذات دلالة معنوية بين أبعاد جودة برامج التعليم العالي ووفقا لمتغيرات البحث من وجهة نظر الطلبة. كما تم صياغة مجموعة من التوصيات بناء على ذلك.

Assess the quality of higher education programs as a framework for the success of the education process

Lecturer: Mahdi A. AL Jobori

Assistant Lecturer: Abd Al-Jassem Abbas

Babylon University/ college of Management and Economics

Abstract

The research aims to discuss the impact and assess the quality of higher education programs from the perspective of the students and their willingness to make further efforts as a framework for the success of the process of learning and teaching through a comprehensive strategy for higher education in Iraq .

The research problem in the study of the reality of university teaching in Iraqi universities, through knowledge of the estimates of the calendar for the quality of higher education programs from the perspective of the students on the basis that there is a gap between what you expect the student services and realize already; since trying to search measure this gap President and determinants.

And highlight the importance of research that contributes to the development and improvement of educational programs at the universities of different specialties and on an ongoing basis for quality assurance and accreditation. And based on the most important hypotheses that no

significant differences between the mean estimates of the calendar for the quality of higher education programs, according to the research variables from the viewpoint of the students. The results show that there is a significant relationship between the moral dimensions of quality higher education programs, according to the research variables from the viewpoint of the students. As has been the formulation of a set of recommendations based on that.

المقدمة:

شهد العالم تحولات متقدمة كبيرة في النظم الاقتصادية. إذ إن العديد من الاقتصادات تتحول من نموذج التصنيع والاقتصادات القائمة على الصناعة إلى اقتصادات الخدمات القائم على المعرفة. إذ أصبحت صناعة الخدمات تلعب دوراً متزايد الأهمية في اقتصادات العديد من الأمم. في عالم اليوم الذي يتميز بالمنافسة العالمية، يأتي دور جودة الخدمة وهو المفتاح لتحقيق النجاح، إذ أكد العديد من الخبراء أن الاتجاهات التنافسية الأقوى حالياً لتشكيل التسويق واستراتيجية العمل هو جودة الخدمة. ومنذ عام 1980 تم ربط الجودة مع زيادة الربحية، وينظر إليها على أنها توفر ميزة تنافسية مهمة من خلال توليد تكرار المبيعات، وخلق ردود الفعل الإيجابية، لولاء الزبون والمفاضلة بين المنتجات التنافسية والتي من ضمنها جودة الخدمة لقطاع التعليم. فإنه يعد مشروعاً استثمارياً ويتم تطبيق كافة مفاهيم ونظريات الأعمال في هذا القطاع أيضاً. وإن واحدة من المفاهيم المهمة، التي تعد ذات أهمية كبيرة من وجهة نظر جميع أصحاب المصلحة، هو مفهوم الجودة. والذي يركز على كيفية استخدام معايير الجودة من قبل الجامعات، وكيف يتم التأكيد على أن الجودة هي موضع النقاش المعاصر. وقد اجتذبت هذه المسألة الأكاديميين والباحثين على حد سواء. وإن واحدة من النماذج المستخدمة على نطاق واسع لتقييم الجودة هو نموذج جودة الخدمة الذي قدمه (Parasurman. et. al, 1988: 13) وقد اوصى العديد من الباحثين على استخدام مفهوم جودة الخدمة في التعليم.

وانطلاقاً من الشعور بهذه المسؤولية أهتم القائمون على التعليم العالي بتقديم برامج تساهم في تأهيل الكوادر البشرية لقيادة عملية التنمية ورعايتها إيماناً منها بأن التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية، ذلك أنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مجالات الحياة المختلفة، وبمقدار جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات لذلك أصبح لزاماً على الجامعات أن تتبنى مفاهيم الجودة في عملية التعليم لإعداد الكوادر البشرية وخاصة مفاهيم الجودة الشاملة. ولكي يتسنى لهذا البرنامج أن يحقق أهدافه لأبد من تطويره وتنميته باستمرار والتغلب على جوانب القصور التي تتمثل في غياب فلسفة واضحة للتعليم العالي، والتركيز على الكم والعدد على حساب الكيف، سواء في عدد الطلبة المقبولين، أو في معايير اختيار عضو هيئة التدريس، أو في البرامج التعليمية. ولمعالجة هذا القصور، لابد من وضع خطة علاجية وتطويرية في جوانب التعليم العالي المختلفة، غير أنه يجب أن تستند هذه الخطة إلى دراسات تقييمية لواقع التعليم العالي من مختلف جوانبه. لكي يواكب التطورات والتحديات المستجدة، ولما كانت عملية التنمية لا تتحقق بدون عملية قياس كان لابد من قياس جودة الخدمات المقدمة للطلاب في هذا البرنامج للوقوف على نقاط القوة والضعف التي تعترضه حتى يتسنى للمسؤولين إمكانية التطوير بناءً على أسس واضحة وأكيدة وبالتالي يصبح هذا البرنامج أكثر قدرة على المساهمة في التنمية المرجوة. وانطلاقاً مما سبق يحاول هذا البحث قياس جودة الخدمات التعليمية المقدمة من الجامعة إلى الطلاب وفق منهجية علمية محددة، وفق نموذج مفترض سيتم توضيحها في ثنايا الصفحات التالية.

المبحث الأول: المراجعة الأدبية

أولاً: مفهوم الجودة Quality

يستخدم مصطلح الجودة عادة عند عامة الناس بمفهوم (النوعية الجيدة) أو (الخامة الأصلية) ويقصد بها الكيف عكس الكم، كما تستخدم بمفهوم درجة الامتياز، أو صفة متأصلة أو متميزة. والجودة لغة أصلها "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوده أي صار جيداً، وأجاد (أي أتى بالجيد من القول والفعل) (ابن منظور، 72: 1968). أما اصطلاحاً فهناك العديد من التعريفات يمكن تقديمها من خلال ما يلي: يعرف رواد الجودة مفهوم الجودة على النحو الآتي:

دقة الاستخدام حسب ما يراه المستفيد، جوزيف جوران. (Juran, J., 1945: 153).

درجة متوقعة من التناسق والاعتماد تناسب السوق بتكلفة منخفضة. (Deming, W., 2000: 37).

الرضا التام للعميل، أرماند فيخبوم (Feigenbaum, A. V., 1984).

المطابقة مع المتطلبات، (عارف السمان، 2010: 9) موقع كروسبي (Crosby, P., 1979: 38).

ويمكن أن توصف جودة بأنها "قدرة الخدمات لإرضاء الزبائن"، (ISO 9004-2، ISO 1991)، وأشار (Asthiyaman, 1997: 544) إلى تعريف جودة الخدمة بأنها "إجراء تقييم شامل لمنتج أو خدمة من مزايا وعيوب". وقد ثبت من قبل الباحثين أن جودة الخدمة هو من العوامل المهمة للرضا (Shemwel, et.al, 1977: 159).

ونستنتج من هذه التعريفات بأن (الجودة) تتعلق بمنظور الزبون وتوقعاته وذلك بمقارنة الأداء الفعلي للمنتج أو الخدمة مع التوقعات المرجوة من هذا المنتج أو الخدمة وبالتالي يمكن الحكم من خلال منظور الزبون بجودة أو رداءة ذلك المنتج أو الخدمة، فإذا كان المنتج أو الخدمة تحقق توقعات الزبون فإنه قد أمكن تحقيق مضمون الجودة.

والجودة كما وردت في قاموس أكسفورد تعني الدرجة العالية من النوعية أو القيمة. وقد اعتمدت المنظمة العالمية للتقييس بموجب المواصفة القياسية الدولية لمصطلحات الجودة إصدار عام 1994 تعريفاً للجودة باعتبارها: مجموعة الخواص والخصائص الكلية التي يحملها المنتج/الخدمة وقابليته لتحقيق الاحتياجات والرضا أو المطابقة للغرض هو أكثر تعريفات الجودة ملائمة. وبعد أن طورت الهيئة الدولية عدة معايير دولية تعنى بالجودة وصنفت تحت كلمة أيزو، وأصبح قيام المؤسسات التعليمية بتنفيذ متطلبات الوفاء بتلك المعايير أحد مداخل تحقيق الجودة، أذ يعد حصول الجامعات على شهادة الأيزو 9001 إصدار عام 2000 في التعليم خطوة مهمة للانطلاق إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وبالتالي تحسين مخرجات الجامعات وزيادة درجة الاعتمادية، وتحقيق المزايا التنافسية، وبالتالي احتلال مراكز متقدمة في التصنيف العالمي. والأيزو 9001 عبارة عن متطلبات نظم إدارة الجودة، وهو يستند إلى (Processes Approach) مدخل العمليات الذي يركز على أربعة عناصر أساسية تتمثل في مسؤولية الإدارة وإدارة الموارد وتحقيق المنتج والقياس والتحليل والتحسين، وتتمثل مدخلات الأيزو 9001 في التعليم في متطلبات الزبائن وهم الطلبة، وتتمثل مخرجات الأيزو 9001 في التعليم في الخدمات التعليمية التي تحقق رغبة العملاء المتمثلين في الخريجين وسوق العمل والمجتمع ككل. كما يقدم الأيزو 9004 إصدار عام 2000 إرشادات إضافية لتحسين أداء نظم إدارة الجودة في الجامعات وبالتالي زيادة سرعة الانتقال إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة. (عطية وزهران، 2008: 4)

ثانياً: أهمية الجودة

تحتل الجودة أهمية إستراتيجية على مستوى المنظمة أو على مستوى المجتمع ككل، فاليابان مثلاً وضع منذ عام 1950 الجودة كهدف أساسي لبناء اقتصاده وتحقيق التميز على المستوى العالمي، ولم تمض إلا عشرين سنة أي في 1970 حتى تحقق له ذلك، وتخطى اقتصاد الولايات المتحدة الأمريكية أكبر اقتصاد في العالم. هذا من الناحية الاقتصادية الكلية، أما على مستوى المنظمة

فأهمية الجودة تتجلى من خلال: (مريان والتكريتي، 1997: 7)، (محبوب،: 2003 126) (<http://ar.wikipedia.org/wiki>)

سعي هذه المؤسسات للأخذ بالأنظمة والفلسفات الإدارية الحديثة لتطوير عملها وتحديث أساليبها لتواكب حركة التغيير والتطوير في عصر العولمة الذي أصبح العالم فيه عبارة عن قرية صغيرة وحتى تستطيع الصمود في وجه المنافسة بين المؤسسات في ظل الأسواق العالمية التي تسعى للتميز والجودة .

وتأتي أهميته تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم من خلال (Costing, 1994:46) (الصريرة والعساف، 2008: 16)

- 1- عالمية نظام إدارة الجودة الشاملة وأنه أحد سمات العصر الحديث.
 - 2- ارتباط إدارة الجودة الشاملة بالإنتاجية واستمراريتها وتحسين مخرجات العملية التربوية.
 - 3- شمولية نظام إدارة الجودة الشاملة للمجالات كافة.
 - 4- تدعيم إدارة الجودة الشاملة لعملية التحسين المستمر في التعليم العالي.
 - 5- العمل على تطوير قيادات إدارية للمستقبل.
 - 6- زيادة العمل والاستخدام الأمثل للموارد المتاحة والتقليل من الهدر والفاقد.
 - 7- إجراء المزيد من التحسينات والتطوير المستمر في العملية التربوية المبنية على تطلعات المستفيدين من خدمات هذه المؤسسات.
 - 8- ارتباط عملية إدارة الجودة الشاملة بالتقويم الشامل للنظام التعليمي.
- إن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يؤدي إلى:
- تحسين كفاءة إدارة مؤسسات التعليم العالي.
 - رفع مستوى أداء أعضاء الهيئات التدريسية.
 - تنمية البيئة الإدارية في هذه المؤسسات.
 - زيادة الفعالية التنظيمية للمنظمة،
 - زيادة الحصة السوقية،
 - خفض التكاليف،
 - التفوق وموافقة المواصفات.

ثالثاً: إدارة الجودة الشاملة

خلال عقد الثمانينيات من القرن الماضي، وبعد عدة عقود من التقدم والتطور في استخدام كلمة الشاملة لمصطلح الجودة لتصبح (Feigenbaum, A. V.) مفهوم الجودة أضاف الجودة الشاملة " وأطلق مفهوم "إدارة الجودة الشاملة" على آخر مرحلة من مراحل تطور الجودة (الطائي، والعبادي، 2008: 45). ويعرف (Cohen S., Brand, 1993:16) "إدارة الجودة الشاملة" من خلال تفكيكهم للمصطلح إلى كلماته الأساسية الثلاثة على النحو الآتي:

" (Management الإدارة) " - تعني تطوير القدرات التنظيمية والقيادات الإدارية بحيث:

تصبح قادرة على التحسين المستمر لغرض المحافظة على المستوى العالي من جودة الأداء. "الجودة" - (Quality) وتعني الوفاء بمتطلبات المستفيد، أي تحقيق رغبات المستهلكين والمستفيدين وتوقعاتهم مما تقدمه المنظمة من سلع أو خدمات.

"الشاملة" - (Total): وتتضمن تطبيق مبدأ البحث عن الجودة في أي مظهر من مظاهر العمل بدءاً من التعرف على احتياجات المستفيد وانتهاءً بتقييم ما إذا كان المستفيد راضياً عن الخدمات أو المنتجات المقدمة له، وبذلك فإن الشمولية في إدارة الجودة تعني إدخال كل عناصر العمل في المنظمة من أجل التحديد الدقيق لحاجات ورغبات المستهلك أو المستفيد من سلع وخدمات المنظمة، والعمل على بذل كل جهد جماعي وفردى ممكن في سبيل تحقيق تلك الغايات.

ويعرفها معهد الجودة الفيدرالي: على أنها شكل تعاوني لأداء الأعمال يعتمد على القدرات المشتركة لكل من الإدارة والعاملين بهدف التحسين المستمر في الجودة والإنتاجية وذلك من خلال فرق العمل. (الصريرة وعساف، 2008: 16)

وهناك من يعرف إدارة الجودة الشاملة (على أنها: أداء العمل بشكل صحيح من المرة الأولى، مع الاعتماد على تقييم المستفيد المعرفة مدى تحسن الأداء (السمان، 2010: 8) وهي فلسفة إدارية حديثة تأخذ شكل نموذج أو نظام إداري شامل قائم على أساس إحداث تغييرات إيجابية جذرية لكل شيء داخل المؤسسة، بحيث تشمل هذه التغييرات الفكر، السلوك، القيم، المعتقدات التنظيمية، المفاهيم الإدارية، نمط القيادة الإدارية، نظم وإجراءات العمل المختلفة وذلك من أجل تحسين وتطوير كل مكونات المؤسسة للوصول إلى أعلى جودة في مخرجاتها. (Deming, 1986: 376)

فقد ظهر مفهوم الجودة الشاملة في التعليم وكان (Total Quality Management (TQM المقصود به أن تكون البرامج والمناهج والموارد التعليمية وتقنيات التعليم وأساليب التقويم وقياس الأداء الطلابي ومستويات أعضاء هيئات التدريس وقدراتهم ونتائج ما يقومون به من بحوث متطابقة جميعها مع المواصفات التعليمية والعلمية والأكاديمية المتعارف عليها من ناحية، ومتوافقة مع احتياجات المستفيدين وأصحاب المصلحة ومحقة لرغباتهم وتطلعاتهم من ناحية أخرى. كما أن مفهوم الجودة الشاملة يتعدى جودة المنتج نفسه ليشمل العديد من الجوانب المختلفة في المؤسسة التعليمية فهو يشمل طريقة الأداء وجودة المعلومات وجودة العمليات وجودة أماكن العمل وجودة الأداء وجودة الرسالة وجودة الأهداف وجودة البرامج التعليمية وجودة كل شيء وبطبيعة الحال فقد ظهر مدخل إدارة الجودة (Owlia: 1996: 166). داخل الجامعة أو المؤسسة التعليمية)

رابعاً: خطوات تطبيق الجودة الشاملة

يتم تطبيق برنامج الجودة الشاملة في أي منظمة بالخطوات الآتية: (Martinich, 1997: 17) (البكري، 2002: 11)

- الخطوة الأولى: التزام وتعهد الإدارة العليا في المنظمة بتنفيذ برنامج الجودة ودعمه، وتدريب القادة والمسؤولين على مفاهيم الجودة الشاملة، وأساليب تطبيقها، وتشكيل فرق تحسين وتوكيد الجودة.
- الخطوة الثانية: إيجاد رسالة ورؤية واضحة ومحددة للمؤسسة، تتضمن الأهداف العامة وأهداف الجودة التي تسعى إلى تحقيقها، وضمان نشر هذه الرسالة والرؤية، وضمان وصولها لجميع أفرادها.
- الخطوة الثالثة: تشكيل مجلس للجودة يضم في عضويته المديرين التنفيذيين في المؤسسة ورؤساء الأقسام المختلفة فيها، ويقوم هذا المجلس بالإشراف على عملية تخطيط وتنفيذ وتحسين برنامج الجودة.
- الخطوة الرابعة: تكوين استراتيجية لإدارة الجودة الشاملة، بحيث يتم تحديد الهيكل التنظيمي لإدارة الجودة، ودمج نشاطات إدارة الجودة الشاملة ضمن استراتيجيات وخطط المؤسسة، وتكوين نظام داخل وحدات المؤسسة لوضع أهداف محددة للجودة الشاملة داخلها، وتحديد كيفية إشراك العاملين في تنفيذ برنامج الجودة، واستخدام الأنظمة الإدارية الحالية في تنفيذ هذا البرنامج.
- الخطوة الخامسة: اتخاذ القرار حول مجال تطبيق برنامج الجودة، وهل سيكون على مستوى المؤسسة بشكل كلي أم جزئي، أو اختيار وحدة أو قسم في البداية لتنفيذ البرنامج وتحديد مدى الاستعداد والجاهزية للتغيير والتنفيذ.
- الخطوة السادسة: تحليل الاحتياجات التدريبية للمديرين التنفيذيين ورؤساء الأقسام والإدارات والعاملين، للتدريب على مفاهيم الجودة، وتحديد أنواع التدريب اللازمة لكل مجموعة والمحتوى التدريبي الذي سيتم التدريب عليه، ومتطلبات عملية التدريب من موارد بشرية ومادية وتنظيمية.
- الخطوة السابعة: التأكد من أن إدارات وأقسام المؤسسة قد طورت معايير لقياس مدى مطابقة الخدمات المنتجة لاحتياجات المستفيدين، وتعديل المقاييس والأنظمة الإدارية الحالية لقياس درجة تلبية هذه الاحتياجات.

- الخطوة الثامنة: ادخال وتطبيق برنامج الجودة الشاملة في الهيكل التنظيمي للمؤسسة، ووضع التفاصيل اللازمة لتطبيق البرنامج مثل: الكيفية التي يكون عليها التنفيذ، والهيكل التنظيمي الملائم وكيفية تفويض الصلاحيات والسلطات للعاملين، و الاجراءات والمصادر المطلوبة لتسهيل تطبيق البرنامج.
- الخطوة التاسعة: مراقبة وتقويم النتائج باستمرار، لتتبع توافق جهود التحسين مع أهداف المؤسسة، وتقويم المصادر المستخدمة في جهود التحسين للحفاظ على الكفاءة وللإستخدام الأمثل لهذه المصادر.
- الخطوة العاشرة: إعلان نجاح برنامج الجودة، ومكافأة، وتوسيع جهود التحسين لتشمل كل وحدات وأقسام وإدارات المؤسسة.

خامسا: الجودة في التعليم العالي

يعد الطلبة من بين اهم جميع أصحاب المصلحة للمنظمات الأكاديمية، والتي هي بمثابة الجسر مع أصحاب المصلحة الخارجيين أي أرباب العمل و المجتمع. من أجل حصول أصحاب المصلحة الخارجيين على افضل منفعة فمن المهم للمنظمات الأكاديمية ان تمنح أفضل الطلاب الذين يصبحون مصدر فخر لها. ومن أجل الحصول على أفضل الكفاءات، فمن المهم أن يكون الطلاب راضين. وكلما كان مستوى رضاهم أعلى كلما جودة البرامج التعليمية أكبر (الدهان، 2010: 14). وتعد العلاقة بين الطلبة والمؤسسات التعليمية مهمة جدا والتي تعتمد لنقل المعرفة والحصول على فرص العمل لتلبية احتياجاتهم المالية. وبالنظر إلى أهمية العلاقة كان هناك جهود مستمرة من قبل المؤسسات التعليمية لزيادة مستوى رضا الطلاب عن جودة الخدمة ويتم الحكم بانتظام على مستوى رضاهم. (Hill, 1995:13)

وتعرف الجودة في التعليم بأنها مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التعليم والتربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات، عمليات، مخرجات قريبة وبعيدة، تغذية راجعة، وكذا والتفاعلات المتواصلة، التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشورة والمناسبة لمجتمع معين، وعلى قدر سلامة الجوهر تتفاوت مستويات الجودة (محمود، 2005: 314). وقد اقترح تطبيق مفهوم جودة الخدمة في المؤسسات التعليمية المختلفة من قبل الباحثين. وقد تم تطبيقه أيضا على مختلف المستويات للتحقق من استخدام أبعاد جودة الخدمة وما أثره على أداء الطلبة، (Banwet&Datta, 2002: 243) وتم تطبيق الأبعاد الخمسة لجودة الخدمة أي الملموسية، والاستجابة، والتعاطف، والموثوقية وضمان التحقيق في مؤسسات التعليم العالي باستخدام مفهوم جودة الخدمة، وشخص (أندرسون، 1995: 34) الحكم على نوعية الإدارة مع استخدام نموذج جودة الخدمة. واكد باحثون على ان "الارتياح هو رد فعل عاطفي لتجربة المنتج أو الخدمة". وعند البحث في أسباب الارتياح لوحظ أن الرضا هو نتيجة لجودة الخدمة (Shemwell, et. al, 1998: 160) وأن توفير خدمات ذات جودة أفضل هو المصدر الرئيسي للإغراء، وتلبية رغبات الطلاب والاحتفاظ بهم، والتي في النتيجة لها تأثير مباشر على الموارد المالية، والأمان من توفير فرص العمل وقابليات المؤسسة التعليمية. ويعتمد تقييم الطلاب لجودة المؤسسة على أساس الملموسية (الوسائل التعليمية)، والموثوقية والقدرة على الاستجابة (طرق التدريس) والإدارة و هذه العوامل لها تأثير مباشر على مستوى رضا الطلاب (Navarro et al. 2005:510). وينبغي أن تركز إدارة الجامعة على نوعية الخدمة لزيادة مستوى رضا الطلاب (Helgesen & Nesset, 2007:132). الذين لديهم تصورا إيجابيا بشأن جودة الخدمة من المؤسسة الأكاديمية (غروبر وآخرون، 2010). في ظل تزايد المنافسة في القطاع التعليمي، وتوفير خدمات ذات جودة أفضل هو أداة استراتيجية أساسية مستخدمة من قبل المؤسسات الأكاديمية (Donaldson&Runciman, 1995) الذي يترك صورة إيجابية في ذهن الطلاب الأمر الذي يؤدي في النهاية نحو مستوى أعلى من رضا (Alves & Raposo 2010:76).

ويشير لومان إلى العوامل الحاسمة التي يراها الطلبة أساسية في تقييمهم لأساتذتهم، وذلك من خلال استعراض لبعض الدراسات التي عنيت بتحليل العوامل المؤثرة في عملية التقييم، وأبرز هذه

العوامل: وضوح الشرح، وتشمل عرض المادة بوضوح وبطريقة منظمة ومنطقية وسهلة، واستثارة تفكير الطلبة حول المادة، وقدرة الأستاذ على استثارة الحماسة للموضوع. والعامل الثاني، نوع العلاقات الشخصية بين الأستاذ وبين الطلبة، أو ما تسميه بعض الدراسات الصلة بين الطلبة والأستاذ الجامعي، أو درجة الألفة والمودة التي يوليها الأستاذ لطلابه، أو ما تشير إليه بعض بنود الاستبيانات وهو مدى الدفء الذي يظهره الأستاذ والمتعة التي يشعر بها الطلبة (الدهان، 2010: 13)

وقد أشار التقرير الذي أعدته لجنة التقويم الدائمة لجودة التعليم الجامعي في الجامعات البريطانية، والمجلس الأعلى لتقويم جودة التعليم الجامعي في الجامعات الأمريكية في ختام الاجتماع المشترك بين ممثليهم في أكتوبر عام 1995 م في جامعة ستانفورد إلى المعايير الواجب اتباعها لتقييم جودة التعليم الجامعي، وجاء فيما يتعلق بالأستاذ الجامعي ذكر المعايير التالية: المستوى العلمي والخلفية المعرفية، الانتظام في العملية التعليمية، تقبل التغذية الراجعة، تنمية الحس الوطني والوازع الأخلاقي، تنمية الاتجاه التحليلي، درجة التفاعل الشخصي، إدراك احتياجات الطلبة، الالتزام بالمنهج العلمي، العمل على تنمية المهارات الفكرية التنافسية، معرفة الهدف من أسلوب التدريس المستخدم، تنمية النظرة المتعمقة، والوعي بدور القدرة العلمية والخلفية (السر. 2003: 285)

سادسا: المراجعة الادبية والدراسات السابقة

وفي دراسة سبنسر (1994) تم استطلاع رأي طلبة جامعة هوفسترا فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو تقويم المعلمين والمساقات، ونحو البيئة الصفية. فقد أبدى الطلبة رغبتهم في التقويم وتقديم التغذية الراجعة للكلية، لكن كان لديهم قليل من الثقة بأن الكلية أو الإدارة لديها أي اهتمام بالنتائج. لكن الطلبة الذين اعتقدوا بأن أعضاء هيئة التدريس يطلعون على نتائج التقويم فقد شعروا بمزيد من الإيجابية (الجلبي. 2011: 13)

في جامعة جزيرة موريس، أجرى (Juwaheer, 2007) دراسة بعنوان "ما بعد قياس الجودة" في التعليم العالي: الاستماع إلى صوت طلبة جامعة موريس. "انطلقت الدراسة من فكرة ضرورة أن تفهم حاجات الطلبة للتعليم سيساعد الإدارة على وضع خطط تضمن لها النجاح في المستقبل، وطبقه على 300 طالب يمثلون خمس SERVQUAL استخدم الباحث استبانة جودة الخدمات كليات، وكما كان متوقعا فإن جودة الخدمات الجامعية كانت أقل مما ينتظره الطلبة، وقد حصلت معظم الخدمات التي تقدمها الجامعة مثل خدمات التدريس، وأعضاء الهيئة التدريسية، والهيئة الإدارية، والمختبرات، ونظم الدعم مثل المكتبة والنقل والإطعام والرياضة..، على تقديرات سلبية

وفي دراسة عبد المحسن تقي وآخرون (2008) عن انطباعات الطلبة عن جو الخدمة في جامعة الكويت. والتعليم التطبيقي والجامعات الخاصة، شملت 500 طالب وطالبة، واستخدمت مقياس جودة ل، Parasurman SERVQUAL وقد عبر 60 % من أفراد العينة عن عدم رضاهم عن الخدمة المقدمة، و 30 % عد الخدمة مقبولة، أي تساوي ما هو متوقع، و 10% فقط قالوا: إن الخدمة كانت أفضل مما هو متوقع. وقد بينت الدراسة أن طلبة الجامعات الخاصة أكثر رضا عن خدمات جامعاتهم من طلبة الجامعات الحكومية. وأن الطلبة صغار السن أكثر رضا من كبار السن، والذكور أكثر رضا من الإناث، وهذه النتيجة تختلف عكساً عن نتائج بحوث رضا الطلبة في بريطانيا.

وأشار (Harvey & Stensaker 2007:241)، يجب ألا تعتبر ثقافة الجودة كمفهوم قادر على الرد على التحديات، ولكن كمفهوم التي يساعد على تحديد التحديات. يجب على المؤسسات أن يسألوا أنفسهم ما هي هويتهم؟. أنها لا تستطيع أن تقرر فقط، على سبيل المثال، لتصبح "الممارسات العاكسة" دون الإجابة على السؤال الأول ما هي هويتهم الحالية. "ثقافة الجودة ليست شيئا يمكن بناؤها بغض النظر عن السياق الذي يقع فيه" ومع ذلك، فقد كشفت الدراسات التي غالبا ما يتم

اختيار لتصاميم عمليات ضمان الجودة دون الأخذ بعين الاعتبار الهياكل الاجتماعية الحالية وطريقة التعامل المؤسسات في الوقت الحاضر مع قضايا ضمان الجودة (نيوتن 2000) وأكد (Webbstock 1999) أن التعليم الجيد هو نوع من التعليم الذي يرتبط مع بيان مهمة المؤسسة التعليمية. وتركز (Hativa.et.al, 2001) اهتمامها على أربعة عناصر هي: تنظيم الدرس، وضوح الدرس، والفائدة في التعلم، ومناخ الفصول الدراسية الإيجابية. ويسرد (تايلور 2003) ثلاثة عشر من القدرات اللازمة لجودة التدريس والتعلم: المشاركة محليا وعالميا، المشاركة مع الأقران والزملاء، ومساهمات الأسهم، القيادة، المشاركة مع المتعلمين، قيادة الأعمال، التصميم من أجل التعلم، والتدريس للتعلم والتقييم من أجل التعلم والتقييم التعليم والتعلم، الممارسة التأملية والتطوير المهني، وإدارة الشخصية، وإدارة التعليم والتعلم. كما (Radloff 2004) ويلاحظ، هذه القدرات لا تشمل فقط الانضباط التقليدية والمعارف والمهارات التربوية. كما أنها تنطوي على فهم الطبيعة العالمية وربطها بشبكة من التعليم والمهارات في مجال القيادة والإدارة. مسألة أخرى ذات أهمية فيما يتعلق بجودة التعليم هو أنه قد يكون هناك أنواع مختلفة من التعلم والتعليم. وأن نهج الطلبة في التعلم هي من نوعين: "النهج العميق" الذي يركز على فهم المواد الدراسية و"نهج السطحي" الذي يركز على حفظ المواد في حد ذاتها. وعلاوة على ذلك، "تتأثر المداخل للدراسة من قبل الطلبة لمفهوم التعلم ووجد (Sheepard and Gilbert's 1991) أن معتقدات الطلاب حول بنية المعرفة في التخصص تأثرت بمحاضرات التدريسيين النظرية وذلك من إدراك الطلبة لبيئة التعلم.

وترتبط أساليب التدريس بتصورات التدريسيين لجوهر التدريس. وأشار Kember & Kwan (2000:471) إلى التأكيد على أن الأساتذة لديهم نوع واحد من مناهج التدريس، والتي تركز على المحتوى ومحورها التعلم. وبسبب هذا النهج، فإنها تنفذ أنواع مختلفة من استراتيجيات التدريس. الاختلافات تكمن في التعليم، والتركيز، وتقييم، والملاءمة لخصائص الطلاب، ومصدر الخبرة والمعرفة. التدريسيين الذين يتبنون هذا النهج يركزون على محتوى نظرة التدريس في المقام الأول ونقل المعرفة. أولئك الذين لديهم نهج يركز على التعلم هم أكثر عرضة للنظر في التدريس أو "تسهيل التعلم".

ويرجع سبب الصعوبة في إدارة الجودة إلى الطبيعة المعقدة للمنتج التعليمي. اذ ينظر إلى التعليم كنظام أو "شبكة من عناصر مترابطة معا في محاولة لتحقيق الهدف من نظام" (Deming, 1993: 98). ويتكون النظام من المدخلات والعمليات والمخرجات التحول. وقدم (Sahney et al.2004:149) المشورة في مجال التعليم أن هناك مدخلات الموارد البشرية والمادية والمالية التي تخضع لعمليات بما في ذلك التعليم والتعلم والبحث والإدارة وتحويل المعرفة. وبالتالي تصبح جودة التعليم والتعلم مركزية في منظور النظم. أن مخرجات نظام التعليم يمكن ان يكون ملموسا، أو غير ملموسا أو إضافة القيمة من خلال، نتائج الامتحانات، والعمالة، والأرباح والرضا.

وتكشف الأدلة التجريبية عن أن المقاومة لتبني الاعتماد من قبل الموظفين يمكن أن يعزى إلى زيادة عبء العمل والبيروقراطية، والعواطف السلبية الناجمة عن الإجهاد، وانعدام الأمن وانعدام الثقة، وانخفاض مستوى الالتزام وضبط النفس الحكم الذاتي، وعدم المعرفة والخبرات، ومحدودية قبول النظام (Hardjono 2009:480 Van Kemenade &)، هنا، القيادة المؤسسية والثقافة قد تكون بمثابة محفزات لجني فوائد من الاعتماد.

ويرى الباحث أن إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي: فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية تحدد أسلوباً في الممارسة الإدارية مبني على مجموعة من المبادئ التي ترمي إلى تقديم خدمات تعليمية متميزة للمستفيدين الداخليين والخارجيين من خلال إيجاد بيئة ثقافة تنظيمية في المؤسسة التعليمية تعمل على تحديد أهدافها ورسالتها، وتعتمد بشكل أساسي على تلبية احتياجات المستفيدين من الخدمات التعليمية، والاهتمام بطريقة تأدية العمل والوصول إلى التحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم واستخدام إجراءات تمنع بقدر المستطاع من وقوع الأخطاء بد لا

من اكتشافها، وتطوير مخرجات التعليم على أساس العمل الجماعي ومن خلال المشاركة في اتخاذ القرارات وتحسين الجودة في المؤسسة التعليمية، وتقدير جهود العاملين وتشجيعهم على الإبداع والابتكار والاهتمام بصفة مستمرة بتطوير أساليب تأدية الخدمات بتقييم مستوى جودة الخدمات، التعليمية عن طريق التغذية الراجعة بما يضمن رضا المعلمين والطلبة وأولياء الأمور.

فإن هناك نوعين أساسيين من التقييم يجب القيام بهما، حيث يتمثل النوع الأول في التقييم الذاتي أو الداخلي، ويمثل الخطوة الأولى في ضمان الجودة حيث تستطيع المؤسسة من خلاله تحديد موقفها وواقعها ويتم تحليل مؤشرات هذا الواقع ما يساهم في وضع إستراتيجية للتطوير والتحسين المستمر على أساس قياس معدل الأداء والإنجاز ويتطلب التقييم الذاتي مشاركة جميع الأفراد العاملين في المؤسسة. أما النوع الثاني من التقييم فيتمثل في التقييم الخارجي ويتم من خلال مقيمين خارجيين من أهل الخبرة أشخاصا كانوا أو مؤسسات يقومون بزيارة المؤسسة التعليمية لتقييم برامجها وترتكز عملية التقييم على محتوى البرامج التعليمية وتقدم مستوى الطلاب وأداء خريجي البرامج ومؤهلات الهيئة التدريسية كما تتضمن مقارنة برامج المؤسسة بالبرامج المشابهة في المؤسسات العالمية الأخرى، وما إلى ذلك. وبشكل عام فإن الاتجاه السائد في كثير من جهات الاعتماد (Outcomes Assessment Learning) الأكاديمي هو إدخال ما يعرف بقياس مخرجات التعلم وهي طريقة للتقويم تكفل الرقي بعملية تطوير التعليم والتعلم يتم خلالها تحديد فعالية البرنامج الأكاديمي في بيئة (Carlos, 1996:15) الخريج كي يتواءم مع سوق العمل وتحقيق الأهداف المرجوة).

ويعرف البرنامج Program بأنه مجموعة من الآليات لتحقيق مجموعة من السياسات والمعارف والمهارات التي تقدمها الجامعة لتحقيق مخرجات التعلم المنشودة منه خلال فترة معينة. أما **برنامج التعليم العالي Academic Program** فهو مجموعة مميزة ومنظمة من المقررات الدراسية والتي تؤدي إلى منح الدرجة الأكاديمية المرتبطة بهذا البرنامج سواء على مستوى الدراسات الأولية والعليا.

سابعا: معايير تقييم جودة برامج التعليم العالي

تشمل معايير اعتماد الجودة في التعليم توفير متطلبات الجودة التي يشترط توفرها في برنامج التعليم من أجل اجازتها واعتمادها ويعتمد تقويم البرنامج التعليمي على مجموعة من المحاور: (البناء، 2007: 8)، (Sahney et al.2004:154)

أ- أهداف ومخرجات التعلم:

يجب أن يكون هناك أهداف واضحة ومحددة وقابلة للقياس للبرنامج الأكاديمي إذ ستستخدم من قبل فريق التقويم والمراجعة لمعرفة مدى تحقيق البرامج لأهدافه.

ب- المنهاج الدراسي ومقرراته:

يجب أن يؤكد التقويم على فاعلية المنهاج الدراسي ومقرراته في تحقيق أهداف ومخرجات البرنامج فضلا عن تقديم الشواهد والأدلة والبيانات اللازمة.

ج- التعليم والتعلم:

ويركز على مدى فاعلية أساليب التعليم والتعلم في تحقيق منجزات الطلبة وتنوع أساليب التدريس بما ينسجم مع المنهاج المقرر وتغطية لمجالات المعرفة.

د- أعضاء هيئة التدريس:

يجب أن يؤكد على مدى فاعلية أعضاء هيئة التدريس لتحقيق أهداف البرنامج من حيث الاستعداد والخبرة وتنوع التخصصات.

هـ- المكتبة ومصادر التعلم:

ويركز على تقويم مدى فاعلية وملاءمة المكتبة ومصادر التعلم من كتب ودوريات وأجهزة وغيرها ووجود موقع الكتروني فاعل.

و- شؤون الطلبة:

ويناقش التقرير بتقويم مدى تقدم الطلبة وتحصيلهم ومناسبة اساليب التقويم المختلفة ومدى نجاح الطلبة في سوق العمل واكتسابهم المهارات اللازمة.

ي- المرافق والخدمات الساندة:

وتركز على مدى فاعلية المرافق والخدمات الساندة من قاعات دراسية ومكاتب لأعضاء هيئة التدريس وغيرها

ز- الادارة الجامعية للبرنامج:

ويؤكد على مدى فاعلية الآليات الادارية في القسم ووجود المنشآت التعريفية ووجود مجلس قسم ولجان ساندة.

ح- البحث العلمي والتواصل الخارجي:

ويناقش مدى فاعلية البحث العلمي والتواصل الخارجي ونشاط البحث العلمي ومدى مساهمة هيئة التدريس في خدمة المجتمع.

المبحث الثاني: منهجية البحث

أولاً: مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث في دراسة واقع التدريس الجامعي في الجامعات العراقية، من خلال معرفة التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة، كما تتناول مشكلة البحث دراسة أثر هذه المتغيرات على تقديراتهم التقييمية لجودة برامج التعليم العالي وتبرز مشكلة البحث في جوانب القصور التي تتمثل في غياب فلسفة واضحة للتعليم العالي، والتركيز على الكم والعدد على حساب الكيف، سواء في عدد الطلبة المقبولين، أو في معايير اختيار عضو هيئة التدريس، أو في البرامج التعليمية، كذلك ابداء بعض القائمين على التعليم مقاومة محاولات التغيير والتطوير في البرامج التعليمية بما ينسجم مع التوجهات المعاصرة. وبالتالي تتركز مشكلة البحث على أساس أن هناك فجوة بين ما يتوقعه الطالب من خدمات وما يدركه بالفعل؛ إذ يحاول البحث قياس هذه الفجوة الرئيسية ومحدداتها،

أسئلة البحث:

يمكن صياغة أسئلة البحث على النحو التالي:

- 1- ما المعايير المقترحة لتقويم جودة برامج التعليم الجامعي؟
- 2- ما التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة؟
- 3- هل تختلف التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم لوجهات نظر الطلبة؟
- 4- هل تختلف التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم من وجهة نظر الطلبة باختلاف الاقسام العلمية؟

5- هل يتلقى الطلاب البرامج التي يتوقعونها بالفعل؟

6- ما مستوى توقعات الطلبة لجودة الخدمات التعليمية؟

7- ما مستوى إدراك الطلبة لجودة البرامج التعليمية؟

ثانياً: اهداف البحث

الغرض الأساسي من هذا البحث هو قياس جودة البرامج التعليمية في التعليم العالي سواءاً على مستوى الدراسات الأولية والعليا من خلال الاتي:

- 1- تحديد معايير تقويم جودة برامج التعليم العالي التي يجب اتباعها من قبل الجامعات.
- 2- تقييم جودة برامج التعليم العالي وفق هذه المعايير.
- 3- معرفة أثر كل من متغيرات لبرامج التعليم على التقدير النهائي.
- 4- تقدير مستوى توقعات الطلبة لجودة برامج التعليم العالي .
- 5- تقدير مستوى ادراك الطلبة لجودة برامج التعليم العالي.
- 6- تقديم بعض التوصيات والمقترحات لتطوير الأداء الجامعي وفق معايير الجودة.
- 7- تقديم نموذج مقترح لتقييم برامج التعليم العالي.

ثالثاً: أهمية البحث

تبرز أهمية البحث في النقاط الآتية :-

- 1- الاسهام في تطوير وتحسين البرامج التعليمية في الجامعات على اختلاف تخصصاتها وبصورة مستمرة لضمان الجودة والاعتماد.
- 2- تعزيز المعلومات الدقيقة عن مراحل واليات وشروط توكيد وضمان الجودة للبرامج التعليمية للوزارة وللجامعات المختلفة.
- 3- تحديد الاطار العام الذي يمكن الاعتماد عليه في ضمان جودة برامج التعليم العالي من خلال المحاور التي نص عليها البحث وما يتضمنه كل محور من مجموعة من المؤشرات للتقييم في هذا الجانب.
- 4- مساعدة الجامعات في تشجيع التنافس بين البرامج التعليمية ولإجراءات التقييم الذاتي الخاصة بمواردها المادية والمالية والعلمية ولزيادة فاعليتها للنهوض بمستوى ادائها.
- 5- تناول البحث لبعض المفاهيم الحديثة في مجال جودة التعليم العالي وما ارتبط بتلك المفاهيم من مداخل لتقييم الجودة مثل الجودة الشاملة والأيزو وضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي
- 6- المساهمة في تغطية الندرة الواضحة في الدراسات العربية المنشورة، التي تناولت تقييم جودة البرامج العلمية، وبما يساعد على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في مجال تقييم جودة البرامج.

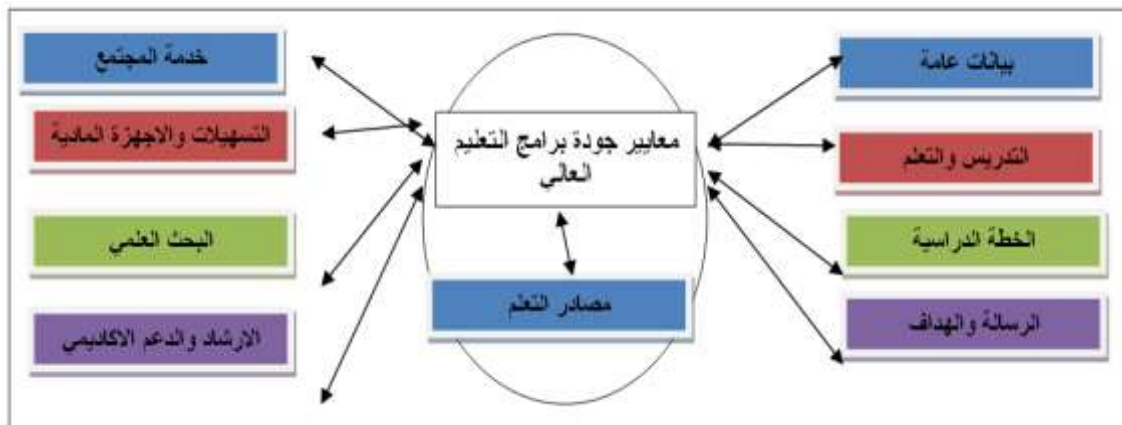
رابعاً: فرضيات البحث

بناءً على مشكلة البحث وتساؤلاته يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

- 1- **الفرضية الرئيسية الاولى (HO1):** توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي وفقاً لمتغيرات البحث من وجهة نظر طلبة كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة بابل ومنها تتفرع عدد من الفرضيات الثانوية وحسب كل محور من المتغيرات
- 2 - **الفرضية البديلة (HO2):** لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي من وجهة نظر طلبة كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة بابل ومنها تتفرع عدد من الفرضيات الثانوية وحسب كل محور من متغيرات البحث.

خامساً: معايير جودة برامج التعليم

يوضح الشكل (1) معايير جودة برامج التعليم العالي لدى اغلب الباحثين .



الشكل (1)

معايير جودة برامج التعليم العالي

سادساً: مجتمع البحث وعينته

يتألف مجتمع الدراسة من طلبة كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة بابل في اقسامها العلمية كافة بوصفها احدى كليات الجامعة التي بدأت بتبني فلسفة الجودة والاعتمادية في برامج التعليم العالي

وبما ينسجم وتوجهات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في تطوير وتحسين استراتيجيات التعليم على مستوى الدولة.

اما عينة البحث فقد اختار الباحث طلبة المرحلة الرابعة في الاقسام العلمية على مستوى الدراسات الاولى وطلبة الدراسات العليا في الاقسام العلمية لتكون عينة البحث على اساس ان هؤلاء الطلبة قد امضوا فترة اطول في الكلية وعلى مستوى من النضج لتعبير عن آراءهم بدقة افضل. وقد بلغ عدد افراد العينة 100 طالب وطالبة وبنسبة 21% من مجموع الطلبة وقد وزعت 100 استبانة استرجعت منها 92 واستبعد منها غير الكاملة وتم تحليل 86 استبانة صالحة أي بنسبة 86%.

سابعا: منهج البحث وأداته

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، اذ استخدم الباحث أسلوب تحليل المهمة لبناء أداة البحث، والأسلوب المسحي لاستطلاع رأي الطلبة حول جودة برامج التعليم الجامعي لديهم. اما أداة البحث فقد أعد الباحث استبانة "تقويم جودة برامج التعليم العالي"، وقد استند في بنائها على مجموعة من الدراسات والمراجع التي بحثت في جودة التدريس الجامعي (الجلبي، 2011) (و(السمان، 2010) وشملت الاستبانة تسعة محاور وكل محور يضم مجموعة من الفقرات، اختار الباحث سلماً تقديرياً مكوناً من خمس خيارات وحسب مقياس ليكرت الخماسي. وقد أعطيت هذه الخيارات القيم، 1، 2، 3، 4، 5 على التوالي. وقد قام الباحث بإجراءات حساب صدق وثبات الأداة، حيث تم عرضها على مجموعة من أساتذة الجامعة من حملة الدكتوراه في الكلية وبعض التخصصات العلمية وبذلك أخذت الاستبانة صورتها النهائية.

المبحث الثالث: الجانب التطبيقي للبحث

يتم تناول هذا المبحث من خلال فقرتين تخصص الفقرات الاولى للإحصاء الوصفي لمفردات العينة اما الفقرة الثانية فتتناول وصف علاقات الارتباط بين مفردات العينة.

اولاً: الإحصاء الوصفي لمفردات العينة:

أ- البيانات العامة لمفردات العينة:

جدول (1)
البيانات العامة

المتغيرات	الفقرات					
	صناعية		مالية		المجموع	
1. القسم	النسبة %	عدد الطلبة	النسبة %	عدد الطلبة	النسبة %	عدد الطلبة
	47.7	41	52.3	45	100.	86
2. الدراسة	اولية		عليا		المجموع	
	النسبة %	عدد الطلبة	النسبة %	عدد الطلبة	النسبة %	عدد الطلبة
	80.2	69	19.8	17	100.	86
3. الجنس	ذكور		اناث		المجموع	
	النسبة %	عدد الطلبة	النسبة %	عدد الطلبة	النسبة %	عدد الطلبة
	38.4	33	61.6	53	100.	86

يبين الجدول (1) البيانات العامة لمفردات العينة اذ تضمن المتغير الاول توزيع افراد العينة حسب القسم العلمي وقد بلغ عدد طلبة قسم الادارة الصناعية 41 طالب وطالبة وبنسبة 48 %، بينما بلغ عدد طلبة قسم العلوم المالية 45 طالب وطالبة وبنسبة 52% وهو توزيع متقارب بين القسمين. اما بالنسبة الى متغير نوع الدراسة فقد وزعت العينة بين الدراسات الاولى بعدد 69 طالب وطالبة وبنسبة 80 %، اما عدد طلبة الدراسات العليا فكان 17 طالب وطالبة وبنسبة 20% من العينة. كما ان توزيع افراد العينة من ناحية الذكور والاناث فقد كان يتالف من 33 طالب وبنسبة 38% و53 طالبة وبنسبة 62%. مما يعني ان عدد اجابات الاناث اكبر في عينة البحث البالغة 86 طالب وطالبة.

ب- تحليل اجابات عينة البحث حول جودة برامج التعليم العالي عن محور التدريس والتعلم:

جدول (2)

اجابات العينة عن محور التدريس والتعلم

ت	فقرات المعيار	الاجابة		المتوسط الحسابي	النحراف المعياري	مستوى الجودة
1	تساعد أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على العمل في مجموعات عمل لتقديم حلول مبتكرة في بيئة العمل	3.105	51.08	متوسط		
2	تساعد أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على تقديم أبحاث ودراسات في مجال تخصصه	3.3023	1.18887	متوسط		
3	تساعد أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على البحث عن المعلومات من أكثر من مصدر في بيئة العمل	53.	1.059	جيد		
4	تساعد أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على تنمية قدرته على النقد والتحليل في بيئة العمل	3.3140	1.08749	متوسط		
5	تساعد أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات في بيئة العمل	3.2791	1.15454	متوسط		
6	تساعد أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على تنمية مهارات الإبداع والابتكار في بيئة العمل	3.3140	1.06563	متوسط		
7	تساعد أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على تنمية مهارات القيادة والعمل الجماعي في بيئة العمل	3.2093	1.14908	متوسط		
8	تساعد أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على تنمية مهارات تحمل المسؤولية في بيئة العمل	3.3372	.96541	متوسط		
9	تساعد أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على تنمية مهارات الاتصال في بيئة العمل	3.2907	1.05011	متوسط		
10	تساعد أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على تنمية مهارات استخدام تقنية المعلومات في بيئة العمل	3.2907	1.19076	متوسط		
	المتوسط العام	3.29304	0.776706	متوسط		

اعتمد التحليل على حساب المتوسطات لإجابات افراد العينة والانحراف المعياري ومعامل الارتباط Pearsson لايجاد علاقات الارتباط بين المتغيرات الرئيسة للعينة واستخدم مقياس ليكرت Likert الخماسي واعطي اعلى درجة للإجابة 5 واقل درجة 1 وكان المدى 4 أي (1-5). وحدد المستوى المنخفض للجودة بين (1-2.6)، والمستوى المتوسط من (2.7-3.4) والمستوى الجيد من (3.5-5). ولكل محاور البحث.

يتضح من الجدول (2) اجابات عينة البحث حول جودة برامج التعليم العالي لفقرات محور التدريس والتعلم إذ يظهر الجدول متوسط الاجابات إذ بلغ المتوسط العام (3.293) وبانحراف قدره (0.776) وكان اقل متوسط (3.105) للفقرة الاولى الخاصة بمساعدة أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على العمل في مجموعات عمل لتقديم حلول مبتكرة في بيئة العمل كما بلغ الانحراف المعياري (51.08) مما جعل مستوى الجودة متوسطا في حين كان اعلى متوسط للإجابات للفقرة الثالثة والمتعلقة بمساعدة أساليب واستراتيجيات تدريس مقررات القسم الخريج على البحث عن المعلومات من أكثر من مصدر في بيئة العمل بلغ (3.5) وبانحراف معياري اقل من الفقرة السابقة قدره (1.059) وبمستوى جودة جيدة، وتراوحت متوسطات اجابات بقية الفقرات الثمانية الظاهرة في الجدول (2) بين هذين الحدين وبمستوى جودة متوسطة وبانحراف معياري متقارب وهذا يعني ان التقييم العام لمستوى جودة برامج التعليم لكافة فقرات محور التدريس والتعلم هو بمستوى متوسط. وهذا يستوجب الاهتمام الاكبر لتعزيز جودة البرامج في هذا المجال.

ج- تحليل اجابات عينة البحث حول جودة برامج التعليم العالي عن الخطة الدراسية:

اتضح من الجدول (3) متوسطات اجابات افراد العينة حول فقرات محور الخطة الدراسية إذ كان المتوسط العام (2.973) وبانحراف قدره (0.781) كما ظهر اقل متوسط للفقرة العاشرة المرتبطة بان تغني مقررات الخطة الدراسية عن الحاجة لدورات تدريبية أساسية بعد التخرج وقبل البدء في العمل وبمتوسط قدره (2.5) وبأعلى انحراف معياري (1.26) وبمستوى جودة منخفضة،

مقابل اعلى متوسط (3.5) للفقرة الاولى المرتبطة بقيام الكلية بتطوير خطته الدراسية على فترات مناسبة وبانحراف معياري اقل من بقية الفقرات قدره (1.01) وبمستوى جودة جيدة كما تراوحت بقية الفقرات بين ذلك. ويلاحظ من الجدول ان مستوى تقييم جودة البرامج كان متوسطا. وهذا يعني مستوى جودة البرامج التعليمية ليس بمستوى الطموح لدى الطلبة.

جدول (3)

اجابات العينة عن محور الخطة الدراسية

ت	فقرات المعيار	الاجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	تقوم الكلية بتطوير خطته الدراسية على فترات مناسبة		3.5000	1.01460	جيد
2	تواكب الخطة الدراسية للكلية التطورات التكنولوجية الحديثة في مجال التخصص		3.2442	1.18754	متوسط
3	تنسق الدراسة النظرية بالخطة مع ما هو موجود في الواقع العملي		2.9419	1.12045	متوسط
4	يعد مقرر التدريب العملي كافيا لتأهيل خريجي القسم للالتحاق بسوق العمل		2.5930	1.13114	متوسط
5	تعد مقررات التخصص كافية لتأهيل الطالب للعمل في القطاع الحكومي		3.0698	1.29969	متوسط
6	تعد مقررات التخصص كافية لتأهيل الطالب للعمل في قطاع البنوك		3.0233	1.08440	متوسط
7	تعد مقررات التخصص كافية لتأهيل الطالب للعمل في المنشآت الصناعية		2.9767	1.14765	متوسط
8	تعد مقررات التخصص كافية لتأهيل الطالب للعمل في المنشآت الخدمية		3.0930	1.11279	متوسط
9	تعد مقررات التخصص كافية لتأهيل الطالب للعمل في المنشآت غير الهادفة للربح		2.7907	1.28444	متوسط
10	تغني مقررات الخطة الدراسية عن الحاجة لدورات تدريبية أساسية بعد التخرج وقبل البدء في العمل		2.5000	1.26258	منخفض
	المتوسط العام		2.97326	0.781465	متوسط

د- تحليل اجابات عينة البحث حول جودة برامج التعليم العالي عن محور الرسالة والاهداف: تبين من خلال الجدول (4) الخاص باجابات افراد العينة ان الفقرة الثانية المتعلقة بان للكلية رسالة وأهداف مفهومة وواضحة قد احتلت اعلى متوسط قدره (3.51) وبانحراف معياري قدره (1.33) وبمستوى جودة جيدة بينما كان ادنى مستوى متوسط (3.105) تمثل في الفقرة الرابعة التي تتضمن اختيار الطالب لتخصص القسم في ضوء معرفته بأهداف القسم وبانحراف قدره (1.37) وبمستوى جودة متوسطا فضلا عن ان بقية الفقرات بين ذلك وبمتوسط عام بلغ (3.26) وبانحراف قدره (1.03) ولكن بمستوى جودة متوسط. مما يعني ان مستوى جودة برامج التعليم العالي لا ترتقي الى مستوى طموح الطلبة من وجهة نظر افراد العينة.

جدول (4)

اجابات افراد العينة عن محور الرسالة والاهداف

ت	فقرات المعيار	الاجابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	يوجد لدى الكلية رسالة معلنة لطلاب الكلية		3.3721	1.21797	متوسط
2	رسالة الكلية واضحة ومفهومة		3.5116	1.33500	جيد
3	تم اختيارك لتخصص القسم في ضوء معرفتك برسالة القسم		3.2209	1.25933	متوسط
4	تم اختيارك لتخصص القسم في ضوء معرفتك باهداف القسم		3.105	1.37	متوسط
5	تنسق رسالة القسم مع اهدافه		3.1163	1.18241	متوسط
	المتوسط العام		3.26512	1.034211	متوسط

هـ- تحليل اجابات عينة البحث حول جودة برامج التعليم العالي عن محور مصادر التعلم: وجد من خلال الجدول (5) الذي يعرض المتوسطات الخاصة باجابات الطلبة عينة البحث عن جودة برامج التعيين المتمثل بمحور مصادر التعلم. إذ تبين من الجدول ان المتوسط العام بلغ

(2.95) وبانحراف قدره (0.79) وبمستوى جودة متوسطة، وان أعلى متوسط بلغ (3.37) في الفقرة الثانية المتضمنة توفر الكلية مكتبة علمية متخصصة لطلابه وبانحراف معياري متوسط، بينما كان أدنى متوسط (2.62) في الفقرة الرابعة المتمثلة بان يتم إعلام طلاب القسم بمستجدات المكتبات وقواعد المعلومات وبانحراف معياري (1.17) وبمستوى جودة متوسط أيضاً. أما بقية الفقرات فكانت محصورة بين هذين المتوسطين. وهذا يدعو إلى زيادة اهتمام الكلية في هذا المجال للوصول إلى مستوى توقعات الطلبة.

جدول (5)

اجابات العينة عن مصادر التعلم

ت	فقرات المعيار	الاجابات	المتوسط الحسابي	النحراف المعياري	مستوى الجودة
1	توفر الكلية وسائل وبرامج لتهيئة طلابه الجدد		3.0930	1.20419	متوسط
2	توفر الكلية مكتبة علمية متخصصة لطلابه		3.37	1.28380	متوسط
3	تحتوي مكتبة الكلية كتب ومراجع متخصصة بلغات مختلفة		3.1628	1.25427	متوسط
4	يتم إعلام طلاب القسم بمستجدات المكتبات وقواعد المعلومات		22.6	71.1	متوسط
5	يقوم القسم باستطلاع آراء طلابه بخصوص كفاية الموارد والخدمات المستخدمة في التدريس والتعلم		2.7558	1.05089	متوسط
6	تتاح الفرصة الكافية للطلاب لتبادل الخبرات العملية مع أعضاء هيئة التدريس بالقسم		2.9535	1.11574	متوسط
7	يتم تزويد خريجي القسم بالمستجدات التي تحدث في بيئة العمل		2.7209	1.03641	متوسط
8	يوجد وسائل اتصال متعددة مع أعضاء هيئة التدريس بالقسم بعد التخرج		2.9186	1.12945	متوسط
9	تتاح لخريجي القسم فرصة استخدام قواعد المعلومات المتاحة بالجامعة		2.9884	1.09000	متوسط
	المتوسط العام		2.953489	0.790919	متوسط

و- تحليل اجابات عينة البحث حول جودة برامج التعليم العالي عن محور الارشاد والدعم: اتضح من الجدول (6) متوسطات اجابات افراد العينة حول جودة برامج التعليم العالي عن محور الارشاد والدعم والبالغة اثنتا عشرة فقرة وكان المتوسط العام لهذه الفقرات (3.196) وبانحراف معياري قدره (0.818) وبمستوى جودة متوسطة. وكان أعلى متوسط بلغ (3.696) في الفقرة السابعة المتمثلة بقيام القسم بتقدير وتكريم الطلاب المتميزين وبانحراف معياري قدره (1.256) وبمستوى جودة جيدة. بينما كان أدنى متوسط بلغ (2.77) وبانحراف معياري (1.092) وبمستوى جودة متوسطة مما يدل على ان جودة برامج التعليم في هذا المجال ليس بمستوى طموح الطلبة الا في فقرتين هي السابعة والثامنة.

جدول (6)

اجابات العينة عن محور الارشاد والدعم الاكاديمي

ت	فقرات المعيار	الاجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	يساعد أعضاء هيئة التدريس بالقسم الطلاب في اختيار التخصص المناسب لميولهم وقدراتهم		2.77	1.092	متوسط
2	يوفر القسم سبل الإرشاد الأكاديمي المناسب في كافة مراحل الدراسة التخصصية		3.0116	1.05712	متوسط
3	يتصف مناخ العمل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالقسم بالعمل الجماعي		2.9419	1.10990	متوسط
4	يلتزم أعضاء هيئة التدريس بالقسم بالاعراف الأكاديمية المتعارف عليها		3.3372	1.22340	متوسط
5	يراعي أعضاء هيئة التدريس بالقسم الفروق الفردية بين مستويات الطلاب		3.1047	1.16850	متوسط
6	يستخدم القسم مؤشرات لقياس مستوى أداء الطلاب بشكل منتظم		3.1744	1.21937	متوسط
7	يقوم القسم بتقدير وتكريم الطلاب المتميزين		3.698	1.256	جيد
8	لدى القسم أنظمة محددة وواضحة تحكم حقوق وواجبات الطلاب		3.3605	1.11580	جيد
9	يلتزم القسم بتطبيق الأنظمة المتعلقة بحقوق وواجبات الطلاب		3.1163	1.33212	متوسط

10	يقوم رئيس القسم بالفصل في شكاوى الطلاب في الوقت المناسب	3.1279	1.19604	متوسط
11	يتيح رئيس القسم الفرصة للطلاب لتقديم آرائهم ومقترحاتهم	3.3372	1.20402	متوسط
12	يتم إعلام الطلاب بنتائج تقويم أدائهم بشكل دوري	2.9419	1.22094	متوسط
	المتوسط العام	3.196	0.818716	متوسط

ي- تحليل اجابات عينة البحث حول جودة برامج التعليم العالي عن محور البحث العلمي:
 اتضح من الجدول (7) المتضمن اجابات افراد عينة البحث حول جودة البرامج عن محور البحث العلمي والتمثل بثمان فقرات بان المتوسط العام بلغ (2.93) وبانحراف قدره (0.787) وبمستوى جودة متوسطة، وكان اعلى.

جدول (7)

اجابات العينة عن محور البحث العلمي

ت	فقرات المعيار	الاجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	ينظم القسم ندوات علمية يشارك فيها الطلاب مع المنظمات المهنية ذات الصلة بالتخصص		3.0814	1.266	متوسط
2	ينظم القسم ورش عمل يشارك فيها الطلاب مع أصحاب المصالح المهتمين بالتخصصات العلمية التي تهتمهم		2.6	1.203	منخفض
3	يقوم القسم باستضافة متحدثين من الخارج لإثراء معرفة الطلاب في مجال التخصص		2.465	1.113	منخفض
4	يتيح أعضاء هيئة التدريس بالقسم فرصة إجراء الطلاب لبحوث مشتركة معهم		3.1628	1.235	متوسط
5	توجد لوائح وسياسات تحدد حقوق الملكية الفكرية للأبحاث التي يجريها الطلاب		2.9767	1.157	متوسط
6	توجد إجراءات واضحة للاستغلال التجاري للأفكار التي يطورها الطلاب		2.8256	1.199	متوسط
7	يعد مقرر مشروع البحث في القسم كافيًا لتأهيل الطالب لإعداد البحوث والتقارير العلمية		3.256	1.190	متوسط
8	يوفر القسم مصادر المعلومات اللازمة لدعم أنشطة الطلاب البحثية		3.12791	1.225	متوسط
	المتوسط العام		2.93	0.787227	متوسط

متوسط بلغ (3.256) في الفقرة السابعة المتمثلة بأن مقرر مشروع البحث في القسم كافيًا لتأهيل الطالب لإعداد البحوث والتقارير العلمية وبانحراف معياري (1.19) وبمستوى جودة متوسطة في حين بلغ ادنى متوسط (2.46) في الفقرة الثالثة المتمثلة بقيام القسم باستضافة متحدثين من الخارج لإثراء معرفة الطلاب في مجال التخصص وبانحراف معياري قدره (1.103) وبمستوى جودة منخفض. وهذا يعني ان مستوى ادراك الطلبة لجودة البرامج ليس بما هو متوقع.

ح- تحليل اجابات عينة البحث حول جودة برامج التعليم العالي عن التسهيلات والتجهيزات المادية:

وجد من الجدول (8) الذي يبين متوسطات اجابات افراد العينة عن جودة برامج التعليم عن محور التسهيلات والتجهيزات المادية ان كان المتوسط العام (2.96) وبانحراف معياري قدره (0.86) وبمستوى جودة متوسطا. وقد بلغ اعلى متوسط (3.15) في الفقرة الخامسة وبانحراف معياري قدره (1.193) الخاصة بتوفير القسم التسهيلات المناسبة لذوي الاحتياجات الخاصة. وبمستوى جودة متوسطة. في حين كان ادنى مستوى بلغ متوسط قدره (2.7) والخاصة بان مختبر الحاسوب مزود بالاجهزة الحديثة والبرامج المناسبة لمقررات القسم وبانحراف قدره (1.214) وبمستوى جودة متوسطة. وهذا يعني وجود تباين بين ادراك الطلبة وتوقعاتهم لمستوى جودة البرامج التعليمية.

جدول (8)

اجابات العينة عن التسهيلات والتجهيزات المادية

ت	فقرات المعيار	الاجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الجودة
1	القاعات الدراسية مجهزة بما يلبي احتياجات تدريس مقررات القسم		3.13	1.281511	متوسط
2	مختبر الحاسوب مزود بالاجهزة الحديثة والبرامج المناسبة لمقررات القسم		2.7	1.214	متوسط
3	يتوافر الدعم الفني لطلاب القسم في مجال تقنية المعلومات.		2.826	1.118737	متوسط
4	تتسم مكاتب بالخصوصية التي تسمح بسرية الحوار والنقاش بين الطالب واستاذ		3.035	1.142213	متوسط
5	يوفر القسم التسهيلات المناسبة لطلابه من ذوي الاحتياجات الخاصة		3.15	1.193	متوسط
	المتوسط العام		2.96	0.86	متوسط

ط - تحليل اجابات عينة البحث حول جودة برامج التعليم العالي عن محور خدمة المجتمع: تبين من الجدول (9) نتائج تحليل اجابات مفردات العينة حول جودة برامج التعليم عن محور خدمة المجتمع والمتمثل بثمان فقرات وقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور (2.987) وبانحراف قدره (0.697) وبمستوى جودة متوسطة وكان اعلى متوسط بلغ (3.7) لفقرتين الثانية والثالثة والمتمثلة بحرص القسم على المشاركة الفعالة للطلبة في الانشطة الثقافية في الكلية والمجتمع. وبانحراف معياري (1.005) و(1.116) على التوالي وبمستوى جودة جيدة. في حين بلغ ادنى مستوى متوسط (2.38) في الفقرة السادسة المتعلقة بامتلاك القسم علاقات قوية بالمؤسسات والشركات ذات الصلة بالتخصص وبانحراف مقداره (0.996) وبمستوى جودة منخفض. وهذا يدل على وجود تباين في ادراك الطلبة حول جودة برامج التعليم العالي وتوقعاتهم.

جدول (9)

اجابات العينة حول محور خدمة المجتمع

ت	فقرات المعيار	الاجابات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعنوية
1	يوفر القسم برامج للاستفادة من الطلاب في خدمة المجتمع		3.058	1.120448	متوسط
2	يحرص القسم على المشاركة الفعالة لطلابه في الانشطة الثقافية بالكلية		3.7	1.005	جيد
3	يحرص القسم على المشاركة الفعالة لطلابه في الانشطة الاجتماعية بالكلية		3.7	1.116	جيد
4	يحرص القسم على إقامة ندوات تناقش موضوعات بخلاف الموضوعات التعليمية		3.128	1.234757	متوسط
5	يشارك القسم في الانشطة المجتمعية بوفود يمثل فيها طلبة		2.87	1.308762	متوسط
6	لدى القسم علاقات قوية بالمؤسسات والشركات ذات الصلة بالتخصص		2.38	.996	منخفض
7	يساهم القسم في توفير فرص عمل مناسبة لطلابه بعد التخرج		2.44	1.154069	منخفض
8	يوجد تواصل مستمر بين البرنامج وطلابه بعد التخرج		2.73	1.172473	متوسط
	المتوسط العام		2.987	0.697	متوسط

ثانياً: تحليل علاقات الارتباط بين متغيرات البحث:

يوضح الجدول (10) علاقات الارتباط بين متغيرات البحث الرئيسة واختبار الفرضيات وقياس درجة المعنوي لمتغيرات البحث اذ اوضح وجود علاقة ارتباط بين المتغير الاول التدريس والتعلم وبين المتغير الثاني الخطة الدراسية إذ بلغ معامل ارتباط Pearson 60% والمتغير الثالث الرسالة والاهداف وبارتباط 57%، والمتغير الرابع مصادر التعلم وبارتباط 48%، والمتغير الخامس الارشاد والدعم الاكاديمي وبارتباط بلغ 53% والمتغير السابع وارتباط 29% وبمستوى معنوية 0.01. كما ان هنالك علاقة ارتباط بين المتغير الاول التدريس والتعلم والمتغير السادس وبارتباط بلغ 22% والمتغير الثامن خدمة المجتمع وبمستوى معنوية (0.05).

اما فيما يخص المتغير الثاني الخطة الدراسية فيبين الجدول وجود علاقة ارتباط بينه وبين المتغير الثالث الرسالة والاهداف بلغ 64% والمتغير الرابع مصادر التعلم بارتباط 63% والمتغير الخامس الدعم والارشاد الاكاديمي بارتباط 50% والمتغير السادس البحث العلمي بارتباط 41%

والمتمغير السابع التسهيلات والتجهيزات المادية وبارتباط 44% والمتغير الثامن خدمة المجتمع وبارتباط 34% وبمستوى معنوية (0.01) ولجميع المتمغيرات.

كما يتضح ان هنالك علاقة ارتباط بين المتمغير الثالث الرسالة والأهداف مع المتمغيرات الرابع مصادر التعلم وبارتباط 48%، والخامس الارشاد والدعم الاكاديمي وبارتباط 49%، والسابع التسهيلات والتجهيزات المادية وبارتباط 32% وبمستوى معنوية (0.01)

وفيما يخص المتمغير الرابع مصادر التعلم فوجدت علاقة ارتباط بينه وبين المتمغير الخامس الدعم والارشاد الاكاديمي إذ بلغ معامل الارتباط بيرسون 47% وبين المتمغير السادس البحث العلمي وبارتباط بلغ 54% وبين المتمغير السابع التسهيلات والتجهيزات المادية وبارتباط 55% وبين المتمغير الثامن خدمة المجتمع وارتباط 38% وبمستوى معنوية (0.01).

كما يتبين ان هنالك علاقة ارتباط بين المتمغير الخامس الدعم والارشاد الاكاديمي وبين المتمغيرات كل من المتمغير السادس البحث العلمي وبارتباط 47%، وبين المتمغير السابع التسهيلات والتجهيزات المادية وبارتباط بلغ 51%، وبين المتمغير الثامن خدمة المجتمع وبارتباط 52% وبمستوى معنوية (0.01).

كذلك يعرض الجدول علاقة الارتباط بين المتمغير السادس البحث العلمي والمتمغير السابع التسهيلات والتجهيزات المادية وبارتباط قدره 56%، وبين المتمغير الثامن خدمة المجتمع 64% وبمستوى معنوية (0.01)

كذلك وجود علاقة ارتباط بين المتمغير السابع التسهيلات والتجهيزات المادية وبين المتمغير الثامن خدمة المجتمع وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون 54% وبمستوى معنوية (0.01).

جدول (10)

علاقات الارتباط بين متمغيرات البحث Correlations

المتمغير	X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8
التدريس x1 والتعلم	1	0.600**	0.573**	0.482**	0.529**	0.219*	0.292**	0.275*
الخطة x2 الدراسية		1	0.653**	0.631**	0.496**	0.410**	0.440**	0.338**
الرسالة x3 والاهداف			1	0.478**	0.488**	0.200	0.324**	0.124
مصادر x4 التعلم				1	0.471**	0.538**	0.550**	0.283**
الارشاد x5 والدعم الاكاديمي					1	0.472**	0.510**	0.518**
البحث x6 العلمي						1	0.650**	0.641**
التسهيلات x7 والتجهيزات المادية							1	0.540*8

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ثالثاً: اختبار الفرضيات

لاختبار فرضيات البحث استخدم تحليل التباين من خلال برنامج SPSS الاحصائي وهي:

1 الفرضية الرئيسة الاولى (HO1): توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي وفقاً لمتمغيرات البحث من وجهة نظر طلبة كلية الادارة والاقتصاد / جامعة بابل.

2- الفرضية البديلة (HO2): لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي من وجهة نظر طلبة كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة بابل.

الجدول (11)

اختبار تجانس المتوسطات

Levene Statistic	df1	Df2	sig
3.029	7	59	0.009

يعرض الجدول (11) اختبار تجانس المتوسطات للعينة باستخدام اختبار Levene. ومن الملاحظ ان مستوى المعنوية $\text{sig}=0.009$ وهي اصغر من قيمة $\alpha=0.05$ لذا فيتم رفض فرضية العدم والتي تنص (لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي من وجهة نظر طلبة كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة بابل) والقبول بفرضية الوجود (HO1) واستكمال تحليل التباين.

الجدول (12)

تحليل التباين ANOVA

	Sum of Squares	DF	Mean Square	F	SIG
بين المجموعات Mean Square	1.238	7	0.177		
خلال المجموعات Within Groups	4.605	59	0.078	2.265*	.041
Total	5.843	66			

يبين الجدول (12) تحليل التباين لمتوسطات ابعاد الجودة للعينة، إذ يظهر الجدول ان قيمة $(*)$ 2.265 وبمستوى معنوية اقل من (0.05) بلغت (0.041) وعلى اساس ذلك ترفض فرضية العدم وتقبل فرضية الوجود (HO1) والتي تنص: توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي وفقا لمتغيرات البحث من وجهة نظر طلبة كلية الإدارة والاقتصاد / جامعة بابل.

المبحث الرابع: الاستنتاجات والتوصيات

Conclusions and recommendations

اولا: الاستنتاجات conclusions

في ضوء ما جاء في الجانب النظري وتحليل البيانات في الجانب العملي يمكن التوصل الى الاستنتاجات الآتية:

- 1- تم اثبات الفرضية الثانية (لا توجد فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات التقديرات التقييمية لجودة برامج التعليم العالي من وجهة نظر الطلبة) ولكل محاور البحث وبمستوى معنوية تراوحت بين (0.01) الى (0.05) . بما عدا بعض الفقرات في الاستبانة.
- 2- تبين من النتائج ان اساليب واستراتيجيات التدريس والتعلم تساعد الخريج بزيادة القدرة على البحث والحصول على المعلومات من مصادرهما في بيئة العمل.
- 3- تبين من النتائج ان الكلية تقوم بتطوير الخطط الدراسية بما ينسجم مع التغيرات العلمية الا انها لا تغني عن الدورات التدريبية التي توفرها المنظمة الى الخريجين.
- 4- اتضح من النتائج ان الكلية تقوم بوضع رسالة واضحة ومفهومة الا انه لا يمكن اختيار القسم العلمي في ضوء المعرفة بأهداف القسم.
- 5- تبين من النتائج ان الكلية مهتمة في توفير مكتبة غنية بالمصادر العلمية.
- 6- اهتمام الكلية بتقدير وتكريم الطلبة المتفوقين مع توفير انظمة جيدة تضمن حقوق الطلبة.
- 7- تقوم الكلية باعداد مشاريع بحثية للطلبة لتأهيل الطالب على البحث واعداد التقارير.

ثانياً: التوصيات recommendations

من خلال ما توصل إليه البحث من استنتاجات تم التوصل الى صياغة التوصيات الآتية التي يمكن الاستفادة منها من قبل المؤسسات التعليمية والتي يمكن ان تعزز جودة التعليم الجامعي:

- 1- التأكيد على مضاعفة الجهود من قبل المؤسسات التعليمية لزيادة رضا الطلبة عن جودة الخدمات المقدمة وبالتالي زيادة الاستعداد على التفوق والنجاح.
- 2- زيادة الاهتمام بعملية التقويم والمتابعة لجودة البرامج التعليمية اذ هي تعد العامل الاساسي للتحسين المستمر والتطوير لهذه البرامج بما يطور عملية التعلم.
- 3- تركيز الاهتمام بفقرات النموذج التي كان مستوى جودتها منخفضا وكذلك المستوى المتوسط وتعزيز الفقرات التي كان تقديراتها جيدة.
- 4- التركيز على المشاركة الفعالة لكافة الاطراف المشاركة في العملية التعليمية في التخطيط واتخاذ القرارات وتقديم المقترحات لحل المشكلات وتذليل الصعوبات التي تواجه تحقيق الاهداف.
- 5- ضرورة انشاء قاعدة بيانات عن برامج واستراتيجيات وسياسات الجودة وتنظيم اللوائح والتعليمات والقوانين التي تساعد على رفع جودة واعتمادية البرامج التعليمية.
- 6- العمل على اعتماد استراتيجية للتطوير المستمر للكوادر التدريسية لزيادة مهاراتهم وقدراتهم وخبراتهم الفكرية والعلمية وتحسين اداءهم من خلال البرامج والدورات التطويرية الداخلية والخارجية.
- 7- العمل على اعادة النظر ومراجعة الخطط الدراسية وتطويرها بما ينسجم مع حاجة المجتمع وسوق العمل للطاقات والموارد البشرية الكفوءة والمناسبة للتطورات والتقانات الحديثة في تقديم السلع والخدمات.
- 8- تقييم ومراجعة رسالة واهداف الكلية والقسم وجعلها على درجة من المرونة الاستراتيجية لزيادة القدرة على التكيف والمستجدات البيئية والمجتمعية وملبية لحاجة الجهات المستفيدة.
- 9- العمل على اقامة المؤتمرات والندوات الثقافية والعلمية لزيادة التعاون بين جميع الاطراف لتوضيح مبادئ واهداف ومفاهيم الجودة الشاملة وأهميتها في رفع كفاءة المؤسسات التعليمية وفق المعايير الدولية.
- 10- الاهتمام بتوفير التسهيلات والأجهزة والتقنيات الالكترونية والعلمية الحديثة في العملية التعليمية وتوفير التخصيصات المالية لشرائها وفق احدث التطورات.
- 11- زيادة الدعم لمجالات البحث والتطوير ووحداتها والتحفيز وحث الباحثين على اجراء الدراسات والبحوث بوصفها تلعب الدور الكبير اغناء عملية التخطيط وصياغة وتطبيق الاستراتيجيات الكفيلة بتحقيق الاهداف الاستراتيجية.

المصادر

- 1- البناء، رياض رشاد، ٢٠٠٧ (إدارة الجودة مفهومها وأسلوب إرسائها مع توجهات الوزارة في تطبيقها في مدراس المملكة)، المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي للفترة من ٢٤-٢٥ يناير.
- 2- البكري، سونيا محمد (٢٠٠٢). إدارة الجودة الكلية، القاهرة: الدار الجامعية
- 3- ابن منظور، محمد. (1968). لسان العرب) المجلد الرابع عشر. (بيروت، لبنان :مطبعة بيروت
- 4- الجلي، سوسن شاكر (2011) ضمان الجودة والاعتمادية للبرامج التعليمية، جامعة بغداد. كاية التربية.
- 5- الدهان، محمد (1010) <http://www.labogradmaghreb.com>
- 6- الصرايرة، خالد احمد وعساف، ليلي، "ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 1، 2008.
- 7- عارف السمان (2010) <http://www.mmsec.com/m3-files/JWDA1.htm>
- 8- عطية، خالد عبد العزيز وزهران، علاء الدين (2008) "نموذج مقترح لتقييم جودة البرامج المحاسبية" المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي العدد 2.
- 9- مريان، نادر، والتكريتي، نادية، ١٩٩٧، تمويل التعليم الجامعي في جامعتي اليرموك ومؤنة، المؤتمر العلمي المصاحب للدورة الثلاثين مجلس اتحاد الجامعات العربية المنعقد في رحاب جامعة صنعاء في الفترة من ١-٣ آذار ١٩٩٧
- 10- محجوب، بسمان فيصل، ٢٠٠٣ (إدارة الجامعات العربية في ضوء المواصفات العالمية، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- 11- محمود عز الدين عبد الهادي (٢٠٠٥)، نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية، المؤتمر السنوي الثالث عشر، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية
- 12- يوسف حليم الطائي، فوزي محمد العبادي، و فوزي هاشم العبادي. (2008). إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. عمان، الأردن: الوراق للنشر والتوزيع.
- 13- Alves H. & Raposo M. (2010), The influence of university image on students behavior. *International Journal of Educational Management*, 24(1), 73-85.
- 14- Athiyaman A. (1997), Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540
- 15- Banwet, D.K. & Datta, B. (2003), A study of the effect of perceived lecture quality on post-lecture intentions. *Work Study*, 52(5), pp.234-243
- 16- Carlos, T. (1996) "A New Vision of Higher Education", *Higher Education Policy*, Vol. 9, No. 1, pp.11-27
- 17- Costing, H. (1994). *Reading in Total Quality Management*, Copyright, by Har Court Brace & Company, Sandigo, New York.
- 18- COHEN Steven, BRAND Ronald, 1993, *Total Quality Management in Government: A Practical Guide for the Real World*, San Francisco : Jossey-Bass Publishers
- 19- Crosby, P. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. McGraw-Hill, New York, USA.

- 20- Deming, W.E. (2000), *The New Economics: For industry Government, Education*, MIT Press, Cambridge, MA.
- 21- Harvey, L. & Stensaker, B. (2007), *Quality culture: Understandings, boundaries and linkages* Paper presented to the 29th EAIR FORUM, Innsbruck, Austria
- 22- Hativa, N., Barak, R. and Simhi E. (2001), "Exemplary University Teachers: Knowledge and Beliefs Regarding Effective Teaching Dimension and Strategies", *The Journal of Higher Education*, Vol.72 , pp.699-729
- 23- Helgesen, O. & Nettet, E. (2007), What accounts for students' loyalty? Some field study evidence. *International Journal of Educaiton Management*, 21(2), 126-143.
- 24- Hill, F. M.(1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*. 3 (3):10-21.
- 25- ISO, ISO 9004-2(1991): *International Standards, Quality Management and Quality System Elements-part 2: Guidelines for Services*, International Organization for Standardization, Geneva
- 26- Kember, D. & Kwan, KP. (2000), "Lecturers' Approaches to Teaching and their Relationship to Conceptions of Good Teaching", *Instructional Science*, Vol.28, pp.469-490
- 27- Juran, J. (1945). *Management of inspection and quality control*. Harper & Bros, New York, USA.
- 28- Martinich, J. S. (1997). *Production and Operation Management: An Applied /modern Approach*. New York: John Wiley & Sons Inc
- 29- Navarro M. M., Iglesias M. P. & Torres P. R. (2005a), A new management element of universities: satisfaction with the courses offered. *International Journal of Educaiton Management*, 19(6), 505-526
- 30- Newton, J. (2000), "Feeding the beast or improving quality? Academics' perception of quality assurance and quality monitoring", *Quality in Higher Education*, Vol.6, No.2, pp.153 -162
- 31- Owlia, M. (1996) "Quality in Higher Education", *Total Quality Management* Vol. 7, No. 2, pp. 161-171.
- 32-Parasuraman A., Zeithaml, V.A. & Berry, L.L. (1988), SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40
- 33- Radloff, A. (2004) Decentralized approaches to education development: supporting quality teaching and learning from within a faculty, in *Education Development and leadership in Higher Education*, Kim Fraser (ed), 2004
- 34- Shemwell, D. J., Yavas, U. & Bilgin, Z. (1998), Customer service provider relationship: an empirical test of a model of service quality,

satisfaction and relationship oriented outcomes. *International Journal of Service Industry Management*, 9(2), 155-168

35- Sahney, S., Banwet, and Karunes, S. (2004) Conceptualising Total Quality Management in Higher Education. *TQM Magazine*, 16(2), 145-159. doi:10.1108/09544780410523044

36- Taylor, M. (2003), "Teaching capabilities and professional development and qualifications framework project : stage one", unpublished report, Melbourne : RMIT University

37- Van Kemenade, E. & Hardjono, T.W. (2009). Professionals freaking out: the case of accreditation in Dutch higher education, *the TQM Journal*, Vol. 21, No. 5, pp. 473-485

38- Webbstock, D. (1999), "An evaluative look at the model used in the assessment of teaching quality at the University of Natal, South Africa: reflections rewards and reconsiderations", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.24 , No.2