مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة

د. إيمان أحمد الهنيني

"مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة

د. إيمان أحمد الهنيني

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة، ولتحقيق أغراض الدراسة تم توزيع 165 استبانه على عينة الدراسة، الممثلة في أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في أقسام المحاسبة في الجامعات الأردنية، خضع منها للتحليل الإحصائي من خلال برنامج SPSS 140 استبانه، كان منها 40 استبانه أجاب عليها أعضاء الهيئة التدريسية، و100 استبانه أجاب عليها طلبة قسم المحاسبة. وقد توصلت الدراسة إلى أن الجامعات الأردنية تلتزم بأبعاد الجودة المتعلقة بالنظام الإداري، والهيئة التدريسية، وأنها لا تلتزم بأبعاد الجودة المتعلقة بالموارد والمرافق المتاحة للطلبة، والخطط والمناهج، والامتحانات وتقييم الطلبة، والطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرسين والطلبة نحو تطبيق أبعاد الجودة المتعلقة بالامتحانات وتقييم الطلبة، والطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين. وقد أوصت الباحثة ببعض التوصيات أهمها مراجعة إجراءات قبول الطلبة في التخصص، وتحديد أعداد الطلبة بما يتناسب مع المرافق المتاحة بالجامعات.

كلمات مفتاحية: أبعاد إدارة الجودة الشاملة، الخطط والمناهج، الموارد والمرافق المتاحة للطلبة،والامتحانات وتقييم الطلبة، والطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين، النظام الإداري، الهيئة التدريسية.

المقدمة:

شهد الأردن توسعاً كبيراً في عدد الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، مما جعل تطوير العملية التدريسية والارتقاء بها ضرورة ملحة، خاصة في ظل العولمة وثورة المعلومات والاتصالات، حيث أصبح لزاماً على هذه الجامعات تطبيق إدارة الجودة الشاملة لضمان جودة خدماتها التعليمية.

ولا يعني الاهتمام بإدارة الجودة الشاملة في الجامعات التخطيط لجعل الجامعات منشآت تجارية أو صناعية، تسعى لمضاعفة أرباحها عن طريق تحسين منتجاتها، وإنما تطوير أساليب الإدارة التعليمية تحقيقاً لجودة المخرجات وسعياً إلى مضاعفة استفادة المجتمع من كافة الجهود التعليمية. (أحمد، 2003، 10)

وتعتبر الجودة الشاملة أسلوباً متكاملاً، يطبق في جميع فروع المؤسسة التعليمية ومستوياتها، ليوفر للأفراد وفرَق العمل الفرصة لإرضا الطلاب والمستفيدين من التعلم، وهي فعالية تحقق أفضل خدمات تعليمية بحثية بأكفأ الأساليب، وقد ثبت نجاحها لتخطيط الأنشطة التعليمية وإدارتها. (النجار، 1999، 73)

كما أن عملية تقييم جودة التعليم لأي جامعة أو تخصص، لا تنحصر في التحصيل الأكاديمي للطلبة، بل تمتد لتشمل مختلف المهارات، والنشاطات، ومحتوى المساقات، وأداء أعضاء هيئة التدريس، والجوانب الإدارية والفنية، وتوفر الوسائل والمختبرات، وكل ذلك يتم بغرض تحسين برامج الجامعة أو التخصص، والكشف عن نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لتلافيها ومعالجتها،وكذلك لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المراد تحققها، وليس تحديد أخطاء الآخرين ونقدهم والتسبب في إحداث إشكالات بين الهيئة التدريسية والإدارة، أو الطلبة، بل لضبط العملية التعليمية من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها للوصول إلى أهداف العملية التعليمية بشكل خاص والمجتمع بشكل عام. (عساف والحلو، 2009، 713)

ويعتبر تخصص المحاسبة في الجامعات الأردنية، من التخصصات الهامة حيث يشهد إقبالاً كبيراً من الطلبة سواءً على مستوى البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه، وذلك بسبب الطلب الذي يشهده سوق العمل في الأردن، أو في البلدان المجاورة لهذا التخصص، وعلى الرغم من قِدم الاهتمام بموضوع جودة التعليم، وتعدد الدراسات التي تناولت موضوع الجودة، إلا أن أياً من هذه الدراسات لم تتطرق إلى قياس مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة.

مشكلة الدراسة:

لم يتخذ موضوع تقييم جودة التعليم في الجامعات الأردنية طابع المؤسسية وإنما جاء على شكل مشاريع مؤقتة بدعم من بعض المؤسسات الدولية أو العربية الهادفة إلى تقويم بعض البرامج الأكاديمية، إلا أن أياً من هذه البرامج لم يتطرق إلى تقييم مدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية، ويمكن حصر مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالنظام الإداري، والهيئة التدريسية، و الموارد والمرافق المتاحة للطلبة، والخطط والمناهج، والامتحانات وتقييم الطلبة، والطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة المتعلقة بالنظام الإداري، والهيئة التدريسية، و الموارد والمرافق المتاحة للطلبة، والخطط والمناهج، والامتحانات وتقييم الطلبة، والطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية.
2. التعرف إلى الفروق في اتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعد التعليم ركيزة أساسية من ركائز تطوير المجتمعات، وسبباً من أسباب نهضتها ورقيها، حيث تتحمل مؤسسات التعليم العالي وفي مقدمتها الجامعات العبء الأكبر في نشر ثقافة المجتمع وتحقيق آماله وتطلعاته المستقبلية نحو التقدم والنجاح، بالإضافة إلى دورها المتميز في إمداد سوق العمل بالموارد البشرية المدربة والمؤهلة في التخصصات كافة، وبشكل يواكب عجلة التقدم، ويساهم في الوقت نفسه في تطوير البحث العلمي في مختلف المعارف والحقول، وخاصة الحقول ذات الصلة ببرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية والصحية، حيث أصبحت الجامعات تساهم في الإنتاج مباشرة عن طريق البحث العلمي والاستشارات الفنية بأعلى درجات من الجودة والمهنية، بغية رفع مستوى فعاليتها ورفع كفايات خريجيها. (عساف والحلو، 2009، 712)

وقد عُرفت جودة التعليم بأنها ترجمة لاحتياجات وتوقعات الطلبة لخصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم بما يوافق تطلعاتهم (الرشيد، 1995، ص7)، كذلك فقد عُرفت بأنها فلسفة وإستراتيجية طويلة الأمد، تحتاج إلى أساليب ابتكارية وتخطيط مثالي وقيادات فعّالة وهيكلية ومناهج ملائمة لعمليات التطبيق والتنفيذ، تعمل معاً باستمرار لتحسين المنتج النهائي. (نشوان، 2004، ص176-138)

وقد تطرقت بعض المؤسسات العربية المعنية بالتعليم العالي لموضوع جودة التعلم العالي وبرامجه الأكاديمية، فقد

ورد في الدليل المنهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم العالي الصادر عن اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المحاور الرئيسية المقترحة لتقويم أداء القسم الأكاديمي، وهي: التنظيم الأكاديمي للقسم، والبرامج الدراسية، والخطط الدراسية للمواد، والبحث العلمي، والتدريس الصيفي، والتفاعل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والطلبة، وأعضاء هيئة التدريس، وخدمة المجتمع، ومتابعة الخريجين. حيث يبين الدليل أن التقويم الذاتي يجب أن يتم على مستوى الأقسام التي تطرح البرامج الأكاديمية، وعلى مستوى الكليات، وعلى مستوى الجامعة (اتحاد الجامعات العربية، 1998)، كما أشار (Wood house، 2005) رئيس وكالة ضمان الجودة الاسترالية إلى أن معايير ضمان جودة البرنامج الأكاديمي في استراليا تشمل: تصميم البرنامج وأهدافه، والمادة التعليمية، ومصادر التعلم، والتفاعل بين الطلبة والهيئة التدريسية، وتقويم أداء الطلبة، والإدارة، وتقويم البرنامج. أما في سويسرا (Swiss University،2002) فتتكون معايير ضمان جودة البرامج الأكاديمية لمؤسسات التعليم العالي من ستة محاور رئيسية هي أهداف التدريس والتطبيقات العملية، ومقاييس ضمان الجودة الداخلية في المؤسسة التعليمية، والمنهاج وطرق التدريس، والهيئة التدريسية، والطلبة، والمرافق. وقد أشار تقرير الشبكة الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي (ENQA، 2003) إلى الإجراءات المتبعة في دول الاتحاد الأوروبي في عملية ضمان جودة التعليم العالي، وتتلخص في المحاور التالية: أهداف البرنامج، وتصميم المناهج، وإجراءات الامتحانات، ومقاييس ضمان الجودة، وطرق التدريس والتعلم، ومصادر التعلم والمرافق الخاصة، والهيئة التدريسية. أما في الولايات المتحدة، فهناك عدة مؤسسات تعنى بجودة البرامج الأكاديمية، وعادة ما تكون هذه المؤسسات متخصصة في مجالات معينة، إلا أن معايير ضمان الجودة العامة تتمثل في أهداف البرنامج، ودعم الطلبة، ومكونات البرنامج، وأعضاء الهيئة التدريسية، والمنهاج، والمختبرات، والتجهيزات الحاسوبية، ودعم المؤسسة والمصادر المالية (ABET، 2005).

وقد أجريت عدة دراسات سابقة تناولت جودة التعليم في الجامعات كان أهمها:

أ- دراسة (أبووردة، 2011) بعنوان «الجودة في التعليم العالي المصري: استخدام أسلوب تحليل البيانات المتداخلة لتحسين أنظمة ضمان الجودة الداخلية في أقسام التعليم الفني»، والذي هدف إلى وضع خطوط عريضة تستهدف اقتراح أداة إدارية جديدة لتحسين أداء أنظمة ضمان الجودة الداخلية في التعليم الفني، وتوظيف تحليل البيانات المتداخلة لتقدير مستويات الكفاءة لأقسام كليات الهندسة والحاسبات، وقد تمّ قياس المدخلات من خلال عدة متغيرات متمثلة في خدمات الدعم الطلابي وأساليب التعلم والتعليم، والتسهيلات، والموارد، والإمكانات، والمناهج الدراسية والإدارة، وتطوير أعضاء هيئة التدريس والعاملين، في حين تمّ قياس المخرجات من خلال متغيرات نتائج التعلم المستهدفة وجودة فرص التعلم، وانجاز الطلبة، وقد استخدم تحليل حد الكفاءة للتوصل إلى الأقسام الفنية المؤهلة لتقديم أفضل أداء، ومن خلال المقارنات النسبية بين الأقسام الأخرى وحد الكفاءة، تمّ تحديد الأقسام الفنية التي تحتاج إلى تحسين ومقدار ذلك التحسين، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أسلوب تحليل البيانات المتداخلة استطاع أن يحدد المستويات المثلى لأبعاد الجودة، والتي ترتبط مباشرة بمخرجات الأقسام الفنية، هو ما يمكن أن يساعد في التخصيص الأمثل لموارد الجامعة، كما يساعد في تعزيز أنظمة ضمان الجودة الداخلية بالكليات.

ب- دراسة (عساف والحلو، 2009) بعنوان «واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة»، والتي هدفت إلى معرفة واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح من وجهة نظر الطلبة، وقد تكّونت عينة الدراسة من 248 طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح كانت عالية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للكلية، ولصالح كليات العلوم والشريعة، والتربية ومتغير الوضع المهني للطالب، ولصالح من يعملون في مجال التربية، ومتغير تقدير الطالب، لصالح التقدير الممتاز.

ت- دراسة (Santarasi and TarziK، 2008) بعنوان «تأثير ممارسات إدارة الجودة الشاملة

على أداء التعليم العالي: كلية الهندسة والتكنولوجيا في الجامعة الأردنية كحالة دراسية»، هدفت هذه الدراسة إلى بيان العلاقة بين ستة عناصر من ممارسات إدارة الجودة الشاملة وهي القيادة والتخطيط الاستراتيجي، والتركيز على الطلبة والشركاء والسوق، والقياس والتحليل، وإدارة المعرفة، والتركيز على العاملين، وإدارة العمليات مع نتائج الأداء وقد أظهرت نتائج الدراسة التي طبقت في كلية الهندسة والتكنولوجيا في الجامعة الأردنية، أن ممارسات إدارة الجودة الشاملة قابلة للتطبيق في مؤسسات التعليم العالي، كما أظهرت النتائج ان ممارسات القيادة والتركيز على الطلبة والشركاء والسوق لها أثر إحصائي ايجابي على الأداء العملي لمؤسسات التعليم العالي.

ث- دراسة (Mizikaci، 2006) بعنوان «نموذج لتقييم برامج جودة التعليم العالي» والتي هدفت إلى تطوير نموذج لتقييم جودة التعليم العالي، وقد توصلت الدراسة إلى أن أنظمة الجودة في التعليم العالي، وتقييم البرامج ونماذج الأنظمة يتكاملون مع بعضهم البعض لتحقيق الأهداف، ومقابلة الهيكل التنظيمي في مؤسسات التعليم العالي وبهذا فقد قدمت الباحثة نموذج تقييم يقدم تطبيقا أكثر كفاءة وفاعلية لأنظمة الجودة وتطويرها.

ج- دراسة (التلباني وآخرون، 2006) بعنوان «تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر- غزه»، والتي تناولت موضوع إدارة الجودة الشاملة ومدى تطبيقه في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر- غزة، وتم استخدام الحصر الشامل لجميع أعضاء الهيئة التدريسية في الكلية، وقد توصلت الدراسة إلى أن كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية تطبق أبعاد الجودة بصورة متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق الأبعاد تُعزى للرتبة الأكاديمية أو سنوات الخبرة أو العمر على جميع المجالات المختلفة بإدارة الجودة الشاملة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الموارد المتاحة ومتغير الهيئة التدريسية ومتغير القسم الذي يدّرِس فيه عضو هيئة التدريس.

ح- دراسة (علاونة وغنيم، 2005) بعنوان «درجة التزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها»، والتي هدفت إلى التعرف على درجة التزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، والرتبة وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، والجامعة التي تخرج منها، والكلية التي يعمل فيها، والعمر، والوظيفة التي يشغلها على درجة التزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة، وأجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 130 عضو هيئة تدريس في جامعة النجاح، وتوصلت الدراسة إلى أن جامعة النجاح الوطنية تلتزم بتطبيق مبادئ الجودة الشاملة بدرجة كبيرة، وكذلك تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة في التدريس الجامعي، والجامعة التي تخرّج منها عضو هيئة التدريس، والكلية التي يُدرس فيها، والعمر، والوظيفة التي يشغلها.

خ- دراسة (Rampa،2004) بعنوان»العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وتطوير المدارس» والتي هدفت إلى تحديد فيما إذا كان تبني فلسفة إدارة الجودة الشاملة تعمل على تحسين البيئة التعليمية في المدارس الموجودة في جنوب إفريقيا، وقد اعتمد الباحث على المقابلات الشخصية والاستبانة في جمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى إطار نظري لنموذج متكامل يمكن في حال تطبيقه في إفريقيا أن يلعب دورا حقيقيا في تحسين المدارس، وقد ركز هذا النموذج على ثقافة التعليم والرغبة في التحويل والخدمات الممكن توفيرها، كما بين أن متطلبات التحول إلى إدارة الجودة الشاملة تتطلب رؤيةً وأهدافاً ونظريةً ومناقشةً وإقناعاً للموظفين.

د- دراسة (الشرقاوي، 2003) بعنوان «إدارة المدارس بالجودة الشاملة»، والتي هدفت إلى التعرف على إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، وواقع إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية العامة بمصر، وطبقت الدراسة على عينة من الإدارات التعليمية في محافظة القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد

قصـور كبير في تطبيـق مبادئ إدارة الجـودة الشاملة لـدى الإدارات المدرسية، خاصة فيمـا يتعلق بالثقة والتعـاون بين المدرسين ومجال التعاون والتعامل بروح الفريق، والاعتماد على الإدارة بالحقائق، كما أكدت النتائج لجوء المديرين إلى الاستعانة بخبراتهم الشخصية في معالجة الأمور المدرسية.

ذ- دراسـة (Lukhwareni، 2003) بعنـوان «إدارة الجـودة الشاملة كاستجابة لـلإدارة المدرسية»، والتـي هدفـت إلى التحقق فيما إذا كانت التغيـيرات التي استحدثها نظام التعليـم في دولة جنوب أفريقيا بالتسعينيات قد أسفرت عن أي تحسين للجودة التعليمية، وإذا ما كان هناك بعض المدارس قد أديرت فعلاً اعتمـاداً على مبادئ الجودة الشاملة، وقد تمثلت عينة الدراسة مـن إدارات المدارس والمدرسين، وتوصلت النتائج إلى أن التغييرات التي تم إحداثها قد أسفرت فعلاً عن تحسينات في الجودة التعليمية، وأن المدارس التـي طبقـت نظام إدارة الجودة الشاملة قـد أصبحت من المدارس المتميزة بنوعيـة التعليم وفاعليته، كما أشارت النتائج إلى أن تبني إستراتيجية الجودة الشاملة في بعض المدارس سيمكنها من أن تصبح مدارس نموذجية للجودة.

ر- دراسـة (Hassan & Kerr، 2003) بعنـوان «العلاقـة بـين تطبيقـات إدارة الجـودة الشاملة والأداء التنظيمـي في المؤسسات الخدميـة»، والتي هدفت لدراسة العلاقة بين نوعية الإدارة الشاملة وتطور الخدمـات التي تقدمها المؤسسات، وقد توصلت الدراسـة إلى أنه يوجد للجودة دور إستراتيجي في تحسين مستوى الإنتاجية في المنظمات الخدمية، كما أكدت الدراسة إلى أن دعم الإدارة العليا لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتركيز الجهود لتحقيق رضا العملاء من خلال تلبية حاجاتهم ورغباتهم، هي ذات تأثير كبير في نجاح الأداء المؤسسي وقيامه على أسس صحيحة.

ز- دراسـة (Hirtz، 2003) بعنـوان «إدارة الجـودة الشاملـة في التعليـم العـالي»، والتـي هدفت إلى اكتشـاف العلاقـة بين نمط القيـادة التربوية السائـد، وإمكانية تطبيـق مدخل إدارة الجـودة الشاملة في مؤسسـات التعليـم العالي، وتمثلت عينة الدراسة علـى الإدارات الأكاديمية في جامعة ميسوري في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة قوية بين نمط القيادة السائد في المؤسسات التعليمية وإمكانيـة تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأن التحول من نمط قيادي إلى آخر له علاقة مباشرة مع إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

س- دراسـة (جويلـي، 2002) بعنـوان «المتطلبـات التربوية لتحقيق الجـودة التعليمية»، والتـي هدفت إلى الكشـف عن متطلبـات تطبيق الجودة الشاملة في مجال التعليم في مصـر، ومعرفة المبررات التي تستدعي تطبيق الجودة في النظام التعليمي، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الميداني، وتوصلت الدراسة إلى أن أهـم متطلبات تحقيق الجودة: تحديد الأهـداف، والأفكار، وإشراك جميع الأطراف المستفيدة بالعملية التعليمية، والتركيز على المناخ التعليمي، والإدارة الواعية، والتركيز على المخرجات والتأكيد على التحسين المستمر، والتغذية العكسية (الراجعة).

ش- دراسـة (عبـد الغفور، 2002) بعنـوان «الجودة والنوعية لتطوير التعليم العـالي والبحث العلمي في العـراق»، وهدفـت هذه الدراسة إلى بحـث تجربة العراق الخاصـة بضمان النوعية والجـودة وقياس أداء التعليم العالي، كما عرضت التحديات التي تواجه التعليم العالي في ضوء التطورات السياسية والاقتصادية والتقنيـة، التي طـرأت على العالم بشكل عام، والعراق بشكل خاص، في العقود الثلاثة الماضية، وقد وجهت هذه الدراسة دعوة لإنشاء نظام عربي، يضمن وحدة نوعية الدراسة في الجامعات العربية.

ص- دراسـة (علي، 2002) بعنوان «تصور مقترح لتطوير نظام تعليـم البنات بالمملكة العربية السعودية في ضـوء معايير الجـودة الشاملة»، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع نظام التعليم في المملكة العربية السعوديـة، وأهـم العقبات التي تواجهـه، وتحديد معايير الجـودة الشاملة، التي يمكـن تطبيقها والإفادة منهـا، ثـم وضع تصور مقترح لأهم ملامح التطوير في نظام تعليم البنـات في ضوء إدارة الجودة الشاملة، وقـد أظهـر تحليل واقع نظام تعليم البنـات في المملكة العربية السعودية وجود مآخـذ كثيرة تقلل من جودة

هـذه المدخلات، مما يدعـم فكرة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة، بهدف الإصلاح التربوي، للارتقاء بمستوى جودة المدخلات التعليمية.

ض- دراسـة (أبـو نبعة ومسعد، 1998) بعنـوان « إدارة الجودة الشاملة في مؤسسـات التعليم العالي»، وقد هدفـت الدراسة إلى التعريف بمفاهيم إدارة الجـودة الشاملة، ومجالات التعاون بين الجامعات ومنظمات الأعمال، وتطبيقات الجودة في الجامعات الأجنبية ومجالات تطبيق سلسلة الأيزو (9000) في مؤسسات التعليم العالي، وتناولت الدراسة أيضاً إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الأهلية والمعوقـات المحتملة، وتوصلت الدراسة إلى بناء استراتيجيـة لإدارة الجودة الشاملة في الجامعات الأردنية الأهلية.

مـن خلال العرض السابق للدراسات التي أجريت في موضوع إدارة الجودة الشاملة في التعليم، تبيّن أن معظم هذه الدراسـات أكـدت أهمية تطبيق إدارة الجـودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، كما ركـزت على دراسة واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات تعليمية محددة أو في دولة محددة.

وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، في كونها هدفت لقياس مدى تطبيق أبعاد الجودة الشاملة في تخصص محدد وهو تخصص المحاسبة، في مختلف الجامعات الأردنية سواءً الحكومية منها أو الخاصة، ولم تتوصل الباحثة خلال عملية البحث عن مثل هذه الدراسة، أو أية دراسة قريبة منها.

فرضيات الدراسة

تتمثل فرضيات هذه الدراسة بما يلي:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالنظام الإداري داخل قسم المحاسبة في الجامعات الأردنية.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالهيئة التدريسية في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالموارد والمرافق المتاحة لطلبة قسم المحاسبة في الجامعات الأردنية.

الفرضية الصفرية الرابعة:

لا يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالخطط والمناهج في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية.

الفرضية الصفرية الخامسة:

لا يتـم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقـة بالامتحانات وتقييم الطلبة في برنامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية.

الفرضية الصفرية السادسة:

لا يتـم تطبيق أبعاد الجـودة الشاملة المتعلقة بالطلبـة المقبولين ومتابعة الخريجين في برامـج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية.

الفرضية الصفرية السابعة:

لا يوجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالـة 0.05 بين اتجاهات الهيئة التدريسيـة والطلبة نحو مدى

تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية.

مجتمع وعينة الدراسة

تكـون مجتمـع الدراسة من طلبـة ومدرسي تخصصـ المحاسبة في الجامعـات الأردنية، علما أن عـدد الجامعات الرسمية والخاصة في الأردن يبلغ 30 جامعة، أما عينة الدراسة فقد كانت عينة عشوائية تكونت من 40 مدرسا ومدرسـة يعملون في تدريس المواد المختلفـة في تخصص المحاسبة، و100 طالبا وطالبة من طلبة أقسام المحاسبة في الجامعـات الأردنيـة العامة والخاصة، علما انـه تم توزيع 165 استبانه، عاد منها وخضـع للتحليل الإحصائي 140 استبانه أي بنسبة 84% تقريبا. أما الجامعات التي أرسلت لها الاستبيانات فهي: الجامعة الأردنية وجامعة البلقاء التطبيقية وجامعة مؤتة وجامعة عمان الأهلية وجامعة الزيتونة وجامعة العلوم التطبيقية.

ويمكن وصف عينة الدراسة من مدرسي المحاسبة كما يلي:

جدول رقم (1) وصف عينة الدراسة

الجنس	العدد	النسبة
ذكر	35	87.5%
أنثى	5	12.5%
الرتبة الأكاديمية	**العدد**	**النسبة**
أستاذ	3	7.5%
أستاذ مشارك	10	25%
أستاذ مساعد	21	52.5%
محاضر	6	15%
الخبرة العملية	**العدد**	**النسبة**
أقل من 5 سنوات	7	17.5%
من 5 – 10 سنوات	10	25%
من 11 – 15 سنة	7	17.5%
أكثر من 15 سنة	16	40%

أظهـر الجدول السابـق أن عينة الدراسة كان معظمها من الذكور، ويعتبر هـذا طبيعيا حيث أن معظم العاملين في هذا المجال من الرجال، ويعود ذلك إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات هم من حملة الدراسات العليـا في المحاسبة، ويبلغ عددهم من الرجال أكثر، أما توزيع عينة الدراسة حسب العمر والخبرة، فقد كان ضمن الوضع الطبيعي.

مصادر جمع البيانات:

1. مصادر ثانوية: تمثلت في الكتب والدراسات والمقالات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. مصادر أولية: تمثلت في جمع البيانات المتعلقة بآراء عينة الدراسة من خلال بعض المقابلات الشخصية مع بعض أعضاء الهيئة التدريسية لتخصص المحاسبة، ومن خلال الاستبانة التي تكونت من ثلاثة أجزاء تمثل الأول منها في خطاب تم توجيهه للمستجيبين، تم من سياقه بيان هدف الدراسة وعنوانها، أما الجزء الثاني فقد اشتمل على المعلومات الديمغرافية المتعلقة بوصف عينة الدراسة ، وتكونت من الجنس والرتبة الأكاديمية وعدد سنوات الخبرة. أما الجزء الثالث فقد تكون من ثلاث وخمسين فقرة مثلت فرضيات الدراسة، صممت حسب مقياس ليكرت، طلب من المستجيب اختيار الجواب الذي يراه مناسبا ، وكانت خيارات الإجابة كما يلي:

1	2	3	4	5
لا أوافق بشدة	لا أوافق	محايد	أوافق	أوافق بشدة

التحليل الإحصائي للبيانات:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية في تحليل البيانات واختبار الفرضيات حسب برنامج SPSS:

1. اختبار ثبات أداة القياس (المصداقية) Reliability Analysis) α)

تم استخدام اختبار (كرونباخ ألفا) لقياس درجة الثبات الداخلي لفقرات الاستبانة، والاتساق الداخلي بين ردود فعل المستجيبين، حيث بلغت قيمة ألفا 88.3% وهي نسبة جيدة ،ويمكن تعميم النتائج كونها أعلى من النسبة المقبولة 60%.

2. اختبار التوزيع الطبيعي (Kolmogrov- Smirnov)

تم استخدام اختبار التوزيع الطبيعي لاختبار مدى اتباع البيانات للتوزيع الطبيعي، وقد كانت نتائج التحليل أن البيانات موزعة طبيعياً، حيث بلغت Z المعنوية لجميع فرضيات الدراسة أكبر من مستوى الدلالة 5%، كما يتبين من الجدول التالي:

جدول رقم (2) اختبار التوزيع الطبيعي

الفرضية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
المعنوية Z	1.264	1.372	1.200	1.103	1.628	.822

3. اختبار قوة النموذج:

تم استخدام هذا الاختبار للتأكد من عدم وجود تداخل بين الفرضيات، من خلال استخراج مصفوفة الارتباط بين الفرضيات (Correlation Matrix)، وتم احتساب معامل التضخم VIF (Variance Inflationary Factor) والذي بلغ 4.54، أي أنه أقل من 5، ولا يوجد تداخل بين فرضيات الدراسة، وتم حساب VIF كما يلي:

$$VIF = \frac{1}{1-R^2} = \frac{1}{1-(0.885)^2} = \frac{1}{1-0.78} = 4.54$$

وتمثل R أعلى قوة ارتباط وردت ضمن مصفوفة الارتباط، وفيما يلي مصفوفة الارتباط بين فرضيات الدراسة

جدول رقم (3) مصفوفة الارتباط بين فرضيات الدراسة

الفرضية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
الأولى	1.00	.885	.811	.871	.335	.325
الثانية	.885	1.00	.815	.859	.329	.315
الثالثة	.811	.815	1.00	.855	.260	.381
الرابعة	.871	.859	.885	1.00	.384	.454
الخامسة	.335	.329	.260	.384	1.00	.624
السادسة	.325	.315	.381	.454	.624	1.00

4. اختبار الفرضيات

تم اختبار فرضيات الدراسة باستخدام اختبار One Sample T-Test عند مستوى معنوية 5%، وحسب قاعدة القرار المتضمنة قبول الفرضية إذا كانت T المحسوبة أقل من القيمة الجدولية لها، كما استخدم الأسلوب الوصفي التحليلي (Descriptive Analysis) والذي يتضمن التكرارات والوسط الحسابي والانحراف المعياري لقبول أو رفض فقرات الفرضية، وقد تم التوصل إلى ما يلي:

الفرضية الأولى:

لا يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالنظام الإداري داخل قسم المحاسبة في الجامعات الأردنية، وقد تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات العشر الأولى من الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (4) نتائج اختبار الفرضية الأولى

T المحسوبة	T الجدولية	T المعنوية	نتيجة الفرضية العدمية	الوسط الحسابي
3.152	1.96	0.00	رفض	3.2

بما أن T المحسوبة أكبر من T الجدولية، فهذا يعني رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، أي يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالنظام الإداري داخل قسم المحاسبة في الجامعات الأردنية، ويظهر الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الفرضية، مرتبة تنازلياً حسب الوسط الحسابي لها:

الجدول رقم (5) الفقرات المتعلقة بالفرضية الأولى

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	يتبنى قسم المحاسبة أهداف وفلسفة واستراتيجيات.	3.37	.955
2	تتفق أهداف وفلسفة واستراتيجيات قسم المحاسبة مع أهداف وفلسفة واستراتيجيات الكلية والجامعة.	3.34	.972

3	تعكس أهداف وفلسفة واستراتيجيات قسم المحاسبة حاجات المجتمع.	3.33	.917
5	أهداف وفلسفة واستراتيجيات قسم المحاسبة واضحة ومعروفة للطلبة.	3.30	.942
6	يتم إشراك المدرّسين والطلبة في وضع أهداف وفلسفة واستراتيجيات قسم المحاسبة.	3.30	.950
4	أهداف وفلسفة واستراتيجيات قسم المحاسبة واضحة ومعروفة للمدرسين.	3.29	.969
7	يوجد للقسم هيكلية إدارية واضحة.	3.29	.971
8	تنعكس أهداف وفلسفة واستراتيجيات القسم في البرنامج التدريسي.	3.24	..979
9	أهداف وفلسفة واستراتيجيات قسم المحاسبة تعكس التطور العالمي في مجال التخصص.	3.15	.996
10	يتم إشراك المدرّسين والطلبة في تقييم أهداف وفلسفة واستراتيجيات قسم المحاسبة.	2.46	.977
الفرضية الكاملة: يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالنظام الإداري داخل قسم المحاسبة في الجامعات الأردنية		3.2	.772

يظهر الجدول السابق اتجاهات المستجيبين الإيجابية نحو تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالنظام الإداري داخل قسم المحاسبة في الجامعات الأردنية ، حيث بلغ الوسط الحسابي لجميع الفقرات أكبر من 3 ماعدا الفقرة العاشرة، كما أن الانحراف المعياري كان أقل من 1 لجميع الفقرات.

الفرضية الثانية:

لا يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالهيئة التدريسية في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية، وقد تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات من الفقرة الحادية عشرة وحتى الفقرة الثالثة والعشرين من الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(6)نتائج اختبار الفرضية الثانية

T المحسوبة	T الجدولية	T المعنوية	نتيجة الفرضية العدمية	الوسط الحسابي
3.305	1.96	0.00	رفض	3.18

بما أن T المحسوبة أكبر من T الجدولية، فهذا يعني رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، أي أنه يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالهيئة التدريسية في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية، ويبين الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الفرضية.

الجدول رقم (7) الفقرات المتعلقة بالفرضية الثانية

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
22	يقوم الطلبة بتقييم أعضاء الهيئة التدريسية في قسم المحاسبة.	3.78	.814
21	تتناسب تخصصات أعضاء الهيئة التدريسية مع المساقات التي يدرسونها داخل قسم المحاسبة.	3.63	.923
11	يلتزم أعضاء الهيئة التدريسية بقسم المحاسبة بمواعيد المحاضرات.	3.36	.954
12	يلتزم أعضاء الهيئة التدريسية بتحقيق أهداف وفلسفة واستراتيجيات قسم المحاسبة.	3.34	.973
13	يلتزم أعضاء الهيئة التدريسية بالخطط الدراسية لمساقات مواد المحاسبة.	3.31	.914
16	تعتبر أعداد الهيئة التدريسية كافية لتحقيق متطلبات التدريس.	3.30	.942
14	يلتزم أعضاء الهيئة التدريسية بالساعات المكتبية.	3.29	.969
15	يلتزم أعضاء الهيئة التدريسية بالأنظمة والتعليمات والقوانين الخاصة بالجامعة.	3.29	.939
17	نوعية أعضاء الهيئة التدريسية جيدة وملائمة لتحقيق متطلبات التدريس.	3.29	.978
18	معايير استقطاب وتوظيف المدرسين واضحة وعادلة.	3.25	.945
19	تعمل إدارة القسم على تهيئة الجو الملائم لأعضاء الهيئة التدريسية للقيام بالبحث العلمي.	3.17	1.017
20	يتم عقد دورات تأهيلية لأعضاء الهيئة التدريسية الجدد.	22.46	.977
23	يشارك أعضاء الهيئة التدريسية في قسم المحاسبة في اتخاذ القرارات على مستوى الجامعة.	1.91	.640
الفرضية الكاملة: يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالهيئة التدريسية في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية.		3.18	.656

يظهر الجدول السابق اتجاهات المستجيبين الإيجابية نحو معظم فقرات الفرضية الثانية حيث بلغ الوسط الحسابي لهذه الفقرات أكبر من 3، كما بلغ الانحراف المعياري لمعظمها أقل من 1.

الفرضية الثالثة:

لا يتـم تطبيـق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالموارد والمرافق المتاحـة لطلبة قسم المحاسبة في الجامعات الأردنية،

وقد تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات من الفقرة الرابعة والعشرين.

الجدول رقم (8) نتائج اختبار الفرضية الثالثة

T المحسوبة	T الجدولية	T المعنوية	نتيجة الفرضية العدمية	الوسط الحسابي
1.365-	1.96	0.00	قبول	2.92

بما أن T المحسوبة أقل من T الجدولية، فهذا يعني قبول الفرضية العدمية. ويبين الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الفرضية.

الجدول رقم (9) الفقرات المتعلقة بالفرضية الثالثة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
25	يتوافر في المكتبة كتب ومراجع كافية وحديثة للطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية في مجال المحاسبة.	3.3	.942
26	إجراءات السلامة والأمان في المرافق التابعة للقسم ملائمة.	3.29	.978
27	يتوفر الهدوء والجو العلمي المناسب في المكتبة.	3.25	.945
28	يحدث تطوير مستمر على مختبرات الحاسوب التي تخدم طلبة المحاسبة.	3.17	1.017
29	المرافق المتوفرة لطلبة قسم المحاسبة كافية من حيث الحجم والعدد.	2.41	.944
24	يوجد مختبرات كافية لاستخدام طلبة المحاسبة.	2.15	.804
	الفرضية الكاملة: يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالموارد والمرافق المتاحة لطلبة قسم المحاسبة في الجامعات الأردنية.	2.92	.608

يظهر الجدول السابق اتجاهات المستجيبين الإيجابية نحو بعض فقرات الفرضية الثالثة حيث بلغ الوسط الحسابي لهذه الفقرات أكبر من 3، كما بلغ الانحراف المعياري لمعظم الفقرات أقل من 1، كما يبين اتجاهاتهم السلبية نحو كل من الفقرتين الرابعة والعشرين والتاسعة والعشرين حيث بلغ الوسط الحسابي أقل من 3.

الفرضية الرابعة:

لا يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالخطط والمناهج في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية، وقد تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات من الفقرة الثلاثين وحتى الفقرة السادسة والثلاثين من الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (10) نتائج اختبار الفرضية الرابعة

T المحسوبة	T الجدولية	T المعنوية	نتيجة الفرضية العدمية	الوسط الحسابي
1.067	1.96	0.00	قبول	3.05

بما أن T المحسوبة أقل من T الجدولية، فهذا يعني قبول الفرضية العدمية ، ويبين الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الفرضية.

الجدول رقم (11) الفقرات المتعلقة بالفرضية الرابعة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
34	تتناسب خطط المساقات مع أهداف وفلسفة واستراتيجيات قسم المحاسبة.	3.35	.981
31	تتضمن الخطة الدراسية لتخصص المحاسبة مساقات متخصصة كافية لدراسة تخصص المحاسبة.	3.35	.981
33	تعبّر الخطط الدراسية لمساقات المحاسبة بشكل ملائم عن محتويات ذلك المساق.	3.34	.994
30	تعتبر الخطة الدراسية لتخصص المحاسبة مناسبة من حيث عدد الساعات.	3.3	.942
32	يوجد توازن بين الجانب النظري والجانب العملي للمساقات الموجودة في خطة تخصص المحاسبة.	3.3	.972
35	تتضمن الخطط الدراسية إجراءات محددة لمساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	2.45	1.013
36	يشترك الطلبة في تقييم الخطط الدراسية لتخصص المحاسبة.	2.33	.917
الفرضية الكاملة: يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالخطط والمناهج في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية		3.05	.656

يظهر الجدول السابق اتجاهات المستجيبين الإيجابية نحو بعض فقرات الفرضية الرابعة حيث بلغ الوسط الحسابي لهذه الفقرات أكبر من 3، كما بلغ الانحراف المعياري لمعظم هذه الفقرات أقل من 1، كما يظهر اتجاهات المستجيبين السلبية نحو بعض الفقرات الأخرى كما هو بالنسبة للفقرتين الخامسة والثلاثين والسادسة والثلاثين.

الفرضية الخامسة:

لا يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالامتحانات وتقييم الطلبة في برنامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية، وقد تم اختبار هذه الفرضية من خلال الفقرات من الفقرة السابعة والثلاثين وحتى الفقرة الثالثة والأربعين من الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم (12) نتائج اختبار الفرضية الخامسة

T المحسوبة	T الجدولية	T المعنوية	نتيجة الفرضية العدمية	الوسط الحسابي
-3.947	1.96	0.00	قبول	2.69

بما أن T المحسوبة أقل من T الجدولية، فهذا يعني قبول الفرضية العدمية، ويبين الجدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الفرضية.

الجدول رقم (13) الفقرات المتعلقة بالفرضية الخامسة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
38	يوجد في قسم المحاسبة لجنة لمراجعة شكاوى الطلبة على الامتحانات.	3.63	.984
41	يوجد عدالة لدى أعضاء الهيئة التدريسية في قسم المحاسبة عند تصحيح الامتحانات.	2.56	1.034
42	يُراعي أعضاء الهيئة التدريسية في قسم المحاسبة تحديد الوقت الملائم لإجابة كافة أسئلة الامتحان.	2.56	1.013
43	يُراعي أعضاء الهيئة التدريسية في قسم المحاسبة الموضوعية عند التقييم النهائي للطلبة في نهاية الفصل.	2.55	1.020
40	عدد الامتحانات خلال الفصل الدراسي كافٍ.	2.54	1.028
39	يوجد أسس محددة يراعيها أعضاء الهيئة التدريسية عند وضع أسئلة الامتحانات.	2.53	1.028
37	تعتبر الامتحانات ملائمة لمستوى ومحتوى مساقات المحاسبة.	2.33	.917
الفرضية الكاملة: يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالامتحانات وتقييم الطلبة في برنامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية		2.69	.908

يظهر الجدول السابق اتجاهات المستجيبين السلبية لمعظم فقرات الفرضية الخامسة حيث بلغ الوسط الحسابي لهذه الفقرات اقل من 3، فيما يظهر اتجاهات المستجيبين الايجابية نحو فقرة واحدة فقط وهي المتعلقة بوجود لجنة لمراجعة شكاوي الطلبة.

الفرضية السادسة

لا يتـم تطبيـق أبعاد الجودة الشاملـة المتعلقة بالطلبة المقبولين ومتابعة الخريجـين في برنامج تدريس المحاسبة في الجامعـات الأردنيـة، وقد تم اختبار هـذه الفرضية من خلال الفقرات من الفقرة الرابعـة والأربعين وحتى الفقرة الثالثة والخمسين من الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول رقم(14)نتائج اختبار الفرضية السادسة

T المحسوبة	T الجدولية	T المعنوية	نتيجة الفرضية العدمية	الوسط الحسابي
-10.522	1.96	0.00	قبول	2.52

بمـا أن T المحسوبـة أقل مـن T الجدولية، فهذا يعني قبـول الفرضية العدمية، ويبين الجـدول التالي الوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات الفرضية.

الجدول رقم (15) الفقرات المتعلقة بالفرضية السادسة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
51	يقوم القسم بمتابعة الطلبة بعد التخرج.	3.76	.928
52	تساعد إدارة القسم الخريجين في توفير فرص تدريب.	3.3	1.192
53	تساعد إدارة القسم الخريجين في توفير فرص للعمل.	2.84	1.114
49	توفر الجامعة فرصاً تدريبية للطلبة خلال فترة الدراسة وبعدها.	2.55	1.043
45	عدد الطلبة الملتحقين في قسم المحاسبة يتناسب مع الإمكانيات المتاحة من قاعات ومختبرات.	2.4	.935
44	يتم اختيار طلبة المحاسبة وفق إجراءات مناسبة	2.28	.914
46	عدد الطلبة الملتحقين في قسم المحاسبة يتناسب مع عدد أعضاء الهيئة التدريسية.	2.27	.888
50	يتوفر داخل القسم نظام إرشاد ومتابعة للطلبة.	2.14	.875
48	يُراعي القسم الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة لطلبة القسم.	2.01	.782
47	يتم توعية الطلبة بأنظمة وقوانين الجامعة.	1.91	.776
	الفرضية الكاملة: يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين في برنامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية.	2.54	.511

يظهـر الجـدول السابـق اتجاهات المستجيبـين السلبية نحو معظـم فقرات الفرضيـة السادسة حيـث بلغ الوسط الحسابي لمعظم الفقرات أقل من 3.

الفرضية السابعة

لا يوجـد فـروق ذات دلالـة إحصائية عند مستوى دلالـة 0.05 بين اتجاهات الهيئة التدريسيـة والطلبة نحو مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية.

وقـد تم اختبـار هـذه الفرضيـة من خـلال تحليل التبايـن (ANOVA) ، ويظهـر الجدول التـالي نتائج هذا الاختبار.

جدول رقم (16) تحليل التباين بين اتجاهات مدرسي وطلبة المحاسبة في الجامعة الأردنية

الفرضية	الفئة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	F الجدولية	F المحسوبة	F المعنوية	النتيجة
الأولى	مدرسين	3.21	.647	١٣٨	3.84	.004	.948	لا يوجد فروق
	طلبة	3.20	.819					
	الإجمالي	3.20	.772					
الثانية	مدرسين	3.16	.572	١٣٨	3.84	.052	.820	لا يوجد فروق
	طلبة	3.19	.690					
	الإجمالي	3.18	.656					
الثالثة	مدرسين	2.9	.519	١٣٨	3.84	.133	.716	لا يوجد فروق
	طلبة	2.94	.642					
	الإجمالي	2.92	.608					
الرابعة	مدرسين	3.18	.610	١٣٨	3.84	1.979	.162	لا يوجد فروق
	طلبة	3.01	.670					
	الإجمالي	3.05	.656					
الخامسة	مدرسين	3.46	.927	١٣٨	3.84	55.642	.000	يوجد فروق
	طلبة	2.39	.697					
	الإجمالي	2.69	.908					
السادسة	مدرسين	2.81	.448	١٣٨	3.84	17.806	.000	يوجد فروق
	طلبة	2.43	.496					
	الإجمالي	2.54	.511					

يظهـر الجدول السابق وجود فـروق بين اتجاهات مدرسي وطلبة المحاسبة في الجامعـات الأردنية نحو الفرضيتين الخامسـة والسادسة، حيث كان هذا لصالح المدرسـين، وهما الفرضيتان المتعلقتان بأبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالامتحانات وتقييم الطلبة، والطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين.

النتائج

بعد إجراء التحليل الإحصائي اللازم لبيانات الدراسة، تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. يتم تطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالنظام الإداري داخل قسم المحاسبة في الجامعات الأردنية، حيث يتم تبني القسم لأهداف وفلسفة وأهداف واضحة ومعروفة تتفق مع الكلية والجامعة، تعكس حاجات المجتمع، يشارك أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في وضعها دون المشاركة في تقييمها.

وترى الباحثة أن مشاركة أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في وضع فلسفة وأهداف القسم، تحفزهم للعمل معا وبشدة لتحقيق هذه الأهداف مما يساعد على رفع مستوى جودة تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية، كما ترى الباحثة أن تطبيق البعد المتعلق بالنظام الإداري غير مطبق فقط بأقسام المحاسبة بالجامعات إنما يطبق في مختلف الأقسام بسبب توفر الأعداد الكبيرة للموظفين الإداريين في الجامعات، الذين يهتمون بالنظام الإداري من خلال وضع أهداف وفلسفة القسم والإعلان عنها دون إشراك المدرسين أو الطلبة معهم بذلك.

2. تلتزم الجامعات الأردنية بتطبيق أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالهيئة التدريسية في برامج تدريس المحاسبة، من حيث تقييم الطلبة لأعضاء الهيئة التدريسية في قسم المحاسبة، ومناسبة تخصصاتهم مع المساقات التي يدرسوها، والتزامهم بمواعيد المحاضرات والخطط الدراسية والقوانين والأنظمة والتعليمات، كما تعمل إدارة القسم على تهيئة الجو الملائم لأعضاء الهيئة التدريسية للقيام بالبحث العلمي، وتستخدم معايير لاستقطاب الكفاءات من المدرسين. إلا أن إدارة القسم أهملت تدريب المدرسين الجدد، كما أنها لم تهيئ الفرصة لهم للمشاركة في قرارات الجامعة.

ويعتبر هذا مؤشراً جيداً للتعبير عن أداء أعضاء الهيئة التدريسية من حيث الالتزام من قبلهم، وعن أداء إدارة القسم في دعم ومساعدة أعضاء الهيئة التدريسية في أداء عملهم. إلا أن العديد من الطلبة اقترحوا عقد دورات تدريبية للمدرسين في بداية عملهم لتحسين أدائهم ومهارات تعاملهم مع الطلبة.

1. لا تلتزم الجامعات الأردنية في تطبيق جميع أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالموارد والمرافق المتاحة لطلبة قسم المحاسبة، حيث تقوم الجامعات بتوفير الكتب والمراجع للطلبة والمدرسين، وتعمل باستمرار على تطوير مختبرات الحاسوب المتوفرة، إلا أن المرافق المتوفرة عامة ومختبرات الحاسوب خاصة لا تتناسب مع أعداد الطلبة الذين يتم قبولهم في تخصص المحاسبة.

وترى الباحثة أن عدم توفر العدد المناسب من مختبرات الحاسوب يؤثر سلبا على جودة التدريس، حيث يحرم الطلبة من التدريب على الأنظمة المحاسبية المحوسبة في أوقات فراغهم، كما يفقد الطلبة فرصة تلقي مواد تخصص المحاسبة بواسطة الحاسوب، كما أنهم لا يستطيعون استخدام الانترنت لمراجعة مواقع مراجعهم الدراسية والاستفادة من حلول التمارين، وأخيرا فإن عدم توفر المختبرات الكافية يحرم كلا من المدرس والطالب من الامتحان المحوسب.

3. لا تلتزم الجامعات الأردنية بتطبيق جميع أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالخطط والمناهج في برامج تدريس المحاسبة، ففي الوقت الذي تتناسب فيه خطط المساقات مع أهداف وفلسفة واستراتيجيات قسم المحاسبة، وتعبر عن مساقات المحاسبة بشكل ملائم، فإن هذه الخطط غير مناسبة للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أن الجامعات لا تشرك الطلبة في تقييم هذه الخطط.

ويعتبر تقييم الطلبة للخطط والمناهج وسيلة للتعرف على اتجاهاتهم نحوها، فقد يجد الطلبة أن خطة مادة ما طويلة وصعبة في الوقت الذي يجدها المدرس المتخصص صاحب الخبرة الطويلة في المحاسبة مناسبة.

4. لا يتم تطبيق معظم أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالامتحانات وتقييم الطلبة في برنامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية، حيث أظهر كل من الطلبة والمدرسين اتجاهات ايجابية نحو وجود لجنة لمراجعة شكاوي الطلبة على الامتحانات، فيما اختلف المدرسون والطلبة في اتجاهاتهم نحو عدالة الهيئة التدريسية

في تصحيح الامتحانات، وتحديد الوقت المناسب للامتحانات وعددها وملائمتها لمستوى المساق، حيث أبدى الطلبة اتجاهات سلبية نحو هذه الأبعاد، فيما أبدى المدرسون اتجاهات ايجابية نحوها. ويعود هذا الاختلاف بالاتجاهات إلى أن المدرسين هم الذين يضعون أسئلة الامتحانات، ومن الطبيعي أن يكون هذا الامتحان بالنسبة لهم مقبولا.

5. لا تلتزم الجامعات الأردنية بتطبيق معظم أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين في برنامج تدريس المحاسبة، حيث يقتصر عمل أقسام متابعة الخريجين على الاستفسار عن الأعمال التي يقوم بها الخريجون بعد التخرج، كما تقوم بعض الجامعات بمساعدة الطلبة على إيجاد فرص للتدريب خلال فترة الدراسة أو بعدها، أما أبعاد الجودة المتعلقة بأعداد الطلبة المقبولين وإجراءات قبولهم وتناسب أعدادهم مع عدد أعضاء الهيئة التدريسية ومساعدة الجامعات للطلبة في إيجاد فرص عمل بعد التخرج، فقد اختلفت اتجاهات الطلبة نحوها مع اتجاهات المدرسين، حيث كانت أفضل للمدرسين، إلا أنها كانت سلبية للفئتين.

إلا أنه وبتجربة رائدة قامت إحدى الجامعات الأردنية بعقد ملتقى بين طلبة الجامعة وبعض مؤسسات الأعمال من قطاعات مختلفة، بهدف تعريف الطلبة بهذه المؤسسات، ومتطلبات العمل ومحاولة إيجاد فرص عمل مناسبة لهم.

6. يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين اتجاهات الهيئة التدريسية والطلبة نحو مدى تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في برامج تدريس المحاسبة في الجامعات الأردنية نحو أبعاد الجودة الشاملة المتعلقة بالامتحانات وتقييم الطلبة المقبولين، ومتابعة الخريجين، وترى الباحثة أن هذه الفروق تعزى إلى عدم رضا الطلبة عن مستوى ونوعية أسئلة الامتحانات التي تعقد في الجامعات من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، والتي عادة ما تعقد دون إشراف أو مراجعة من قبل أي شخص آخر غير المدرس، أما اختلاف الاتجاهات بين المدرسين والطلبة نحو أبعاد الجودة المتعلقة بالطلبة المقبولين ومتابعة الخريجين، ترى الباحثة أن هذا يعود لعدم وجود معرفة كافية لدى المدرسين حول نشاطات أقسام متابعة تدريب الطلبة ومتابعتهم بعد التخرج، أما الطلبة فإنهم يعانون من هذه الأمور، ويتحملون العناء في سبيل إيجاد فرص للتدريب خلال فترة الدراسة أو بعدها، كما يرى الطلبة أن معظم الجامعات لا تهتم بتفعيل دورها في تأمين فرص عمل للخريجين لاحقا.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة السابقة، توصي الباحثة بما يلي:

1. قيام وزارة التعليم العالي في الأردن، بتفعيل دورها في تحديد أعداد المقبولين بتخصص المحاسبة في الجامعات الحكومية والخاصة، بحيث يتم ذلك وفقا لأسس علمية مدروسة تتعلق بتناسب الأعداد المقبولة مع أعضاء الهيئة التدريسية والمرافق المتاحة عامة ومختبرات الحاسوب خاصة، مما يساعد على رفع مستوى جودة التعليم المحاسبي في الجامعات الأردنية.
2. قيام الجامعات الأردنية سواء كانت عامة أو خاصة، بعقد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية عند تعيينهم، تهدف إلى تدريبيهم على أساليب التدريس ومهارات التعامل مع الطلبة، لتمكينهم من إيصال المعلومات للطلبة بأكبر كفاءة ممكنة.
3. قيام الجامعات الأردنية بوضع حد أقصى لعدد الطلبة المسجلين في المادة كأن لا يتجاوز الستين طالباً، والالتزام بهذا العدد مهما حدث، وذلك لما تتميز به مساقات المحاسبة من حاجة الطلبة إلى التدريب من خلال المشاركة في تسجيل القيود وإعداد الحسابات والقوائم المالية وغيرها. كما يساعد العدد المحدد في المساق مدرس المادة على زيادة عدد الامتحانات والتنويع في الأسئلة دون أن تحمله عبئاً كبيراً.
4. قيام وزارة التعليم العالي والجامعات الأردنية بإعادة النظر بإجراءات القبول في التخصصات عامة، وتخصص المحاسبة خاصة نظرا لما يشهده هذا التخصص من إقبال شديد من قبل الطلبة، وما يحتاج إليه الطالب عند دراسته لهذا التخصص من قدرات تحليلية خاصة.
5. قيام الجامعات الأردنية بتفعيل دورها في توعية الطلبة وار شادهم، وتعريفهم بقوانين وأنظمة تعليمات الجامعة التي يدرسون فيها.
6. مشاركة الجامعات الأردنية لطلبة تخصص المحاسبة في تقييم الخطط الدراسية وأعضاء الهيئة التدريسية والامتحانات، والاهتمام بآرائهم واخذ ملاحظاتهم بعين الاعتبار.

المراجع:

1. أبو نبعة، عبد العزيز وفوزيه مسعد (1998). « إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي»، بحث مقدم إلى مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي في ضوء متغيرات العصر، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين 15-13 ديسمبر، 1998، ص ص 34-1.
2. أبو وردة، شيرين حامد (2001). «الجودة في التعليم العالي المصري: استخدام أسلوب تحليل البيانات المتداخلة لتحسين أنظمة ضمان الجودة الداخلية في أقسام التعليم الفني»، المجلة العربية للعلوم الإدارية، جامعة الكويت، مجلد 18، عدد 1.
3. أحمد، أحمد إبراهيم (2003). «الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية»، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.
4. اتحاد الجامعات العربية والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1998). دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي العالي، تونس.
5. التلباني، نهاية ووفيق الآغا وخليل حجاج (2006). بعنوان «تطبيق أبعاد إدارة الجودة الشاملة في كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية بجامعة الأزهر- غزه»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 20، عدد 3، ص ص 800-766.
6. جويلي، مها (2002). «المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية»، دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين، دار الوفاء للطباعة والنشر، ص ص 100-41.
7. الرشيد، محمد (1995). «الجودة الشاملة في التعليم»، مجلة المعلم، ص7.

8. الشرقاوي، مريم (2003). «إدارة المدارس بالجودة الشاملة»، الطبعة الثانية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
9. عبد الغفور، همام (2002). «الجودة والنوعية لتطوير التعليم العالي والبحث العلمي في العراق»، مجلة تنمية الرافدين، مجلد 2/24، عدد 68، ص -9 17.
10. عساف، عبد وغسان الحلو (2009). «واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 23، العدد 3، ص ص744-711.
11. علاونه، معزوز ويوسف غنيم (2005). «درجة التزام جامعة النجاح الوطنية بمبادئ إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر العاملين فيها»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد 19، عدد 4، ص ص 1357-1325.
12. النجار، فريد (1999). «إدارة الجامعات بالجودة الشاملة»، ايتراك للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
13. نشوان، جميل (2004). «تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين»، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، العدد7، ص ص176-138.

14. ABET (2005). «Accreditation Policy and Procedure Manual, USA, http://www.Abet.org.
15. ENQA (2003). «Quality Procedure in European Higher Education», Helsinki, Finland.
16. Hassan, M. and Kerr R. (2003). «The Relationship between Total Quality Management practices and Organizational in Service Organizations», The TQM Magazine, vol. 15, N. 4, p.p. 286-291.
17. Hirtz, C. (2002). «Total Quality Management in Higher Education: how Concepts and Processes Manifest Themselves in the Classroom», Doctoral Dissertation, Missouri- Rolla University AAT 305388.
18. Lukhwarini, M. (2003). «Total Quality Management as Response to Educational in school Management», Doctoral Dissertation, University of Pretoria, South Africa.
19. Mizikaci, F. (2006), «A System Approach to Program Evaluation Module for Quality in Higher Education», Quality Assurance in Education, Vol. 14, No. 1 pp 37-53.
20. Rampa, Seak Harry.(2004).»The Relationship Between Total Quality Management and School Improvement», Thesis submitted in fulfillment of the requirement for the degree philosophiae doctor, University of Pretoria.
21. Santarisi, Nader and Amal H. Tarazi. (2008).» The Effect of TQM Practices on Higher Education Performance: The Faculty of Engineering and Technology at the University of Jordan as a Case study», Dirasat, Engineering Science, Volume 35, No. 2, pp84-95