مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها

د. محمود احمد أبو سمرة*
أ. عمر موسى العباسي*
د. معزوز جابر علاونة**

* قسم التربية، الدراسات العليا، جامعة القدس، القدس، فلسطين
** مساعد اكاديمي، منطقة نابلس التعليمية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها، وبيان تأثير كل من الجنس والكلية والمستوى الدراسي في استجابات الطلبة.

وتكون مجتمع الدراسة من طلبة السنتين الأولى والرابعة في الكليات العلمية والإنسانية وعددهم (٢٥٨٠) طالباً وطالبة، واشتملت عينة الدراسة على(٣١٦) طالبا وطالبة اختيروا بطريقة طبقيّة عشوائية.

وأظهرت نتائج الدراسة ان مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٤٦) بإنحراف معياري (٠,٦٠)، كما اشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغيرات (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي). وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

Abstract

The study aimed at investigating the indicators of total quality management at Al– Quds University from student's point of view. The effect of gender, type of college, and year of study on students responses about the total quality management were investigated. The population of the study consisted from all students from the first and fourth year levels in Art and Science Colleges at the University.

The results revealed that the level of total quality management of educational system at Al-Quds University was medium from student's point of view.

المقدمة:

شهد موضوع الجودة اهتماما وتطورا واسعا في الغرب منذ الحرب العالمية الثانية وحتى الآن، وقد حفزت على مثل هذا التطور عوامل عديدة منها القوانين الحكومية والتسارع التكنولوجي وزيادة الإنتاج واشتداد المنافسة المحلية والدولية (خصوصا بين الولايات المتحدة واليابان)، والحقيقة أن اشتداد المنافسة كان العامل الرئيس لاشتداد أزمة منشات الأعمال، والتي سعت للخروج من المنافسة السعرية الحادة والاتجاه لإيجاد ميزة تنافسية تتفوق بها على المنافسين وتضمن لها حصة مناسبة من السوق، ومن هنا كان الاتجاه للتميز بالجودة وهو الأمر الذي أدى إلى تطور مفاهيم ومناهج الجودة.

وتعتبر إدارة الجودة الشاملة من أحدث المناهج في إدارة الجودة في منشأة الأعمال، وقد شهدت المنشات الصناعية في الدول المتقدمة شيوعا واسعا في تطبيق هذا المنهج وحققت المنافع منه في تحسين مركزها السوقي والتنافسي، وفي زيادة الأرباح والارتفاع بمستوى الأداء، وامتد تطبيق ذلك المنهج إلى قطاعات الخدمات بفعل الأزمة ذاتها التي سبق أن شهدتها منشات الأعمال الصناعية في الغرب، ومن بين منشات الخدمة التي شهدت تطبيقا لإدارة الجودة الشاملة في الغرب مؤسسات التعليم العالي من جامعات وكليات(الطائي وقدادة، ٢٠٠٣).

ومن البديهي أن التعليم الجامعي لا يمكن أن يحقق أهدافه في التنمية الاقتصادية والاجتماعية إذا كانت أوضاعه غير مستقرة، ومناهجه غير قادرة على تلبية احتياجات سوق العمل، لذلك فإن الاهتمام بجودة نظام التعليم الجامعي بعناصره كافة يمثل أهمية قصوى ينبغي على الإدارات الجامعية أن تعيرها جل اهتمامها.

حظيت الجودة بقسط وافر في عمليات إصلاح التعليم باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لإدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management (Tom، ذلك المدخل الذي وجد لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية، فأصبح المجتمع الدولي ينظر إلى الجودة والإصلاح التربوي على أنهما وجهان لعملة واحدة (أحمد، ٢٠٠٣).

إن مدخل إدارة الجودة الشاملة يتضمن العديد من الأفكار الإدارية، ويتفق إلى حد كبير مع القيم الموضوعية، فهو يهدف إلى إرضاء الطالب، والمجتمع، وتنمية الصراحة والثقة والعمل كفريق، والتحسين التدريجي المستمر، والاهتمام بالحوافز للحث على زيادة الإنتاجية، والأخذ

بمبدأ المشاركة (الشرقاوي، ٢٠٠٣).

ويعتمد مدخل إدارة الجودة الشاملة على وجود معايير Criteria محددة مسبقاً يُقوم على أساسها الأداء Performance بصفة مستمرة خلال مراحل إنتاج السلعة أو تقديم الخدمة، واتخاذ الإجراءات التصحيحية منعاً لتراكم الانحرافات (Kanji & Asher، ١٩٩٦).

وإن الأخذ بهذا المدخل الحديث نسبياً له ما يبرره، ويستدعي اهتماماً أكبر من جانب التربويين، إذ أن هناك الكثير من الشواهد التي نراها ونلمسها تحتم علينا التحول نحو فلسفة إدارة الجودة الشاملة، نظراً لما تحمله في طياتها من حلول شافية قادرة على تطوير وإصلاح الجهاز التربوي وإصلاحه. فقد أدى إقبال معظم المجتمعات على التوسع في التعليم مع بداية سبعينيات القرن الماضي إلى التضحية بالجودة التعليمية، مما اسهم في زيادة معدلات البطالة (أحمد، ٢٠٠٣) وان تطبيق إدارة الجودة في الجامعات يتطلب إيمان ودعم الإدارة العليا، وتغيير منطق العلاقات التنظيمية السائدة بما يزيل معوقات الإبداع، وخلق التنظيم الإداري لنشاط الجودة في الجامعة وضمان ديمومته، ومراعاة خصوصية الطالب في تطبيق مبدأ رضا العميل الخارجي بالإضافة إلى مراعاة كون مؤسسات المجتمع المستفيدة من الخريجين هي عملاء خارجيون للجامعات.

خلفية الدراسة والأدب التربوي

لتحديد المقصود بمفهوم إدارة الجودة الشاملة، لا بد من توضيح مفهوم الجودة أو النوعية (Quality)، الذي يشكل المحور الأساس لمدخل إدارة الجودة الشاملة. كغيره من المفاهيم، يعتبر مفهوم الجودة من المفاهيم التي تباينت حولها آراء الباحثين والمفكرين باختلاف توجهاتهم وخلفياتهم، إلا أن هذا الاختلاف لم يمتد إلى جوهر المفهوم، إذ أن الجوهر واحد يتمثل بـ"السعي لتحقيق رضا العميل" (حمود، ٢٠٠٢). وكون هذا المصطلح مستمد من قطاع الأعمال، فإن أغلب من تعرض إلى تعريفه هم من الاقتصاديين:

فيرى بسترفيلد (Besterfield، ١٩٩٤)، أن الجودة تمثل تقنية لضمان بقاء واستمرار ميزة التنافس للمؤسسة.

ويعرفها النبوي (١٩٩٥) بأنها تكامل الملامح والخصائص لمنتج أو خدمة ما تمكنه من كسب رضا العميل وتحقيق رغباته وتوقعاته.

ويعرفها ميخائيل (Michael، ١٩٩٧) بأنها تصور المؤسسة لاحتياجات وتوقعات العميل،

إذ يحكم على جودة السلعة أو الخدمة بمقارنة توقعاته بما سيتم استلامه من المؤسسة .

أما عقيلي (٢٠٠١)، فيرى أن الجودة تعني إنتاج سلعة أو تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الكفاءة، وفقاً لمقاييس موضوعة مسبقاً لإنتاج السلعة أو الخدمة، وإيجاد صفة التميز فيها لتلبية احتياجات وتوقعات العميل .

ونظراً لازدياد الاهتمام بموضوع الجودة، ظهر ما يسمى بإدارة الجودة الشاملة، التي أثبتت نجاعتها نظراً لما تشتمل عليه من مبادئ وأفكار موضوعية تهتم بالجانب الإنساني .

وتمثل إدارة الجودة الشاملة في التعليم عند دوبينز وماسون (١٩٩٧) : أسلوباً في الممارسة الإدارية، يستوجب تحولاً كبيراً في طريقة إدارة المؤسسة بأكملها والقيم المتبعة بغية الوصول إلى التحسين المستمر للمنتج بما يضمن رضا العملاء داخل المؤسسة التعليمية وخارجها . ويرى عشيبة (٢٠٠٠) ان ادارة الجودة الشاملة في التعليم تعني مجموعة الأنشطة والممارسات التي يقوم بها المسؤولون عن تسيير شؤون المؤسسة، والتي تشمل التخطيط للجودة وتنفيذها وتقويمها وتحسينها في جميع مجالات العملية التعليمية في الجامعة .

من التعريفات السابقة، يتبيّن أن إدارة الجودة الشاملة ترتكز على ركائز ثلاث هي :

- السعي الدائم إلى تحقيق رضا العميل .
- اشتراك كافة العاملين في المؤسسة .
- العمل المستمر والدؤوب لتحسين وتطوير الجودة .

وقد أطلق عليها شاملة نظراً لأنها تشمل كل ما يدور داخل المؤسسة أو خارجها من نشاطات وعمليات إدارية ذات علاقة، في الدوائر والأقسام كافة .

ومن المفاهيم ذات الصلة الوثيقة بالجودة : الكفاءة والإنتاجية والنوعية : فقد ميز مرسي (١٩٩٨) بين كل منها، موضحاً أن الكفاءة والإنتاجية فكرتان، بينهما قرابة وثيقة؛ فالإنتاجية هي محصلة الكفاءة، وبالتالي فهي دالة عليها . وتعني الكفاءة التعليمية مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه . وتشمل الكفاءة التعليمية أربعة جوانب هي : الكفاءة الداخلية، والكفاءة الخارجية، والكفاءة الكمية، والكفاءة النوعية، وهي ما يعنينا هنا . فالكفاءة النوعية يقصد بها نوعية الطالب الذي يخرجه النظام التعليمي، وهي بهذا تمثل أحد جوانب الجودة الشاملة، ذلك النظام الإداري الشامل لكل جوانب النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة .

أما النوعية، فقد عبّر عنها كمال (٢٠٠٢) بأنها خاصية يمتلكها المنتج أو الخدمة بكمية قد تقل أو تكثر لتلبية احتياجات العميل، وبهذا تعطي مفهوم الجودة نفسه (Quality) .

نشأة وتطور إدارة الجودة الشاملة:

إن فلسفة الجودة تعود إلى أربعينيات القرن الماضي، ويرجع الفضل في ذلك إلى مجموعة من المفكرين الأمريكان وعلى رأسهم إدوارد ديمنج (Edward Deming) وجوزيف جوران (Joseph Juran) وفيليب جروسبي (Philip Grosby)، ممن كان لهم الفضل الكبير في استخدام الأساليب الإحصائية في فحص الجودة واختبارها من خلال تطبيقات الرقابة الإحصائية (الشرقاوي، ٢٠٠٣).

ويمكن القول ان مفهوم إدارة الجودة الشاملة قد مر بمراحل تاريخية من خلال تطور مفهوم الجودة والرقابة عليها، حيث مر هذا المفهوم بمراحل متلاحقة إلى أن وصل إلى المفهوم الحديث الذي قامت عليه إدارة الجودة الشاملة، وهذه المراحل هي: مرحلة الفحص والتفتيش Inspection and Test ومرحلة مراقبة الجودة Quality Control، ومرحلة تأكيد الجودة Quality Assurance، ومرحلة إدارة الجودة الشاملة TQM (Davis & Burnham، ١٩٩٧، عبد اللطيف، ٢٠٠٢، وعقيلي، ٢٠٠١، وحمود، ٢٠٠٢).

ان الملاحظ للتطور التاريخي لنشأة إدارة الجودة الشاملة يرى أن هذا الأسلوب لم يكن وليد يوم ولحظة، ولم يكن طفرة في الفكر الإداري، بل جاء بعد سلسلة من التطور في الفكر الإداري وظهور بعض جوانب القصور في العديد من المدارس الإدارية، مثل مدخل الإدارة العلمية لزيادة الكفاءة والإنتاجية التي أهملت الجانب الإنساني، ومدرسة النظم ومدرسة الإدارة بالأهداف (الشرقاوي، ٢٠٠٣).

الأيزو وادارة الجودة الشاملة:

في سبعينيات القرن الماضي قامت الدول الصناعية بوضع معايير لأداء نظم الجودة أطلق عليها (ISO 9000)، وهي اختصار لِـ (International Standardization Organization)، وتعني المنظمة الدولية للمعايرة أي لتوحيد القياس. ويعرف روجر (Roger، ١٩٩٣) نظام الأيزو بأنه مجموعة من المواصفات الدولية طُورت عام (١٩٨٧) لضمان جودة العمل وقياس الأداء. وتشتمل مواصفات الجودة العالمية (ISO 9000) على سلسلة من المعايير أو المواصفات على شكل شهادات لكل منها رقم خاص بها وهي: ٩٠٠١، ٩٠٠٢، ٩٠٠٣. فالأيزو هو بمثابة دليل أو مرشد للمؤسسة يوضح لها مجالات تطبيق المواصفات أو المقاييس العالمية لديها، ليمكنها من الحصول على إحدى الشهادات السابقة(عقيلي، ٢٠٠١).

وتعد كلية ساندويل أول كلية في العالم تتبع القطاع العام تحصل على المعيار العالمي (٩٠٠٢).
ولقد حققت هذه الكلية فوائد كثيرة نتيجة لتطبيقها نظام الجودة منها (دوهرتي، ١٩٩٩):

١. تحقيق نظام شامل لضمان الجودة لمراجعة المناهج وتطويرها.
٢. التركيز على جودة التعليم والتدريب.
٣. إتاحة الفرصة لتفويض السلطة إلى فرق تقوم بالتدريب.
٤. الإسهام في تطوير فرق العمل.
٥. التشجيع على إحداث التحسين والتطوير داخل الكلية.
٦. زيادة فاعلية الاتصال بين المرافق الداخلية في الكلية.
٧. تمكين الكلية من تسويق خدماتها، وزيادة قدرتها التنافسية.
٨. إتاحة الفرصة للموظفين للتّميّز والإبداع.
٩. تقديم خدمة أفضل للطلبة والمستفيدين.
١٠. المساعدة على التّحوّل نحو ثقافة الجودة.

كذلك فقد حصلت جامعة وولفرهامبتون على التسجيل في نظام الأيزو ٩٠٠١ عام (١٩٩٤)، وهي واحدة من عشرين مؤسسة تعليمية في بريطانيا تمكنت من التسجيل في نظام الأيزو (ناجي، ١٩٩٨). ويشتمل نظام الجودة العالمي ٩٠٠١ على عشرين عنصراً كما أوردها ووتر (Wouter، ١٩٩٧)، ويمكن ترجمة هذه العناصر إلى قطاع التعليم على النحو التالي (Roger، ١٩٩٣):

الرقم	عناصر أيزو ٩٠٠١	الترجمة إلى قطاع التعليم
١	مسؤولية الإدارة.	مسؤولية الإدارة فيما يتعلق بتوضيح السلطة والمسؤولية، والتدريب، وتوضيح سياسة الجودة، وتوضيح الأهداف... الخ.
٢	نظام الجودة.	الإجراءات المتبعة لضمان جودة الخدمات التعليمية، وجودة التمويل، وجودة طرق التدريس... الخ.
٣	مراجعة العقد.	وتشمل الإجراءات المتبعة لتحقيق متطلبات العملاء، التي يجب أن توافق شروط التعاقد بين مؤسسة التعليم والعميل، الذي قد يكون الطالب أو الحكومة أو قطاع الصناعة... الخ.
٤	مراقبة التصنيع.	وتشمل تطوير المناهج وضمان تطويرها وتحسينها.

٥	ضبط الوثائق والسجلات .	وتشمل أنظمة المعلومات التي تتمشى مع التطورات والمستجدات .
٦	الشراء .	ما تحصل عليه المؤسسة التعليمية من الموردين بالسرعة والجودة المطلوبة .
٧	مراقبة المواد المستوردة .	قبول الطلبة وفقاً لشروط المؤسسة التعليمية .
٨	تمييز المنتجات وتتبعها .	وتتضمن مسؤولية تتبع حالة الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسي .
٩	ضبط العمليات .	تخطيط البرامج الدراسية ، ومن المسؤول عن تخطيطها ، وما الذي يجري داخل غرفة الصف . . . الخ .
١٠	الفحص والاختبار .	فحص الطلبة الملتحقين بالجامعة لمعرفة خلفياتهم العلمية التي تليق باسم الجامعة .
١١	أجهزة الفحص والقياس والاختبار .	تمثل أساليب التقويم المتبعة في مؤسسة التعليم العالي .
١٢	نتيجة الفحص أو الاختبار	نتيجة تقويم الطلبة وصدق التقويم ودلالته وموضوعيته .
١٣	مراقبة المنتج غير المطابق	الإجراءات العلاجية لحالات فشل الطلبة .
١٤	الإجراءات التصحيحية	وهي الإجراءات المتبعة لتفادي فشل الطلبة مستقبلاً ، وأسباب الفشل واتخاذ الإجراءات الوقائية .
١٥	التسليم ، التخزين ، التعبئة ، الشحن	المناخ الجامعي ، والاتصالات ، وصحة ، وأمن الطلبة والموظفين ، والمباني ، والتهوية . . . الخ .
١٦	سجلات الجودة	السجلات الخاصة بالعملية التعليمية التعلمية ، ودقتها ، وسرعة الوصول إليها ، وتبويبها وفهرستها . . . الخ .
١٧	المراجعة الداخلية للجودة	للتأكد من سلامة المناهج وأساليب التدريس والتقويم ومواكبتها للتغيرات والمستجدات والاستفادة من التغذية الراجعة .
١٨	التدريب .	ويشمل برامج التدريب التي يتم إعدادها لتدريب أعضاء هيئة التدريس والإداريين .
١٩	الخدمات .	وهي خدمات متابعة الخريجين في أماكن عمله للكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم .
٢٠	الأساليب الإحصائية	الأساليب الإحصائية الصحيحة التي تضمن تحقيق جودة المنتج التعليمي .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد شهد التعليم العالي في فلسطين في الآونة الأخيرة نمواً ملحوظاً تمثل في ازدياد عدد الجامعات وكليات المجتمع، وازدياد عدد الطلبة الملتحقين بالتعليم العالي، وهذا بدوره يحتاج إلى اساليب جديدة في التخطيط والادارة والميزانيات. ولقد أثار هذا الازدياد الكبير مخاوف المهتمين بالتعليم العالي من حدوث تدهور في المستويات التعليمية إذا لم يحدث تركيز شديد على تحقيق النوعية الجيدة (كمال، ٢٠٠٢).

وجامعة القدس، شأنها في ذلك شأن مؤسسات التعليم العالي في الوطن، تأثرت بهذا النمو المتواصل، بل إن موقعها في مدينة القدس وضواحيها، وبين الشمال والجنوب من جهة، وسياسة عزل المناطق الفلسطينية عن بعضها البعض من العدو من ناحية أخرى، أدى ذلك إلى زيادة الطلب وإقبال الطلبة على جامعة القدس.

ويقدم مدخل إدارة الجودة الشاملة كثيراً من الحلول التي تعمل على تحسين المنتج التعليمي، كي يلقى استحسان المجتمع وأرباب العمل، وبالتالي الحد من ظاهرة البطالة في صفوف الخريجين.

وتمثلت مشكلة الدراسة في التعرف إلى مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها وحاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها؟
٢. هل تختلف استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة حول مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)؟

فرضيات الدراسة:

من سؤال الدراسة الثاني انبثقت الفرضيات الصفرية الآتية:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها تُعزى لمتغير الجنس.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من

وجهة نظر طلبتها تُعزى لمتغير الكلية .

٣ . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها تُعزى لمتغير المستوى الدراسي .

أهمية الدراسة:

نبعت أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي ، حيث ينظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها أحدث مداخل التطوير والإصلاح التربوي ، فهي أحد إفرازات الفكر الإداري المعاصر ، التي أثبتت كفاءتها ونجاعتها في التطبيق العملي في كثير من الجامعات في العالم .

كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها طُبّقت على إحدى الجامعات الفلسطينية ذات المكانة المرموقة ، والتي تقدم خدمات جليلة للمجتمع وتسهم في بنائه والنهوض به ، وبالتالي فما لم تكن هذه الخدمات على درجة عالية من الجودة فلن تحقق أهدافها المنشودة . وتعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في موضوعها ، وبالتالي ستسهم في إثراء هذا الموضوع . كما تقدم هذه الدراسة بيانات بحثية للمسئولين والقائمين على إدارة الجامعة حول واقع نظام التعليم فيها في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة ، بهدف الاسترشاد بها لتجويد وتحسين مكونات نظام التعليم في الجامعة .

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي :

١ . معرفة مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها .

٢ . معرفة أثر متغيرات (الجنس ، والكلية ، والمستوى الدراسي) في استجابات أفراد عينة الدراسة .

محددات الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بحدود مكانية وزمانية وإجرائية :

- فمن حيث المكان فقد أجريت هذه الدراسة في جامعة القدس .

- ومن حيث الزمان فقد طبقت في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ .
- أما المحددات الإجرائية فكانت على النحو الآتي :

طبقت هذه الدراسة على عينة من طلبة مستوى السنتين الأولى والرابعة للتخصصات العلمية والإنسانية في الجامعة كافة. كما تتحدد هذه الدراسة بالأدوات المستخدمة والمصطلحات الواردة فيها .

مصطلحات الدراسة:

- مؤشرات : مجموعة من الأمارات يلاحظها المدقق في امر ما او شيء ما، ويدلل وجودها، اوعدمها، او مستوى وجودها، على مستوى وجود هذا الامر او هذا الشيء .
- إدارة الجودة الشاملة : نظام متكامل يرتكز على إمكانية إيجاد ثقافة تنظيمية لدى الجامعة، تجعل الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والطلبة متحمسين لكل ما هو جيد لتخريج طلبة بأعلى كفاءة وفاعلية تلقى استحسان المجتمع (الشافعي وناسي، ٢٠٠٠) .
- جامعة القدس : هي جامعة فلسطينية عامة موقعها الرئيسي القدس، ولها مجموعة من المراكز والمعاهد في ضواحي مدينتي القدس ورام الله، وتمنح درجات البكالوريوس والماجستير والدبلوم العالي وفق الدراسة المنتظمة .
- الطلبة : هم طلبة الجامعة من مستوى سنة أولى وسنة رابعة في التخصصات العلمية والإنسانية كافة للفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤ .

الدراسات السابقة:

دراسة ناجي (١٩٩٨):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في الأردن من خلال عينة عشوائية من طلبة جامعة عمان الأهلية واداريها، وقام الباحث بتطوير استبانتين، إحداهما وُزعت على عينة من الطلبة لاستقراء آرائهم حول جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها لهم الجامعة، أو مدى رضاهم عنها . أما الثانية، فقد وُزّعت على المسؤولين الإداريين كافة من عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، ومديري الدوائر، لمعرفة آرائهم حول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة، والمعوقات المحتملة في

التطبيق .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

- إن مستوى رضا طلبة الجامعة كان مرتفعاً، فيما يخص تجهيزات الجامعة، ومنخفضاً بالنسبة للخطط الدراسية، والكادر الأكاديمي، والخدمات الجامعية .
- تتوافر لدى إدارة جامعة عمان الأهلية القناعة والرغبة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة .

دراسة عشيبة (٢٠٠٠):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري من خلال تحديد ماهية الجودة الشاملة في التعليم الجامعي ومتطلباتها وخطواتها وأهميتها، والكشف عن أهم الصعوبات التي قد تعوق تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي المصري . وأشار الباحث إلى ثلاث خطوات لإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هي :

١ . تهيئة العاملين في الجامعة لتقبل مفهوم الجودة والتزام الإدارة بها .
٢ . توزيع المهام على الأفراد، وتحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتفق ومسؤولياته .
٣ . تقديم مراحل العمل كافة من تمهيد وتنفيذ وتقويم نهائي بالمراقبة المستمرة للأداء مقارنة بمعايير الجودة التي حُدِّدت في مرحلة التمهيد، وتقديم الخبرات اللازمة؛ لتصحيح الأخطاء والتحسن المستمر .

دراسة الشافعي وناسي (٢٠٠٠):

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي في اليابان ومصر بهدف تطوير الفكر الإداري التربوي بمصر، حيث حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي : كيف يمكن توفير مناخ ثقافي يقوم على تدارك الإدارات التعليمية في مصر ومعايشتها لثقافة الجودة في ضوء الفكر الإداري التربوي الياباني؟

و بالإطلاع على العديد من الدراسات في هذا المجال، وباتباع المنهج التحليلي المقارن، قام الباحثان بتوضيح المقصود بثقافة الجودة، التي تمثل أسلوباً لأداء العمل، يشعر من خلاله العاملون بحرية المشاركة في اتخاذ القرارات وإبداء الرأي، وتقديم الأفكار واعتبار هذه الأفكار بمثابة قواعد تحكم سلوكهم أثناء أداء العمل . خلصت الدراسة إلى أنه بالإمكان الاستفادة من

النموذج الياباني في الفكر الإداري التربوي في مجالات: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والقيادة، والمتابعة، والتقويم.

دراسة الخطيب (٢٠٠٠):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة الجامعية، والاستفادة من هذا المدخل الحديث لإصلاح الجهاز التربوي والنهوض به. وبعد أن قدم الباحث عرضاً موجزاً لمفهوم إدارة الجودة الشاملة ومبادئها، قدم العديد من نماذج الجودة التي يمكن الاهتداء بها في حل إشكاليات التعليم الجامعي في البلاد العربية وانعكاساتها على إدارة الجامعة من ناحية، وتعزيز كفاءة هذه الجامعات ونجاعتها من ناحية أخرى. وقدمت هذه الدراسة تصورات مستقبلية عدة لدور الحكومات ودور الجامعات، بهدف تحقيق إصلاح الإدارة الجامعية وتطويرها في مؤسسات التعليم الجامعي في الوطن العربي

دراسة عبد اللطيف (٢٠٠٢):

هدفت هذه الدراسة إلى تقديم إطار أكاديميّ وفلسفيّ لنظام إدارة الجودة الشاملة كأساس لتقييم فرص توافر متطلبات هذا النظام في المؤسسات الخدماتية في القطاع الخاص والأهلي في الضفة الغربية. وقد أخذت عينة مختارة من (٢٢) مؤسسة خدماتية (٨٠٪) من هذه المؤسسات تقدم خدماتها لجميع أفراد الشعب في الضفة الغربية، ٣١٪ من عينة الدراسة يتراوح عمرها الزمني بين ٦-١٥ سنة، (٤٥٪) من مؤسسات عينة الدراسة عمرها الزمني (١٦) سنة فما فوق. وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (١٨٪) فقط من مجموع العينة لديهم إدارة خاصة بالجودة، و(٤٠٪) من مجموع المؤسسات تهتم بالتدريب وتطوير المصادر البشرية، بل أن المؤسسات التي تهتم بالتدريب لا تقوم بتقويم مدى الاستفادة من التدريب، كما أن القيادة الإدارية لا تستخدم نظرية الجودة الشاملة، وأن معايير ضمان الجودة المقدمة لم تكن من أولويات المؤسسة، وأن الخدمة المُنتَجة دائماً تُنتج بأخطاء متنوعة من المرة الأولى بسبب عدم إجراء التدقيق الدوري لاكتشاف الأخطاء، وعمل إجراءات الفحص اللازمة.

دراسة علي (٢٠٠٢):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع نظام التعليم في المملكة العربية السعودية، وأهم العقبات التي تواجهه، وتحديد معايير الجودة الشاملة التي يمكن تطبيقها والإفادة منها، ثم

وضع تصور مقترح لأهم ملامح التطوير في نظام تعليم البنات في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة. تناولت الدراسة التخطيط لمدخلات النظام التعليمي الآتية: الإدارة، وسياسة القبول، والأهداف، والخُطط والبرامج الدراسية، وطرق التدريس، وأعضاء هيئة التدريس، والتقويم، والأبنية والتجهيزات المادية.

وقد أظهر تحليل واقع نظام تعليم البنات في المملكة العربية السعودية وجود كثير من المآخذ التي تقلل من جودة هذه المدخلات، مما يدعم فكرة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بهدف الإصلاح التربوي للارتقاء بمستوى جودة المدخلات التعليمية. وقدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لتطوير نظام تعليم البنات في العربية السعودية من أبرز ملامحه:

- تهيئة المناخ التعليمي المناسب لتطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- تحديد معايير قياسية لجودة نظام التعليم بالاستعانة بالخبرات والاتجاهات العالمية.
- المتابعة المستمرة لتحديد توقعات العملاء.
- التخطيط للجودة الشاملة.

دراسة عبد الغفور (٢٠٠٢):

تطرقت هذه الدراسة إلى تجربة العراق الخاصة بضمان النوعية والجودة وقياس أداء التعليم العالي، كما عرضت التحديات التي تواجه التعليم العالي في ضوء التطورات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية التي طرأت على العالم في العقود الثلاثة الماضية وتداعياتها على التعليم العالي ويرى الباحث أن هذا النظام يجب أن يحقق الأهداف والمهمات الآتية:

- ضمان مسؤولية الجهات التعليمية تجاه الطلبة، وذلك بتقديم نوعية دراسية جيدة.
- مساعدة الطلبة في التعرف إلى الكليات والجامعات الرصينة.
- تسهيل انتقال الطلبة عبر الدول والحدود.
- الإسهام في زيادة الشفافية والمسؤولية للكلية والجامعات تجاه الجهات الممولة، أو التي تقدم الدعم المالي.
- وضع معايير لتقويم الشهادات ومعادلتها.

دراسة الشرقاوي (٢٠٠٣):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاتجاهات الحديثة في إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، والتعرف على واقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في محافظتي القاهرة

وبني سويف بمصر، ثم تقديم مقترح لإدارة الجودة الشاملة في المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من بعض الإدارات التعليمية في محافظة القاهرة، حيث بلغ عدد أفراد العينة (٣٠) فرداً. وأخذت الإدارات التعليمية في محافظة بني سويف كافة، وبلغ عدد أفرادها (٧٩) فرداً.

قامت الباحثة بإعداد استبانة اشتملت على (٦٠) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي (تنمية المصارحة والثقة – والتعاون وروح الفريق– والاعتماد على الإدارة بالحقائق–والاهتمام بالتقدير والمكافآت – وتنمية التعلُّم والتحسين المستمر) كما استعانت الباحثة بالمقابلة (In-terview) في تفسير كثير من البيانات المحيطة بالاستجابات. وأظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة المدرسية لديها قصور كبير في مجال تطبيق مبادىء إدارة الجودة الشاملة وعلى المحاور الخمسة السابقة.

دراسة الموسوي (٢٠٠٣):

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير أداة لقياس درجة استيفاء مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وشملت هذه الأداة أو المقياس (٤٨) فقرة، وطبق المقياس في صورته النهائية(بعد تحكيمه) على أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين، ثم قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي للأداة باستخدام معادلة الفا كرونباخ ومعاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياس، وكانت جميع القيم مقبولة تربويا، إذ تراوحت بين٠,٧٣ و ٠,٩١. وعلى ضوء دلالات الصدق والثبات للمقياس، أوصى الباحث بالإفادة من هذا المقياس في تحديد مدى إمكانية توظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة وأفكارها في مؤسسات التعليم العالي بهدف عمليات التعليم والتعلم، وتحسين مخرجات التعليم، وتجويد التعليم في البلاد العربية.

دراسة أبو فارة (٢٠٠٤):

حاولت هذه الدراسة توضيح ماهية الجودة وأبعادها في التعليم العالي، كما هدفت الدراسة إلى رصد جوانب الضعف والقوة في نظام التعليم في جامعة القدس من منظور مدخل ضمان الجودة باعتباره مدخلاً يقود إلى تبني وتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتكون مجتمع الدراسة من جميع الإداريين في جامعة القدس والبالغ عددهم (٧٠) فرداً في حينه، وأخذت عينة عشوائية بنسبة (٥٠٪) من مجتمع الدراسة، ولغرض جمع البيانات استخدم الباحث أسلوب المقابلة وأسلوب الاستبانة، وأظهرت النتائج أن الإدارة العليا تهتم بصورة نسبية (أعلى من المتوسط

بقليل) بتحقيق ضمان جودة خدماتها التعليمية. أما بالنسبة للمحاور الأربعة الأخرى، فإن اهتمام الجامعة بضمان جودتها لا يزال متدنياً.

دراسة جريس (٢٠٠٤):

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل إمكانية تطبيق معايير وركائز وأسس إدارة الجودة الشاملة في جامعة بيرزيت، والكشف عن أهم الصعوبات التي تعوق إمكانية تطبيق الجودة الشاملة فيها. ثم وضع نموذج مقترح يتضمن قياس جودة الأداء في جامعة بيرزيت.

استخدمت الباحثة ثلاث استبانات للتعرف إلى آراء أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلبة الذين أنهوا أكثر من فصلين دراسيين. وقد اختيرت عينة الدراسة كالآتي:

- (١٣٠) عضو هيئة تدريس بواقع (٦٧٪) من المجموع الكلي لأعضاء هيئة التدريس.
- (١٨٠) موظفاً إدارياً بنسبة (٥٢٪) من المجموع الكلي للموظفين الإداريين.
- (٣٤٥) طالباً وطالبة بنسبة (١٠٪) من المجموع الكلي لطلبة الجامعة.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود رضا لدى أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للعملية الأكاديمية والإدارية، ولعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي، وعدم رضا الطلبة عن جهود الجامعة في تطوير العملية الأكاديمية والخدمات الإرشادية. كما أشارت النتائج إلى أن الجامعة لا تراعي حاجة السوق المحلي من التخصصات التي تطرح، وعدم وجود دعم لعملية البحث العلمي بالشكل الكافي، وعدم اعتماد جامعة بيرزيت نظاماً مالياً وإدارياً ناجعاً.

دراسة علاونة (٢٠٠٤):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية (جنين) من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، والجامعة التي تخرج فيها عضو هيئة التدريس، والكلية، والعمر على مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية. تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، اما عينة الدراسة فتكونت من (٦١) عضوا. تبنى الباحث مقياس الجودة الشاملة للموسوي (٢٠٠٣) المكوّن من (٤٨) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: تهيئة متطلبات الجودة، ومتابعة العملية التعليمية التعلمية وتطويرها، والقوى البشرية، واتخاذ القرار. ثم أجرى الباحث بعض التعديلات ليصبح عدد فقرات الأداة التي استخدمها (٥٢) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة

أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية كبيرة، وكان مجال تهيئة متطلبات الجودة أكثرها تطبيقاً. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة تعزى إلى متغيرات الدراسة الستة.

(ب) الدراسات الأجنبية:

دراسة (Leigh، ١٩٩٤):

استعرضت هذه الدراسة النّتائج التي ظهرت من تجربة كلية (Temple Junior College) في تكساس، من خلال تطبيقها لبرنامج إدارة الجودة الشاملة، الذي قام بتطبيقه (٢٩) معلما، حيث يرتكز هذا البرنامج على مجموعة من العناصر وهي: -إرضاء العميل أو الزبون والتحسين المستمر وتفويض الصلاحية والعمل الجماعي بروح الفريق.

وحاولت الدراسة التعرف الى آراء المدرسين والطلبة حول البرنامج، وأشار معظم أفراد عينة الدراسة من المعلمين إلى أن هذا البرنامج ساعد في تبني أفكار جديدة مثل: العمل بروح الفريق وتقبل فكرة التحسين المستمر في الأداء، كما أبدى الطلبة استمتاعهم بتطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة داخل صفوفهم.

دراسة (Harvey، ١٩٩٥):

ناقشت هذه الدراسة تطبيقات كل من الأيزو (ISO 9000) وإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على ضوء نظام التعليم الجامعي الحديث. وتناولت الدراسة تعريف عناصر كل من النظامين، وعرض نقاط الضعف والقوة لكليهما. كما أشارت إلى الجهود التي بذلت لتطبيق النّظامين في التعليم العالي في المملكة المتحدة، والولايات المتحدة، وأستراليا. كما تضمنت الدراسة عرضًا لنظام التعليم الحديث الذي يؤكد على التحسين المستمر للجودة المبني على العمل الجماعي بروح الفريق الواحد.

ختمت الدراسة بالإشارة إلى وجود شبه كبير بين كل من الايزو وإدارة الجودة الشاملة من ناحية، والنّظام الجامعي الحديث من ناحية أخرى، إلا أن الأيزو والجودة الشاملة قد أخفقا في التفاعل والتكيف مع طبيعة التعليم العالي.

دراسة (Horine & Haily، ١٩٩٥):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة

في مؤسسات التعليم العالي، من خلال مسح شامل ل (١٦٠) كلية وجامعة قامت بتطبيق هذا المدخل وبمستويات مختلفة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك خمسة تحديات تحول دون التطبيق الناجح لإدارة الجودة الشاملة، وهي: الحاجة إلى تغيير الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، ومدى التزام القيادة العليا بثقافة الجودة، وضرورة الحصول على دعم وتأييد الكليات الجامعية كافة، و تخصيص جزء من الوقت لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، والتكاليف المصاحبة لتدريب العاملين في المؤسسة.

دراسة (Thomson، ١٩٩٦):

أشارت هذه الدراسة إلى تجربة جامعة(Northwest Missouri State University)التي طبقت مدخل إدارة الجودة الشاملة كأسلوب حديث في التعليم، حيث قامت الجامعة بتطبيق هذا الأسلوب الجديد في دائرة العلوم وأنظمة المعلومات لديها، فكان من نتائجه: تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة وزيادة مرونة البرامج المقدمة وتوسيع آفاق عملية التعلم لتتجاوز أسلوب التلقين التقليدي.

دراسة (Satterlee، ١٩٩٦):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيفية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي من خلال توضيح مفهوم الجودة وفلسفتها الهادفة إلى إرضاء العميل، والعمل بروح الفريق المتماسك. كما أشار الباحث إلى نموذج بالدرج (Baldrige)، الذي يستند إلى (١١) معياراً لبرامج الجودة التعليمية، ثم مشروع كلية مهلنبرج (Muhlenberg) الذي طبق إدارة الجودة الشاملة منذ عام ١٩٩٢م. كما أشار البحث إلى تجديد المناهج الجامعية، والمناهج المدرسية في المدارس الحكومية والمهنية.

دراسة (Munoz، ١٩٩٩):

تناولت هذه الدراسة تطبيقات إدارة الجودة الشاملة في مكتب تكنولوجيا المعلومات التابع لجامعة لويسفل (Louisville) منذ عام ١٩٩٢م. عمد الباحث إلى الاستعانة بأسلوب المقابلة الشخصية مع بعض المسؤولين وتحليل الوثائق والبيانات ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وأظهرت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة أحدثت تغييراً جذرياً في نمط الإدارة المعمول به في الجامعة المذكورة كما ساعدت إدارة الجودة الشاملة على تسهيل الإجراءات المتبعة في الجامعة،

والحصول على تغذية راجعة، ومحاولة استمرار تحسين الخدمات المقدمة للعملاء.

دراسة (Hirtz، ٢٠٠٢):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين نمط القيادة التربوية السائد، وإمكانية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وقد اقتصرت الدراسة على الإدارات الأكاديمية في جامعة (Missouri–Rolla University) والحاصلة على جائزة الجودة عام (١٩٩٥) لتكون بهذا أول مؤسسة تربوية تحصل على هذه المكافأة.

ولغرض تطبيق الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة للقيادة وإجراء تقويم ذاتي لإدارة الجودة الشاملة وفق معايير بالدرج (Baldrige)، وقد وزعت الاستبانة على رؤساء الدوائر والموظفين لتقويم رئيس كل دائرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة قوية بين نمط القيادة السائد في المؤسسات التعليمية وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن التحول من نمط قيادي إلى آخر له علاقة مباشرة وإمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

دراسة (Hurst، ٢٠٠٢):

١. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها في جامعة (Northwestern Public University)، واستخدم الباحث أسلوب المقابلات، ومراجعة السجلات الصفية وأسلوب الملاحظة باعتبارها أدوات للدراسة وجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة أن كليات الجامعة تطبق فعلاً مفاهيم إدارة الجودة الشاملة

منهج الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الميداني المناسب لأهداف هذه الدراسة وهو المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة كما هي في الواقع، ومن ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى.

مجتمع الدّراسة:

تكون مجتمع الدّراسة من جميع طلبة السنة ألاولى والسنة الرابعة في الكلّيات العلميّة

والإنسانيّة في جامعة القدس، والبالغ عددهم (٢٥٨٠) طالباً وطالبة، وبلغ عدد الطلبة في السنة الأولى (١٦٨٥) طالبا وطالبة، في حين كان عدد الطلبة في السنة الرابعة (٨٩٥) طالبا وطالبة.

عيّنة الدّراسة:

اختيرت عيّنة طبقيّة عشوائية، عدد أفرادها (٣١٦) طالباً وطالبة، وتعادل ما نسبته (١٢,٢٪) من مجتمع الدراسة. والجدول رقم (١) يبيّن خصائص عيّنة الدّراسة وفق متغيراتها.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عيّنة الدّراسة حسب متغيّرات(الجنس والكلّيّة والمستوى الدّراسي)

	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٤٥	٤٥,٩٪
	أنثى	١٧١	٥٤,١٪
	المجموع	٣١٦	١٠٠٪
الكلية	علمية	١٧٥	٥٥,٤٪
	انسانيّة	١٤١	٤٤,٦٪
	المجموع	٣١٦	١٠٠٪
المستوى الدراسي	سنة أولى	٢٠١	٦٣,٦٪
	سنة رابعة	١١٥	٣٦,٤٪
	المجموع	٣١٦	١٠٠٪

أداة الدراسة:

طَّور الباحثون أداة لقياس معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة، بالاستعانة بالادب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال، وخاصة أداة الموسوي (٢٠٠٣)، التي صممت في حينه لقياس معايير تطبيق ادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئات التدريس. واشتملت الاستبانة، في صورتها الأولية، على (٣٤) فقرة موزعة على ثلاثة

مجالات : تهيئة متطلّبات الجودة في التّعليم، ومتابعة العمليّة التعليميّة التعلّميّة وتطويرها، وخدمة المجتمع وسوق العمل . وللتأكد من صدق الأداة قام الباحثون بعرضها على مجموعة من المحكمين، عددهم (١٠)، من حملة شهادة الدكتوراه والعاملين في مجال التعليم العالي الفلسطيني، وبعد الإطلاع على ملاحظاتهم وآرائهم، اخذ الباحثون بجميع الملاحظات التي اتفق عليها ٨٠٪ فأكثر من المُحكمين، واشتملت الاستبانة، في صورتها النهائية، على (٣٤) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي :

المجال الأول: تهيئة متطلبات الجودة في التعليم .

المجال الثاني: متابعة العمليّة التّعليميّة – التعلمية وتطويرها : الفقرات .

المجال الثالث: خدمة المجتمع وسوق العمل : الفقرات .

وللتّأكد من ثبات الأداة، استخدم الباحثون معادلة كرونباخ ألفا، وطريقة التّجزئة النّصفيّة وبلغت قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية وفق معادلة كرونباخ ألفا (٩٣ , ٠)، في حين كانت وفق التجزئة النصفية (٨٩ , ٠)، وهي قيم مقبولة تربويا للبحث العلمي .

المعالجة الإحصائيّة:

للإجابة عن أسئلة الدّراسة والتّحقّق من فرضيّاتها، استخرجت المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، كما استخدم الباحثون اختبار (ت) (t- test) للعيّنات المستقلّة، وتحليل التّباين الأحادي (One – Way ANOVA) ومعادلة الثّبات "كرونباخ ألفا" والتّجزئة النصفيّة، وذلك باستخدام برنامج الرّزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (spss) .

نتائج الدّراسة ومناقشتها:

لغرض تحديد مؤشرات ادارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها ومن خلال متوسّطات استجابات أفراد عيّنة الدّراسة، اعتمدت الدّرجات الآتية :

درجة مرتفعة: إذا كان المتوسّط الحسابي للدّرجة الكلّيّة أو المجال أو الفقرة أعلى من (٣ + انحراف معياري واحد) .

درجة متوسطة: إذا كان المتوسّط الحسابي محصورا بين(٣+ انحراف معياري واحد) .

درجة منخفضة : إذا كان المتوسّط الحسابي أقل من (٣- انحراف معياري واحد) .

نتائج السؤال الأول الذي ينص على:

ما مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، ومجالاتها، والدرجة الكلية، والجدول رقم (٢) يبين المتوسطات الحسابية للمجالات، في حين يبين الجدول(٣) المتوسطات الحسابية لفقرات الاداة مرتبة تنازلياً.

جدول(٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة وفق استجابات أفراد العينة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
متابعة العملية التعليمة- التعلمية وتطويرها.	٢,٥٩	٠,٧٢
تهيئة متطلبات جودة التعليم.	٢,٥٨	٠,٦٢
خدمة المجتمع وسوق العمل.	٢,٢٠	٠,٧٢
الدرجة الكلية.	٢,٤٦	٠,٦٠

ويبين جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة الثلاثة والدرجة الكلية، وكذلك الانحرافات المعيارية، وعند ملاحظة استجابات أفراد العينة حول مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها يظهر أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية هو (٢,٤٦) وبانحراف معياري مقداره (٠,٦٠)، وهذه القيمة تشير إلى أن مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس كما يراها الطلبة متوسطة. ويظهر أن المجال الأول والمتعلق بمتابعة العملية التعليمية-التعلمية جاء بالمرتبة الأولى وبمتوسط حسابي قدره (٢,٥٩) وانحراف معياري قدره (٠,٧٢)، وبدرجة "متوسطة" في حين كان ترتيب المجال الخاص بخدمة المجتمع وسوق العمل الأخير، وبمتوسط حسابي قدره (٢,٢٠) وانحراف معياري قدره (٠,٧٢)، وبدرجة "منخفضة"، وكانت مرتبة المجال الخاص بتهيئة متطلبات الجودة في التعليم الثانية وبدرجة "متوسطة".

ونلاحظ من القيم الواردة في الجدول(٣)، الخاص بفقرات أداة الدراسة، أن أعلى متوسط حسابي للفقرة " توفر الجامعة أساتذة متخصصين لتدريس المقررات الدراسية " حيث بلغ المتوسط (٣,٣١)، تلاها في الترتيب الثاني الفقرة " تحتفظ الجامعة بملف خاص عن حالة الطالب ومستواه الأكاديمي " حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٢٨)، وفي المرتبة الثالثة الفقرتان " تزود الجامعة طلبتها عند قبولهم بدليل يوضح شروط الدراسة ومتطلباتها " و " تطبق الجامعة معايير محددة لقبول الطلبة " حيث بلغ المتوسط الحسابي لكل منهما (٣,٠٩).

جدول(٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة الكلية
لفقرات أداة الدراسة وفق استجابات أفراد العينة

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	توفر الجامعة أساتذة متخصصين لتدريس المقررات الدراسية.	٣,٣١	٠,٨٤	متوسطة
٢	تحتفظ الجامعة بملف خاص عن حالة الطالب ومستواه الأكاديمي.	٣,٢٨	٠,٦٢	متوسطة
٣	تزود الجامعة طلبتها عند قبولهم بدليل يوضح شروط الدراسة ومتطلباتها.	٣,٠٩	٠,٩٣	متوسطة
٤	تطبق الجامعة معايير محددة لقبول الطلبة.	٣,٠٩	١,١٢	متوسطة
٥	تجري تقويم دوري لأداء أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلبة.	٣,٠١	٠,٧٥	متوسطة
٦	تعلم الجامعة طلبتها بكافة الأنظمة واللوائح المتصلة بتنظيم الامتحانات النهائية واعتماد نتائجها.	٢,٨٥	٠,٨٢	متوسطة
٧	تنتهج الجامعة مبدأ التطوير المستمر لعمليات التعليم.	٢,٨٠	٠,٨٢	متوسطة
٨	تتابع الجامعة تحصيل الطلبة من خلال نتائج التقويم المستمر طوال الفصل.	٢,٧٧	٠,٧٦	متوسطة
٩	تحتفظ الجامعة بعلاقات طيبة وروابط قوية مع مؤسسات المجتمع.	٢,٧٠	١,٠٢	متوسطة
١٠	تطرح الجامعة برامج تعليمية تلبي حاجات المجتمع المحلي.	٢,٦٣	٠,٩٧	متوسطة
١١	تستحدث الجامعة آليات لتطوير خدماتها لمواكبة المستجدات.	٢,٥٧	٠,٧١	متوسطة
١٢	تشجع الجامعة طلبتها على تنفيذ البحوث المتصلة بحاجات المجتمع.	٢,٥٦	٠,٨٧	متوسطة
١٣	تجري مراجعة المقررات والبرامج التربوية في ضوء المستجدات العلمية.	٢,٤٩	١,٠٥	متوسطة

١٤	توفر الجامعة قاعدة بيانات بكلياتها يمكن الرجوع إليها بسهولة .	٢,٤٦	٠,٨١	متوسطة
١٥	تطبق الجامعة إجراءات عملية سليمة للتأكد من المستوى العلمي للطلبة قبل التحاقهم بها .	٢,٤٥	٠,٧٣	متوسطة
١٦	تهيئ الجامعة مستلزمات الأنشطة الصفية للطلبة من حواسيب ومراجع ووسائل تعليمية .	٢,٤٤	١,٠٠	متوسطة
١٧	تنظم الجامعة فعاليات وأنشطة تستهدف تحقيق النمو المتكامل لشخصية الطالب الجامعي .	٢,٤٤	٠,٩٦	متوسطة
١٨	تطبق الجامعة معايير عادلة لقبول الطلبة .	٢,٤٢	٠,٧٤	متوسطة
١٩	تقوم الجامعة بمتابعة طرق التدريس التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس .	٢,٣٩	٠,٨٢	منخفضة
٢٠	توفر الجامعة شبكة معلومات تربطها بالجامعات الأخرى .	٢,٣٩	٠,٨٥	منخفضة
٢١	تتخذ الجامعة إجراءات محددة لتطوير أساليب التقويم بناء على نتائج المتابعة المستمرة لأداء أعضاء هيئة التدريس .	٢,٣٩	٠,٩٥	منخفضة
٢٢	تشجع الجامعة طلبتها على التميز والإبداع .	٢,٣٨	٠,٧٣	منخفضة
٢٣	تفتح الجامعة قنوات اتصال مع المؤسسات التي ترفدها بالطلبة لتوضيح توجهاتها .	٢,٣٥	٠,٨٤	منخفضة
٢٤	توفر الجامعة مرافق كافية لاستيعاب الطلبة .	٢,٣٣	٠,٧٥	منخفضة
٢٥	تتخذ الجامعة إجراءات مستمرة للتأكد من صلاحية التجهيزات الدراسية(مختبرات ، ووسائل تعليمة ، وإنترنت ، ومكتبة) .	٢,٢٨	٠,٧٩	منخفضة
٢٦	تهيئ الجامعة لطلبتها مناخاً جامعياً يسوده التعاون .	٢,٢٦	١,٠٥	منخفضة
٢٧	تتبنى الجامعة مبدأ مشاركة الطلبة في رسم سياستها المتعلقة بالمجتمع .	٢,٢٣	٠,٨٥	منخفضة
٢٨	تسهم الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية في البلاد .	٢,١٧	٠,٨٢	منخفضة
٢٩	تهيئ الجامعة مستلزمات الأنشطة اللاصفية من قاعات وملاعب رياضية .	٢,١٦	٠,٧٨	منخفضة
٣٠	تطلع الجامعة طلبتها على نتائج الدراسات المتعلقة بسوق العمل .	٢,١٣	٠,٧٧	منخفضة
٣١	تنظم الجامعة برامج تدريبية لطلبتها تواكب متطلبات ما بعد التخرج .	٢,١١	٠,٩١	منخفضة
٣٢	تعقد الجامعة ندوات دورية لأرباب العمل بحضور الطلبة .	١,٩٥	٠,٨٦	منخفضة
٣٣	تتابع الجامعة بمشاركة طلبتها أداء خريجيها في سوق العمل .	١,٩٣	٠,٧٤	منخفضة
٣٤	تناقش الجامعة مع طلبتها شكاوى العملاء المتعلقة بجودة خدماتها .	١,٧٧	٠,٥١	منخفضة
	الدرجـة الكليـة	**٢,٤٦**	٠,٦٠	**منخفضة**

بمراجعة الجدول السابق يتبين أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على الفقرة " تناقش الجامعة مع طلبتها شكاوى العملاء المتعلقة بجودة خدماتها " قد حصلت على أدنى متوسط حسابي من بين فقرات الأداة، وكان مقداره (٧٧ , ١)، وكان ترتيبها (٣٤)، أما الفقرة " تتابع الجامعة بمشاركة طلبتها أداء خريجيها في سوق العمل " فكان ترتيبها (٣٣) وبمتوسط حسابي مقداره (٩٣ , ١)، في حين كان ترتيب الفقرة " تعقد الجامعة ندوات دورية لأرباب العمل بحضور الطلبة " (٣٢) وبمتوسط حسابي مقداره (٩٥ , ١).

ونلاحظ أيضا، من الجدول نفسه، أنه لم تحصل أي من الفقرات على درجة " مرتفعة "، في حين كانت (١٨) فقرة بدرجة " متوسطة "، و(١٦) فقرة بدرجة " منخفضة ".

ويعزو الباحثون ذلك لأسباب متعددة منها: عدم متابعة الجامعة لشكاوى العملاء المتعلقة بجودة خدماتها، وإشراك الطلبة في عملية المتابعة هذه، وعدم وجود ندوات دوريّة لأرباب العمل ومنح الطلبة فرصة حضورها، وعدم وجود برامج تدريبيّة للطلبة تواكب متطلبات ما بعد التخرج، وعدم إطلاع الطلبة على نتائج الدراسات المتعلقة بسوق العمل إن وجدت، عدم تهيئة مستلزمات الأنشطة اللاصفيّة من قاعات وملاعب رياضيّة، وعدم مساهمة الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية في البلاد، وعدم إشراك الطلبة في رسم السياسات، واتخاذ القرارات المتعلقة بالمجتمع، وعدم التأكد باستمرار من صلاحية التجهيزات الدراسية (مختبرات ووسائل تعليمية وإنترنت)، وعدم توفير المرافق الكافية لاستيعاب الطلبة، وعدم وجود قنوات اتصال بين الجامعة والمؤسسات التي ترفدها بالطلبة، وعدم وجود إجراءات محددة لتطوير أساليب التقويم بناءً على نتائج المتابعة المستمرة لأداء أعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود شبكة معلومات تربط الجامعة بالجامعات الأخرى، وعدم متابعة طرق التدريس التي يتبعها أعضاء الهيئة التدريسية.

كما أنّ مكتبات الجامعة تخيّب آمال الطّلبة الّذين يرتادونها، لأنها ذات مساحة محدودة، ولا تستوعب الأعداد الكبيرة من الطّلبة الّذين يرتادونها، إضافة إلى قلّة الكتب والمراجع في المجالات المختلفة.

كما أنّ إجراءات التّسجيل شاقّة وتقليديّة، فهي شاقّة لأن التّسجيل يتمّ في عمادة القبول والتّسجيل، وتُدفع الأقساط الجامعيّة عن طريق البنك، كما أن عدد الموظّفين الّذين يقومون بالتّسجيل لا يتعدّى -في أحسن الحالات- ثلاثة موظّفين يقدّمون خدمات لأكثر من ستّة آلاف طالب. كما أنّ التّسجيل تقليدي، فهو لا يزال يدويًا، ولا يتم التسجيل عن طريق الإنترنت ليخفف عن كاهل الطلبة حتى تاريخ تطبيق هذه الدراسة. وأمّا بخصوص تكاليف

التّعليم التي يتكبّدها الطّلاب والطّالبات فهي باهظة، ولا تراعي الظّروف الاقتصادية للطّلبة إلاّ في أضيق الحدود.

كما يشعر الطّلبة – في كثير من الأحيان– بوجود فجوة كبيرة بين إدارة الجامعة وطلبتها، وأنّ كثيراً من حقوق الطّلبة غير متوافرة لهم.

كل هذا يجعل الطّالب يحكم على نظام التّعليم بأنّه يفتقر إلى معايير إدارة الجودة الشاملة التي أشير إليها في الاستبانة.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة علي (٢٠٠٢) التي أشارت إلى وجود كثير من المآخذ في نظام تعليم البنات في المملكة العربيّة السّعوديّة.

نتائج الفرضيات التي انبثقت من السؤال الثاني وهو:

هل تختلف استجابات أفراد عيّنة الدراسة حول مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي)؟

نتائج الفرضية الاولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الجنس.

ولفحص هذه الفرضية قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مجالات الأداة حسب متغير الجنس، كما استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات كما هو مبين في الجدول (٤).

تشير البيانات الواردة في الجدول (٤) أن هناك فروقا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة الذكور والإناث سواء على المجال الكلي أو المجالات الثلاثة الفرعية، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور على المجال الكلي (٢,٥١) في حين كان للإناث (٢,٤٤)، بفارق قدره(٠,٠٧). بينما أشارت نتائج اختبار (ت) أن الفروق غير دالة إحصائيا عند المستوى (α = ٠,٠٥)، حيث كانت الدلالة الإحصائية > ٠,٠٥ لجميع مجالات الدراسة. وعليه قُبلت الفرضية الصفرية الأولى. وهذا يشير إلى أن وجهات نظر الطلبة ذكوراً وإناثًا متقاربة،

ولا تختلف في حكمها على مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس.

جدول(٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	ذكر	١٤٥	٢,٦٤	٠,٦٠	١٤٤	١,٦٠٨	٠,١٠٩
	أنثى	١٧١	٢,٥٣	٠,٦٤	١٧٠		
متابعة العملية التعليمية- التعلمية وتطويرها	ذكر	١٤٥	٢,٦٠	٠,٩	١٤٤	٠,٢٣٨	٠,٨١٢
	أنثى	١٧١	٢,٥٨	٠,٧٤	١٧٠		
خدمة المجتمع وسوق العمل	ذكر	١٤٥	٢,٢٥	٠,٧٢	١٤٤	١,٠٩٨	٠,٢٧٣
	أنثى	١٧١	٢,١٦	٠,٧٢	١٧٠		
الدرجة الكلية	ذكر	١٤٥	٢,٥١	٠,٥٩	١٤٤	١,١١١	٠,٢٦٧
	أنثى	١٧١	٢,٤٤	٠,٦	١٧٠		

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى تماثل الظروف الجامعية والدراسية التي يعيشها الطلبة ذكوراً وإناثًا، فهم يتعاملون مع إدارة جامعية واحدة، وأعضاء هيئة تدريسية واحدة، وأنظمة واحدة. فالخاصّيّة المقيسة واحدة، وهي نظام التّعليم، ومرجعيّة القياس هي معايير إدارة الجودة الشّاملة، والّذين يقومون بالقياس والحكم هم الطلبة ذكوراً وإناثًا، يعيشون الظروف التعليمية والترفيهية والاقتصادية نفسها تقريبا، ويتعاملون مع عمادة القبول والتسجيل وشؤون الطلبة والمالية وأعضاء هيئة التدريس كطلبة، بغض النظر عن كونهم ذكوراً أو إناثًا. إذن فلا غرابة أن لا يكون هنالك فروق في المتوسطات الحسابية لاستجاباتهم.

نتائج الفرضية الثانية التي تنص على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات

أفراد عينة الدراسة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير الكلية .

ولفحص هذه الفرضية قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مجالات الأداة حسب متغير الكلية، كما استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات وكما هو مبين في الجدول (٥) .

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير الكلية

المجالات	الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	علمية	١٧٥	٢,٦٢	٠,٦٥	١٧٤	١,٢١٩	٠,٢٢٤
	إنسانية	١٤١	٢,٥٣	٠,٥٢	١٤٠		
متابعة العملية التعليمية-التعلمية وتطويرها	علمية	١٧٥	٢,٥٩	٠,٧١	١٧٤	٠,٠٠٣	٠,٩٩٨
	إنسانية	١٤١	٢,٥٩	٠,٧٣	١٤٠		
خدمة المجتمع وسوق العمل	علمية	١٧٥	٢,٢١	٠,٧١	١٧٤	٠,٢٥٤	٠,٨٠٠
	إنسانية	١٤١	٢,١٩	٠,٧٣	١٤٠		
الدرجة الكلية	علمية	١٧٥	٢,٤٩	٠,٦٠	١٧٤	٠,٥٦٥	٠,٧٣
	إنسانية	١٤١	٢,٤٥	٠,٦٠	١٤٠		

تشير البيانات الواردة في الجدول (٥) أن هناك فروقا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة الكليات العلمية والإنسانية، سواء على المجال الكلي أو المجالات الثلاثة الفرعية، حيث كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة من الكليات العلمية على الدرجة الكلية (٢,٤٩) في حين كان للإناث (٢,٤٥)، بفارق قدره(٠,٠٤) . بينما أشارت نتائج اختبار

(ت) أن الفروق غير دالة إحصائيا عند المستوى ٠,٠٥، حيث كانت الدلالة الإحصائية > ٠,٠٥. وعليه قُبلت الفرضية الصفرية الثانية.

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الكلّيّات العلميّة والإنسانيّة على السّواء هي وحدات أو أنظمة فرعيّة تتّبع نظاما كلّيا واحدا، وهو نظام جامعة القدس، والّذي لا يميّز بين كلّيّة علميّة أو كلّيّة إنسانيّة، فكان حكم المستجيبين من الكلّيّات العلميّة والإنسانيّة واحدًا ومتقاربًا. وقد يُعزى أيضا إلى كون الطّلبة في الكلّيات العلميّة والإنسانيّة يتعاملون مع أعضاء هيئة تدريسيّة من البيئة الفلسطينيّة نفسها، ولهم الظّروف نفسها، كما أن مرافق الجامعة هي نفسها لجميع الطّلبة من مختلف الكلّيّات دون تمييز، فيما عدا المختبرات التي يستخدمها طلبة الكلّيّات العلميّة. كما أنّ هنالك بعض المساقات التي تدرس لطلبة الجامعة، كمتطلبات جامعة، بغضّ النّظر عن تخصّصاتهم وكلّيّاتهم، وهذا يعمل على تقوية علاقاتهم ببعضهم بعضاً، ويقرّب من توجّهاتهم وآرائهم.

نتائج الفرضية الثالثة التي تنص على انه:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ولفحص هذه الفرضية حسب الباحثون المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من الطلبة على مجالات الأداة حسب متغير المستوى الدراسي، كما استخدم اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات كما هو مبين في الجدول(٦).

جدول (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)
لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير المستوى الدراسي

المجالات	المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
تهيئة متطلبات الجودة في التعليم	سنة أولى	٢٠١	٢,٦٢	٠,٦٥	٢٠٠	١,٤١٩	٠,١٥٧
	سنة رابعة	١١٥	٢,٥١	٠,٥٦	١١٤		
متابعة العملية التعليمية-التعلمية وتطويرها	سنة أولى	٢٠١	٢,٦٠	٠,٧٥	٢٠٠	٠,٣٣٤	٠,٧٣٩
	سنة رابعة	١١٥	٢,٥٧	٠,٦٦	١١٤		
خدمة المجتمع وسوق العمل	سنة أولى	٢٠١	٢,٢٦	٠,٧٣	٢٠٠	١,٧٣٩	٠,٠٨٣
	سنة رابعة	١١٥	٢,١١	٠,٦	١١٤		
الدرجة الكلية	سنة أولى	٢٠١	٢,٥٠	٠,٦٣	٢٠٠	١,٢٩٨	٠,١٩٥
	سنة رابعة	١١٥	٢,٤١	٠,٥٥	١١٤		

تشير القيم الواردة في الجدول رقم (٦) أن هناك فروقا بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة من طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة، سواء على المجال الكلي أو المجالات الفرعية، حيث كان المتوسط الحسابي لأفراد العينة من طلبة السنة الأولى على المجال الكلي (٢,٥٠) في حين كان للإناث (٢,٤١)، بفارق قدره(٠,٠٩). بينما أشارت نتائج اختبار (ت) أن الفروق غير دالة إحصائيا عند المستوى (α = ٠,٠٥)، حيث كانت الدلالة الإحصائية > ٠,٠٥. وعليه قُبلت الفرضية الصفرية الثالثة.

وقد يفسّر ذلك بأنّه بالرّغم من اختلاف المستوى الدّراسي (سنة أولى، وسنة رابعة) إلاّ أنّ ذلك الاختلاف لم يكن ذا فارق كبير لدرجة تؤثّر في استجابة أفراد عينة الدراسة من الطلبة نحو مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها، وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة من المستويين كان حكمهم على واقع نظام التعليم في الجامعة متقاربًا، ودون فروق دالة إحصائيًا. إذ أنّ المستويين ينطويان تحت الشّهادة الجامعية الأولى، فلم تشمل

عيّنة الدّراسة طلبة الدّراسات العليا، كما أنّ هناك بعض المساقات التي تطرحها الجامعة ويختارها طلبة من مختلف المستويات، كما أنّ هناك بعض الفعاليّات والأنشطة التي يشترك فيها الطّلبة، بغضّ النّظر عن مستواهم الدّراسي، كالأنشطة التّرفيهيّة والتّثقيفيّة، والأعمال التّعاونيّة، ومجلس الطّلبة. كلّ ذلك جعل متغيّر المستوى الدّراسي على استجابات الطّلبة عديم التأثير.

التّوصيات:

على ضوء النّتائج التي توصّلت إليها هذه الدّراسة، يوصي الباحثون بمايأتي:

- أن تسعى الجامعة إلى ترسيخ علاقة دائمة مع خريجيها للاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول متطلبات سوق العمل، كونهم يمثلون حلقة الوصل بين الجامعة والمجتمع.
- تطوير برامج تدريبية لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس والطلبة، كل حسب موقعه لرفع مستوى جودة الخدمات التعليمية.
- أن تتبنى الجامعة مبدأ المشاركة –مشاركة الطلبة– في اتخاذ القرارات ورسم السياسات المستقبلية.
- تشكيل لجنة للنظر في شكاوى ومقترحات مؤسسات المجتمع الخاصة بجودة الخدمات التي تقدمها الجامعة من ناحية أخرى.
- أن تعمل الجامعة على توفير كل ما يلزم العملية التعليمية من قاعات ومرافق، وحواسيب ومراجع وغيرها.
- أن تعمل الجامعة على فتح قنوات اتصال وشبكة معلومات تربطها بالجامعات الأخرى في الوطن والخارج.
- القيام بدراسات مشابهة تتناول متغيّرات أخرى مثل، منطقة السّكن، معدّل الطّالب التّراكمي، تخصّص الطّالب، وغيرها.
- إجراء دراسات مقارنة بين مؤسّسات التّعليم العالي التي طبّقت مدخل إدارة الجودة الشّاملة، وبين المؤسّسات الأخرى المشابهة، التي لم تطبّق هذا المدخل بهدف معرفة الفروق في مخرجات الفئتين.
- عمل دراسات ميدانيّة لمعرفة مدى رضا المجتمع عن جودة الخدمات التي تقدّمها الجامعات الفلسطينيّة.

ويقترح الباحثون ما يلي :

- إنشاء دائرة خاصة بالجودة الشّاملة في الجامعة تتّبع رئاسة الجامعة، ويخوّل إليها الصّلاحيات اللاّزمة لمتابعة ومراقبة تطبيق مدخل إدارة الجودة الشّاملة .
- التزام الإدارة العليا في الجامعة وصانعي القرار بثقافة الجودة الشّاملة وجعل ذلك استراتيجيّة ثابتة يتمّ التّقيّد بها .
- إعادة النّظر في أساليب العمل التقليديّة ونظمه، والشّروع في استخدام نموذج إدارة الجودة الشّاملة، أسلوباً إدارياً يسهم في تقليل التّكاليف وتحسين العمليّات .
- تطوير برامج تدريبيّة شاملة تتناول مفاهيم إدارة الجودة الشّاملة وأساليبها وأدواتها ومعاييرها .
- اعتماد المعايير الدّوليّة للجودة، والمعايير التي حدّدتها وزارة التّعليم العالي بهدف الوصول إلى مخرجات تعليميّة تتّفق وهذه المعايير .

المراجع

١. أبو فارة، يوسف. (٢٠٠٤). دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس، بحث مقدم الى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني(جامعة القدس المفتوحة)، رام الله، في الفترة من ٣-٥/ ٧/ ٢٠٠٤.

٢. أحمد، إبراهيم. (٢٠٠٣). الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية.

٣. جريس، إيمان. (٢٠٠٤). إدارة الجودة الشاملة وإمكانياتها التطبيقية في جامعة بيرزيت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

٤. حمود، خضر. (٢٠٠٢). إدارة الجودة وخدمة العملاء، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

٥. الخطيب، أحمد. (٢٠٠٠). إدارة الجودة الشاملة: تطبيقات في الإدارة الجامعية، اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣)، ص ص ٨٣-١٢٢.

٦. دوبينز، لوير وماسون، كلير. (١٩٩٧). إدارة الجودة، التقدم والحكمة وفلسفة ديمنج، ترجمة: حسين عبد الواحد، الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية: القاهرة.

٧. دوهرتي، جيوفري. (١٩٩٩). تطوير نظم الجودة في التربية، ترجمة عدنان الأحمد وآخرون، المنظمة العربي للترجمة والثقافة والعلوم، إدارة التربية والمركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر: دمشق.

٨. الرجب، غازي. (٢٠٠١). مدى قابلية نظام إدارة الجودة الشاملة للتطبيق في المدارس الشاملة في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

٩. الشافعي، أحمد وناسي، السيد. (٢٠٠٠). ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منها في مصر، مجلة التربية، ، ٢ (١)، ص ص ٧٣-١١٢.

١٠. الشرقاوي، مريم. (٢٠٠٣). إدارة المدارس بالجودة الشاملة، ط٢، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة.

١١. الطائي، رعد و قدادة، عيسى (٢٠٠٣). إدارة الجودة الشاملة: مفهوم وإطار للتطبيق في الجامعات وكليات العلوم الإدارية لتطوير وتحسين مستويات الأداء. المؤتمر العلمي الثامن: ضمان الجودة وإثره في أداء كليات الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزرقاء ٢١-٢٣/ ١٠/ ٢٠٠٣

١٢. عبد الغفور، همام. (٢٠٠٢). الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي، تجربة العراق، تنمية الرافدين، المجلد (٢/ ٢٤)، العدد (٦٨)، ص ص ٩-١٧.

١٣. عبد اللطيف، أفنان. (٢٠٠٢). تقييم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات الخدماتية غير الحكومية في الضفة الغربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.

١٤. عشيبة، فتحي. (٢٠٠٠). الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في التعليم الجامعي المصري، دراسة تحليلية، اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣)، ص ص ٥٢٠-٥٦٦.

١٥ . عقيلي، عمر . (٢٠٠١). المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، "وجهة نظر" ، ط١، دار وائل للطباعة والنشر : عمان .
١٦ . علاونة، معزوز . (٢٠٠٤). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الأمريكية، بحث مقدم الى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني(جامعة القدس المفتوحة)، رام الله من ٣-٥/ ٧/ ٢٠٠٤ .
١٧ . علي، نادية . (٢٠٠٢). تصور مقترح لتطوير نظام تعليم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة : (مدخل تخطيطي)، مستقبل التربية العربية، ٨ (٢٧)، ص ص ٢٠٣-٢٧٤ .
١٨ . كمال، سفيان . (٢٠٠٢). ضمان النوعية الجيدة في التعلم المفتوح والتعلم عن بعد، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (١)، ص ص ٢٨- ٥٠ .
١٩ . مرسي، محمد . (١٩٩٨). تخطيط التعليم واقتصادياته، عالم الكتاب للنشر والتوزيع والطباعة : القاهرة .
٢٠ . الموسوي، نعمان . (٢٠٠٣). تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المجلة التربوية، العدد (٦٧)، ص ص ٨٧-١١٧ .
٢١ . ناجي، فوزية . (١٩٩٨). إدارة الجودة الشاملة والإمكانات التطبيقية في مؤسسات التعليم العالي، حالة دراسية، جامعة عمان الأهلية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك .
٢٢ . النبوي، أمين . (١٩٩٥). إدارة الجودة الشاملة في نظم التعليم، مستقبل التربية العربية، العدد (٣)، ص ص ١٩٥-١٩٧ .

المراجع الأجنبية:

1. Besterfield, H. (1994). Quality Control, 4th ed, New Jersey, Prentice-Hall, Inc.
2. Davis, B & Burnham, J. (1997). Re-engineering and total quality in Schools, London, Pitman.
3. Harvey, L. (1995). Quality Assurance Systems, TQM, and the New Collegialism, University of Central England, Birmingham, ERIC. No: ED401810.
4. Hirtz, P. (2002) Effective Leadership for Total Quality Management, (Doctoral Dissertation, University of Missouri-Rolla, AAT 3053626).
5. Horine, J & Haily, W. (1995). Challenges to successful quality management implementation in higher education institution, innovative higher education, 20 (1), pp (7-17).
6. Hurst, C. (2002). Total Quality Management in Higher Education: How concepts and processes manifest themselves in the classroom, (Doctoral Dissertation, University of Idaho, AAT 3055388).
7. Kanji, G. & Asher, M. (1996). 100 Methods for Total Quality Management, SAGE Publications Ltd, London.
8. Leigh, D. (1994). The TQM "Walk the Talk" Classroom Pilot Program, ERIC No. ED 390483.
9. Michael, B. (1997). The marketing Book, 3ed, Butterworth-Heinemann, Linacre House, Jordan Hill, Oxford Ox28DP, A division of Reed Educational and Professional Publishing Ltd.
10. Munoz, M.(1999). Total Quality Management in Higher Education: Lessons Learned from an Information Technology Office, University of Louisville KY, ERIC No. ED462882.
11. Roger, G. (1993). ISO 9000 Quality Systems Application to Hiegher Education, ERIC No. ED363136.
12. Satterlee, B. (1996). Continuous Improvement and Quality: Implication for higher Education, ERIC A, No. ED 399845.
13. Thomson, N. (1996). Using TQM: A New Teaching Model; Northwest Missouri State University, ERIC, No. ED 405835