الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها

د. زياد بركات*

* أستاذ علم النفس التربوي المشارك، برنامج التربية، منطقة طولكرم التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفجوة بين إدراكات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم، وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم الجامعة في المجالات المختلفة، لهذا الغرض اختيرت عينة طبقية عشوائية من الدارسين بلغت (215) دارساً ودارسة، منهم (88 دارسة، 127 دارساً). استخدم مقياس الفجوة (SERVQUAL) لقياس جودة الخدمة الذي أعده باراشارامان وزملاؤه (Parasuraman et al. ,1988) بعد تطويره ليناسب جودة الخدمة التعليمية في الجامعة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فجوة موجبة غير دالة إحصائياً بين ادراكات الدارسين، وبين توقعاتهم للدرجة الكلية لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة، وهو مؤشر بسيط لارتفاع مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة للدارسين، كما بينت النتائج وجود فرق موجب وغير دالٍ إحصائياً في مجالات: التعاطف الاجتماعي، والاستجابة، والسلامة والأمن على الترتيب، بينما أظهر الدارسون فرقاً سالباً ولكن دون مستوى الدلالة الإحصائية أيضاً في المجالين: الجوانب المادية الملموسة، والاعتمادية على الترتيب. أما بخصوص عناصر الخدمة التي تقدمها الجامعة، فقد بينت النتائج وجود فجوة موجبة ودالة إحصائياً في عناصر الخدمة الآتية: سرعة الجامعة في تقديم الخدمة، والرغبة لدى الموظفين لمساعدة الدارسين، وإتاحة الفرص للاحتفالات والرحلات والتعارف على الترتيب، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى وجود فجوة سالبة ودالة إحصائياً بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم في عناصر الخدمة الآتية: توافر تجهيزات التقنيات الحديثة، وجاذبية التسهيلات والمرافق، وجاذبية المواد والتخصصات، والاستجابة الفورية للمشكلات، وتوافر وسائل التجهيزات الأمنية على الترتيب. وبينت النتائج كذلك، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الفجوة في تقديرات الدارسين المدركة والمتوقعة لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

Abstract:

This study aims to investigate the level of the gap between students' perceptions and their expectations for the level of services provided for them by Al-Quds Open University Tulkarem Region. To achieve this purpose, the researcher randomly selected a stratified sample that consisted at a (215) students, (88 male, and 127 female) from Al-Quds Open University in Tulkarm. The Parasuraman et al. , 1988 SERVQUAL scale for measuring service quality was used after deveoping it to suit the service quality at QOU. Results revealed that there were positive insignificant differences gap between the students' perceptions and expectations for the total degree of the University service quality. The results also showed that there were positive insignificant differences gap between student's perceptions and expectations in: social empathy, responsiveness, safety and securityrespectively. There were negative insignificant differences in tangible and reliability domains respectively. As for the service elements, results indicated that there were positive significant differences between students' perceptions and expectations in: the speed of offering the services, the desire of the staff to offer services, and giving opportunity for travels and parteis, There were negative significant differences gap between students' perceptions and expectations in: the availability facilities and technical materials, the attraction of facilites and services, the attractian of courses and specializations, the speed of problems solving, and the availability of security and safety measures. On the other side, results showed that there were no significant differences in the gap between students' perceptions and expectations for the measurement of the University service quality due to sex and specialization variables.

مقدمة:

إن تحسين أداء المؤسسات بما فيها الجامعات يشكل اهتماماً عالمياً في جميع دول العالم، يضاف إلى ذلك أن قدرة أي مجتمع على إدارة مؤسساته وبرامجه التنموية الحيوية ليس بالتركيز على فعالية هذه المؤسسات وكفاءتها فقط، وإنما بالتركيز على عدالتها وابتكارها أيضاً، ومدى مناسبة برامجها وخدماتها لتوقعات المستفيدين منها وطموحاتهم الواقعية لهذه الخدمات. إن التغيير السريع في المبادئ الاقتصادية والتقنية الاجتماعية والديمغرافية استدعى نشوء مطالب ملحة على جودة الخدمة التي تقدمها المؤسسات المختلفة. والتعليم العالي، مثله كأي نسق نظامي، ليس إلا انعكاساً للسياق الاجتماعي والاقتصادي العام السائد في المجتمعات، وليس من المستغرب أن يعاني التعليم العالي العربي من مشكلات كبيرة؛ حيث تواجه مؤسساته تحديات وتهديدات بالغة الخطورة، نشأت عن المتغيرات التي غيرت شكل العالم، وأوجدت نظاماً عالمياً جديداً يعتمد العلم والتطوير التكنولوجي المتسارع أساساً له، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق والإبداع، الأمر الذي لا يدع مجالاً للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لمؤسسات التعليم العربية القدرة على تجاوز مشكلاتها ونقاط الضعف فيها.

يصح القول إن الجودة هي الخيار الذي يصعب أن تنال منه أطروحة المرونة عند الحديث عن جودة التعليم الجامعي، وعليه فإن كان ثمة طريق أخر للارتقاء بأداء الجامعات غير الجودة، فإن النهاية محض مواجهة لاستحقاقات التدهور والتقزم، وبالضرورة الانكفاء عن المستقبل نحو هامش التاريخ. فإما تقدم يقترن بحقيقة مضمونها الإقرار بأن مستقبل مجتمعاتنا يتقرر في أروقة جامعاتنا ومدراجاتها ومخابرها ومعاملها؛ الأمر الذي يرسم لنا حجم الجهد المطلوب ونوعه من أجل أن تكون خطواتنا في الاتجاه الصحيح، وهذا ما يجعل مهمة إرساء الأسس التي ترتكز عليها موضوعية الجودة الجامعية تمتد إلى عمليات التقويم ومعاييرها، ومن ثم مرجعياتها، وقبل ذلك أهدافها (Mohraman, 2003) إن التمسك بالخصوصيات الوطنية لجامعاتنا لا يتقاطع مع الحاجة لاستجلاب وتوطين المعايير المرجعية الدولية الحاكمة للجودة تحت مظلة الاعتماد الأكاديمي، وهكذا فقد أظهرت نظم التعليم الجامعي في كثير من البلاد العربية ميلاً واتساقاً مع المعايير الدولية ونظمها مع انحياز لتلك التي تتسم بالريادة والرسوخ والسمعة الرفيعة، لتحقيق أهدافها في التنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع المحلي (المنيع، 2002).

وبما أن إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management (TQM)) تعد من المفاهيم الإدارية الحديثة التي ظهرت نتيجة للمنافسة العالمية الشديدة بين المؤسسات الإنتاجية اليابانية من جهة والأمريكية والأوروبية من جهة أخرى، وذلك للحصول على رضا المستهلك، وكان ذلك على يد العالم ديمنج (Deming) الذي لقب بأبي الجودة الشاملة (Lewis & Smith, 1994) ونظراً للنجاح الذي حققه هذا المفهوم في التنظيمات الاقتصادية الصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة، وظهور تنافس بين هذه التنظيمات الصناعية للحصول على المنتج الأفضل وإرضاء

الزبائن، ظهر اهتمام المؤسسات التربوية في تطبيق منهج إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العام والتعليم الجامعي بشكل خاص للحصول على نوعية أفضل من التعلم. وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة الشاملة في تزايد مستمر سواء في أمريكا أم الدول الأوروبية أم اليابان، والعديد من الدول النامية وبعض الدول العربية مثل السعودية والكويت التي بدأت بممارسة هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية (نشوان، 2000).

وتعد إدارة الجودة الشاملة فلسفة إدارية تعتمد على مفهوم النظم، والتي تنظر إلى المؤسسة بشكل شامل لإحداث تغييرات إيجابية مرغوبة فيها، وذلك بتناول كل جزء داخل المؤسسة وتطويره بالشكل المرغوب للوصول إلى جودة أفضل (Buter، 1996) إن مصطلح الجودة هو بالأساس مصطلح اقتصادي ظهر بناء على التنافس الصناعي والتكنولوجي بين الدول الصناعية المتقدمة بهدف مراقبة جودة الإنتاج، وكسب ثقة السوق والمشتري، وبالتالي تتركز الجودة على التفوق والامتياز لنوعية المنتج في أي مجال، وتعرف الجودة ضمن مفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) بأنها (مقابلة توقعات الزبون وتجاوزها إلى أحسن منها (Barton، & Marson، 1991، p. 34). وبالتالي يقوم المستفيد بتحديد ماهية الجودة المطلوبة التي تلبي رغباته وتحقق رضاه، وهنا يكمن التحدي والصعوبة في إرضاء جميع المستفيدين الذين تختلف أهواؤهم ورغباتهم، ولهم شخصيات مختلفة، وينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة.

أما مفهوم الجودة في التعليم، فهو يتعلق بالسمات والخواص كافة التي تتعلق بالمجال التعليمي، والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها، وهي ترجمة احتياجات توقعات الطلاب إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم لتعميم الخدمة التعليمية، وصياغتها بأهداف تتوافق وتطلعات الطلبة المتوقعة وتلائم البيئة الأكاديمية (Mohrman، 2003) وبالتالي تسعى الجودة الشاملة إلى إعداد الطلاب بسمات معينة تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل؛ بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل المعرفة والإصغاء؛ ولكن في عملية التعامل مع هذه المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكافي لخدمة عملية التعلم، وهذا يتطلب تحولاً كبيراً في دور المؤسسة التعليمية والمعلم والمشرف الأكاديمي، بحيث يعمل على توفير مناخ تعليمي يسمح بحرية التعبير والمناقشة ومساعدة الطلاب على التعلم الذاتي والتعاوني، وهذا التوجه يتناسب مع أسلوب التعلم عن البعد وفلسفته التي تنتهجها الجامعات المفتوحة، والتي تعتمد على الدارس في عملية التعلم مع توفير كل الإمكانات اللازمة لحدوث التعلم بمساعدة المشرف الأكاديمي (نشوان، 2000).

إن عملية القياس هي أحد المحاور الأساسية لتطوير جودة المنتجات والخدمات، فقد ذكر (Oakland، 1995) أن ما لا يمكن قياسه لا يمكن تطويره، حيث لا يمكن تحديد مدى تطور أو تراجع الكفاءة الإنتاجية ومستوى الخدمة المقدمة دون استخدام أداة أو أكثر من أدوات القياس. فإن وجود نظام محكم للقياس هو الخطوة الأولى للتكامل والإبداع في تطوير جودة الخدمات

والمنتجات، وإن استخدام التكنولوجيا الحديثة والأساليب الإحصائية يدعمان كفاءة العمليات الإنتاجية والخدماتية. أما جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها الجامعة فيمكن قياسها عن طريق قياس جوانب عدة أهمها: مدى التحصيل عند الطالب، ومدى رضا الطلبة وأولياء أمورهم، ومستوى خريجي الجامعة، ومستوى المدرسين والإداريين، والكفاءة الإدارية، والاستخدام الأمثل للموارد المالية والبشرية، وخدمة المجتمع، ومستوى الخدمات التي تقدمها الجامعة.

أما العالم ساليس (Sallis, 1993) فيرى أن لجودة الخدمات التعليمية الشاملة منظورين أساسيين هما: الأول يظهر في مدى تطابق المخرج مع المواصفات التي وضعت لهما، وهذا هو المنظور الذي قام بالإنتاج، والذي يحرص على تطابق السلعة المنتجة مع تصميمها. والمنظور الثاني يظهر في مدى تلبية حاجة الزبون أو المستفيد من الخدمة، وهذا هو منظور التصور أو الانطباع أو التوقع أو الطموح (Perception) ومع أن هذين المنظورين طُورا للاستخدام في الصناعة والإدارة الإنتاجية، فإن كثيراً من التربويين والباحثين يرون أن من الممكن تطبيقهما على العملية التعليمية، إذ يمكن التحقق من المنظور الأول إلى حد كبير من خلال مطابقة المنتج للمواصفات التي سبق التخطيط لها، ومع ذلك فإن هذه المواصفات قد تشمل أبعاداً خارجية تشتمل على تزويد الطالب بمهارات وظيفية كثيرة. وبالنسبة للمنظور الثاني يرى هاريس وبريدي (Harris & Preedy, 1997) في دراستهم عن فعالية الإدارة في التعليم أنه من الممكن أن يُنظر إلى الزبون في هذا المنظور بحيث يشتمل على: الطلبة، والآباء، والممولون للتعليم، وأصحاب العمل.

وتوجد هناك نماذج أساسية عدة لقياس جودة الخدمات المقدمة في المؤسسة التعليمية من داخل هذه المؤسسات (Sallis, 1993؛ مدكور، 2000؛ Davis & West, 2002؛ Brown & Jacqueline, 2003؛ بيدس، 2004) أهمها:

1. رقابة جودة الخدمة (Quality Control): وتأتي هذه الرقابة لاحقة لعملية الإنتاج بحيث تكُتشف وتزال أي عناصر معيبة لهذا الإنتاج، وفي العملية التعليمية تعني عملية رقابة الجودة بالتعرف على أي مظاهر للضعف تُستكشف بعد استكمال العملية التعليمية، وتُمارس هذه الرقابة باستخدام الاختبارات والفحوص الخارجية والداخلية، وعن طريق كتابة التقارير وإعداد الدراسات، وأخذ رأي أولياء الأمور.
2. ضمان الجودة(Quality Assurance): وتتم هذه العملية قبل العملية التعليمية وخلالها، وليس بعدها كما في رقابة الجودة، وفيها تكون الجودة جزءاً لا يتجزأ من المنتجات أو المخرجات نفسها، وهنا يمكن تطبيق المواصفات، والسعي لمنع حدوث أي خلل أو عيب، إلا أنه يصعب تطبيق هذا النموذج أو هذا المنطلق على العملية التعليمية؛ نظراً إلى أن تحقيق بعض الأهداف التعليمية لا يعتمد على المؤسسة التعليمية وحدها غالباً، وإنما هناك متغيرات وظروف كثيرة يمكن أن تتداخل تأثيراتها في العملية التعليمية.

3. نظام إدارة الجودة(Quality Management System QMS): ويقوم هذا النظام على أساس إدارة العاملين في المؤسسة ومراقبتهم، ويهدف إلى تكامل العمل مع الآليات الضرورية للتأكد من الجودة في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية، ويعني ذلك أن القيام بالعمليات الآتية: التخطيط لعملية الإنتاج والرقابة، التحديد الواضح للنتائج، الاتفاق على الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك النتائج، ومراجعة النظام التعليمي باستمرار ومراقبته.
4. إدارة الجودة الشاملة(Total Quality Management TQM): يعدُّ هذا النموذج امتداداً وتطويراً لنظام ضمان الجودة، ويسعى إلى جعل كل عضو من أعضاء المؤسسة راغباً في إرضاء الزبون، وإلى جعل نظام المؤسسة قابلاً لأن يسمح لهم بذلك، وهو بذلك معني أساساً بالتحسين التنظيمي الذي يركز على الزبون، ويعتمد على تصوره وإدراكه وتوقعه لجودة الخدمة المقدمة له.

ولقياس جودة الخدمات تبعاً للنموذج الأخير القائم على أساس إدارة الجودة الشاملة، وضعت أدوات مختلفة وانتهجت أساليب عديدة، ولكن أحدث ما اُستخدم في هذا المجال هو أسلوب الفجوة بين إدراكات الأفراد وتوقعاتهم لقياس جودة الخدمة .(SERVQUAL of Quality Gaps) حيث طور باراشارامان وزملاؤه (Parasuraman & Others, 1988) أداة تعتمد على فكرة تحديد الفجوة بين واقع مستوى الخدمة وتوقع الزبون لمستوى هذه الخدمة التي يجب أن تقدم له. وهذا ما اُعتمد لتحقيق أهداف هذه الدراسة بعد تطوير مقياس باراشارمان ليناسب جودة الخدمات التعليمية من أجل التعرف إلى الفرق بين إدراكات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة وبين توقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها لهم الجامعة.

مشكلة الدراسة:

أنشئت جامعة القدس المفتوحة من أجل تلبية حاجات الفرد والمجتمع الفلسطيني كباقي الجامعات الفلسطينية الأخرى من أجل تقديم خدمة التعليم العالي لمن يطلبه من المجتمع الفلسطيني، وقد عملت هذه الجامعة وما زالت تعمل مع زميلاتها الجامعات الأخرى تحت وطأة الظروف القاهرة التي يمر بها الشعب الفلسطيني. هذه الظروف التي أدت إلى إعاقات عديدة ومريرة لعملية التعليم، والمتمثلة في إغلاق الجامعات ومنع الطلبة من الوصول إليها، وقد نبعت فكرة تأسيس جامعة القدس المفتوحة من الحاجة الملحة للشعب الفلسطيني من أجل التغلب على معوقات التعليم من قبل الاحتلال الإسرائيلي، وهي تعتبر أول تجربة في المنطقة العربية تطبق نظام التعليم عن بعد من خلال توفير المواد والوسائط والأنشطة التعليمية المختلفة، التي تتلاءم وظروف العديد من الدارسين وإمكاناتهم، والوصول إلي الدارسين حيثما وجدوا.

ويلاحظ أن هناك تزايداً مستمراً في أعداد الدارسين الذين يلتحقون في جامعة القدس المفتوحة سنة بعد سنة؛ حتى أصبحت هذه الجامعة هي الأكبر في فلسطين من حيث عدد الملتحقين للدراسة فيها. من هنا تزايدت الحاجة يوماً بعد يوم لكي يصاحب هذا التزايد الكمي المتمثل بعدد الدارسين تزايداً نوعياً يتمثل في نوعية الخدمات المختلفة التي توفرها هذه الجامعة. وللتحقق من طبيعة هذه الخدمات وجودتها انبثقت فكرة هذه الدراسة التي تتمحور مشكلتها في سعيها للتعرف إلى إدراكات الدارسين وتوقعاتهم لقياس مستوى جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة (منطقة طولكرم التعليمية) وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس والتخصص.

أسئلة الدراسة:

انبثقت هذه الدراسة للكشف عن الفجوة بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم لمستوى الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة، وعلاقة ذلك بمتغيري الجنس والتخصص الدراسي، وبالتحديد فإنها تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. هل توجد فروق جوهرية بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم لمستوى عناصر الخدمات المقدمة في جامعة القدس المفتوحة؟
2. هل توجد فروق جوهرية بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم لمستوى مجالات الخدمة المقدمة في جامعة القدس المفتوحة تُعزى لمتغير الجنس؟
3. هل توجد فروق جوهرية بين إدراكات الدارسين لمستوى مجالات الخدمة المقدمة في جامعة القدس المفتوحة تُعزى لمتغير التخصص؟
4. هل توجد فروق جوهرية بين توقعات الدارسين لمستوى مجالات الخدمة المقدمة في جامعة القدس المفتوحة تُعزى لمتغير التخصص؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى الفروق الجوهرية بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم لمستوى عناصر الخدمات المقدمة في جامعة القدس المفتوحة.
2. التعرف إلى الفروق الجوهرية بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم لمستوى عناصر الخدمات المقدمة في جامعة القدس المفتوحة تبعاً لمتغير الجنس.
3. التعرف إلى الفروق الجوهرية بين إدراكات الدارسين لمستوى عناصر الخدمات المقدمة في جامعة القدس المفتوحة.
4. التعرف إلى الفروق الجوهرية بين توقعات الدارسين لمستوى عناصر الخدمات المقدمة في جامعة القدس المفتوحة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها من الناحيتين النظرية والتطبيقية؛ فمن الناحية النظرية تعتبر هذه الدراسة حسب علم الباحث الأولى في المجتمع الفلسطيني التي تبحث في معايير جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة باستخدام أسلوب الفجوة بين مدركات المستفيدين من الخدمة وتوقعاتهم؛ إذ يعتبر هذا المنحى هو المنحى الأحدث في عالم إدارة الجودة الشاملة لتقويم الخدمة في مناحي الحياة المختلفة. أما من الناحية التطبيقية فيمكن أن تسهم نتائج هذا الأسلوب في حال تطبيقه في إلقاء الضوء على مستوى هذه الخدمة، ويساعد على إعادة النظر في بعض متغيرات أو عناصر الخدمة التي تظهر النتائج وجود فجوة سالبة بين ادراكات وتوقعات الدارسين لها، وتعزيز وتدعيم تلك العناصر التي تظهر النتائج وجود فجوة موجبة بين ادراكات وتوقعات الدارسين لها. وبذلك يمكن تحديد أهمية هذه الدراسة بالجوانب الآتية:

1. تقديم تصور موضوعي لمدى تقديم جامعة القدس المفتوحة لخدمة التعليم العالي من وجهة نظر المستفيدين من هذه الخدمة.
2. توضيح استخدام مدخل جديد لإدارة الجودة الشاملة كأسلوب في تحسين النظام التعليمي الجامعي، وهو أسلوب الفجوة بين الإدراكات والتوقعات.
3. إفادة إدارة جامعة القدس المفتوحة بهيئتها الإدارية والأكاديمية بنقاط القوة، ونقاط الضعف في عناصر الخدمة التي تقدمها للدارسين.
4. إفادة صانعي القرارات بالجامعات الفلسطينية، وبخاصة جامعة القدس المفتوحة بكيفية الاستفادة من تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تطوير خدمة التعليم الجامعي بما يتلاءم مع حاجات الدارسين وطموحاتهم.

مفاهيم الدراسة الإجرائية:

اشتملت الدراسة على بعض المصطلحات وهي:

الفجوة بين الإدراكات والتوقعات: الفرق بين واقع مستوى الخدمة وتوقع المستفيد لمستوى الخدمة التي يجب أن تقدم له، وقيست هذه الفجوة في الدراسة الحالية بالفرق بين إدراك الدارسين وتوقعاتهم باستخدام مقياس الفجوة (SERVQUAL) المطور عن مقياس باراشارامان وزملائه (Parasuraman & Others, 1988) ليناسب قياس الخدمة في التعليم الجامعي.

الأدراكات: هي ما يلمسه المستفيد فعلاً من خدمات، ويلاحظه في الواقع في المؤسسة التي يتفاعل معها، وفي الدراسة الحالية يقصد بالإدراكات ما يتلقاه الدارس الملتحق بجامعة القدس المفتوحة من خدمات فعلية، ومحددة إجرائياً بالدرجة على المقياس المعد لهذا الغرض.

التوقعات: وهي تصورات المستفيد عن مستوى الخدمة التي يطمح أن تقدم له من المؤسسة التي ينوي الانتماء إليها، وفي الدراسة الحالية يقصد بالتوقعات تصورات الدارسين عن مستوى الخدمة المتوافرة في جامعة القدس المفتوحة محددة إجرائياً بالدرجة على المقياس المعد لهذا الغرض.

جامعة القدس المفتوحة: جامعة عربية فلسطينية تتبنى نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد (Open & Distance Learning - ODL) ، تقدم خدمات تعليمية وتربوية على المستوى التعليم العالي في فلسطين، من خلال خمسة برامج دراسية: التربية، والإدارة والريادة، والحاسوب، والخدمة الاجتماعية، والتنمية الريفية (الزراعة) ، وتشتمل هذه البرامج على تخصصات مختلفة. وتقوم فلسفة هذه الجامعة على أساس التعليم الذاتي بنقل التعليم إلى الطالب في موقع إقامته أو عمله بدلاً من انتقال الطالب إلى الجامعة (جامعة القدس المفتوحة، 2000). بحيث يقوم كادر من المشرفين الأكاديميين المتخصصين بالإشراف على تعليم الدارسين في المناطق والمراكز العديدة الموزعة على المحافظات الفلسطينية المختلفة.

الدارسون: هم الطلاب الذين أنهوا الدراسة في مرحلة التعليم الثانوي، وملتحقون بالدراسة في مرحلة التعليم الجامعي، ويقصد بالدارسين إجرائياً في هذه الدراسة الدارسون الملتحقون فعلاً بالدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2008/2007 في جامعة القدس المفتوحة – منطقة طولكرم التعليمية.

حدود الدراسة:

تحدد نتائج هذه الدراسة بالجوانب الآتية:

1. المجال الموضوعي: تحدد نتائج هذه الدراسة جزئياً أو كلياً بالأدوات والإجراءات المستخدمة لجمع البيانات وتحليلها.
2. المجال البشري: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من الدارسين في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة طولكرم التعليمية.
3. الجانب المكاني: اقتصرت الدراسة الحالية على منطقة طولكرم التعليمية التابعة لجامعة القدس المفتوحة.
4. المجال الزمني: طبقت إجراءات هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2008/2007).

الدراسات السابقة:

تناولت كثير من الدراسات مفهوم إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في المجالات التربوية والتعليمية المختلفة، وعلى مراحل تعليمية عديدة، وقد أُجريت هذه الدراسات في دول مختلفة من العالم؛ أجنبية وعربية ومحلية، وقد استهدفت هذه الدراسات إجراءات نظرية وتطبيقية لتطوير التعليم تبعاً لمعايير إدارة الجودة الشاملة، أو لمعرفة مدى تطبيق مؤسسات التعليم المختلفة لمعايير الجودة الشاملة، مستخدمة بذلك أدوات تقليدية لتقويم جودة الخدمات، ولكن لم يجد الباحث حسب معرفته دراسات عربية تناولت تقويم الخدمات التي تقدمها الجامعة باستخدام مقياس الفجوة الذي استخدمته هذه الدراسة؛ لذا ستعتمد بعض الدراسات الأجنبية التي تم الوصول إليها كإطار مرجعي لهذه الدراسة، حيث تعرض هذه الدراسات تبعاً لتاريخ نشرها كالآتي:

هدفت دراسة فورد وجوزيف (Ford & Joseph، 1993) إلى التحقق من مستوى الخدمات في مؤسسات التعليم العالي، باستخدام طريقة المقارنة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم لمستوى ما تقدمه الجامعات الأمريكية والجامعات النيوزلاندية، باستخدام مقياس الفجوة لقياس جودة الخدمة، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في تقدير مستوى الخدمة، إذ أظهر الطلاب في الجامعات النيوزلندية تقديراً منخفضاً لمستوى الخدمات التي تقدمها الجامعة مقارنة بالطلاب في الجامعات الأمريكية الذين أظهروا تقديراً مرتفعاً لمستوى لتلك الخدمات. كما أظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فرق في مستوى الإدراكات والتوقعات لجودة الخدمات الجامعية تبعاً لمتغير الجنس والتخصص.

هدفت دراسة فان ديوك (Van Dyke، 1999) إلى استخدام مقياس الفجوة (SERVQUAL) لتقويم جودة المعلومات التعليمية في إحدى المعاهد التعليمية العليا، تكونت عينة الدراسة من (138) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائجها وجود فروق سلبية ودالة إحصائياً بين إدراك أفراد العينة وبين توقعاتهم لمستوى المعلومات التعليمية المقدمة في مجالات الاعتمادية والاستجابة، بينما هناك فروق موجبة في المجالات الأخرى، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين مستوى إدراك أفراد العينة وبين توقعاتهم لمستوى الخدمة تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وقريب من ذلك خلصت الدراسة التي أجراها زيثامل وآخرون (Zeithaml، et al.، 1999) عندما أجروا دراسة بهدف التعرف على طبيعة توقعات عينة من الطلاب وإدراكهم لمستوى الخدمات التي تقدمها الجامعة، حيث أظهرت النتائج وجود فروق سالبة دالة إحصائياً بين هذه التوقعات، وبين المدركات في بعض المجالات، وفروق موجبة في مجالات أخرى. كما بينت النتائج أيضاً عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه الفروق تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والتحصيل الأكاديمي.

وهدفت دراسة كلين وشيل (Kleen & Shell، 2001) إلى التعرف إلى رضا الطلاب عن التقنيات المستخدمة في التعليم الصفي باستخدام مقياس الفجوة الذي صممه باراشورامان وزملاؤه (1988) المطور لقياس الخدمات التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (350) طالباً وطالبة ممن يدرسون في إحدى الجامعات الأمريكية، ومن تخصصات مختلفة. وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن الطالبات أظهرن استجابة أقل من الذكور بخصوص الرضا عن جودة الخدمة التكنولوجية والوسائط التي تقدمها الجامعة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في تقدير مستوى الفجوة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم على مجالات المقياس الخمسة.

وأجرى جينك وآخرون (Jiang، & Others، 2002) دراسة بهدف قياس جودة النظام التعليمي باستخدام مقياس الفجوة، وبينت النتائج قدرة هذا المقياس وفعاليته في التعرف على جودة النظام التعليمي من خلال فحص الفرق بين الإدراكات والتوقعات التي أبداها المفحوصون من فئات مختلفة كالمرشدين والإداريين والمدرسين والطلاب. حيث اتفقت استجابات أفراد العينة في الفئات المختلفة على بعض المشكلات الظاهرة في النظام التعليمي كنظام الامتحانات، والنشاطات اللامنهاجية، والأنشطة الصفية التقليدية.

وهدفت دراسة زاجري وكلين (Zachry & Kleen، 2003) إلى قياس توقعات الطلاب لمستوى الخدمة التكنولوجية التي تقدمها الجامعة في التعليم التقني، وتكونت عينة الدراسة من (89) طالباً وطالبة من معهد متخصص للتعليم التقني في أمريكيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توقعات الطلاب لمستوى الخدمة المتوافرة في المعهد كانت إيجابية مقارنة بمستوى تقديراتهم الحقيقية لهذه الخدمة.

وهدفت دراسة كلٍ من سنكجول وهينسوك (Sungchul & Hyusuk، 2004) إلى التحقق من فعالية اختبار الفجوة بين الإدرات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي يقدمها معهد كوري مختص بالتعليم العالي، تكونت العينة من (86) مستفيداً من خدمات هذا المعهد، وقد أفادت نتائج الدراسة أن هذا الاختبار فعال لقياس جودة الخدمات، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى الفجوة في تقدير مستوى جودة الخدمات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

أما دراسة سانجيتا و بانويت (Sangeeta & Banwet، 2004) فقد هدفت إلى فحص اختبار الفجوة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم في مستوى الفعالية والنوعية في التعليم الجامعي. تكونت العينة من (190) طالباً وطالبة في أحد المعاهد الهندية للتعليم العالي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً موجبة في عدد قليل من مظاهر التعليم كالوسائط والتقنيات واستخدام

التكنولوجيا، ولكن من جانب أخر ظهرت فجوة كبيرة وسالبة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم في عدد كبير من المظاهر الأخرى، وبخاصة المرتبطة بالقيم والحياة الاجتماعية والنواحي المادية في المعهد، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الفجوة في إدراكات الطلاب وتوقعاتهم في جودة الخدمات تبعاً لمتغيرات الجنس، ومستوى المعيشة، بينما أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات النظرية.

وهدفت دراسة تان وكيك (Tan & Kek، 2004) إلى تطوير نوعية خدمات التعليم العالي وجودتها باستخدام برنامج الجودة الشاملة بالتركيز على الفرق أو الفجوة بين إدراكات عينة من الطلاب وتوقعاتهم لمستوى الخدمة المعمول فيها في التعليم العالي. وبعد تطبيق البرنامج أظهر فعالية في تقليص مستوى الفجوة من خلال زيادة فعالية الخدمات الموجة للطلاب، وتلاشي العديد من النواقص ونواحي القصور في الخدمات.

وهدفت دراسة ساهني وكارونس (Sahney & Karunes، 2004) إلى الكشف عن مستوى النوعية في نظام التعليم باستخدام أسلوب الفجوة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم، تكونت عينة الدراسة من (364) طالباً وطالبة من الملتحقين في إحدى الجامعات الهندية، وقد أظهرت النتائج وجود فجوة سالبة ودالة إحصائياً بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم في المجال المادي والاعتمادية والاستجابة، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى وجود فجوى موجبة ودالة إحصائياً في مستوى الخدمات في مجاليْ السلامة والتعاطف الاجتماعي، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في الفجوة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم في تقدير مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية لصالح الإناث والتخصصات العلمية وطلاب السنة الأولى على الترتيب.

هدفت دراسة لاجيس وفرناندیس (Lages & Fernandes، 2005) إلى قياس الفجوة بين مدركات وتوقعات عينة من طلاب الجامعة للنظام القيمي الشخصي والاجتماعي السائد في المجتمع الجامعي، تكونت عينة الدراسة من (543) طالباً وطالبة، طبق عليهم مقياس الفجوة المطور لقياس جودة وفعالية القيم في الحياة الجامعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية المقياس للتعرف على القيم السائدة المدركة والمتوقعة من حيث نظام التعليم وأنماط السلوك وعادات الطلبة والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة بعضهم ببعض، وبينهم وبين الأساتذة والعاملين في الجامعة. كما بينت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى الفجوة بين مدركات وتوقعات الطلاب تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص.

يتبين من الدراسات السابقة أنها جميعاً استخدمت أسلوب الفجوة بين الإدراكات والتوقعات للكشف عن مستوى جودة الخدمات التي تقدمها الجامعات، كما استخدمت هذه الدراسات مقياساً واحداً هو مقياس باراشارامان وزملائه لقياس الجودة، وهو المستخدم في الدراسة الحالية. وقد دللت هذه الدراسات قدرة هذا المقياس وفعاليته لقياس جودة الخدمات في هذا المجال، كما بينت بعض هذه الدراسات على وجود فروق موجبة في تقدير جودة الخدمات الجامعية (Ford & Joseph, 1993؛ Zachry & Kleen, 2003) بينما بينت دراسات أخرى وجود فروق سالبة في تقدير هذه الخدمات (Sahney & Karunes, 2004 ؛Zeithaml & Others, 1999) . ومن جهة أخرى فقد بينت بعض هذه الدراسات وجود فروق في تقديرات الطلاب لمستوى الخدمات وجودتها تبعاً لمتغير الجنس، حيث أظهرت دراسات (Sungchul & Hyusuk, 2004 ؛Kleen & Sheel, 2001 ؛Van Dyke, 1999) وجود فروق لصالح الذكور، بينما أظهرت دراسة (Sahney & Karunes, 2004) هذه الفروق لصالح الإناث، في حين أظهرت دراسات (Lages & Fernandes, ؛Sangeeta & Banwet, 2004 ؛Zeithaml & Others, 1999 ؛Ford & Joseph, 1993 2005) عدم وجود فروق جوهرية في تقديرات الطلاب لمستوى الخدمة تعزى لمتغير الجنس. وبخصوص متغير التخصص، فقد أظهرت دراسات (Zeithaml & Others, 1999 ؛Ford & Joseph, 1993؛ Lages & Fernandes, 2005) عدم وجود فروق في مستوى تقدير جودة الخدمات تعزى لهذا المتغير، بينما أظهرت دراسة (Sahney & Karunes, 2004) وجود فروق لصالح التخصصات العلمية، أما دراسة (Sangeeta & Banwet, 2004) فقد أظهرت هذه الفروق لصالح التخصصات النظرية. وفي خضم هذا التناقض في نتائج الدراسات السابقة، يرى الباحث مسوغاً لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال لاستجلاء المعرفة الحقيقية في مستوى جودة الخدمات التي تقدمها الجامعات من وجهة نظر الدارسين.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع هذه الدراسة من جميع الدارسين الملتحقين بالدراسة في منطقة طولكرم التعليمية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2008/2007)، والبالغ عددهم تبعاً لإحصائيات الجامعة التي تقدمها على موقها الالكتروني (3938) دارساً ودارسة؛ منهم (1615) دارساً وبنسبة تساوي (41%) و (2323) دارسة وبنسبة تساوي (59%). أما عينة الدراسة فقد تكونت من (215) دارساً ودارسة بنسبة (5%) من المجتمع الأصلي. وقد اختير أفراد عينة الدراسة بطريقة طبقية عشوائية تبعاً لمتغير الجنس؛ حيث اختير عدد من الطلبة الذكور والإناث من العينة المحددة في هذه الدراسة، بطريقة عشوائية متيسرة بما يتناسب والحجم النسبي لكل طبقة (الذكور والإناث) في المجتمع الأصلي. وقد توزعت بذلك عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	88	41%
	الإناث	127	59%
التخصص الدراسي	التربية	65	30%
	الإدارة والريادة	55	26%
	الخدمة الاجتماعية	54	25%
	الحاسوب	41	19%
المجموع الكلي		215	100%

ثانياً: أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة الحالية بمقياس الفجوة لقياس جودة الخدمة الذي أعده بصورته الأصلية باراشورامان وزملاؤه (Parasuraman & Others, 1988) والمعروف باسم(SERVQUAL): وهو اختصار لكلمتي الخدمة (Service) والنوعية أو الجودة (Quality) حيث صُمِّم هذا المقياس أصلاً للتعرف إلى ردود فعل المستهلكين في بعض النواحي التجارية والإنتاجية، ثم توالت استخداماته وتطبيقاته في فيما بعد في مجالات متعددة تربوية، وخدمات صحية، ومراكز المعلومات والتكنولوجيا، والخدمة المصرفية، والنقل الجوي والبري والبحري، والتعليم، والخدمة الهندسية، والوجبات السريعة، وخدمة التنظيف، وخدمة المعلومات الفنية والصناعية. والمحور الأساسي لقياس جودة الخدمة لهذا المقياس هو الفجوة بين إدراك المستفيد لمستوى الأداء الفعلي للخدمة وتوقعاته حول جودة هذه الخدمة (Oakland, 1995؛ عباس، 2005)، وتتمثل هذه الفجوة في خمس فجوات متتابعة متمثلة في المجالات الخمسة التي يشتمل عليها المقياس، بالإضافة إلى فجوة كلية تتمثل بالفرق بين الدرجة الكلية للمقياس بين ادراكات وتوقعات المستفيد من الخدمة (Parasuraman & Others, 1988) وفيما يأتي بيان بهذه المجالات الخمسة، ووصف للمتغيرات التي يشتمل عليها كل منها:

1. **مجال الجوانب المادية الملموسة (Tangible)** : ويتتضمن المتغيرات المتعلقة بالتجهيزات والمواد والمباني والمرافق وجاذبيتها، والتي تقيس مدى توافر حداثة الشكل والمظهر المادي للخدمة التي تقدمها المؤسسة.

2. **مجال الاعتمادية (Reliability)** : ويحتوي على المتغيرات المرتبطة بوفاء المؤسسة بالتزاماتها ووعودها المختلفة التي وعدت بها المستفيدين، واهتمامها بحل المشكلات العالقة، وتقيس الدقة وتحري الموضوعية والصحة في تقديم الخدمات.
3. **مجال الاستجابة (Responsiveness)** : يحتوي هذا المجال على المتغيرات التي تقيس سرعة استجابة المؤسسة لتقديم الخدمة في الوقت المناسب، ومدى حرص موظفيها على تقديم خدمات فورية للمستفيدين، ومدى إبداء العاملين للتعاون المستمر مع المستفيدين.
4. **مجال السلامة والأمن (Assurance)** : ويحتوي على المتغيرات ذات العلاقة بالحرص على غرس الثقة المتبادلة بين العاملين والمستفيدين، وتوليد الشعور بالتقبل، وتوفير وسائل السلامة والأمن للمستفيدين، وإلمام الموظفين بالمعلومات التي يتعاملون بها، والحرص على التدريب المناسب على تقديم الخدمة دون مشكلات أو أخطاء.
5. **مجال التعاطف الاجتماعي (Empathy)** : ويتضمن هذا المجال المتغيرات التي تتعلق باهتمام الموظفين بالمستفيدين من الخدمة اهتماماً شخصياً، وتفهم حاجاتهم الشخصية والاجتماعية والانفعالية، وتقيس مدى إظهار الموظفين علاقات مع المستفيدين قائمة على الاحترام والود والصداقة والرضا.

الافتراضات التي قام عليها مقياس الفجوة:

يقوم تطبيق مقياس الفجوة على عدد من الافتراضات تتمثل فيما يأتي: (Parasuraman & Others, 1988؛ مخيمر وآخرون، 2000؛ Lages & Fernandes, 2005):

1. إن المستفيدين من الخدمة قادرون على التعبير عن توقعاتهم للخصائص العامة المميزة لجودة الخدمة.
2. إن المستفيدين من الخدمة قادرون على التمييز بين تلك التوقعات، والإدراك الحقيقي لمستوى الخدمة الفعلي الذي حصلوا عليه.
3. إن المجالات التي يتضمنها المقياس، وإن مجموعة المظاهر أو العناصر التي تشتمل عليها، هذه المجالات تعتبر خصائص عامة للخدمة خضعت للاختبار النفسي والميداني، وقادرة على التفريق بين توقعات المستفيد وإدراكه من الخدمة.
4. أن الدور الذي يؤديه المقياس في تحديد جودة الخدمة يقوم على محورين أساسيين هما: الجوانب الفنية والتنظيمية المكونة لجودة الخدمة، والجوانب السلوكية المكملة لجودة الخدمة.

مسوغات استخدام الأداة في الدراسة الحالية:

1. إن مقياس الفجوة لقياس جودة الخدمة (SERVQUAL) مقياس حديث النشأة نسبياً، استخدم على نطاق واسع لقياس مستويات تقويم المستفيدين من الخدمات في مجالات مختلفة.
2. إن كثيراً من الباحثين المختصين في ميادين متنوعة استخدموا هذا المقياس، ويزكون استخدامه لقياس الجودة في تقديم الخدمات، ولهذا السبب شاع استخدام هذا المقياس في الدول الصناعية الكبرى كالولايات الأمريكية واليابان وبريطانيا.
3. الاهتمام العالمي اليوم بمفهوم إدارة الجودة الشاملة (TQM) وتطبيق ذلك على مناحي الحياة المختلفة، وعلى مرافق المعلومات والخدمات المختلفة والمؤسسات والمنظمات التجارية والاقتصادية والتربوية والعسكرية والصحية ومراكز المعلومات.
4. استخدام العديد من الجامعات في العالم هذا المقياس للتعرف على إدارة الجودة الشاملة في خدماتها التعليمية المختلفة من حيث الخدمات التعليمية والمكتبات وفعالية المدرسين وغير ذلك.
5. تأكيد دراسات سابقة عديدة على كفاءة هذا المقياس ومصداقيته وموضوعيته في قياس جودة الخدمة باستخدام اتجاهات المستفيدين المدركة والمتوقعة نحو الخدمة المقدمة، وبذلك يمكن الكشف عن مقدار الفجوة ومداها بين إدراكات المستفيد لمظاهر الخدمة وتوقعاته لها.
6. يعد هذا المقياس من الناحية العملية التطبيقية أحد الأدوات المهمة والفعالة التي يمكن أن تساعد على إظهار الجوانب الإيجابية، وجوانب القصور في مستوى جودة الخدمة من وجهة نظر المستفيدين منها من ناحية، ومن ناحية أخرى يكشف هذا المقياس عن الجوانب المتوقعة التي يطمح إليها المستفيد في مستوى هذه الخدمة؛ بحيث يمكن إعادة النظر بنواحي الضعف لتصل إلى طموح الجمهور المستفيد من الخدمة وتوقّعه.

تعريب المقياس:

تمت عملية تطوير أداة الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. قام الباحث بترجمة المقياس عن أصله الأجنبي، وقد اعتمد الباحث في ترجمته على صورة المقياس التي ظهرت في الدراسة التي أجراها باراشورامان وزملاؤه (Parasuraman, & Others, 1988). والمكون من خمسة مجالات تحتوي على (22) متغيراً أو عنصراً من عناصر الخدمات.

2. ترجمة الجوانب الوصفية لكل مجال من المجالات الخمسة للتعرف على الخطوط العامة لكل مجال، من أجل تطوير عناصر ومتغيرات لكل منها يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية، علماً بأن المقياس الأصلي استخدم في الجانب الإداري والتجاري.
3. بعد فهم الأبعاد الأساسية لكل مجال من مجالات المقياس، صيغ عدد من المتغيرات بحيث حرص الباحث أن تقيس البعد نفسه لكل مجال؛ وذلك بالاستناد إلى بعض الدراسات القليلة في هذا المجال (Ford & Joseph, 1993؛ Kleen & Shell, 2001؛ Zachry & Kleen, 2001؛ Tan & Kek, 2004؛ Sangeeta & Others, 2004). وبذلك توافر لدى الباحث الصورة الأولية للمقياس تكونت من (28) عنصراً موزعة على المجالات كالآتي: ستة عناصر لكل من المجالات: الأول الثاني والرابع، وخمسة عناصر للمجالين الثالث والخامس.
4. عُرض المقياس بصورته الأولية مع قائمة وصفية لمجالات المقياس الخمسة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (11) من المختصصين في مجالات مختلفة، ولهم خبرة واسعة في التدريس الجامعي، طلب منهم الحكم على مدى ملاءمة العناصر المختلفة للمجالات المرتبطة بها. وقد استفاد الباحث كثيراً من ملاحظات المحكمين؛ إذ انصبت ملاحظاتهم على الجوانب الآتية:

- الجوانب اللغوية: حيث عُدلت بعض العناصر تبعاً لملاحظات المحكمين بتصحيح بعض الكلمات من حيث التعبير اللغوي والنحوي.
- أجمع أغلب المحكمين على ملاءمة (22) عنصراً دون تعديل يذكر.
- أجمع أغلب المحكمين على إجراء بعض التعديلات الطفيفة على (3) عناصر، وقد قام الباحث بإعادة النظر في هذه العناصر تبعاً لتوصية المحكمين.
- أجمع أغلب المحكمين على حذف (3) عناصر لتكرار فكرتها مع عناصر أخرى، أو لعدم ملاءمتها للمجال التي تنتمي إليه وهي:

1. ملاءمة مكان تقديم الخدمة،
2. توافر الموظفين والمشرفين المؤهلين،
3. توافر التقنيات التي تساعد على توفير الشعور بالأمن.

وقد حُذفت هذه العناصر ليصبح المقياس في صورته المحكمة يتكون من (25) عنصراً موزعة بالتساوي على المجالات الخمسة التي يحتويها المقياس.

5. صدق المقياس وثباته: بالإضافة إلى معاملات الصدق والثبات المرتفعة (تراوحت معاملات ثبات المقياس بين (66.0- 91.0)، بينما تراوحت معاملات الصدق بين (71.0 - 86.0) باستخدام طرق مختلفة) التي تم الوصول إليها لهذا المقياس بصورته الأجنبية لدى استخدامه في دراسات عديدة وفي مجالات متنوعة (Parasuraman & Others، 1988؛ Sungchul & Hyunsuk، 2004؛ Van Dyke، 1999؛ Parasuraman & et al. ، 1994؛ Parasuraman & Others، 1991) ؛ فقد حرص الباحث على استخراج معاملات صدق وثبات لهذا المقياس في صورته العربية، والخاصة بالجانب التعليمي المتعلق بجودة الخدمة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة موضع الدراسة. لهذا الغرض استخدمت طريقة صدق المحكمين بالطلب من مجموعة من المختصصين في مجالات مختلفة ويحملون درجة الدكتوراة للحكم على صلاحية المقياس. وقد بلغ عدد هذه المجموعة (11) متخصصاً، أجمعوا على ملاءمة عناصر المقياس لموضوعها وللمجالات التي تنتمي إليها بعد إجراء التعديلات التي ذكرت سابقاً. أما بخصوص الثبات، فقد استخرج باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس ككل وبين العناصر والمجال الذي تنتمي إليه؛ حيث تراوحت معاملات الثبات عند استخدام معادلة كرونباخ– ألفا بين (73.0 – 87.0) على المجالات الخمسة، في حين بلغ معامل الثبات الكلي بهذه الطريقة (84.0)، وقد اعتبر الباحث هذه المعاملات مؤشرات مناسبة لصدق المقياس وثباته يمكن الاعتماد عليها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية باستخدام هذا المقياس.

6. تصحيح المقياس: يشتمل المقياس كما ذكر سابقاً على خمسة مجالات يحتوي كل منها على خمس عناصر تقيس المواصفات الأساسية المتعلقة بجودة الخدمة التي تقدمها الجامعة، بحيث يطلب من المفحوص الإجابة مرتين عن كل عنصر باستخدام سلم خماسي تبعاً لمقياس ليكرت (Likert) يتفاوت بين الموافقة الشديدة والمعارضة الشديدة (موافق جداً، وموافق، ومحايد، ومعارض، ومعارض جداً)، بحيث يحدد المفحوص درجة موافقته أو معارضته المدركة للخدمة في المرة الأولى، وفي المرة الثانية يحدد درجة موافقته أو معارضته المتوقعة لهذه الخدمة. حيث تمنح استجابة المفحوص درجة تتراوح بين خمس درجات ودرجة واحدة تبعاً للسلم المستخدم. وبذلك يوفر المقياس درجتين لكل مفحوص لكل عنصر، ولكل مجال فرعي، وعلى المقياس كلّه؛ درجة تمثل مستوى إدراكه للخدمة ، والأخرى تمثل مستوى توقعه لهذه الخدمة.

ثالثاً: منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي المقارن لمناسبته إجراءات هذه الدراسة وأهدافها، وذلك لمقارنة مستوى الفجوة بين الإدراكات والتوقعات من وجهة نظر الدارسين لقياس جودة الخدمات المختلفة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة (منطقة طولكرم التعليمية). وتضمنت الدراسة المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل:

- الجنس وله مستويان: ذكور، وإناث
- التخصص وله أربعة مستويات: تربية، وإدارة، وخدمة اجتماعية، وحاسوب.

ثانياً: المتغير التابع:

ويتمثل بمتوسطات درجات إدراكات وتوقعات الدارسين لمستوى جودة الخدمات التي تقدمها الجامعة.

رابعاً: الإجراءات الإحصائية:

لفحص أسئلة الدراسة استخدم برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) ، وذلك من خلال إجراء المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين (Independent T - test) ، والاختبار التائي لمجموعتين مترابطتين (Dependent T - test) واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA)

النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: هل توجد فروق جوهرية بين إدراكات الدراسين وتوقعاتهم لمستوى عناصر الخدمات المقدمة في جامعة القدس المفتوحة؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية لإدراكات الدارسين وتوقعاتهم لكل مجال من مجالات الخدمة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة، والعناصر التي تشتمل عليها هذه المجالات، حيث تشير الفروقات السالبة بين التوقعات والإدراكات إلى انخفاض مستوى الخدمة، بينما تشير الفروقات الموجبة بين هذه التوقعات والإدراكات إلى جودة هذه الخدمة، ولدى استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مترابطتين تم الوصول إلى النتائج المبينة في الجدول الآتي:

الجدول (2)

الفرق بين المتوسطات الحسابية لإدراكات الدارسين وتوقعاتهم لمستوى

عناصر الخدمة التي تقدمها الجامعة وقيمة (ت) المحسوبة

الرقم	مجالات الخدمة وعناصرها	متوسط الإدراك	متوسط التوقع	الفرق	قيمة ت المحسوبة
أولاً: مجال الجوانب المادية الملموسة					
1	توافر التجهيزات الحديثة والتقنيات المناسبة	3.30	3.71	0.41 -	5.37*
2	جاذبية التجهيزات والمباني	2.97	3.17	0.20 -	1.65
3	جاذبية التسهيلات (المرافق، القاعات، الساحات، الملاعب)	2.70	3.17	0.47 -	3.88*
4	المظهر العام للموظفين والعاملين	3.66	3.58	0.08	0.66
5	جاذبية المواد والتخصصات والمقررات	3.21	3.44	0.23 -	2.73*
	الكلي لمجال الجوانب المادية الملموسة	3.17	3.41	0.24 -	0.253
ثانياً: مجال الاعتمادية					
6	الوفاء بتقديم الخدمة التعليمية في موعدها المحدد	3.41	3.42	0.01 -	0.09
7	الدقة وعدم الأخطاء في تقديم الخدمات المختلفة	3.27	3.48	0.21 -	1.81
8	توافر العدد الكافي من الموظفين والمدرسين	3.56	3.56	0.00	0.00
9	الحرص على حل مشكلات الدارسين المختلفة	3.39	3.45	0.06 -	0.52
10	الاحتفاظ بسجلات وملفات دقيقة	3.77	3.80	0.03 -	0.26
	الكلي لمجال الإعتمادية	3.48	3.54	0.06 -	0.055
ثالثاً: مجال الاستجابة					
11	سرعة الجامعة في تقديم الخدمات	4.02	3.50	0.52	4.03*
12	الاستجابة الفورية لمشكلات الدارس	3.06	3.31	0.25 -	1.94*
13	الاستعداد والرغبة لدى الموظفين لمساعدة الدارسين	3.86	3.41	0.45	3.49*
14	إعلام الدارسين بمواعيد تقديم الخدمات والانتهاء منها	3.57	3.57	0.00	0.00
15	الاستعداد الدائم للتعاون مع الدارسين لحل المشكلات العالقة	3.42	3.49	0.07 -	0.54
	الكلي لمجال الاستجابة	3.58	3.46	0.13	0.09

رابعاً: مجـال الســـلامــة والأمــان					
16	سلوك الموظفين يعزز الشعور بالأمان والثقة لدى الدارس	3.51	3.41	0.10	0.75
17	إلمام الموظفين بالمعلومات الكافية وحسن توصيلها	3.70	3.61	0.09	0.67
18	اللياقة وحسن الخلق في التعامل من قبل الموظفين	3.72	3.54	0.18	1.34
19	تتعامل الجامعة بالمعلومات الخاصة بالدارس بسرية	3.73	3.62	0.11	0.82
20	توافر وسائل التجهيزات الأمنية والسلامة العامة	3.33	3.66	0.33 -	*2.46
	الكلي لمجـال الســـلامــة والأمــان	3.60	3.57	0.03	0.018
خامساً: مجـال التعاطـف الاجتمـاعي					
21	يظهر الموظفون الود في علاقتهم مع الدارس	3.52	3.44	0.08	0.63
22	وضع مصلحة الدارس في مقدمة اهتمامات الإدارة	3.31	3.31	0.00	0.00
23	الروح المرحة والصداقة واضحة في التعامل داخل الجامعة	3.49	3.31	0.18	1.42
24	تتيح الجامعة فرصة للاحتفالات والرحلات والتعارف	3.84	3.39	0.45	*3.76
25	احترام ضيوف الجامعة وزوارها واستقبالهم بحفاوة	3.61	3.49	0.12	0.08
	الكلي لمجـال التعاطـف الاجتمـاعي	3.56	3.39	0.17	1.21
	الدرجة الكلية	3.50	3.47	0.03	0.042

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن تقويم الدارسين لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة مقاساً بالفرق بين متوسطي الإدراك والتوقعات لكل متغير (عنصر) من المتغيرات التي تشتمل عليها المجالات المختلفة، وبتحليل هذه النتائج يتضح ما يأتي:

1. إن تقويم الدارسين لمستوى جودة الخدمة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة بالنسبة لمجال الجوانب المادية الملموسة؛ أوضح أن أعلى فرق (- 47.0) ظهر في متغير (توافر التجهيزات الحديثة والتقنيات المناسبة) ، بينما أقل فرق (- 08.0) في متغير (المظهر العام للموظفين والعاملين). أما في مجال الاعتمادية؛ فإن أعلى فرق (- 21.0) ظهر في متغير (الدقة وعدم الأخطاء في تقديم الخدمات المختلفة) ، بينما كان أقل فرق (- 01.0) ظهر في متغير (الوفاء بتقديم الخدمة التعليمية في موعدها المحدد). وفي مجال الاستجابة؛ فإن أعلى فرق (52.0) ظهر في متغير (سرعة الجامعة في تقديم الخدمات) ، بينما أقل فرق (- 07.0) ظهر في متغير (الاستعداد الدائم للتعاون مع الدارس لحل المشكلات العالقة. أما في مجال السلامة والآمان؛ فقد ظهر أعلى فرق (- 33.0) في متغير (توفير وسائل التجهيزات الأمنية والسلامة العامة)، بينما ظهر أقل فرق (09.0) في

متغير (إلمام الموظفين بالمعلومات الكامنة وحسن توصيلها). أما في مجال التعاطف الاجتماعي؛ فإن أعلى فرق (45.0) ظهر في متغير (تتيح الجامعة فرصاً للاحتفالات والرحلات والتعارف)، بينما ظهر أقل فرق (08.0) في متغير (احترام ضيوف الجامعة وزوارها واستقبالها بحفاوة).

2. إن تقويم الدارسين لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة مقدراً بالفجوة بين إدراكاتهم وتوقعاتهم كان موجباً ودالاً إحصائياً في المتغيرات: (11) (سرعة الجامعة في تقديم الخدمات) (52.0)، و (13) (الاستعداد والرغبة لدى الموظفين لمساعدة الدارسين) (45.0)، و (24) (تتيح الجامعة فرصة للاحتفالات والرحلات والتعارف) (45.0). بينما كان تقويم الدارسين لهذه الخدمة سالباً دالاً إحصائياً في المتغيرات هي: (1) (توافر التجهيزات الحديثة والتقنيات المناسبة) (- 41.0)، و (3) (جاذبية التسهيلات (المرافق، والقاعات، والساحات، والملاعب)) (- 47.0)، و (5) (جاذبية المواد والتخصصات والمقررات) (- 33.0)، و (12) (الاستجابة الفورية لمشكلات الدارس) (- 25.0)، و (20) (توافر وسائل التجهيزات الأمنية والسلامة العامة) (- 33.0).

3. يستدل من النتائج أيضاً أن الدارسين قد أظهروا أعلى فروق موجبة في العناصر الخمسة الآتية وهي على الترتيب: (11) (سرعة الجامعة في تقديم الخدمات) (52.0)، و (13) (الاستعداد والرغبة لدى الموظفين لمساعدة الدارسين) (45.0)، و (24) (تتيح الجامعة فرصة للاحتفالات والرحلات والتعارف) (45.0)، و (18) (اللياقة وحسن الخلق في التعامل من قبل الموظفين) (18.0)، و (23) (الروح المرحة والصداقة واضحة في التعامل داخل الجامعة) (18.0). بينما أظهرت تقديرات الدارسين من جهة أخرى أعلى فروق سالبة في العناصر الخمسة الآتية: على الترتيب: (3) (جاذبية التسهيلات (المرافق، والقاعات، والساحات، والملاعب) (- 47.0)، و (1) (توافر التجهيزات الحديثة والتقنيات المناسبة) (- 41.0)، و (20) (توفر وسائل التجهيزات الأمنية والسلامة العامة) (- 33.0)، و (12) (الاستجابة الفورية لمشكلات الدارس) (- 25.0)، و (5) (جاذبية المواد والتخصصات والمقررات) (- 24.0).

4. ظهر تطابق تام (الفرق = 000.0) بين إدراكات الدارسين وبين توقعاتهم في تقدير مستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة في ثلاثة متغيرات هي: (8) (توافر العدد الكافي من الموظفين والمدرسين)، و (14) (إعلام الدارسين بمواعيد تقديم الخدمات والانتهاء منها)، و (22) (الروح المرحة والصداقة الواضحة في التعامل داخل الجامعة).

5. بالنسبة لمستوى كل مجال من المجالات الخمسة للخدمة التي تقدمها الجامعة، فقد أظهر الدارسون تقويماً موجباً غير دال إحصائياً في المجالات الآتية على الترتيب: الخامس المتعلق بالتعاطف الاجتماعي (17.0)، والمجال الثالث المتعلق بالاستجابة (13.0)، والمجال الرابع المتعلق بالسلامة والأمن (03.0). بينما أظهر الدارسون تقويماً سالباً غير دال إحصائياً في المجالات الآتية على الترتيب: الأول المتعلق بالجوانب المادية الملموسة (- 24.0)، والمجال الثاني المتعلق بالاعتمادية (- 06.0). أما بالنسبة للدرجة الكلية للخدمات فيستدل من هذه النتائج إجمالاً أن الفرق الكلي بين متوسطي الإدراك والتوقع للدارسين قد بلغ (03.0) وهو فرق موجب، ولكنه غير دال إحصائياً، وهذا مؤشر على ارتفاع بسيط لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة من وجهة نظر الدارسين بشكل عام.

ومن مجمل هذه النتائج يمكن الاستنتاج، أن المتغيرات المتعلقة بالنواحي الاجتماعية والوجدانية التي تمارس داخل الحرم الجامعي بين إدارة الجامعة والدارسين، وعلاقة الدارسين بعضهم ببعض، وعلاقة المشرفين بالدارسين، وما يخص علاقة الجامعة بالمجتمع المحلي، كل هذه المتغيرات كانت ذات تقدير إيجابي لدى الدارسين. بينما المتغيرات المتعلقة بالنواحي المادية والتجهيزات والتقنيات المستخدمة في الجامعة، والمرافق كالساحات والملاعب والأجهزة والوسائل، فقد كانت محل تقدير سالب لدى الدارسين. ويؤكد ذلك الحاجة الماسة إلى إعادة النظر في جميع هذه المجالات وبخاصة المجالات المتعلقة بالجوانب المادية والاعتمادية والسلامة والأمن، وما تحتوي عليها من عناصر ومتغيرات بهدف تغييرها أو تعديلها في الاتجاه المرغوب فيه. وذلك من أجل الارتقاء بمستوى جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة، بحيث تقل أو تتلاشى الفروق بين ما يدركه الدارسون فعلاً وبين ما يتوقعونه بشأنها. ولدى مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات (Zeithaml & Others, 1993؛ Ford & Joseph, 1999؛ Zachry & Kleen, 2003؛ Sahney & Karunes, 2004) التي أظهرت نتائجها وجود فروق موجبة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم لمستوى بعض مجالات الخدمة المقدمة من الجامعة، وفروق سالبة لبعض المجالات الأخرى.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: هل توجد فروق جوهرية بين إدركات الدارسين وتوقعاتهم لمستوى مجالات الخدمة المقدمة في جامعة القدس المفتوحة تُعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات الدارسين المدركة والمتوقعة لمستوى الخدمة في المجالات المختلفة التي تقدمها الجامعة تبعاً لمتغير الجنس، كما استخدم الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين (Independent T - test) لفحص هذه الفروق والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين تقديرات الدارسين المدركة والمتوقعة لمستوى مجالات الخدمة المقدمة من الجامعة تبعاً لمتغير الجنس

المجالات	الفجوة	الذكور (88)		الإناث (127)		ت المحسوبة	مستوى الدلالة*
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
الجوانب المادية الملموسة	الإدراك	129.3	866.0	211.3	598.0	39.0 -	69.0
	التوقع	504.3	375.1	295.3	784.0	64.0	52.0
الإعتمادية	الإدراك	500.3	079.1	368.3	847.0	50.0	61.0
	التوقع	550.3	830.0	495.3	737.0	27.0	78.0
الاستجابة	الإدراك	619.3	512.1	411.3	855.0	58.0	56.0
	التوقع	423.3	859.0	621.3	585.0	96.0 -	33.0
السلامة والأمان	الإدراك	525.3	912.0	747.3	736.0	99.0 -	32.0
	التوقع	579.3	123.1	726.3	667.0	55.0 -	58.0
التعاطف الاجتماعي	الإدراك	469.3	356.1	558.3	776.0	27.0 -	78.0
	التوقع	463.3	986.0	326.3	681.0	57.0	56.0
الكلي	الإدراك	448.3	832.0	459.3	548.0	05.0 -	95.0
	التوقع	504.3	752.0	493.3	507.0	06.0	95.0

* عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الدارسين المدركة والمتوقعة لمستوى الخدمة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة تُعزى لمتغير الجنس، بمعنى أنه لا يوجد اختلاف جوهري بين إدراكات الذكور والإناث وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها اتفقت مع نتائج بعض الدراسات (Ford & Joseph، 1993؛ Zeithaml & Others، 1999؛ Sangeeta & Banwet، 2004؛ Lages & Fernandes، 2005) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق جوهرية في تقديرات الطلاب لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة تعزى لمتغير الجنس، بينما تعارضت مع نتائج دراسات أخرى (Van Dyke، 1999؛ Kleen & Sheel، 2001؛ Sungchul & Hyusuk، 2004) وأظهرت نتائجها وجود فروق في تقديرات الطلاب لمستوى الخدمات لصالح الذكور، ودراسة (Sahney & Karunes،

2004) التي أظهرت هذه الفروق لصالح الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب تكامل الظروف وتشابهها في المجتمع المحلي لدى كل من الذكور والإناث، إضافة إلى ارتفاع نسبة الإناث إلى الذكور في الجامعة؛ وهذا مما يزيد من انتشار أخبار الجامعة وأنشطتها في المجتمع المحلي بنفس الدرجة بالنسبة لكلا الجنسين (أبو ملوح، 2003؛ الخطيب، 2001)، فتقل بذلك الفجوة بين الجنسين بخصوص ما يسمعه ويدركه ويتوقعه كل منهم عن الجامعة وظروفها.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ونصه: هل توجد فروق جوهرية بين إدركات الدارسين لمستوى مجالات الخدم المقدمة في جامعة القدس المفتوحة تُعزى لمتغير التخصص؟

لفحص هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية لتقديرات الدارسين لدرجة إدراكهم لمستوى الخدمة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة في المجالات المختلفة تبعاً لمتغير التخصص لديهم والمبينة في الجدول الآتي:

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية لتقديرات إدراكات الدارسين لمستوى الخدمة في المجالات المختلفة التي تقدمها الجامعة تبعاً لمتغير التخصص

مجالات الخدمة	تربية (ن=65)	إدارة وريادة (ن=55)	خدمة اجتماعية (ن=54)	حاسوب (ن=41)
الجوانب المادية الملموسة	174.3	269.3	757.3	543.3
الإعتمادية	497.3	617.3	143.3	421.3
الاستجابة	677.3	609.3	029.3	452.3
السلامة والآمان	572.3	748.3	200.3	641.3
التعاطف الاجتماعي	644.3	487.3	586.2	901.2
الكلي	513.3	564.3	943.2	879.2

تظهر المعطيات في الجدول السابق فروقاً بين متوسطات تقديرات ادراكات الدارسين لمستوى الخدمة في المجالات المختلفة التي تقدمها الجامعة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لديهم؛ ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) المبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الدارسين لإدراكهم لمستوى الخدمة في المجالات المختلفة تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة*
المادية الملموسة	بين المجموعات	130.2	3	710.0	564.1	157.0
	داخل المجموعات	212.95	211	454.0		
	المجموع	341.97	214			
الاعتمادية	بين المجموعات	049.2	3	683.0	184.1	393.0
	داخل المجموعات	687.121	211	577.0		
	المجموع	736.123	214			
الاستجابة	بين المجموعات	007.5	3	669.1	558.1	293.0
	داخل المجموعات	965.225	211	071.1		
	المجموع	972.230	214			
السلامة والآمان	بين المجموعات	636.2	3	879.0	726.1	188.0
	داخل المجموعات	955.106	211	508.0		
	المجموع	592.109	214			
العاطفي الاجتماعي	بين المجموعات	284.3	3	095.1	267.1	163.0
	داخل المجموعات	315.182	211	864.0		
	المجموع	599.185	214			
الكلي	بين المجموعات	121.2	3	707.0	699.1	333.0
	داخل المجموعات	648.87	211	416.0		
	المجموع	769.89	214			

* عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الدارسين لإدراكهم لمستوى الخدمة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة في المجالات المختلفة، وفي المجموع الكلي لهذه المجالات تبعاً لمتغير التخصص لديهم. بمعنى أن جميع الدارسين - بغض النظر- عن تخصصاتهم قد قدروا إدراكاتهم لمستوى الخدمة المقدمة من الجامعة بالمستوى نفسه.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ونصه: هل توجد فروق جوهرية بين توقعات الدارسين لمستوى مجالات الخدمة المقدمة في جامعة القدس المفتوحة تُعزى لمتغير التخصص؟

لفحص هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية لتقديرات الدارسين لدرجة توقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة في المجالات المختلفة تبعاً لمتغير التخصص لديهم والمبينة في الجدول الآتي:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية لتقديرات توقعات الدارسين لمستوى الخدمة في المجالات المختلفة التي تقدمها الجامعة تبعاً لمتغير التخصص

مجالات الخدمة	تربية (ن=65)	إدارة وريادة (ن=55)	خدمة اجتماعية (ن=54)	حاسوب (ن=41)
الجوانب المادية الملموسة	310.3	545.3	524.3	435.3
الإعتمادية	515.3	612.3	448.3	561.3
الاستجابة	365.3	549.3	429.3	444.3
السلامة والآمان	490.3	691.3	638.3	548.3
التعاطف الاجتماعي	480.3	467.3	295.3	998.2
الكلي	432.3	573.3	467.3	523.3

تظهر المعطيات في الجدول السابق فروقاً بين متوسطات تقديرات توقعات الدارسين لمستوى الخدمة في المجالات المختلفة التي تقدمها الجامعة تبعاً لمتغير التخصص الدراسي لديهم؛ ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) المبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات تقديرات الدارسين توقعات لمستوى الخدمة في المجالات المختلفة تبعاً لمتغير التخصص

المجالات	مصدر التباين	مجموع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحرافات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة*
المادية الملموسة	بين المجموعات	016.2	3	672.0	409.0	757.0
	داخل المجموعات	347.189	211	645.1		
	المجموع	363.191	214			
الاعتمادية	بين المجموعات	595.0	3	198.0	559.0	829.0
	داخل المجموعات	763.74	211	354.0		
	المجموع	358.75	214			
الاستجابة	بين المجموعات	896.0	3	299.0	826.0	729.0
	داخل المجموعات	028.76	211	362.0		
	المجموع	924.76	214			
السلامة والآمان	بين المجموعات	048.1	3	349.0	579.0	822.0
	داخل المجموعات	191.127	211	603.0		
	المجموع	239.128	214			
العاطفي الاجتماعي	بين المجموعات	542.0	3	181.0	381.0	896.0
	داخل المجموعات	434.100	211	476.0		
	المجموع	976.100	214			
الكلي	بين المجموعات	478.0	3	159.0	580.0	821.0
	داخل المجموعات	811.57	211	274.0		
	المجموع	289.58	214			

* عند مستوى الدلالة (α= 0.05)

يشير الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات الدارسين وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة في المجالات المختلفة، وفي المجموع الكلي لهذه المجالات تبعاً لمتغير التخصص لديهم. بمعنى أن جميع الدارسين - بغض النظر عن تخصصاتهم– قد قدروا توقعاتهم لمستوى الخدمة المقدمة من الجامعة بالمستوى نفسه. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة ، تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات

(Lages & Fernandes, 2005 ؛Zeithaml & Others, 1999 ؛Ford & Joseph, 1993) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى تقدير جودة الخدمات تعزى لهذا المتغير، بينما تعارضت مع نتائج دراسة (Sahney & Karunes, 2004) التي أظهرت نتائجها وجود فروق لصالح التخصصات العلمية، كما تعارضت مع دراسة (Sangeeta & Banwet, 2004) التي أظهرت هذه الفروق لصالح التخصصات النظرية.

واستناداً إلى النتائج السابقة، فإنه يمكن القول إن مستوى الخدمة التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة موضع الدراسة كان موجباً ولكنه منخفض، ودون أن يصل إلى مستوى الدلالة الجوهرية، وذلك مقدراً بالفجوة بين متوسطات إدراكات الدارسين، وبين توقعاتهم لهذه الخدمة بغض النظر عن تأثير متغيري الجنس والتخصص؛ إذ لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين هذه المتوسطات بحيث يمكن عزوها لمتغير الجنس أو التخصص، وهذا يعني أن الدارسين سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً، وسواء كانوا في تخصص دون آخر، فقد قوَّموا تقديراتهم مقيسة بالفجوة بين إدراكهم، وبين توقعاتهم لمستوى الخدمة تقويماً موجباً بشكل إجمالي. وقد يعود ذلك إلى ضيق المساحة الجغرافية لمحافظة طولكرم، مما يقلل الفجوة بين الدارسين في التعاطي مع الجامعة وأخبارها، والتعرف إلى ما تقدمه من خدمات وخبرات، إضافة إلى كون جامعة القدس المفتوحة هي الجامعة الأكثر تواجداً واستقطاباً للدارسين في المحافظة؛ مما يجعل أفراد المجتمع المحلي والدارسين على وجه التحديد بعد الثانوية العامة أكثر تفاعلاً مع الجامعة من خلال التعرف إلى برامجها وتخصصاتها وأنشطتها المتوافرة وغير المتوافرة (العقيلي، 2001؛ مصطفى، 2002؛ شكتاوي، 2004).

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث التوصيات الآتية:

1. يوصي الباحث إدارة الجامعة بالتركيز على مجالات الخدمة وما تتضمنها من عناصر مختلفة، والتي أظهر الدارسون فرقاً سالباً في مستوى الخدمة فيها، وبخاصة في المجالات المادية، والاعتمادية، وإعادة النظر فيها من أجل تجويد مستوى الخدمات المقدمة للدارسين في هذه المجالات وعناصرها.
2. الاهتمام بمجالات السلامة والأمن والاستجابة والتعاطف الاجتماعي وعناصرها المختلفة التي أظهر الدارسون تقويماً موجباً فيها، وتطويرها حتى تبقى في مستوى جذاب ولائق.
3. يوصي الباحث، الباحثين بالاهتمام والتركيز على إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال في مناطق ومراكز تعليمية مختلفة، من أجل التأكد من مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة.
4. إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال تتناول متغيرات أخرى، ومن وجهة نظر فئات أخرى غير الدارسين كالمشرفين الأكاديميين والإداريين وغيرهم، ممن لهم علاقة بالخدمة التي تقدمها الجامعة، حتى يكون هناك حكم موضوعي لتقويم جودة الخدمة التي تقدمها الجامعة.
5. ومن أجل للوصول إلى حقائق موضوعية في هذا المجال يوصي الباحث بإجراء دراسات ارتقائية تتبعية طولية بحيث يكون أفراد الدراسة ممن هم في الثانوية العامة وذلك بغية التعرف إلى توقعاتهم الممكنة بخصوص الخدمة التي تقدمها الجامعة، ومن ثم متابعتهم بعد الالتحاق بالجامعة لمعرفة إدراكهم الفعلي لهذه الخدمات.

المراجع العربية:

1. أبو ملوح، محمد. (2003). الجودة الشاملة في التدريس. متوفر على الانترنت: www. writers. alriuadh. com. sa/kapge. php
2. بيدس، مهند. (2004). المضامين النوعية في التعليم: مبادرة وكالة الغوث الدولية لتعزيز النوعية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الوطني للتعليم للجميع، رام الله، متوفر على الانترنت: www. almualem. net/maga/jawda003. html.
3. جامعة القدس المفتوحة. (2000). دليل جامعة القدس المفتوحة. منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.
4. الخطيب، أحمد. (2001). الإدارة الجامعية (دراسات حديثة). إربد: مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية.
5. شكتاوي، عبد الملك. (2004). الجودة الشاملة تردم الفجوة في أدائنا التربوي. مجلة المعرفة، متوفر على الانترنت: www. almarefah. com.
6. عباس، هشام عبد الله. (2005). (قياس جودة خدمات المكتبات الجامعية: دراسة تطبيقية على خدمات مكتبات جامعة الملك عبد العزيز بجدة). مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 11 (1) ، (35 - 52).
7. العقيلي، عمر. (2001). المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة. عمان: دار وائل.
8. مخيمر، عبد العزيز وآخرون. (2000). قياس الأداء المؤسسي للأجهزة الحكومية. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
9. مدكور، علي أحمد. (2000) التعليم العالي في الوطن العربي الطريق إلى المستقبل. القاهرة: دار الفكر العربي.
10. مصطفى، أحمد. (2002). برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي. قطر: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.
11. المنيع، محمد عبد الله. (2002). متطلبات الارتقاء بمؤسسات التعليم العالي لتنمية الموارد البشرية في المملكة العربية السعودية: منظور مستقبلي. مقدمة للندوة الدولية حول (الرؤى المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام 1440 هـ، وزارة التخطيط، الرياض، السعودية.
12. نشوان، يعقوب. (2000). التعلم عن بعد والتعليم الجامعي المفتوح. منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.

References:

1. *Barton, J & Marson, D. (1991). Service quality: An introduction province of Pritish. U. S. A: Columbia Publication.*
2. *Brown, F & Jacqueline, L. (2003). (A study in organzational change: The attitude of personal toward TQM implementation in state department of education). Dissertation Abstract International, A55 (7) , 1753.*
3. *Buter, D. (1996). Comprehensive survey on how companies improve performance through quality efforts: Common features contributing to improved performance. Available on line: http//www. Dbainc. com/dba2/library*
4. *Davis, B & West, J. (2002). Re - engineering and Total Quality in schools. London: Pitman.*
5. *Ford, J & Joseph, B. (1993). (Service quality in higher education: A comparison of university in the United States and New Zealand using SERVQUAL). Enhancing Knowledge Development in Marketing, 4, 75 - 81.*
6. *Harris, A & Preedy, M. (1997). Organizational effectiveness and improvement in education. New York: A wiley Interscience Publication*
7. *Jiang, J & Others. (2002). (Measuring information system service quality: SERVQUAL from the other side). Available on line: business. clemson. edu/ISE/html/measuring - information - system - s. html*
8. *Lages, L & Fernandes, J. (2005). (The SERVQUAL scale: A multi – item instrument for measuring service personal values). Journal of Business Research, 58 (11) , 1562 - 1572.*
9. *Lewis, R & Smith, D. (1994). Totality in higher education. Florida: Lucie Press, Delray Beach.*
10. *Mohraman, A. (2003). Changing the organization through time. San Francisco: Bass Publishers.*

11. *Kleen, B & Shell, W. (2001). (SERVQUAL - based measurement of student satisfaction with classroom instructional techonologies). ERIC, ED474090.*
12. *Oakland, F. (1995). (A conceptual model of service quality and its implications for future research). Journal of marketing, 61, 41 - 51.*
13. *Parasuraman, A et al. . (1988). (SERVQUAL: A multiple - item scale for measuring customer perceptions of service quality). Journal of Retailing, 64 (1) , 12 - 40.*
14. *Parasuraman, A et al. . (1991). (Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale). Journal of Retailing, 67 (4) , 420 - 450.*
15. *Parasuraman, A et al. . (1994). (Alternative scale for measuring service quality: A comparative assessment based on psychometric and diagnostic criteria, Journal of Marketing, 70 (3) , 201 - 230.*
16. *Sahney, S & Karunes, S. (2004). (A SERVQUAL and approach to total quality education: A student perspective). International Journal of Productivity and Performance Management, 53 (2) 143 - 166.*
17. *Sallis, E. (1993). Total quality management in education. New York: McGraw - Hill.*
18. *Sangeeta, S & Banwet, S. (2004). (Measurement of internal service quality: Application of the SWEVQUAL battery to internal service quality). Managing Service Quality, 12 (5) , 278 - 291.*
19. *Sungchul, Y & Hyunsuk, S. (2004). (Ensuring IT consulting SERVQUAL and user satisfaction: A modified measurement tool). Information Systems Frontiersm, 6 (4) , 341 - 351.*
20. *Tan, K & Kek, S. (2004) (Service quality in higher education using an enhanced SERVQAL approach). Quality in Higher Education, 10 (1) , 17 - 24*
21. *Van Dyke, T. (1999). (Cautions on the use of the SERVQUAL measure to assess the quality of information systems services). Decision Sciences Journal, 30 (3) , 877 - 893.*
22. *Zachry, B & Kleen, B. (2003). (Measuring student satisfaction with instructional technology in accounting information systemsclassrooms). Journal of Marketing, 70 (3) , 31 - 46.*
23. *Zeithaml, V et al. . (1999). (The nature and determinant of customer expectation of service quality). Journal of the Academy of Marketing Science, 21 (1) , 1 - 12.*