وزارة التعليـم العــالي والبـحث العـلمي
المركـز الجــامعي لميـــلة
معهد العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

القسم: علوم التسيير
ميدان : علوم اقتصادية، التجارة و علوم التسيير
الشعبة: علوم التسيير
التخصص : مالية و بنوك

المرجع: ...../ 2014

مذكرة بعنـــوان :

تقييم جودة خدمات التعليم العالي من وجهة نظر المستفيدين

دراسة حالة: المركز الجامعي لميلة

مذكـــرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التسيير
تخصص "مالية و بنوك"

إعداد الطالب (ة):
لحماري أمال

إشراف الأستاذ (ة):
غيشي عبد العالي

لجنــة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الجامعة	الصفة
– بلحاج طارق	المركز الجامعي لميلة	رئيسا
– لطرش جمال	المركز الجامعي لميلة	مناقشا
– غيشي عبد العالي	المركز الجامعي لميلة	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية: 2014/2013

الملخص:

سعت هذه الدراسة إلى تقييم الجودة والرضا الكلي لطلبة الليسانس والماستر بالمركز الجامعي لميلة – الجزائر –، حيث ركزت هذه الورقة البحثية على مختلف أهم أبعاد الجودة في التعليم العالي والمتمثلة في جوانب (البعد الغير الأكاديمي، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول وقضايا البرنامج)، حيث إعتمدت هذه الدراسة على النموذج المطور من طرف الباحثة (Firdaus, 2005) . لقد حاولة هذه الدراسة إيجاد العلاقات بين أبعاد الجودة في التعليم العالي و الرضا على جودة الخدمة الكلية بمؤسسات التعليم العالي، ومعرفة أهم الأبعاد تأثيرا ووزنا. سعت أيضا هذه الدراسة إلى معرف ما إذ كانت هناك فروق بين طلبة الليسانس والماستر إتجاه تقييمهم لأبعاد الجودة في التعليم العالي. كما إعتمدت هذه الدراسة على توزيع إستبيان، إشتمل على عبارات في شكل سلم ليكرت الخماسي، حيث تم جمع 400 إستبانة صالحة للتحليل، تم معالجتها عن طريق برنامج (SPSS).

في الأخير أظهرت النتائج أن هناك تأثير لمختلف أبعاد النموذج محل الدراسة، وعلى الخصوص كل من مجالات السمعة والصيت، الجوانب الغير أكاديمية والجوانب الأكاديمية، وأظهرت أيضا أن تقييم الطلبة لمستوى الجودة كان سلبيا لمختلف جوانب أبعاد النموذج عدا الجوانب الأكاديمية. كما بينت هذه الورقة البحثية عدم وجود فروق في تقييم أبعاد الجودة في التعليم العالي بين طلبة الماستر والليسانس على حد السواء.

الكلمات المفتاحية: الجودة، التعليم العالي، (Hedperf) .

Abstract

This study examines total quality and satisfaction of bachlor and graduate students‟ among higher education in Algeria – Mila University Center - . The study focuses on a variety of service quality factors such as non-academic aspects, academic aspects, reputation, access and programmes issues. These factors were adapted from the study of Firdaus (2005).

The study focused on finding the relationship between service quality variables and student satisfaction in the Mila University Center. This study also tries to answer an additional research question: does the level of satisfaction differ between Students.‟ responses were measured through an adapted questionnaire on a 5-point Likert scale. Hard copy questionnaire were distributed among the undergaduate and graduate students studying in the Mila university center. Total number of sample collected was 400. The data was analyzed using SPSS.

The results showed there is significant relationship between the service quality variables. The results also showed that there was no difference in the total quality and satisfaction level between undergraduate and gradute students.

Keywords: higher education, quality, Firdaus, Hedperf.

التشكرات

الشكر لله سبحانه وتعالى الذي وفقنا في إنجاز هذا العمل الذي نحتسب أجره لله وحده

أتقدم بخالص الشكر و التقدير الى أستاذي القدير: عبد العالي غيشي الذي كان بجانبي طوال مدة إنجاز

هذه المذكرة ولم يبخل علي بالنصيحة

كما أتقدم بالشكر و الامتنان الى كل طلبة المركز الجامعي الذين ساعدوني في توزيع الاستبيان و جمعه.

الإهداء

أهدي هذا العمل إلى زوجي عبد العالي و ابنتي الغالية على قلبي سهى، و إلى أمي التي ساعدتني كثيرا

حفظها الله، و إلى أبي العزيز. كما لا أنسى أن أهديه إلى عائلتي وعائلة زوجي كبيرهم وصغيرهم. كما أود أيضا أن أهدي هذا العمل إلى زميلاتي وزملائي في مراحل

الدراسة المختلفة، وإلى صديقاتي: هاجر، أمينة، أميرة، أسماء، ريان، بشرى ...

خطة البحث

–	الملخص.....	أ
–	التشكرات.....	ب
–	الاهداء.....	ت
–	خطة البحث.....	ث
–	قائمة الجداول.....	ح
–	قائمة الاشكال.....	خ
1	**فصل تمهيدي**.....	1
1.1	المقدمة.....	01
2.1	مؤسسات التعليم العالي في الجزائر.....	02
3.1	إشكالية الدراسة.....	03
4.1	الإطار المفاهيمي لموضوع الدراسة.....	04
5.1	فرضيات الدراسة.....	05
6.1	أسباب إختيار الموضوع	05
7.1	أهمية البحث وأهداف الدراسة.....	05
8.1	خلفية الدراسة.....	05
9.1	حدود الدراسة	08
10.1	مصطلحات الدراسة.....	09
11.1	الخطوط العريضة للبحث.....	09
2	**المراجعة النظرية .....**	11
1.2	مفاهيم حول جودة الخدمة.....	11
1.1.2	مفهوم الخدمة.....	11
2.1.2	مفهوم الجودة	12
3.1.2	الجودة والرضى.....	14
2.2	الجودة في التعليم العالي ونماذج تقييمها.....	15
1.2.2	الجودة في التعليم العالي.....	16
2.2.2	نماذج تقييم الجودة في التعليم العالي.....	21

3	**المنهجية**.....	28
1.3	موضوع البحث.....	28
2.3	مقاربة البحث.....	29
3.3	إستراتيجية البحث.....	31
4.3	طريقة جمع المعلومات.....	32
5.3	مجتمع الدراسة والعينة.....	33
6.3	أداة الدراسة.....	35
7.3	طريقة تحليل البيانات.....	36
8.3	الصدق و ثبات وسيلة الدراسة.....	37
1.8.3	صدق المحتوى	37
2.8.3	ثبات الإستبانة	37
4	المؤسسة محل الدراسة.....	38
1.4	نشأة المركز الجامعي.....	38
2.4	الموقع والمساحة.....	39
3.4	التأطير البيداغوجي والمرافق.....	39
4.4	الهيكل الإداري للمركز الجامعي لميلة.....	41
5	**التحليل**.....	42
1.5	وصف خصائص عينة الدراسة.....	42
2.5	تحليل النتائج واختبار الفرضيات.....	44
1.2.5	تحليل النتائج.....	44
2.2.5	إختبار الفرضيات.....	69
6	**نتائج وتوصيات**.....	81
1.6	أهم النتائج.....	81
2.6	أهم التوصيات	82
7	**قائمة المراجع**.....	83
8	**الملاحق**.....	86

قائمة الجداول:

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	شروط إختيار الإستراتيجيات البحثية	31
02	جدول يحدد نسب عناصر العينة الحصصية	34
03	جدول يحدد حصص مفردات العينة	34
04	درجات مقياس ليكرت	35
05	أراء وملاحضات الأساتذة	37
06	نتائج كرونباخ ألفا عبر برنامج (SPSS)	38
07	تصنيف الأساتذة حسب الميادين	37
08	توزيع الطلبة حسب الميادين	40
09	المرافق البيداغوجية للإستقبال	40
10	خصائص أفراد عينة الدراسة	43
11	قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمؤشرات البعد غير الأكاديمي	69
12	قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمؤشرات البعد الأكاديمي	70
13	قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمؤشرات بعد السمعة والصيت	71
14	قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمؤشرات بعد تسهيلات الوصول	72
15	قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمؤشرات بعد قضايا البرنامج	73
16	مصفوفة الإرتباط بين المتغير التابع (الجودة والرضا الكلي)، ومختلف جوانب أبعاد النموذج المتمثة في المتغرات المستقلة (البعد الغير الأكاديمي، الأكاديمي، السمعة، التسهيلات و البرامج).	74
17	نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثاني – ملخص نتائج النموذج –	75
18	نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثاني – نتائج (F) لإختبار النموذج	75
19	نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثاني – نتائج (B) بيطا للمعاملات المستقلة	75
20	مؤشرات تحديد جودة نموذج الإنحدار	76
21	نتائج متوسطات إختبار (T) للمجموعتين ليسانس وماستر إتجاه أبعاد النموذج	79
22	نتائج إختبار (T) للمجموعتين ليسانس وماستر إتجاه أبعاد النموذج	80

قائمة الأشكال:

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	الاطار المفاهيمي لموضوع الدراسة	4
02	الخطوط العريضة للبحث	10
03	نموذج سيرفكال 1985	22
04	الهيكل الإداري للمركز الجامعي لميلة	41
05	دائرة نسبية للعبارة 1	44
06	أعمدة بيانية للعبارة 1	44
07	دائرة نسبية للعبارة 2	44
08	أعمدة بيانية للعبارة 2	44
09	دائرة نسبية للعبارة 3	45
10	أعمدة بيانية للعبارة 3	45
11	دائرة نسبية للعبارة 4	45
12	أعمدة بيانية للعبارة 4	45
13	دائرة نسبية للعبارة 5	46
14	أعمدة بيانية للعبارة 5	46
15	دائرة نسبية للعبارة 6	46
16	أعمدة بيانية للعبارة 6	46
17	دائرة نسبية للعبارة 7	47
18	أعمدة بيانية للعبارة 7	47
19	دائرة نسبية للعبارة 8	47
20	أعمدة بيانية للعبارة 8	47
21	دائرة نسبية للعبارة 9	48
22	أعمدة بيانية للعبارة 9	48
23	دائرة نسبية للعبارة 10	48
24	أعمدة بيانية للعبارة 10	48
25	دائرة نسبية للعبارة11	49
26	أعمدة بيانية للعبارة 11	49

27	دائرة نسبية للعبارة12	49
28	أعمدة بيانية للعبارة 12	49
29	دائرة نسبية للعبارة 13	50
30	أعمدة بيانية للعبارة 13	50
31	دائرة نسبية للعبارة 14	50
32	أعمدة بيانية للعبارة 14	50
33	دائرة نسبية للعبارة 15	51
34	أعمدة بيانية للعبارة 15	51
35	دائرة نسبية للعبارة 16	51
36	أعمدة بيانية للعبارة 16	51
37	دائرة نسبية للعبارة 17	52
38	أعمدة بيانية للعبارة 17	52
39	دائرة نسبية للعبارة 18	52
40	أعمدة بيانية للعبارة 18	52
41	دائرة نسبية للعبارة 19	53
42	أعمدة بيانية للعبارة 19	53
43	دائرة نسبية للعبارة 20	53
44	أعمدة بيانية للعبارة 20	53
45	دائرة نسبية للعبارة 21	54
46	أعمدة بيانية للعبارة 21	54
47	دائرة نسبية للعبارة 22	54
48	أعمدة بيانية للعبارة 22	54
49	دائرة نسبية للعبارة 23	55
50	أعمدة بيانية للعبارة 23	55
51	دائرة نسبية للعبارة 24	55
52	أعمدة بيانية للعبارة 24	55
53	دائرة نسبية للعبارة 25	56
54	أعمدة بيانية للعبارة 25	56
55	دائرة نسبية للعبارة 26	56

56	أعمدة بيانية للعبارة 26	56
57	دائرة نسبية للعبارة 27	57
57	أعمدة بيانية للعبارة 27	58
57	دائرة نسبية للعبارة 28	59
57	أعمدة بيانية للعبارة 28	60
58	دائرة نسبية للعبارة 29	61
58	أعمدة بيانية للعبارة 29	62
58	دائرة نسبية للعبارة 30	63
58	أعمدة بيانية للعبارة 30	64
59	دائرة نسبية للعبارة 31	65
59	أعمدة بيانية للعبارة 31	66
59	دائرة نسبية للعبارة 32	67
59	أعمدة بيانية للعبارة 32	68
60	دائرة نسبية للعبارة 33	69
60	أعمدة بيانية للعبارة 33	70
60	دائرة نسبية للعبارة 34	71
60	أعمدة بيانية للعبارة 34	72
61	دائرة نسبية للعبارة 35	73
61	أعمدة بيانية للعبارة 35	74
61	دائرة نسبية للعبارة 36	75
61	أعمدة بيانية للعبارة 36	76
62	دائرة نسبية للعبارة 37	77
62	أعمدة بيانية للعبارة 37	78
62	دائرة نسبية للعبارة 38	79
62	أعمدة بيانية للعبارة 38	80
63	دائرة نسبية للعبارة 39	81
63	أعمدة بيانية للعبارة 39	82
63	دائرة نسبية للعبارة 40	83
63	أعمدة بيانية للعبارة 40	84

85	دائرة نسبية للعبارة 41	64
86	أعمدة بيانية للعبارة 41	64
87	دائرة نسبية للعبارة 42	64
88	أعمدة بيانية للعبارة 42	64
89	دائرة نسبية للعبارة43	65
90	أعمدة بيانية للعبارة 43	65
91	دائرة نسبية للعبارة 44	65
92	أعمدة بيانية للعبارة 44	65
93	دائرة نسبية للعبارة 45	66
94	أعمدة بيانية للعبارة 45	66
95	دائرة نسبية للعبارة 46	67
96	أعمدة بيانية للعبارة 46	67
97	دائرة نسبية للعبارة 47	68
98	أعمدة بيانية للعبارة 47	68
99	منحنى بقيا المتغير التابع	76
100	إنتشار بقيا المتغير التابع	76
101	قيم أثر الأبعاد المستقلة على البعد التابع	77

1. فصل تمهيدي

1.1. المقدمة:

يشغل التعليم العالي إهتمام الحكومات والمؤسسات والأفراد، نظرا لأهميته في رسم المسارات المستقبلية للدول والمجتمعات، وازدادت أهميته في ظل ما تطرحه العولمة من مفاهيم وتطبيقات وتعززها التطورات المتسارعة لأنظمة الاتصال والمعلومات. ولقد نجم عن ذلك تحولات محورية باتجاه التكيف مع ما يسمى بمجتمع المعلومات والمعرفة العالمي، وانتقل التنافس الذي تشهده الأسواق العالمية بين الشركات إلى مؤسسات التعليم العالي، تنافس من نوع جديد محوره الإبداع والتطوير كوسيلة للحصول على أعلى المردودات (الحجار، 2013). إن تحسين أداء المؤسسات بما فيها الجامعات يشكل اهتمامًا عالميًا 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 عدالته ا وابتكارها أيضًا، 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 انعكاس 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 نظامًا عالميًا جديدًا يعتمد العلم والتطوير التكنولوجي أساسًا له، ويستند إلى تقنيات عالية التقدم والتفوق والإبداع، الأمر الذي لا يدع مجالا للتردد في البدء ببرامج شاملة للتطوير والتحديث تضمن لمؤسسات التعليم العربية القدرة على تجاوز مشكلاتها ونقاط الضعف فيها (بركات، 2010). وفي هدا الاطار حظيت الجامعات الجزائرية كغيرها من الجامعات العربية بالكثير من الجهود من أجل تطوير و تحسين نظام التعليم بها وزيادة كفائته لتحقيق الأهداف المرجوة، في ظل التوسع الكلي لمؤسسات التعليم العالي واسقطاب عدد من الطلاب وتنوع مجالاته والاعتماد الكلي على التمويل الحكومي، في ظل تحمل الجامعات عبء استيعاب أكبر عدد ممكن من الطلاب ومع ذلك هناك الحاح على القيام بمزيد من التطوير والتحسين المستمر من أجل تحسين ادائها وتجويده بعثا لثقة المجتمع فيها وفي امكانية توفيرها للكفاءة المطلوبة من الخريجين، خاصة مع قرب انضمام الجزائر الى المنضمة العالمية للتجارة، مما يحتم على النظام الجامعي للتعليم العالي في الجزائر التحضير للتكيف مع الرهانات المستقبلية (بلقاسم،

2008). وحيث أنه لم يقم أحد من الباحثين، في حدود علم الباحث، بتقويم جودة الخدمات الجامعية في المركز الجامعي لميلة، يأتي هذا البحث لتقويم جودة الخدمات التي يقدمها المركز الجامعي لميلة، بغية المساهمة في تشخيص واقع الإدارة، التدريس، والحياة الجامعية في المركز الجامعي، وبالتالي تقديم توصيات لتطويره.

2.1. مؤسسات التعليم العالي في الجزائر

لقد تعددت المفاهيم واختلفت حول تحديد مصطلح الجامعة، ولا يوجه تعريف قائم بذاته أو تحديد شخصي معين، أو تحديد عالمي في كل الجامعات العالمية، وبذلك فإن كل مجتمع ينشأ جامعته ويحدد لها أهدافها بناء على ما تمليه عليه مشاكله ومطامحه وتوجهه السياسي والاقتصادي والاجتماعي، فالجامعة مؤسسة للتكوين، ولا يمكنها أن تحدد بمفردها أهدافها وتوجهاتها، وبالرغم من ذلك تظل الجامعة مؤسسة ذات طابع خاص تنشد الاستقلالية لتحقيق أهدافها في إنتاج المعرفة ونشرها (يوسف،2008). ومن بين التعاريف الإجرائية لمفهوم الجامعة هناك من يعتبرها مؤسسة تربوية في قمة النظام التعليمي تجمع بين مختلف التخصصات لها دور أساسي في نشر المعرفة وتكوين مختلف الإطارات التي يحتاجها المجتمع للتطور والتنمية في كل الميادين. لها بنائها وميزانيتها، وأهدافها التي تتوافق وأهداف المجتمع وسياساته وما يحدث من مستجدات وتطورات، ولقد قاد الاعتقاد بأهمية التربية اليوم في التنمية الشاملة إلى إعادة النظر في واقع التعليم العالي في الجزائر خاصة في هذه المرحلة وما يشهده العالم من تحولات كبرى في مجالات العلم والمعرفة الاقتصاد والسياسة...الخ إضافة إلى حجم التحديات والمشكلات التي بات يواجهها والتي قد تتفاقم إن لم تجد علاجا مناسبا لها، إذ أضحت عملية تطوير التعليم العالي ضرورة ملحة في ظل ما تشهده الجامعة الجزائرية من انخفاض في مستوى الكفاءة والنوعية والازدياد المطرد لعدد الطلبة وكلفة الإنفاق، مقابل الانخفاض في عدد المؤطرين والهياكل وما صاحبها من اختلالات عديدة ومتشعبة على المستوى البيداغوجي والعلمي. لهذا عملت الجزائر ومنذ الاستقلال على تجاوز النظام التعليمي الموروث ولا سيما التعليم العالي من خلال إصلاحات متعددة لتكييفه مع الواقع ومستجدا ته وآخرها مايعيشه اليوم من إصلاح جديد تجلت مرحلته الأولى في ما اصطلح عليه بنظام LMD(ليسانس، ماستر دكتوراه)الذي شمل هيكلة التعليم ومحتويات البرامج وطرق التوجيه والتقويم والانتقال وتسيير مختلف الهيئات البيداغوجية بغية تصحيح مختلف الاختلالات من خلال خلق تلاؤم بين المتطلبات الشرعية لديمقراطية التعليم وضرورة الوصول لتكوين نوعي وإعطاء معنى حقيقي لمفهومي الأداء والمناقشة كما جاء في فلسفة وإجراءات هذا الإصلاح، وهذا ليكون للتعليم العالي وزنا ثقيلا، ومساهمة فعالة في التنمية (زرقان،2012). من جهتها قامت الدولة بجهود كبيرة من أجل تيسير الوصول للجامعات من خلال بنائها

للعديد من الجامعات، حيث تظم الشبكة الجامعية الجزائرية اثنان وتسعون (92) مؤسسة للتعليم العالي، موزعة على ثمانية وأربعون (48) ولاية عبر التراب الوطني. وتظم ثمانية وأربعون (48 (جامعة، عشرة(10) مراكز جامعية وتسعة عشر (19) مدرسة وطنية عليا وخمسة (05 (مدارس عليا للأساتذة وعشرة (10) مدارس تحضيرية وثلاث (3) مدارس تحضيرية مدمجة (mesrs,2014).

3.1. اشكالية الدراسة

إن الإهتمام بضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي نبع من النظر إلى التعليم باعتباره خدمة مهمة لابد له أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة أو الخدمة من الطلاب والمجتمع والدولة. فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل المؤهلات للحصول على الفرص الوظيفية التي تزداد بازدياد عدد الخرجين وقلة فرص العمل، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون الى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فترنو الى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية. ويرى بعض الباحثين أن عدم النهوض بمخرجات التعليم العالي لتكون ذات اسهامات فعالة في تنمية المجتمع، يترتب عليه ظهور البطالة في صفوف المتعلمين، وانخفاض المستوى المعيشي لعدد كبير من الأسر، وعدم الارتباط بين تخصصات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل. ونظرا لأهمية خدمات التعليم العالي فان قياس وتقويم واختبار جودتها وتلمس واكتشاف جوانب القصور فيها تعد أحسن السبل الهامة للرقي بالتعليم العالي و تطويره والنهوض به , وتسعى الدراسة الحالية الى قياس جودة خدمة التعليم العالي في المركز الجامعي لميلة من وجهة نظر المستفيدين.

وانطلاقا مما سبق سنحاول تقييم جودة خدمات التعليم العالي في المركز الجامعي لميلة بناءا على آراء المستفيدين، المتمثلين أساسا في طلبة المركز، حيث سنحاول بناء نموذج لهذا الموضوع البحثي، و استقصاء مدى امكانية تلاؤمه مع حالة المركز الجامعي لميلة و لأجل دلك فقد ارتاينا طرح التساؤل الرئيسي التالي:

- ما هو تقييم جودة خدمات التعليم العالي من وجهة نظر المستفيدين؟

و لأجل الاجابة على السؤال الرئيسي ارتأينا وضع اسئلة فرعية تساعدنا في فك الغموض حول هذا الموضوع، و هذا عبر الاجابة على عدة تساؤلات أهمها:

1. هل خدمات التعليم العالي تعتبر مجالا لتطبيق مفاهيم إدارة الجودة؟
2. كيف يمكن قياس النوعية في بيئة مؤسسات التعليم العالي؟
3. ما هي أهم العوامل المؤثرة في جودة خدمات التعليم العالي؟

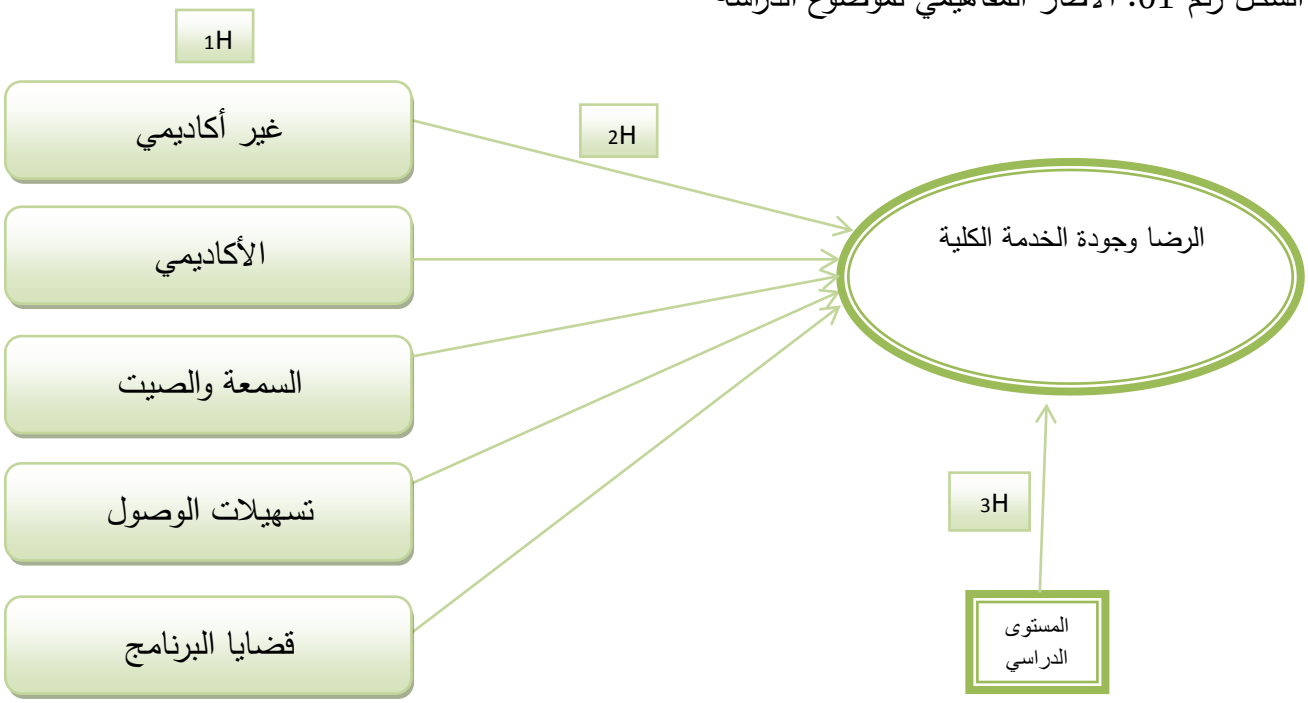
4. ماهي أحسن الطرق لقياس نوعية الأداء في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر المستفيدين.

و للاجابة على هذه التساؤلات و السؤال الرئيسي سوف نقوم بدراسة وصفية تحليلية لمجموعة من المفاهيم المرتكزة على إدارة الجودة في التعليم العالي، وذلك من خلال التعرض لمفاهيم: الخدمة والجودة بصفة عامة وفي مجال مؤسسات التعليم العالي، كما سيتم التطرق لنماذج قياس الجودة بصفة عامة وفي مؤسسات التعليم العالي أيضا، حيث ستحدد هذه الدراسة أبعاد الجودة في التعليم العالي من خلال مراجعة الأدبيات النظرية للموضوع حيث نختم بحثنا هذا بعمل تطبيقي على مستوى المركز الجامعي لميلة لاختبار النموذج المقترح في الدراسة.

4.1. الاطار المفاهيمي لموضوع الدراسة:

تم بناء هذه الدراسة على أساس الأبعاد التي و ضعها (Firdaus) والتي تسمح بقياس جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي. وتتمثل هذه الأبعاد في البعد (غير الأكاديمي، الأكاديمي ، السمعة والصيت، تسهيلات الوصول و قضايا البرنامج)، نقدمها في الشكل التالي:

الشكل رقم 01: الاطار المفاهيمي لموضوع الدراسة



المصدر: من اعداد الطالبة حسب(Firdaus ,2004).

5.1. فرضيات الدراسة: بناءً على التساؤلات المطروحة ، ومن أجل التأكد من صحتها ضمن أوراق هذه الدراسة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

1. تقييم أفراد عينة الدراسة لكل من (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) سلبي.
2. لا تؤثر أبعاد جودة الخدمة لمقياس النموذج المقترح (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) تأثيرا معنويا على مجموع الجودة والرضا للخدمة المقدمة في مؤسسة التعليم العالي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم طلبة المركز الجامعي لميلة لمستوى جوانب جودة خدمات التعليم العالي المقدمة لهم ترجع لمتغير المستوى الدراسي.

6.1. أسباب اختيار الموضوع: إن أهم الأسباب التي دفعتني للبحث في هذا الموضوع هي:

- رغبتي في الكشف عن بعض المفاهيم المتعلقة بالجودة في خدمات التعليم العالي.
- قلة الكتابات في موضوع الدراسة خصوصا ماتعلق بتقييم الجودة في الجامعات الجزائرية.
- رغبة ذاتية لخوض غمار البحث في هذا الموضوع العلمي المفتوح الآفاق.

7.1. أهمية البحث وأهداف الدراسة: تكمن أهمية البحث فيما يلي:

1. تقديم تأصيل نظري لبعض النماذج والمعايير العالمية لتقييم الجودة في التعليم العالي.
2. تعد من الدراسات الميدانية الأولى – على حد علم الباحث - التي تهتم لموضوع تقييم الجودة في قطاع التعليم العالي في المركز الجامعي لميلة من وجهة نظر المستفيدين.
3. يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الميدانية في تحسين أداء العملية التعليمية في المركز.
4. يمكن أن يستفيد من هذه الدراسة كل الجهات المعنية بتطوير مؤسسات التعليم العالي.

أما الهدف من إجراء هذه الدراسة فيتمثل في:

- التعريف بمفهوم الجودة في خدمات التعليم العالي وتبيان مدى أهميتها في عالم سريع التحول.
- توضيح مغزى الانطلاق من حاجات ورغبات المستفيدين في بناء العملية الإدارية.
- إختبار نموذج دولي في مجال قياس الجودة في هيئات التعليم العالي.

8.1. خلفية الدراسة:

تزايد إهتمام الدول بالتعليم العالي والبحث العلمي بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة. ويرجع ذلك إلى إتضاح معالم الإقتصاد العالمي الجديد الذي يعتمد أساسا على الإنتاج المعرفي و الإبداع التكنولوجي.

وفي مثل هذا الاقتصاد، يمثل العنصر البشري المتجدد أهم مصدر للثروة وليست الثروات المدفونة في باطن الأرض التي مآلها النفاذ(ثابت وشكري، 2008). فقد حققت الجامعات في ظل المناخ العالمي الجديد للتعليم العالي و البحث العلمي تطورات هامة و فعالة في صناعة التعليم الجامعي، فزاد عدد الجامعات و زادت عدد التخصصات الجامعية، وانتشرت بصورة كبيرة جدا، و تحققت نقلة نوعية في نظم التعليم و برامجه. وأصبح التعليم بما فيه البحوث و التطوير هو التحدي الرئيسي و الوحيد لإجتياز الفجوة العلمية والمعلوماتية بين دول العالم النامية و الصناعية (زايري،2008). فالتعليم العالي يشغل اهتمام الحكومات و المؤسسات و الأفراد، نظرا لأهميته في رسم المسارات المستقبلية للدول و المجتمعات، و ازدادت أهميته في ظل ما تطرحه العولمة من مفاهيم و تطبيقات و تعززها التطورات المتسارعة لأنظمة الإتصال و المعلومات. و لقد نجم عن ذلك تحولات محورية باتجاه التكيف مع ما يسمى بمجتع المعلومات و المعرفة العالمي، و انتقل التنافس الذي تشهده الأسواق العالمية بين الشركات إلى مؤسسات التعليم العالي، و انتقل التنافس من نوع جديد محوره الإبداع و التطور كوسيلة للحصول على أعلى المردودات . إن نجاح هذه الجامعات في عملية التنافس في الألفية الثالثة مقترن بالجودة في التعليم، أي القدرة على تحويل ما نتعلمه إلى منتجات أو خدمات يمكنها المنافسة، من خلال استجابة الجامعات لاحتياجات مجتمعاتها، بما يجعل مواقع العمل و الإنتاج ميدانيا لاستخدام التعليم و تطبيق المعرفة فينعكس ذلك على قدراتها الإبداعية و نموها و تطورها.(فضل، 1986.58). إذ يعتبر التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية، ذلك أنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، و بقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات . و التدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات و المعاهد العليا، يتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي، والطلبة، و المناهج الجامعية وإدارة الجامعات(السر،2009). وهذه العوامل تتدخل معا لتؤثر على نوعية و جودة التدريس الجامعي سلبا أو إيجابا و بقدر توفر متطلبات الجودة في كل هده العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي، فتطور الدراسات العليا يشكل رافدا مهما من الروافد في التنمية والتطوير لأي بلد، كما انه يعكس بحد ذاته حالة التطور الذي يعيشها ذلك البلد، من هنا كان لتقويم الدراسات العليا أهمية كبيرة للوقوف على جوانب القوة والضعف، و إيجاد فرص التحسين والتطوير فيها. وقد استقطب تقويم الدراسات العليا أهمية كبيرة في بعده التطبيقي، في كثير من الدول والجامعات(الطائي، صبيحة والوادي، 2013). فقد أجريت العديد من المحاولات لقياس مدى الجودة و الأداء في خدمات التعليم العالي في البلدان العربية وفي العالم نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الدراسة التي قام بها الحجار (2009) بعنوان: " تقييم الآداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة"، وقد هدفت الدراسة إلى تقييم الآداء من منظور هيئة التدريس في جامعة الأقصى، حيث إستخدم الباحث إستبانة مكونة من 40 فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: (القيادة، التخطيط الإستراتيجي، الطلبة، المعلومات، الموارد البشرية، إدارة العمليات، نتائج العمل)، تم

تطبيق الآداة على عينة عشوائية من (123) عضو من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، حيث بينت نتائج الدراسة أن المستوى العالم لآداء الجامعي لم يصل إلى المستوى الإفتراضي (60%)، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ألفا= 0.05 في تقدير أفراد العينة لمستوى الآداء يعزى لمتغير الكلية والمؤهل والخبرة. أما الدراسة التي قام بها السر(2009) تحت عنوان:" تويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة"، والتي هدفت إلى قياس جودة مهارات التعليم من منظور هيئة التدريس، حيث أعد الباحث لهذا الغرض استبانة معايير جودة مهارات التدريس الجامعي تكونت من 72 فقرة موزعة على أربعة جوانب، وبلغت عينة البحث 92 أستاذا. أظهرت النتائج أن متوسطات التقديرات التقويمية لإجمالي المهارات، ولمهارات التخطيط، و مهارات الاتصال و التواصل وصلت مستوى الجودة، حيث بلغت 4.01–80% ، 4.13–82 % ، 4.35–87% ،على التوالي. غير أن متوسطي تقديراتهم لمهارات تقويم تعلم الطلبة لم يبلغا مستوى الجودة، حيث بلغا:3.86%–77% ، 3.80–76%. وقد وجد الباحث أن لمتغير المؤهل أثر ذو دلالة على تقديرات الأساتذة التقويمية لجودة مهارات التدريس في حالة الجانبين الثاني و الرابع و إجمالي الجوانب، بينما لم يوجد و إجمالي الجوانب، بينما لم يجد الباحث ذلك الأثر لمتغري الخبرة و الكلية. كما تناولت دراسة (عاشور و العبادلة) تحت عنوان قياس جودة الخدمات التعليمية في الدراسات العليا:حالة برنامج MBA و التي كان هدفها تقييم برنامج طلبة الماجستير إدارة الأعمال، وذلك بتطبيق نظرية الفجوة، حيث تقوم مشكلة الدراسة على محاولة قياس جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلبة، من حيث الفرق ما بين ما يتوقعه الطلبة من خدمة تعليمية وبين ما يتلقونه فعلا. وقد تم جمع بيانات البحث باستخدام الإستبيان الذي صممه Parasuraman وآخرون. واستخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، وقد تمكن من جمع خمسين استبانة صالحة للتحليل أي بنسبة 67% من أفراد المجتمع الأصلي ومن نتائج البحث أن الجامعة استطاعت تحقيق 83% من توقعات الطلبة، مما يعني أن هناك مجالا لتحسين الأداء. من ناحية أخرى أجرت الباحثة شيرين حامد محمد أبو وردة (2007) دراسة على مؤسسات التعليم العالي في مصر وكان عنوانها نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية ألقت فيه الباحثة الضوء على مقياس يصلح لقياس جودة الخدمة بقطاع التعليم العالي، يسمى مقياسHEDPERF وتمثلت المساهمة الرئيسية لهذا البحث في تحويله إلى مقياس نموذجي يصلح لقياس جودة الخدمة في مؤسسات التعليم في مصر، حيث قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على هذا المقياس تبعا لمستوى ثقافة الطلاب في مؤسسات التعليم العالي في مصر(سواء كانت حكومية أو خاصة) وتبعا لنتائج اختبارات الصدق و الثبات لهذا المقياس المعدل طبقا للتقديرات الناتجة من تحليل البيانات، وهذا يشير إلى إمكانية الاعتماد على أداء الأبعاد الأربعة الواردة بالمقياس الذي توصلت إليه الدراسة الحالية في القياس و التنبؤبجودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي في مصر، وأن أكثر الأبعاد قدرة على تفسير الجودة هو الجوانب غير الأكاديمية و أخيرا تسهيلات الوصول. و من بين الدراسات الأجنبية التي تصب في لب الموضوع وجدنا البحث الذي قامت به (kayastha,2011) بجامعة

(WEBSTER) والذي كان تحت عنوان"دراسة رضا طلبة الدراسات العليا إتجاه جودة خدمة الجامعات في تايلندا"، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة الرابط لبن أبعاد جودة الخدمة في الجامعات ورضا الطلبة، حيث ركزت على الأبعاد الأكاديمية وغير الأكاديمية، التصميم، التسليم والتقييم، حجم الأفواج ومواضيع البرامج، السمعة، والولوج، كما سعت الدراسة أيضا إلى البحث في وجود فروق ذات دلالة بين الطلبة الذين يدفعون مصاريفهم بنفسهم والذين يدفع لهم طرف آخر تلك المصاريف، تم إعتماد استبيان(FIRDAUS ;2005) في الدراسة تم توزيعه عبر الانترنت واسترجاع 303 استمارة ، تم استغلالها بواسطة مجموعة برامج (SPSS) أين بينت النتائج وجود علاقة ذات دلالة بين أبعاد جودة الخدمة كما بينة الدراسة أيضا أن هناك فروق بين مستوى الرضا لدى الطلبة الذي يدفعون بأنفسهم مصاريف والطلبة الذين يدفع لهم طرف آخر تلك المصاريف في الأخير توصلت الدراسة إلى أن الطلبة الذين يدفعون مصاريفهم بأنفسهم كانت توقعاتهم لجودة الخدمة عالية مما أثر على تقييمهم لمستوى الجودة، وجعلهم أقل رضا من الطلبة الأخرين.

9.1. حدود الدراسة:

إن أساليب تقييم جودة الخدمات من وجهة نظر المستهلك النهائي متعددة وقد اعتمدت هذه الدراسة على قياس جودة الخدمة من خلال نموذج Hedperf الذي طوره (Firdaus) سنة 2005، كما تجدر الإشارة إلى أن البحث الميداني تم على مستوى المركز الجامعي لميلة في الفترة الممتدة بين شهري فيفري و مارس من سنة 2014، هذا و قد تم اختيار عينة حصصية من مجتمع الدراسة لغرض الإختبار الميداني لنموذج الدراسة.

10.1. مصطلحات الدراسة:

جودة الخدمة: هي معيار لدرجة تطابق الآداء الفعلي للخدمة مع توقعات العملاء لهذه الخدمة (lowis and Boom,1983).

رضى الطلبة: هو عبارة عن موقف قصير المدى مستمد من تقييم تحصيل الخدمة التعلمية (Ellio and healy, 2001).

التقييم: تحديد مستوى الآداء لواقع معين في ضوء معايير ونماذج محددة(الحجار، 2013).

الجودة في التعليم: هي درجة تلبية حاجات الطلبة وغيرهم من المستفيدين والوفاء بتوقعاتهم بشكل مستمر (الفوال، 2007).

هيدبارف (HEdPERF): عبارة عن إستبيان تم تطويره من أجل تقييم جودة خدمات التعليم العالي، وذلك من خلال الأبعاد التالية (غير الأكاديمي، الأكاديمي، السمعة أو الصيت، تسهيلات الوصول وقضايا البرامج) (Firdaus, 2005).

11.1. الخطوط العريضة للبحث :

تتكون هذه الدراسة على خمسة أجزاء، تناولنا في الجزء الأول فصلا تمهيديا تناولنا فيه مقدمة الدراسة، أما في الجزء الثاني فقمنا بمعالجة جانب المراجعة النظرية حيث تطرقنا فيها لمختلف المفاهيم النظرية القاعدية حول موضوع جودة التعليم العالي وطرق قياسه، بعدها عالجنا المنهجية العلمية المستخدمة في الجزء الثالث حيث قدمنا المنهج المتبع و شرحنا الطريقة التي جمعنا بها البيانات، أما الجزء الرابع فقد تم تخصيصه لتحليل البيانات المسترجعة من العينة المختارة في الدراسة، في الجزء الخامس قدمنا مجموعة من النتائج و التوصيات إلى كل من الممارسين والأكاديميين.

الشكل رقم02 : الخطوط العريضة للبحث

المرجع: من اعداد الطالبة

2. المراجعة النظرية

1.2. مفاهيم حول الخدمة والجودة

كان الاقتصاديون ينظرون إلى الخدمات على أنها مجرد مخرجات غير ملموسة لا قيمة لها، و لكن مع بداية الثورة الصناعية و تزايد الطلب على الخدمات المصاحبة للإنتاج (خدمات ما بعد البيع) من نقل، و تمويل، وتأمين، و تخزين، و ترويج، بدأ الإقتصاديون يدركون أهمية الخدمات، بل تعدى الأمر إلى توسيع نطاقها إلى مختلف أنواع الخدمات من مصرفية، قانونية، تعليمية، سياحية، بريدية (رقاد، 2008). و من أجل النمو و التطور أصبحت إدارة الجودة و تحقيق رضا العميل هاجسا للمؤسسات الخدمية، حيث أصبح رضا العميل محور اهتمامها، فهي دائمة البحث للتعرف على حاجاته و توقعاته، بغية تقديم خدمة تحقق رضاه وولائه للمؤسسة وعلامتها، فثورة تكنولوجيا الاتصالات والمعلوماتية مكنت المستهلك من المفاضلة بين الخدمات والأسعار حسب رغباته و اختياراته. مم حتم على معظم المؤسسات الخدمية التوجه نحو الاهتمام بالجودة والتميز في تقديم الخدمات.

1.1.2. مفهوم الخدمة

يقول نايك جوهنس (Nick Johns)، أن كلمة خدمة ثرية بالمعاني ولها مفاهيم متعددة، مما أدى بالكثير للوقوع في مشاكل عند وضعهم لمفهومها في أدبيات إدارة الأعمال، فهي في الحالات الأساسية لمعانيها يمكن أن ترادف كلمة: صناعة، مخرجات أو عرض أو سيرورة عمليات، أما إذا أخذنا سيرورة الخدمة والتي تعني في نفس الوقت –خدمة– نجدها مرتبطة بعدة مفاهيم أخرى هي: تقديم الخدمة، التفاعل بين الأشخاص، كما يمكن أن تعني الأداء في معناها العام، أو أن تعني تجربة المستهلك للخدمة، و لهذا على الباحث توضيح معناها بصورة كافية(غيشي،2007). من جهة أخرى هناك العديد من التعاريف التي وضعت لمفهوم الخدمة، فقد عرفتها الجمعية الأمريكية للتسويق على أنها:"النشاطات أو المنافع التي تعرض لإرتباطها بسلعة معينة"(الضمور، 2005). ونخلص من هذا التعريف، إلى أن الخدمة هي عبارة عن نشاط أو منفعة تقدم للبيع إما بشكل مستقل أو تكون مصاحبة لبيع سلع مادية(رقاد، 2008). من ناحية أخرى عرف كل من كوتلر و أرمسترونج (Kotler et Armstrong)، الخدمة على أنها:"نشاط أو منفعة يمكن أن يقدمها أحد الأطراف لطرف آخر لا تكون ملموسة بالضرورة، ولا ينتج عنها ملكية أي شيء"(كوتلر و أرمسترونج،2007). ومن خلال التعاريف السابقة للخدمة، يمكننا القول أن الخدمة هي نشاط أو منفعة يتم الحصول عليها بواسطة أنشطة ناشئة من التداخل بين المؤسسة و الزبائن، و من

الأنشطة الداخلية في المؤسسة، وهي تهدف أساسا إلى إشباع حاجات الزبائن و تحقيق رضاهم (رقاد، 2008).

2.1.2. مفهوم الجودة

يرجع مفهوم الجودة (Quality) إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) التي يقصد بها طبيعة الشخص أو الشيء و درجة صلاحيته و كانت تعني قديما الدقة و الإتقان. فالدين الإسلامي الحنيف أعطى اهتماما واسعا في التوكيد على العمل الجاد و النافع و هو ما نصت عليه الأية الكريمة "قل اعملوا فسيرى الله عملكم و رسوله و المؤمنون " التوبة 105 أما السيرة النبوية الشريفة التي تعظم العمل فيقول رسول الله محمد صلى الله عليه و سلم "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه"(الدرادكة و الشبلي، 2002). وهناك من يعرفها على أنها توافر خصائص وصفات في المنتج (سلعة أو خدمة أو فكرة) تشبع احتياجات وتوقعات العميل. ويتأتى ذلك بترجمة احتياجات وتوقعات العميل إلى تصميم للمنتج مع جودة تنفيذ هذا التصميم، وتقديم المنتج مع الخدمات المصاحبة إن تطلب الأمر بما يتوافق وحاجات وتوقعات العملاء (مصطفى، 2004).

تعريف جودة الخدمة: يعد تعريف الجودة في كلمات قليلة أمرا في غاية الصعوبة، و في الواقع أصبح هذا المصطلح واسع الإستخدام في سياق العمل فقط في الخمسين عاما الماضية أو نحو ذلك. و هذا ليس للقول بأن مفهوم الجودة لم يكن ذا أهمية تاريخية – فبدلا من ذلك كان مصطلح "القيمة" يشمل ما نصفه الأن بأنه "الجودة". فالمنتج الذي يقدم مستوى مرتفعا من أرباح الإستهلاك مقارنة بالتكاليف يمكن القول بأنه ذو قيمة مرتفعة نسبيا. بدأت حقا مناقشة الجودة كمفهوم هام في حد ذاته في مجال العمل في الفترة عقب الحرب العالمية الثانية و ذلك في سياق عمليات التصنيع بدعاة مثل ديمنج (demming) الذي ركز على الحاجة إلى قياس، مراقبة و تنقيح الإنحرافات عن المستويات المحددة سلفا لعملية الأداء. وقد تأثرت مناقشة الجودة بفلسفة "الإلتزام بالمتطلبات"(كروسباي، 1984). وهذا يعني – ضمنا– أن على المنظمات تحديد المتطلبات و المعايير، و يجب أن تلتزم الوظائف المتعددة للمنظمة عند صياغتها لأهداف الجودة بدقة بهذه المعايير. على الرغم من ذلك سيظل السؤال: متطلبات و تبيينات من؟ و من ثم تذكر سلسلة ثانية من التعريفات أن الجودة تدور حول الملاءمة للاستخدام(جوران ،1982)، وهو تعريف يستند بشكل أساسي على إرضاء حاجات المستهلكين. ويمكن دمج هذين التعريفين في مفهوم الجودة من منظور المستهلك – فالجودة تعريف فقط من جانب المستهلكين و توجد حين تقوم منظمة ما بتوفير خدمات أو سلع لمعيار يرضي حاجاتهم. وتشترك كل من السلع والخدمات في الكثير من الهيكل المفاهيمي للجودة، إلا أن الخدمات تطرح مشكلات أكبر بكثير في فهم توقعات و حاجات المستهلكين،

التي تشكل أساس التقييم. ويشير هذا التلازم إلى الإنتاج المشترك للمستهلك – المنتج لخدمة ما، ومن ثم يقع على عاتق المستهلكين جزء من مسؤولية جودة الخدمة التي يتلقونها وهي ظاهرة غير معتادة لشركات التصنيع. وأخيرا، فلامادية الخدمة ومختلف تعقيدات عملياتها جعلت من قياس جودتها أمرا أكثر صعوبة منه في السلع المصنعة.

وقد حاولت الكثير من التحليلات لجودة الخدمة التمييز بين هدف مقاييس الجودة (عادة ما تكون مستقاة من مداخل قطاع التصنيع) والمقاييس التي تستند إلى مشاعر شخصية للعملاء (إسهام هام من النصوص المتخصصة في جودة الخدمة). وهناك تعريف لكل من سوان (swan) و كومبس (coombs) (1976) يحدد بعدين هامين لجودة الخدمة – جودة "الوسيلة" "Instrumental" وهي تصف الجوانب المادية للخدمة، بينما يرتبط البعد"التعبيري" "Expressive" بالجوانب اللامادية أو النفسية. وقد قدم (Gronroos) عام 1984 م تطويرا لهذه الفكرة ميز بين الجودة "الفنية" (Thnical) والوظيفية (Functional)، وتشير الجودة الفنية إلى الجوانب القابلة للقياس نسبيا للخدمة التي يتلقاها المستهلكون في تفاعلهم مع شركة خدمات. ولأنها يمكن قياسها بسهولة من جانب كل من المستهلك ومقدم الخدمة، فهي تشكل أساسا هاما للحكم على جودة الخدمة. ومن أمثلة الجودة الفنية تتضمن الإنتظار عند خزانة السوبرماركت وانتظام خدمات القطار. على الرغم من ذلك لا يعتبر هذا العنصر الوحيد الذي يشكل جودة الخدمة. ولأن الخدمات تتضمن تفاعلا مباشرا بين المنتج والمستهلك، فالمستهلكون أيضا يتأثرون بكيفية توصيل الجودة الفنية لهم. وهذا ما يصفه جرونروز(Gronroos) بالجودة الوظيفية ولايمكن قياسها بموضوعية كما هو الحال مع الجودة الفنية. ففي حالة الطابور على خزانة السوبرماركت، تتأثر الجودة الوظيفية بعوامل مثل: بيئة الطابور ومشاعر المستهلكين تجاه السلوك الذي يتعامل به موظفوا السوبرمركت مع هذا الطابور. كذلك يرى جرونروز(Gronroos) دورا هاما للصورة العامة لشركة الخدمات في تحديد مشاعر العملاء تجاه الجودة الفنية والوظيفية (palmer, 2007).

ويوجد عدة تعريفات لجودة الخدمة، إلا أن التعريفات الحديثة ترتكز على أحد المفهومين الآتيين:

التعريف الأول: إن جودة الخدمة هي"معيار لدرجة تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع توقعات العملاء لهذه الخدمة(lewis and boom1983).

التعريف الثاني: هو أن جودة الخدمة تعني "الفرق بين توقعات العملاء للخدمة وإدراكهم للأداء الفعلي لها(parasuraman،1983). وتنطلق هذه التعريفات من منطلق واحد هو أن العميل هو الحكم في تقدير جودة الخدمة (عاشور والعبادلة، 2007).

3.1.2. الجودة والرضى

من نظرة على النصوص المتخصصة سوف تكتشف أن مصطلحات الجودة والإرضاء غالبا ما تستخدم بصورة توحي بأنهما مترادفان. على الرغم من ذلك وبينما يعتبر المصطلحان مترابطين ويبدو أنهما متداخلان، فلا زال هناك ثغرات في إدراكنا لهما، علاقتهما ببعض وما يسبقهما ويلحقهما وطبقا لكل من كرونين و تايلور(1992) "التمييز بين الجودة والإرضاء يعد أمرا هاما لكل من المديرين والباحثين على حد سواء، حيث يحتاج مقدمو الخدمة إلى معرفة ما إذا كان هدفهم يجب أن يوجه إلى مستهلكين يرضون عن أدائهم أو إلى توصيل أعلى مستوى من جودة الخدمة".

ويتبنى أوليفر(1997) وجهة النظر القائلة بأن الإرضاء هو"رد الفعل العاطفي الذي يعقب خبرة ثبوت عدم الصحة". وقد عرف جيتي وسمبسون(1994) الإرضاء بأنه حالة نفسية موجزة يخوضها المستهلك عند ثبوت أو عدم ثبوت صحة التوقعات فيما يخص تجربة أو تمام خدمة معينة". واقترح كل من رايت وأوليفر(1994) أن إرضاء العميل –"رد فعل إدراكي أو تأثيري" –يظهر كاستجابة لمواجهة واحدة أو مجموعة مواجهات مطولة للخدمة. فالإرضاء يعتبر تجربة"بعد الإستهلاك" تقارن الجودة المنظورة والجودة المتوقعة، بينما تشير جودة الخدمة إلى تقييم عالمي لنظام توصيل خدمة شركة ما. على الجانب الآخر فالجودة المنظورة قد ينظر إليها على أنها حكم عالمي موقفي مرتبط بارتقاء تجربة الخدمة على مر الوقت ،وهكذا فهي ذات طبيعة ديناميكية وأقل ارتباطا بإتمام النشاط ومما لايثير الدهشة، أنه كان هناك جدل كبير بشأن طبيعة العلاقة بين فكرتي الإرضاء والجودة . وبينما يقترح أغلبية الباحثين أن جودة الخدمة هي مقدمة جوهرية لإرضاء العميل، فهناك دليل يقترح أن الإرضاء قد يكون مقدمة جوهرية لجودة الخدمة.

وبغض الطرف عن أي من وجهات النظر، فالعلاقة بين الإرضاء وجودة الخدمة تعد علاقة قوية عند بحثها من أي من الإتجاهين. فالإرضاء يؤثر على تقييمات جودة الخدمة وتقييمات جودة الخدمة تؤثر على الإرضاء وبالتالي فكلاهما جوهريان في مساعدة المشترين على استخلاص لاكوبوتشي وأوستروم وجرايسون ، أن الإختلاف الأساسي بين الفكرتين هو أن الجودة ترتبط بالتوصيل الإداري للخدمة، بينما تعكس تجارب العملاء مع هذه الخدمة. وحاولوا أن يثبتوا أن تطوير الجودة الذي لا يستند إلى حاجات العميل لن يؤدي إلى تطوير الإرضاء. ويشير كل من وكومبس(1976) إلى أن"المستهلكين يحكمون على المنتج بناء على مجموعة محددة من المواصفات، بعضها هام نسبيا في تحديد الإرضاء، بينما البعض الآخر غير هام لإرضاء المستهلك لكنه يرتبط بعدم الإرضاء عندما يكون الأداء فيهم غير مرض" .(palmer, 2007)

2.2. الجودة في التعليم العالي ونماذج تقييمها

التعليم هو سلعة استثمارية، بل هو أفضل استثمار اجتماعي، فمن خلاله يكون التطوير المادي والمعنوي، وعن طريقه ترقى المجتمعات في سلم التطور، وفي غياب التعليم الجيد تراوح الدول في مكانها رغما عن إمكانياتها المادية والبشرية. والإستثمار في التعليم مادي وبشري، فهو يشمل تطوير الحياة المادية من خلال زيادة الإنتاج وتحسينه وإطالة عمره، وأيضا من واقع توظيف هذا الإنتاج في تحقيق رفاهة العيش وسعادة الحياة. كذلك فهو يعمل على تطوير الإنسان فكريا وأخلاقيا ووجدانيا: بتنمية قدراته على التحليل والنظر ومعالجة مشكلات الحياة، والإرتقاء بأخلاقه إلى درجة من السمو الروحاني الذي يكسبه تميزا وفضلا، ثم بتهذيب مشاعره وأحاسيسه وذوقه ليكون أكثر شفافية وحسنا. ولذلك فالتعليم هو مصدر سعادة للمجتمعات البشرية، وهو أساس ديني ودنيوي لتحقيق الأهداف والوصول إلى الغيات والطموحات على مستوى الأفراد والجماعات في الحياة الدنيا وفي الآخرة: "من أراد الدنيا فعليه بالعلم ومن أراد الآخرة فعليه بالعلم، ومن أرادهما معا فعليه بالعلم (حديث شريف).والتعليم الذي يمتاز بتلك الخصائص هو التعليم الجيد الذي يبنى على استراتيجيات واضحة وسليمة ومخطط لها، ولا يمكن أن يعد كل تعليم جيدا فأساس الجودة في التعليم تميزه بالمواصفات التي تجعل منه أداة لتحقيق التطور، إن ما ينفق عليه ينعكس في شكل عائد مادي أو معنوي على المدى القريب أو البعيد. ولكي تكون استراتيجيات التعليم التي تبنى في ضوئها خططه وبرامجه وأهدافه ووسائله واضحة وسليمة، فلا بد أن يتوفر لها قدر مهم من التخطيط، فلا تكون إرتجالية أو عشوائية، أو غير واضحة المعالم والأهداف. وهذا هو أساس التمييز بين أنظمة التعليم المختلفة في دول العالم المتقدم و المتخلف والنامي. (العربي صالح اليسير،2008). ويحتاج الساسة وصناع القرار في الدولة إلى فحص النظم الأكاديمية للجامعات ومعرفة مدى قدرتها على الوفاء بأهدافها المعلنة والمتفق عليها، ويتم في سبيل التأكد من ذلك استخدام الأساليب والأدوات الفنية والتقنية لاختبار وفحص فعالية وكفاءة النظام الأكاديمي في الجامعات. وتعد المفاهيم والمبادئ المتعلقة بمؤشرات الأداء والجودة الأكاديمية أهم الأدوات المستخدمة في ذلك على الإطلاق.

إذ تمكن مؤشرات الجودة والأداء الجامعي من معرفة الحالة الصحية للنظام الأكاديمي في الجامعة، ويمكن عن طريقها قياس مستوى تحقيق أهداف وغايات التعليم الجامعي، كما تكشف مؤشرات الجودة والأداء المشكلات الهامة في إدارة النظام الأكاديمي. ويمكن للحكومات والمشرعين استخدامها كوسيلة للقيام بالأعمال المحاسبية والرقابية للجامعات في بلوغ أهدافها.

1.2.2. الجودة في التعليم العالي

يعتبر التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية؛ ذلك أنه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة هذه الكفاءات. والتدريس الجامعي باعتباره أحد الأهداف الأساسية للجامعات والمعاهد العليا، يتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي، والطلبة، والمناهج الجامعية، وإدارة الجامعات. وهذه العوامل تتداخل معًا لتؤثر على نوعية وجودة التدريس الجامعي سلبًا أو إيجابًا، و بقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي. ولقد جاء الاهتمام بموضوع الجودة في التعليم نتيجة لما أشارت إليه معظم التقارير العالمية بوجود شكوى من مستوى جودة التعليم في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ففي منتصف القرن العشرين ركزت الولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا ودول أخرى على دراسة جوانب الجودة في التعليم، بسبب انخفاض مستوى التعليم فيها. وعلى المستوى العربي فقد كانت الشكوى عامة حول التعليم العالي، ففي اللقاء الذي نظمه منتدى الفكر العربي حول التعليم العالي في البلدان العربية عام 1997 م بالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (Undp)، ذكر صبحي القاسم أنه لم يتم التعامل مع الجامعات العربية كمشروع استثماري وطني، وإن حدث، فهو كما يذكر إبراهيم بدران، استثمار في الكم وفي الحجم وفي العدد، وهو غالبًا ما يمثل حالة من الاستثمار غير الرشيد، بسبب التوسع الأفقي في كل اتجاه على حساب العمق، لذلك أوصى في ورقته البحثية اعتبار المشروع الجامعي مشروعًا اقتصاديًا بالمعنى المقصود، وتقديم التمويل الكافي والحوافز التي تجعل الاستثمار في التعليم الجامعي أكثر جدوى وقابلية للتطوير، ومن أجل جعل التعليم العالي مشروعًا استثماريًا وطنيًا، لابد من التأكيد على مفاهيم الجودة وبرامجها في التعليم العالي، وهذا لا يعني التركيز على نوعية مخرجات منظومة التعليم العالي فحسب، بل لابد من التأكيد على كل عنصر من عناصر هذه المنظومة، بما في ذلك جودة هيئة التدريس، والخدمات التعليمية، والإدارية (السر، 2004). وفيما إهتم المفهوم التقليدي للجودة بالخلو من العيوب والأعطاب، ركز المفهوم الحديث للجودة على الإنطلاق من مفهوم الوفاء بمتطلبات العميل أو المستفيد في حالة مؤسسات التعليم العالي، ولهذا فقد ركز الباحثون في هذه العشرية الأخيرة على مفهوم قياس الجودة المدركة، وعلى الرغم من الإسهامات المتعددة التي بذلت في مجال تحديد مفهوم الجودة المدركة، إلا أن الكتاب والباحثون لم يتفقوا على صياغة مفهوم موحد لها، الأمر الذي دفع بمجموعة من الباحثين (Rost and Pieters, 1997) إلى إتباع أسلوب جديد يطلق عليه " أسلوب صافي التحليل العقلي" لتحليل مفهوم جودة الخدمة المدركة كأحد الأساليب الهامة للتنبؤ النظري لنمط العلاقات لتحديد المفهوم تحديدا دقيقا من خلال مراجعة دقيقة لنتائج البحوث الهامة التي تناولت المفهوم وعلاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به(مثل الرضا) منذ ظهوره وحتى وقت إجراء الدراسة، ثم استخدام

التحليل المنطقي لتمييز المفهوم تمييزا دقيقا عن باقي المفاهيم المرتبطة به، وقد توصل هذا التحليل إلى أن مفهوم جودة الخدمة المدركة هو:

1- مفهوم نسبي يختلف من شخص لآخر، وليس مفهوم مطلق.

2- مفهوم مدرك وليس عاطفي.

3- يتم تقييمه على أساس موضوعي فقط لخصائص المنتج وليست وفقا للمعايير الشخصية المتعلقة بأهواء المستهلك.

4- يتم ادراك هذا المفهوم بعد الشراء مباشرة، وليس قبل الشراء.

5- يتم الحكم عليه من خلال حساب ما يتم الحصول عليه فقط، وليس من خلال مقارنة ما يتم الحصول عليه وما يتم التضحية به.

6- يمكن قياسها على مستوى التعامل لمرة واحدة وكذلك على مستوى العلاقات والتعامل أكثر من مرة.

وهو بذلك يختلف عن مفهوم الرضا الذي يتكون من جزئيين: جزء إدراكي تلعب المعايير الموضوعية دورا في تقييمه، وجزء عاطفي تلعب المعايير الذاتية أو الشخصية دورا كبيرا في تقييمه، حيث يتم الحكم عليه من خلال مقارنة ما يحصل عليه العميل وما يتم التضحية به (أبو وردة، 2007). وفي مجال تقييم جودة الخدمة التعليمية الجامعية تحديدا فقد اتفقت كلا من لجنة تقييم جودة التعليم في الجامعات البريطانية (التي أنشأتها وزارة التعليم العالي البريطانية عام 1992) مع المجلس الأعلى لتقييم جودة التعليم في الجامعات الأمريكية (التي أنشأت عام 1995) – اتفقت كلا من اللجنتين على إعتماد معايير موحدة لتقييم جودة الخدمة التعليمية الجامعية في اوكتوبر عام 1995 في جامعة إستان فورد و المتكونة من ستة معايير هي المنهج العلمي، المرجع العلمي، أعضاء هيئة التدريس، أسلوب التقييم، النظام الإداري و التسهيلات المادية (الربيعي، النعيمي وقدورة، 2013). كما لخصت الباحثة أبو وردة 2007 مجموعة من نماذج الرؤى البحثية العالمية لتقييم جودة الخدمات الجامعية نقدم بعضها فيما يلي:

أ. **نموذج (Cornesky ,1995):** حيث قام بإعادة تصميم النقاط الأربعة عشر التي وضعها (Deming) استخدامها لتحسين الجودة في قطاع التعليم العالي وهي:

1- توجيه الهدف نحو تحسين الخدمة، ووضع رؤية أساسية لرسالة المؤسسة وتبني خطة طويلة الأجل للبحث والإبتكار.

2- تبني فلسفة جديدة للعملية التعليمية وهي ضرورة التركيز على زيادة القدرات التعليمية الفكرية والمهارات الضرورية لأداء العمل لجميع الطلاب في التخصصات المختلفة.

3- التخلي عن أساليب التقييم التقليدية والتوقف عن الإعتماد على التفتيش لتحقيق الجودة.

4- بناء علاقة طويلة الأجل مع موردين محدودين، وبالتالي فهم سيزودنها بالمدخلات المطلوبة بأفضل المواصفات مما يساعدها في إنتاج المنتج المطلوب(الخريج) والمؤهل لمتطلبات سوق العمل.

5- التحسين المستمر للعملية التعليمية بما يؤدي إلى التخفيض المستمر للتكاليف.

6- تصميم البرامج التدريبية لتدريب العاملين على أداء العمل وتعريفهم بالواجبات والمسئوليات الخاصة بهم.

7- توفير القيادة الناجحة التي يتمحور هدفها الأساسي على مساعدة العاملين على أداء أعمالهم بأفضل الطرق، إضافة إلى قدراتهم على حل المشكلات وإيجاد حلول مبتكرة.

8- طرد الخوف من خلال تأسيس نظام للإتصالات المفتوحة، يقوم بتوفير جميع المعلومات لجميع العاملين في المؤسسة.

9- تحطيم العوائق بين الأقسام لضمان تدفق المعلومات والعمل كفريق عمل واحد.

10- إلغاء الشعارات والتركيز على مفهوم العيوب الصفرية، وتحقيق مستويات جديدة من الإنتاجية.

11- الإدارة بأهداف وإزالة التخصيص.

12- إلغاء التقويمات السنوية للأداء.

13- التعليم والتطوير الذاتي لمتابعة التغيرات المستمرة للإحتياجات التعليمية للطلاب.

14- مشاركة كل فرد داخل المؤسسة التعليمية في عملية الجودة.

ب. نموذج كلية (pahang state) بماليزيا: تم بناء هذا النموذج بواسطة مكتب لتطوير أداء الجودة بالكلية في عام 1997، بغية الحصول على شهادة الأيزو9002 (ISO)، وقد تم وضع الهدف الأساسي للنموذج وهو الوصول إلى درجات الجودة للخدمات التعليمية المقدمة، وكذا الحصول على أعلى درجات الرضا للطالب مقارنة بالمؤسسات المنافسة العاملة في هذا المجال، فضلا عن مواصلة عملية التحسينات لكل خدمة مقدمة سواء كانت في مجال التعليم أو التدريب. وقد مر بناء النموذج بالخطوات الآتية:

1- الفهم والإلتزام بفلسفة الجودة من قبل الإدارة العليا.

2- خلق بيئة عمل الجودة من خلال الإتقاء بالموظفين والأساتذة وتحفيزهم على المساهمة في برنامج الجودة.

3- تقييم الوضع الحالي لمستوى الجودة داخل المؤسسة وعلى مستوى جميع أقسامها لتحديد نقاط الضعف والقوة.

4- بناء فريق العمل، حيث يتكون الفريق من 22 عضوا ممثلين لجميع الأطراف التنفيذية داخل المؤسسة التعليمية مثل: رؤساء الأقسام، الأساتذة، والمحاضرين، ومديري الإدارات..الخ

5- تحديد عميل المؤسسة التعليمية، على اعتبار أن العميل يجب أن يكون له الأولوية الأولى عند صياغة رسالة المؤسسة، حيث يتم تحديد احتياجات العميل وتوحيد رسالة المنظمة ورؤيتها لإشباع تلك الحاجات وبالتالي الوصول إلى أعلى درجات الرضا له.

6- قيام هذا الفريق بتصميم النظام الجديد من خلال وضع الأهداف والسياسات الخاصة بالجودة وتحديد الإحتياجات التدريبية للموظفين وتدريبهم.

7- التأكد من فهم جميع العاملين لسياسة الجودة وأهدافها وطرق تحقيقها وعملياتها والاستماع إلى مقترحاتهم بشأن التطوير وإزالة المعوقات الناتجة عنه الضغوط ومقاومة التغيير..الخ.

8- تشكيل هيئة خاصة للإشراف على عملية التطبيق.

9- تقييم نموذج الجودة من خلال إجراء دراسة تحليلية مقارنة لأداء الكلية مقارنة بأداء المؤسسات الماليزية.

وكان من نتائج تطبيق هذا البرنامج للجودة أن حصلت الكلية على شهادة الأيزو الأيزو9002 (ISO)، في عام 1998 وعلى مستوى جميع الأقسام (ثلاثون قسما)، أي حصلت على هذه المكانة بعد سنة واحدة من تبني برنامج الجودة، لذا أوصت الهيئات المانحة بجعل هذا النموذج تجربة يجب بحثها ومعيار يجب الإحتذاء به في ماليزيا.

ج. نموذج الجودة في جامعات المملكة المتحدة (UK): تميزت المملكة المتحدة بأقل معدل لإلتحاق الطلبة الأجانب للدراسة بها في عام 2000 ، حيث بلغت هذه النسبة 2 بالمئة فقط في حين حققت الجامعة الإسترالية أعلى معدل نمو وقد بلغ 15 بالمئة في حين جاءت الولايات المتحدة الأمريكية في المرتبة الثانية، حيث حققت 12 بالمئة، وهذا يعني نجاح الجامعات الأسترالية في اجتذاب الغالبية العظمى من الطلبة، الأمر الذي دفع الحكومة البريطانية بإسناد مهمة بناء نموذج للجودة لقطاع التعليم العالي في المملكة المتحدة لمؤسسة (British Council)، حيث قامت هذه المؤسسة بدراسة النماذج الناجحة في الدول المنافسة(استراليا وأمريكا)، وقد توصلت إلى أن نجاح المؤسسات الأمريكية والأسترالية في اجتداب الطلاب الأجانب راجع إلى إتباع المؤسسات التعليمية بتلك الدول لإستراتيجية تسويقية هجومية. لذلك قامت ببناء النموذج كما يلي:

1- بناء حملة تسويقية عالمية تستهدف جعل الاسم التجاري للتعليم البريطاني في المرتبة الأولى من حيث الجودة، وتنوع عناصر الاختيار الخاصة بالتخصصات والمقررات بالنسبة للمنافسين.

2- التوجه بالسوق وتحسين الصورة الذهنية عن التعليم في المملكة المتحدة حيث أن ذلك يعد بمثابة استراتيجية أساسية لتحقيق ميزة تنافسية للمنظمة في الأجل الطويل.

3- جمع معلومات عن الجودة المدركة من الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم في كل من أمريكا واستراليا لتحديد أبعاد الجودة المطلوبة من قبل الطلاب.

4- تطوير إستراتيجية تسويقية مناسبة تقوم على أساس إشباع حاجات الطلاب ورغباتهم واهتماماتهم سواء كانت الظاهرة أو الكامنة.

5- الاستجابة السريعة للتغيرات التي قد تطرأ على البيئة أو الثقافة والتي قد تؤثرعلى البيئة أو الثقافة والتي قد تؤثر في حاجات ورغبات الطلاب والتعامل معها بفاعلية.

وقد نجح هذا النموذج في زيادة معدل النمو في اجتداب الطلبة الأجانب، حيث احتلت جامعات المملكة المتحدة المرتبة الثانية لمصدري التعليم العالي خلال سنة واحدة بعد الولايات المتحدة، في حين تراجعت الجامعات الاسترالية للمرتبة الثالثة، ومن خلال مسح لعينة عشوائية من الطلبة المرتقبين تبين تحسين الصورة الذهنية للتعليم في المملكة المتحدة والذي جاء في المرتبة الأولى (طبقا لنتائج البحث على العميل المرتقب) نتيجة اعتقادهم بتحسين مستوى الجودة وتخفيض التكاليف، وكذلك تخفيض الزمن المستغرق للحصول على الدرجة العلمية.

مما سبق إتخد الباحثون على إختلاف مشاربهم طرق عديدة لتقييم الجودة في التعليم العالي، وفقا للأبعاد التي يراها كل باحث مناسبة للرفع من كفاءة النظام التعليمي، فمنهم من إتخد طريق الجودة المدركة ومنهم من إتخد طريقا آخر يعتمد على الفجوة سنقدمهم جميعا في المحور الموالي.

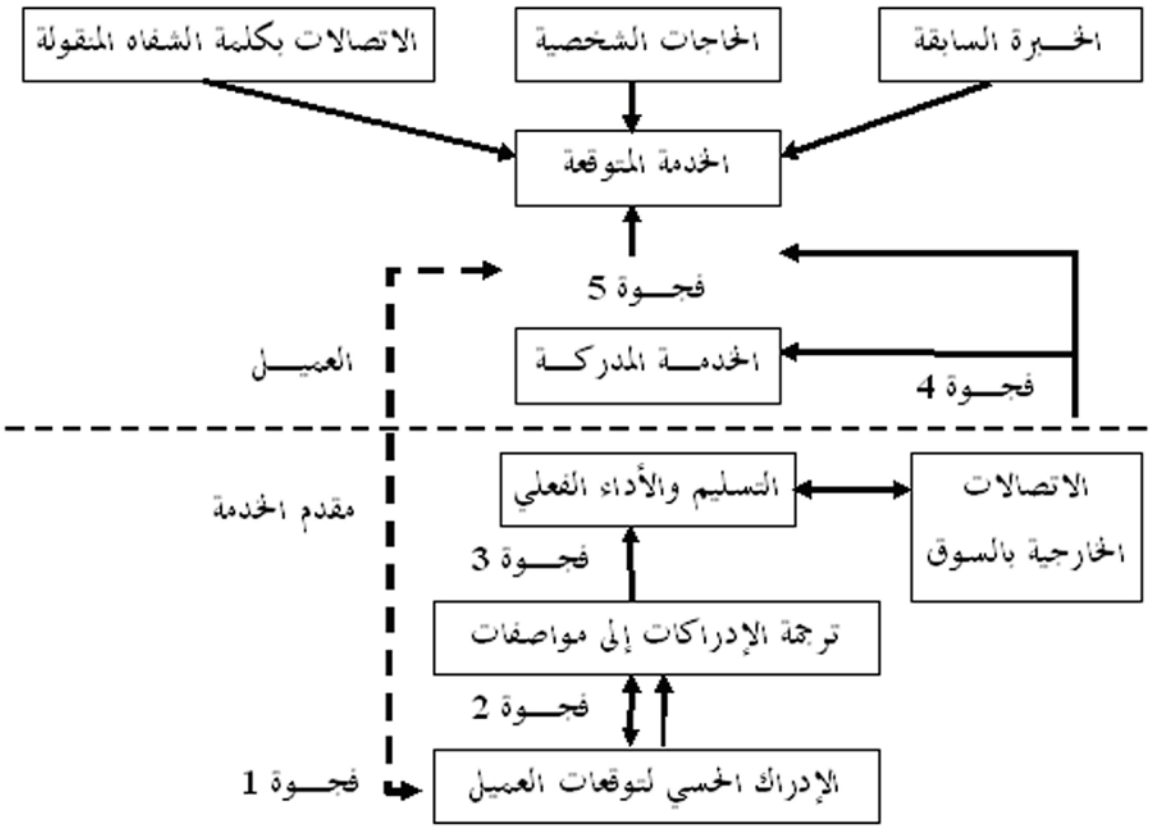
2.2.2. نماذج تقييم الجودة في التعليم العالي

إهتمت مؤسسات التعليم العالي بتطبيق منهج الجودة في مجال التعليم الجامعي للحصول على جودة أفضل للتعلم وتخريج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع، وأصبح عدد المؤسسات التي تتبع نظام الجودة في تزايد مستمر سواء في أمريكا والدول الأوروبية واليابان وكثير من الدول النامية وبعض الدول العربية التي بدأت تطبيق هذا النهج في بعض مؤسساتها التعليمية. ولتطبيق الجودة في مجال التعليم لابد من إتخاذها قيمة محورية بحيث تنعكس في الأداء والإنتاج والخدمات وتسخير كافة الإمكانات المادية والبشرية ومشاركة جميع عناصرالنظام التعليمي من إدارات وأفراد في العمل كفريق واحد لتقديم جودة عالية في الخدمة التعليمية، وتقييم مدى تحقيق أهدافها (الربيعي وأخرون، 2013). من جهة أخرى فإن التنافس على جودة خدمات التعليم لضمان تلبية احتياج المستفيدين الطلبة لابد و أن يكون أمرا صعبا وشاقا، نتيجة لما تتصف به هذه الخدمات من خصائص، مما يجعل الأمر أكثر صعوبة عند تحديد معايير ومقاييس واضحة لتحقيق جودة الخدمات بما يتناسب وبشكل كبير مع حاجات المستفيدين، وقد تجلت هذه الصعوبة بصورة واضحة في تعدد أبعاد ونماذج قياس جودة الخدمة، سوف نركز في بحثنا هذا على تقديم أهم دراستين حازتا على إهتمام الباحثين والممارسين، ألا وهما نموذج (Servqual) الذي يعتمد على الفجوة لكل من براسيرمان وزملاؤه (1985)، كما سنقدم أيضا نموذج (Hedperf) للباحث فيردوس (2005)، وقد حاز كل من هذين النموذجين الكثير من الإهتمام والتطبيق والإختبار من الكثير من الباحثين عبر العالم.

أ. نموذج الفجوة سيرفكال: (GAP Model Parsuraman, Zeithaml and berry, 1985)

طور براسيرمان وزملاؤه في سنة 1985 نموذجا يعتمد على قياس الفجوة بين ما يتوقعه الزبون وما يجده من أداء فعلي، أثناء تلقيه للخدمة، وهذا من خلال مختلف أبعاد النوعية التي أحصوها، إن هذا النموذج نال شهرة منقطعة النظير وقد جرى تجريبه على مدى أكثر من ثلاثين سنة، وقد أطلق عليه أصحابه اسم مقياس سيرفكال بالانجليزية (Servqual Scales)، وما زال إلى يومنا هذا مستعملا من طرف كل من الباحثين والممارسين في قطاع الخدمات، كما جرى تجريبه على العديد من مجالات النشاط في الخدمات، والشكل الموالي يوضح مختلف الفجوات الممكن وقوعها بين ما ينتظره المستهلك وما يمكن أن تقدمه المنظمة.

الشكل رقم 3: نموذج سيرفكال 1985.



المصدر: نموذج الفجوات (براسيرامان وأخرون، 1985) بتكييف من (العلاق والطائي، 255،2009)

الفجوة 1 : تقع بين توقعات العميل وإدراك إدارة المنظمة، و غالبا ما نجد أن إدارة المنظمة ترى توقعات الجودة بطريقة غير صحيحة، فقد لا تدرك دائما بدقة رغبات العملاء وكيفية حكم العميل على مكونات الخدمة، لأن المعلومات التي لديها غير صحيحة عن السوق وأنماط الطلب أو تم تفسيرها بصورة خاطئة، فقد يعتقد مثلا مديرو المستشفيات أن المرضى يحكمون على جودة خدمة المستشفى من خلال الخدمات الفندقية المتاحة، بينما قد يهتم المرضى بمسؤوليات ونوعية الأطباء والممرضين أكثر من أي شيء آخر.

الفجوة 2 : تقع بين إدراك المنظمة وتحديد درجة دقة مواصفات الجودة، وهي تعني أن مواصفات الجودة لا تتطابق مع توقعات الإدارة، وقد يعزى السبب لعدم قدرة المنظمة على وضع مستويات واضحة للجودة أو أخطاء في إجراءات التخطيط أو قد تكون مستويات الجودة واضحة لكنها لا ترتقي لمستويات توقعات العملاء المستهدفين، أو قد تكون واضحة وتروق للعملاء إلا أنها لا تصل إلى

طموحات الإدارة، مثلا قد ترغب إحدى شركات الطيران في سرعة الرد على المكالمات الهاتفية ولكن ليس لديها الإمكانات اللازمة.

الفجوة 3 : تقع بين تحديد مستوى جودة الخدمة والتسليم الفعلي للخدمة، حيث أن هناك كثيرا من العوامل التي تؤثر على أداء الخدمة ومنها أن تكون الموصفات معقدة جدا وغير مرنة أو أن العاملين غير مقتنعين بالمواصفات المطلوبة أو أنهم غير مدربين بصورة كافية على أداء الخدمة، أو لا يكون لديهم الحافز الكافي على أداء الخدمة أو وجود أنظمة تشغيل سيئة، مما يؤثر على مستوى جودة الخدمة المؤداة واختلاف ذلك المستوى المرغوب والمحدد مسبقا.

الفجوة 4 : تقع بين أداء الخدمة والاتصال بالسوق، وهي تعني بأن الدعوى أو الوعود المعطاة من خلال أنشطة الاتصال الترويجي لا تتطابق مع الأداء الفعلي للخدمة، وقد يرجع السبب لعدم التنسيق أو ضعفه بين العمليات والتسويق الخارجي في المنظمة، ومن أمثلة ذلك قيام العميل بحجز غرفة فندق بمواصفات معينة بناءا على ما جاء في إعلانات الفندق وعند استلامه للغرفة وجد أن المواصفات التي أظهرتها الإعلانات لا تتطابق مع ما استلمه.

الفجوة 5 : تقع بين الخدمة المؤداة والمتوقعة، وتعني أن الخدمة المدركة لا تتطابق مع الخدمة الفعلية وقد يكون ذلك لحدوث أكثر من فجوة في آن واحد.

وحسب هذا النموذج دائما فإن النوعية عبارة عن دالة بين التوقعات والادراكات وتخضع للمعادلة التالية:

$$SQ = \sum_{i=1}^{K} (P_{ij} - E_{ij}) \quad \text{.....(01)}$$

$$SQ = \sum_{i=1}^{K} W_i \left| P_{ij} - E_{ij} \right| \quad \text{.....(02)}$$

وقد عدلت المعادلة (01) بواسطة أوزان الأبعاد التي ذكرناها سابقا لتصبح كما تظهر في المعادلة (02) حيث تعني كل من:

SQ : يعبر عن النوعية الكلية للخدمة.

K : هو مؤشر عن عدد العبارات المستخدمة.

Pij : وهو الأداء المدرك للبعد i عن الإجابة j. (P : perception)

Eij: وهو نوعية الخدمة المتوقعة للبعد i عن الإجابة j. (E : expectation)

Wi : هو وزن البعد i.

العبارة: ونقصد بها جملة إخبارية نطرحها على المستفيد (طالب أو أستاذ)، مثلا يتكون نموذج سيرفكال 1985 من 22 عبارة في شكل عبارات تطرح على المستفيد مرة للتعبير عن توقعاته وتطرح مرة أخرى للتعبير عن ما وجده فعلا من أداء ثم يحسب الفارق وفق المعادلة الموضحة أعلاه.

إن نموذج 1985 كان يعتمد على 10 أبعاد في أول إصدار له، لكنها قلصت في دراسة 1988 لنفس الباحثين لتصبح 5 أبعاد فقط هي (الإعتمادية، الإستجابة، التعاطف، الأمان والجوانب المادية أو الملموسة)، حيث تم جمع كل من (الاتصال، الكفاءة، المصداقية، اللباقة والأمن) في بعد واحد هو الأمان (assurance)، كما دمجت كل من (الوصول للخدمة وفهم المستهلك) في بعد واحد هو التعاطف (Ampathy)، وسناتي عليها بشيء من التفصيل كما جاء بها (أبو غنيم،) فيما يلي:

1- **الجوانب الملموسة** : وتتضمن أربعة متغيرات تقيس توافر حداثة الشكل في التجهيزات المنظمة أو الجامعة، والرؤية الجذابة للتسهيلات المادية، والمظهر الأنيق لموظفيها، وأخيرا جاذبية وتأثير المواد المرتبطة بخدماتها.

2- **الإعتمادية:** ويحتوي هذا البعد على خمسة متغيرات تقيس وفاء المنظمة بالتزاماتها التي وعدت بها المستفيدين، واهتماماتها بحل مشاكلهم،وحرصها على تحري الصحة والدقة في أداء الخدمة، والتزامها بتقديم خدماتها في الوقت الذي وعدت بتقديم الخدمة فيه للمستفيدين وأخيرا احتفاظها بسجلات دقيقة عن محتوياتها وخدماتها.

3- **الإستجابية:** ويتضمن هذا البعد أربعة متغيرات تقيس اهتمام الجامعات بإعلام طلابها بوقت تأدية الخدمة وحرصها على ذلك، وحرص موظفيها على تقديم خدمات فورية للمستفيدين، والرغبة الدائمة لموظفيها في معاونة الطلاب، وعدم انشغال موظفيها عن الإستجابة الفورية لطلبات المستفيدين لموظفيها المتعلقة بمعاونتهم –أي بمعاونة المستفيدين–.

4- **السلامة(الأمان):** ويحتوي هذا البعد على أربعة متغيرات أساسية تقيس حرص الموظفين على غرس الثقة في نفوس مستخدميها وشعور الطلاب بالأمان في تعامهم مع موظفيها، وتعاملهم باستمرار بلباقة مع المستفيدين، وإلمامهم بالمعرفة، وحصولهم على التدريب اللازم ليتمكنوا من أداء أعمالهم والإجابة على أسئلة المستفيدين.

5- **التعاطف:** ويتضمن هذا البعد خمسة متغيرات تتعلق باهتمام الأساتذة بالمستفيدين اهتماما شخصيا، وتفهمهم لحاجات المستفيدين بالتحديد، وملائمة ساعات المحاضرات لتناسب كل الطلاب، وتوافر أماكن (مواقف) ملائمة، وأخيرا وجود برامج تعليمية ممتازة.

ب. نموذج الأداء هيدبارف (الخدمة المدركة): (Firdaus, 2005)

بعد أن قدمنا نموذج الفجوات المتمثل في المختصر (Servqual)، نتحول الآن إلى نموذج داع صيته في مجال قياس جودة خدمات التعليم العالي وهو نموذج لا يعتمد على قاعدة الفجوة، التي تلقت بعض الإنتقادات في هذا الخصوص، فحسب الباحثة (أبو وردة، 2007) إنتقد كلا من الباحثين (Owlia and Sspinwall, 1998) مقياس الفجوة، حيث إستعانا في دراستهما بمقياس الأداء الفعلي عند قياس جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي الهندسي، فالباحثان لا يجدان أي منفعة يمكن إضافتها من المعلومات الخاصة بدرجة التوقعات وبالتالي فهي غير مهمة في قياس الجودة، ولكنها على النقيض غاية في الأهمية عند قياس الرضا، فضلا على أن خدمات التعليم في مؤسسات التعليم العالي تعتبر من الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة في حياته، وبالتالي عدم تجربة المستفيد – الطالب – للجامعات الأخرى المنافسة تؤدي إلى وجود تأثير للكلمة المنقولة على الصورة الذهنية لجودة الخدمة، الأمر الذي يؤثر على تقدير الطالب لجودة الخدمة في المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها.

مما سبق وعلى هذا الأساس قامت الباحثة (Firdaus, 2005, 2006) بدراستين قيمتين متتاليتين, قدمت في الدراسة الأولى مقياسا جديدا لجودة الخدمة المقدمة في مؤسسات التعليم العالي بماليزيا (جامعات حكومية، خاصة، معاهد)، حيث يعتمد هذا النموذج الجديد بشكل أساسي على نموذج الآداء الفعلي أو الخدمة المدركة فقط، وقد أطلقت عليه مصطلح (HEDPERF) وهو يشير إلى الأحرف الأولى للمقياس المبني على الآداء فقط في مجال الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي، والذي يحدد الأبعاد الحقيقية لجودة الخدمة التعليمية داخل هذا القطاع. في سنتها الموالية لإصدار البحث الأول قامت الباحثة صاحبة النموذج بنشر مقال ثاني إختبرت فيه الكفاءة النسبية لمقياسي (Servperf) و (Hedperf) حيث يعتمد الإثنان على قاعدة الآداء فقط، وقد توصلت النتائج إلى تفوق مقياس (Hedperf) على المقياس الأول في قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي في ماليزيا، لما له من قدرة تفسيرية عالية لجودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، فضلا على تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات. وقد بررت الباحثة أن سبب تفضيلها للإتجاه المبني على الأداء فقط، أن خدمات التعليم العالي يستخدمها الفرد لأول مرة، وبالتالي فإن التوقعات في مجال الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة تكون غير دقيقة، كما

الحال في الجودة المدركة التي تعتمد فقط على إدراك المستفيد لأداء الجودة فقط، وهذا يعني أن التوقعات ليست جزءا من الجودة المدركة. ويشتمل هذا النموذج الجديد على ستة أبعاد أساسية نقدم شرحا لها فيما يلي:

1. **الجوانب الاكاديمية:**

يتضمن هذا البعد 09 عبارات تدور حول المسؤوليات الأكاديمية اتجاه الطلاب (من حيث تقديم الإستشارات الكافية، والقدرة على توصيل المعلومات وتحويل المقررات الدراسية لمعرفة علمية، والقدرة على تحقيق التواصل المستمر مع الطلاب وإمدادهم بالتغدية المرتدة المنتظمة، فضلا على مهارات الإتصال الجيد والمواقف الإيجابية مع الطلاب داخل وخارج قاعات الدروس، بالإضافة إلى التنوع في التخصصات التي يحتاجها سوق العمل).

2. **الجوانب غير الأكاديمية**

يتضمن هذا البعد 12 عبارة تدور حول العناصر الضرورية التي تساعد الطلاب على الحصول على الخدمة بأيسر الطرق (وهي تتعلق بدرجة كفاءة الموظفين في آداء الأعمال المنوطة لهم، وسهولة تحصيل الرسوم، ودرجة الإستجابة للشكاوي المقدمة أو الطلبات، والسرعة في تقديم الخدمة، ومدى تواجد الموظفين، ودرجة الإستعداد القصوى لمساعدة الطلاب والتعاون معهم ومع أولياء أمورهم لحل مشاكلهم).

3. **السمعة والصيت**

ويتضمن 10 عبارات تدور حول الصورة الذهنية لدى المجتمع عن المنظمة ومدى إندماجها في المجتمع، وقدرة المؤسسة على تحقيق رسالتها اتجاه الطلبة والمجتمع.

4. **تسهيلات الوصول**

ويتضمن 08 عبارات تتعلق بمدى قرب المؤسسة من وسائل المواصلات بشكل ييسر الوصول إلى المؤسسة، فضلا على اللوحات الإرشادية وسهولة الوصول إلى قاعات التدريس داخل المؤسسة، وتسهيل مهمة الحصول على المعلومات المبسطة التي تفيد في إمكانية التواجد في

أماكن تلقى الخدمة في الوقت الملائم وبأيسر الطرق، ودرجة الأستجابة لتلقي الطلبات من خلال الأنترنيت وحل المشكلات عبر الهاتف).

5. قضايا البرنامج

وتتضمن عبارتين، يركز هذا البعد على أهمية تقديم عروض برامج متنوعة ذات سمعة أكاديمية متخصصة، ببنية ذات مرونة ومحتوى واضح.

6. الفهم

هذا البعد تم التنازل عنه وحدفه من النموذج المحدث الأخير، وذلك لعدم تقديمه نتائج جيدة في الإختبارت الكمية، وهو بعد يتعلق بفهم الطلبة، المشورة وبعض الحاجات الخاصة من قبل الخدمات الصحية.

وبهذا يتضمن المقياس في شكله النهائي 41 عبارة تم تحديد الأجابة عليها من خلال مقياس ليكرت المتدرج من خمسة إستجابات تبدأ من أقصى درجات الموافقة والتي تساوي 5، إلى أقصى درجات عدم الموافقة والتي تساوي 1، مع وجود درجة حيادية في المنتصف تساوي 3.

3. المنهجية:

سنتحدث في هذا الفصل حول منهجية البحث العلمي حيث نقدم منهجية البحث المستخدمة، مجتمع الدراسة، مجريات تصميم العينة وتسييرها، وسيلة جمع البيانات وطريقة بنائها، سيرورة جمع البيانات، اختبار كرونباخ ألفا والطرق الإحصائية المستخدمة في التحليل سيتم شرحها بالتفصيل في هذا الفصل.

1.3. موضوع البحث

يعتبر البحث وسيلة منهجية للاكتشاف والتفسير العلمي والمنطقي للظواهر، والإتجاهات، والمشاكل، وينطلق من فرضيات أو تخمينات يمكن التأكد منها باتباع سبل تحقق أهدافا ويمكن قياسها بقوانين طبيعية أو إجتماعية يحتكم الناس إليها ويستهدف الوصول إلى نتائج تحقق رغبات الباحث أو الجهة المتبنية للبحث سواء كان هذا البحث نظريا تفسيريا أو تحليليا ومن مهمة الباحث أن يحدد أهدافه ومنهجه بوضوح لكي يصل إليها بأقصر الطرق وأفضلها ولكي تتضح أهداف البحث ينبغي أن يكون الباحث ملما بأسباب اختياره للموضوع فقد يكون الهدف ابتكاريا واستطلاعيا وتتعدد الأهداف بتعدد البحوث وتختلف مواضيعها وأهدافها فقد يكون الهدف تصحيح أخطاء وملابسات علمية سابقة وقد يكون إثراء لما هو قائم أو أنه تجديد وابتكار. إذن يتحدد البحث بتحيد معالمه ومعالم البحث هي: الموضوع والأهداف، والفروض، والمنهج، وأن يكون البحث العلمي ميدان بشري أو جغرافي وأن يكون له زمن البداية والنهاية وأن يقوم به باحث ماهر يتضح أمامه أهمية البحث ومعالمه الأساسية والفلسفة التي يحتوي عليها لأن البحث هو تفتيش عن غائب حاضر(غائب عن الإثبات، وحاضر في الذهن) لأنه النشاط العلمي المنظم في التعرف على الحقيقة (ابراهيم ،2000 ،ص16).

إن المنهجية العلمية في البحث هي طريقة تفكير منظمة تنطوي على سلسلة من الإجراءات المعيارية التي تضبط ايقاع عملية البحث عن الحقائق بأسلوب علمي موضوعي بعيد عن التحيز .ولهذا، فإنها المدخل الذي يعتمد على الدقة والموضوعية ويستند الى التجرد الذاتي .وترتكز المنهجية العلمية في البحث على مجموعة من الأسس الاجرائية التي اذا ما روعيت في البحث فإنها ستكون المدخل الى نتائج دقيقة وصادقة في التعبير عن المشكلة محل البحث ويمكن تعميمها . وتلبية لأهداف الدراسة الحالية، قدم (المعلا ،2004) عرض لأهم الأسس والمعايير التي تقوم عليها المنهجية العلمية في البحث وهي:

1. التحديد الواضح لمشكلة البحث.
2. وجود فروض منطقية قابلة للاختبار.
3. القياس الدقيق للمتغيرات محل البحث.
4. الاختيار الدقيق لعينة البحث.
5. الاختبار الصحيح لفروض البحث.
6. استخلاص وتحليل النتائج.

أما منهج البحث فيقصد به الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة بواسطة مجموعة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحديد عملياته، حتى يصل إلى نتيجة معلومة (مسعد، 2000، ص33). ويمكن حصر بعض أهم المناهج العلمية فيما يلي:

- **المنهج التاريخي:** أو الاسترادادي هو المنهج الذي يستخدمه الباحثون المتعلقون بتجارب الماضي. بقصد دراسة وتحليل بعض المشكلات التي ترجع بجذورها إلى التجربة الإنسانية بأطوارها التاريخية و الزمنية المختلفة. ولذلك يقول هؤلاء الباحثون بأنه يصعب علينا فهم الحاضر إلا بالرجوع إلى الماضي. والحياة الحاضر هي امتداد طبيعي للحياة الغابرة (ساعاتي،1991، ص48).
- **المنهج الوصفي:** المنهج الوصفي: يقوم هذا المنهج على وصف ظاهرة من الظواهر، للوصول إلى أسباب هذه الظاهرة، والعوامل التي تتحكم فيها، واستخلاص النتائج لتعميمها. ويتم ذلك وفق خطة بحثية معينة (مبارك، 1992).
- **المنهج التجريبي:** يستخدم بشكل عام في العلوم الطبيعية، التي تسمح بإجراء التجارب عليها، ويشمل هذاالمنهج كلا من الملاحظة والتجريب، حيث يبدأ الباحث بجزيئات وافتراضات محاولا التوصل إلى قضايا عامة (المغربي، 2009).

2.3. مقاربة البحث:

تنقسم مناهج البحث في علم الاجتماع إلى نوعين رئيسين: كمية وكيفية. وتستخدم المناهج الكمية في انتاج بيانات عددية أو إحصائية، أي يرتبط مفهوم هذا المنهج بالكم أو الوصف ومدى قابلية الظواهر محل الدراسة للقياس. بينما المناهج الكيفية بصفة أساسية في إنتاج بيانات حول الخبرات والمعاني الشخصية للفاعلين الاجتماعيين. وتعتمد هذه المناهج في العادة على لغة الفاعل الاجتماعي أو على ملاحظة سلوك الفاعل.

يقع المنهج الكيفي (Qualitative Method) عموماً في اطار المنهج التحليلي (The Analytical Method) المتسم بالعمومية والشمولية، على إعتبار أنه يمكننا القول بوجود تحليل كيفي وآخر كمي أو مقارن.

إذن، مصطلح البحوث الكيفية مصطلح شامل يحتوي على أنماط مختلفة من البحوث في علم الاجتماع منها البحوث الاثنوغرافية، ودراسة الحالة، والبحوث الميدانية، والبحوث الطبيعية (التي تجري في مجال طبيعي)، وبحوث الملاحظة بالمشاركة. وتختلف هذه البحوث عن بعضها البعض في أسسها الفلسفية والتحليلية، إلا أن بينها جميعاً عدداً من المظاهر المشتركة تضعها في تصنيف واحد مقارنة بالبحوث الكمية.

يختلف الإستقصاء الكيفي عن الطريقة الكمية في دراسة الظواهر الإجتماعية والسلوكية في أنها ترفض اعتبار أن أغراض وطرق العلوم الإجتماعية هي نفسها أغراض وطرق العلوم الطبيعية والفيزيائية، على الأقل من حيث المبدأ. فالأساس في البحوث الكمية سواء في العلوم الإجتماعية أو العلوم الطبيعية أنها تسعى نحو تحقيق وإختبار النظريات وتفسير الظواهر عن طريق تأكيد أنها مستمدة من الإفتراضات النظرية. وتبدأ البحوث الكيفية من مسلم منهجي مختلف، وهو أن موضوعات العلوم الإجتماعية أو الإنسانية مختلفة في أساسها من موضوعات العلوم الطبيعية، ولذلك تتطلب هدفاً مختلفاً في الإستقصاء ومجموعة مختلفة من طرق البحث.

إذ تؤمن البحوث الكيفية بأن السلوك الإنساني مرتبط دائماً بالسياق الذي حدث فيه، وأن الواقع الإجتماعي(مثل الثقافات والموضوعات الثقافية، والمؤسسات، وغيرها) لا يمكن خفضه إلى مجموعة من المتغيرات بنفس الأسلوب الذي يحدث في الواقع الطبيعي. بينما تعتمد الطرق الكمية في العلوم الإنسانية على نموذج التفسير الاستنباطي الاستقرائي. ويبدأ الإستقصاء بنظرية عن الظاهرة موضوع البحث. ومن هذه النظرية نستنتج مجموعة من الفروض التي تخضع بدورها للإختبار بإستخدام إجراءات محددة مثل إجراءات لتصميم التجريبي، أو السببي المقارن، أو الإرتباطي.

ومع ذلك فإن المنهجين يكملان بعضهما بعضاً، علماً بأنهما يختلفان في .(نقاط أساسية، خصوصاً ما يتعلق منهما بموضوعية الباحث ودوره.

1. في البحث الكمي تكتسب استقلالية الباحث عن موضوع البحث قيمة كبيرة، بخلاف ذلك فإن البحث الكيفي يعود إلى الإدراك الذاتي للباحث بوصفه عنصراً أساسياً من المعرفة.
2. إن البحث الكمي يعتمد إلى درجة كبيرة على تقنين البحوث الميدانية، فتكون أسئلة الإستبانة وكذلك الإجابة محددة مسبقاً. أما المقابلات الكيفية فهي أكثر مرونة، وتتكيف مع الحالات المختلفة.

تعتبر البحوث الكمية مكملة للبحوث الكيفية ولا تتعارض معها. وفي أي تصميم بحثي، يمكن إستخدامهما معا. ولكن البحوث الكيفية عادة ما تأخذ مكانها في بداية الدراسة، لتحديد القيم التي تحتاج إلى القياس في المراحل الكمية التالية. كما يمكن إستخدامها أيضا لتشخيص الأخطاء، في حين يوفر البحث الكمي معلومات أكثر تعقيدا استنادا على ما يتم استنباطه من العينات، بما يتيح الفرصة للباحث بعد ذلك لوضع توصياته فيما يخص عناصر التحكم التي يمكن استخدامها لقياس مدى فعالية الخطوات التي يتم اتخاذها (Hague and Morgan, 2004). هذا وقد إعتمدنا في دراستنا هذه على كل من البحوث الكيفية والكمية من أجل إستطلاع الأفكار والمواقف الداخلية للطلبة في الجانب الكيفي، بينما طبقنا مبادئ البحث الكمي في جانب جمع المعلومات، إجراء المقارنات الكمية وإيجاد العلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة والتابعة في موضوع الظاهرة المدروسة.

3.3. إستراتجية البحث:

حسب (yin,1994) هناك استراتيجيات متعددة للقيام بالبحوث الكيفية، التي يمكن أن نجملها في كل من: التجارب، الاستقصاءات، تحليل الأرشيف، المعلومات التاريخية وأيضا دراسات الحالات. غالبا ما يجد الباحث نفسه في ورطة تحديد الإستراتيجية البحثية الملائمة، وعليه ومن أجل تسهيل العملية المنهجية نقدم الجدول التالي الذي يساعد البحث في الفصل بين مختلف الإستراتيجيات البحثة، وإختيار أنسبها:

جدول رقم 01: شروط إختيار الإستراتيجيات البحثية

شروط البحث / استراتيجية البحث	شكل أسئلة البحث	الحاجة إلى الرقابة من خلال الأحداث السلوكية	التركيز على الأحداث الراهنة
التجربة	كيف / ولماذا ؟	نعم	نعم
الاستبيان (الاستقصاء)	من، ماذا، أين،كم يكلف، وكم العدد	لا	نعم
تحليل الأرشيف	//	لا	نعم / لا
التحليل التاريخي	كيف / ولماذا ؟	لا	لا
دراسة الحالة	//	لا	نعم

Source: Cosmos corporation in yin (1994, P6)

إن البحث الذي نود إجراؤه لا يحتاج إلى الرقابة من خلال الأحداث السلوكية كما أنه لا يعتمد على الأسئلة من نوع كيف ولماذا، ومنه يمكننا إقصاء كل من إستراتيجية البحث المعتمدة على التجربة والتحليل التاريخي. وبما أننا بصدد دراسة ظاهرة مرتكزة على أحداث راهنة فيمكننا إقصاء تحليل الأرشيف، يتبقى لنا خيارين هما دراسة الحالة و الإعتماد على الأستبيان، وبما أننا لسنا بحاجة لطرح أسئلة من نوع أين ، كم وماذا فتتبقى لنا الإستراتيجية البحثية المعتمدة على دراسة الحالة، وهي صالحة للإستعمال في حالتنا هذه. حيث يقصد بدراسة حالة أنها:" دراسة وحدة من وحدات المجتمع أو مفردة من مفرداته دراسة تفصيلية للكشف عن جوانبها المتعددة للوصول إلى تعليمات تنطبق على غيرها من الوحدات أو المفردات (مسعد، 33،2000). ودراسة الحالة يمكنها إستخدام العديد من الوسائل بما فيها الإستبيان خصوصا عند التعامل مع وحدة من المجتمع تستوجب إستخدام طرق إحصائية في إنتقاء أفراد الدراسة كالمعاينة والمسح، وهو ماينطبق على حالتنا قيد الدراسة المتمثلة في دراسة حالة مؤسسة جامعية تشتمل على مجتمع طلابي، يستوجب إتباع طريقة المعاينة من إستخراج أفراد العينة الممثلة ودراستهم.

4.3. طريقة جمع البيانات:

تعتبر عمليات الملاحظة والتقصي من أهم الطرق المستخدمة في جمع البيانات. وإذا كان الوصول إلى نتائج واضحة ومحددة وذات مدلول، يمثل هدفا أساسيا يسعى الباحث إلى تحقيقه بأحسن الوسائل وأقل التكاليف، فإن عملية تصميم الأدوات والوسائل اللازمة لجمع هذه البيانات تنطوي على مجموعة من الطرق والإجراءات التي من شأنها توفير الإطار السليم لعملية جمع البيانات. ومن هذا المنظور فإن عملية تصميم أدوات جمع البيانات تعتبر إحدى الحلقات الرئيسية في عملية البحث (معلا،2006). ومن أهم الأساليب المستخدمة في جمع البيانات نجد مايلي: مصادر ثانوية داخلية : حيث يعتمد فيها الباحث على معلومات من داخل المؤسسة من خلال الرجوع إلى سجلاتها ، ويختار ما يخدمه لإجراء بحثه ، ومن جهة أخرى نجد المصادر الثانوية الخارجية : التي تكون من خارج نطاق المنظمة حيث تمثل احصاءات وبيانات ومعلومات ونتائج بحوث قامت بجمعها وتحليلها واستخلاص النتائج جهات أخرى عديدة ومختلفة .

أما المصادر الأولية للعلومات : فيعتمدها الباحث في حالة عدم كفاية المعلومات التي حصل عليها من المصادر الثانوية ، وتسمى كذلك بالمصادر الميدانية لأن الباحث يقوم بجمع هذه المعلومات مع من يساعده من الباحثين من مجتمع البحث الذي يدرسه أو يحاول تحديد الظاهرة أو دراسة مشكلة معينة بهدف الوقوف على العوامل المؤثرة على ظاهرة موضوع الدراسة.

وأخيرا هناك عدة طرق لجمع المعلومات نقدمها فيما يلي:

1- طريقة الملاحظة المباشرة : وتكون من خلال ملاحظة ومشاهدة الأحداث على الواقع وتكون وفق أسس ومعايير محددة كي لايكون معدل الخطأ و الإنحراف كبير بسبب التباين في قدرة الباحثين المكلفين بعملية الملاحظة، وتستخدم بشكل واسع في دراسة وتحليل المشاكل و الظواهر التسويقية.

2- طريقة المقابلة المباشرة: وهنا يتم جمع البيانات و المعلومات من خلال الإلتقاء المباشرة ما بين المكلفين بالبحث و المستهدفين بالدراسة حيث يتم توجيه مجموعة من الأسئلة عن طريق اللقاء الشخصي بين السائل والمجيب على أن تكون المقابلة سهلة وسريعة وتكون الأسئلة قليلة ومحددة.

3- طريقة الإستقصاء: لقد أصبحت هذه الطريقة في الوقت الحاضر من الطرق الشائعة الإستخدام لجمع البيانات والمعلومات في مجال بحوث التسويق، إذ تعتمد هذه الطريقة على تحديد الأسئلة وفق الظاهرة المراد دراستها وتجهز على شكل قائمة بالأسئلة وتسمى بإستمارة الإستبيان حيث يتم توزيعها عن طريق المقابلة الشخصية للمستقصي مع المستهلكين أو قد يتم إرسالها عبر البريد وأحيانا يتم طرح الأسئلة بشكل شفهي عن طريق الهاتف (ردينة، 2000). لقد تمثلت أولى مصادرنا من البيانات في هذا العمل البحثي في آراء الطلبة المسجلة في أوراق الإستبانات المقدمة لهم، حيث قمنا بتوزيع الإستمارة أو الإستبيان على الطلبة مباشرة. وقد شملت هذه الإستمارات على كل من الاسئلة المفتوحة والاسئلة المغلقة، كما إشتملت أيضا على إستخدام سلم ليكرت خماسي الدرجات بغرض قياس إتجاهات الطلبة نحو مختلف أبعاد الجودة في التعليم العالي. هذا وقد تم بناء الإستبيان بطريقة تسهل من عملية فهمه والإجابة عليه، مما يسمح من تفادي أكبر قدر من التحيز، كما سمح هذا الإعداد البسيط للطلبة، من تعليم إختياراتهم وتقديم آرائهم بكل حرية.

5.3. مجتمع الدراسة والعينة:

يتمثل مجتمع الدراسة في كافة طلبة المركز الجامعي لميلة – الجزائر – المنتظمين وعددهم 5935 طالب وطالبة. وقد قام الباحث باستخدام طريقة العينة الحصصية، وتم توزيع عينة استطلاعية حجمها 20 إستبانة لاختبار الاتساق الداخلي وثبات الإستبانة. وبعد التأكد من صدق وسلامة الاستبانة للاختبار تم توزيع 430 إستبانة على عينة الدراسة وتم الحصول على 400 إستبانة بنسبة استرداد 93%. بالنسبة لعينة الدراسة فقد إستخدمنا طريقة المعاينة الحصصية، تم تقدير عينة بـ 14.85 % من مجتمع الدراسة المكون من 5935 طالب وطالبة، أي ما يعادل تقريبا 400 طالب من كل التخصصات حسب نسب تمثيلهم في مجتمع الدراسة بالمركز الجامعي لميلة، مؤشرات تصنيف العينة الحصصية تمثلت في كل من سنة الدراسة (سنة أولى، ثانية، ثالثة، ماستر1، ماستر2)، المعهد (علوم إقتصادية، لغات وأدب، علوم وتكنلوجيا) والجنس (أنثى، ذكر)، نقدم التصنيف الحصصي للعينة المختارة لموضوع بحثنا في الجدولين المواليين التاليين:

جدول رقم02: جدول يحدد نسب عناصر العينة الحصصية

مراقبة الخصائص	النسب في المجتمع	النسب في العينة	العدد في العينة
	5935	% 100	400
الجنس			
• ذكور	% 28	% 28	112
• إناث	% 72	% 72	288
المعهد			
• علوم وتكنلوجيا	% 44	% 44	176
• أدب ولغات	% 30	% 30	120
• إقتصاد	% 26	% 26	104
السنة (المستوى)			
• أولى	% 37	% 37	148
• ثانية	% 36	% 36	144
• ثالثة	% 18	% 18	72
• أولى ماستر	% 05	% 05	20
• ثانية ماستر	% 04	% 04	16
المجموع الكلي	5935	% 100	400

المصدر: من إعداد الطالبة.

جدول رقم03: جدول يحدد حصص مفردات العينة

		سنة 1	سنة 2	سنة 3	ماستر 1	ماستر 2	المجموع
علوم و تكنلوجيا	**ذكور**	**18**	**18**	**09**	**02**	**02**	**49**
	إناث	**47**	**45**	**22**	**06**	**05**	**25**
أدب ولغات	**ذكور**	**12**	**12**	**06**	**02**	**01**	**33**
	إناث	**32**	**31**	**15**	**04**	**04**	**86**
علوم إقتصادية	**ذكور**	**11**	**11**	**06**	**02**	**01**	**31**
	إناث	**28**	**27**	**14**	**04**	**03**	**76**
المجموع		**148**	**144**	**72**	**20**	**16**	**400**

المصدر: من إعداد الطالبة.

6.3. أداة الدراسة:

تم إعداد إستبانة حول تقييم جودة خدمات التعليم العالي من وجهة نظر المستفيدين: دراسة تطبيقية على طلبة المركز الجامعي لميلة".

تتكون إستبانة الدراسة من محورين رئيسيين بالإضافة إلى ثلاث أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة:

المحور الأول: وهو عبارة عن السمات الشخصية عن المستجيب

(العمر، الجنس، المستوى الدراسي، التخصص، أعلى شهادة تريد الحصول عليه، السنة الحالية للدراسة)

المحور الثاني: وهو عبارة عن مجالات (أبعاد) الدراسة وتتكون الإستبانة من 41 عبارة، موزعة على 5 أبعاد رئيسة هي:

البعد الأول: غير الأكاديمي ويتكون من (12) عبارة .

البعد الثاني: الأكاديمي ويتكون من (09) عبارات .

البعد الثالث: السمعة أو الصيت ويتكون من (10) عبارات.

البعد الرابع: تسهيلات الوصول ويتكون من (08) عبارات.

البعد الخامس: قضايا البرنامج (التخصصات) ويتكون من (02) عبارة.

كما طرحنا ثلاث عبارات لقياس كل من الجودة الكلية بالجامعة، الإحساس المعبر على الرضا والوفاء للمؤسسة من خلال تكرار زيارتها بعد التخرج.

في الأخير أنهينا الإستبانة بثلاث أسئلة مفتوحة من أجل جمع المعلومات حول الإعتقادات التي يحملها الطلبة حول مواضيع مثل(على من تود أن تثني في هذه المؤسسة..، من تريد أن تنتقد في هذه المؤسسة..، واخيرا لوكنت مسؤول ما الفعل الذي ستقوم به..).

وقد تم استخدام مقياس ليكرت لقياس استجابات المبحوثين لفقرات الاستبيان حسب جدول الموالي:

جدول رقم 04: درجات مقياس ليكرت

الاستجابة	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
الدرجة	1	2	3	4	5

المصدر: من إعداد الطالبة

يدرس سلم ليكرت المواقف المختلفة من خلال التعبير بالموافقة التامة على ما جاء في العبارة من خلال إختيار الرقم خمسة، أو الحياد وإختيار الرقم ثلاثة، أو عدم الموافقة التامة وإختيار الرقم واحد.

7.3. طريقة تحليل البيانات:

قام الباحث بتفريغ وتحليل الإستبانة من خلال برنامج التحليل الإحصائي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) ، وسوف يتم استخدام الاختبارات الإحصائية اللامعلمية، بسبب إستخدام الباحث لمقياس ليكرت الترتيبي، كما إستعان الباحث أيضا بالأدوات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابي والمتوسط الحسابي النسبي: يستخدم هذا الأمر بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما ويفيد الباحث في وصف عينة الدراسة.
2- اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وطريقة التجزئة النصفية لمعرفة ثبات فقرات الإستبانة.
3- تم إستخدام أسلوب الأنحدار المتعدد لإختبار العلاقة المنصوص عليها في الفرضية الثانية.
4- معامل ارتباط سبيرمان (Spearman Correlation Coefficient) لقياس درجة الارتباط. يستخدم هذا الاختبار لدراسة العلاقة بين المتغيرات في حالة البيانات اللامعلمية.
5- اختبار (t-test) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من البيانات القياسية (Scales).

8.3. الصدق وثبات وسيلة الدراسة:

إن صدق المقياس يعني من وجهة نظر الباحثين الاجتماعيين أن تكون البيانات التي يتم جمعها غير متحيزة ومتصلة بالخاصية أو المتغير المراد قياسه (معلا، 2006، 91).

1.8.3 صدق المحتوى:

يستطيع العلماء السلوكيون قياس صدق المحتوى، من خلال آراء مجموعة من المحكمين في المجال. حيث يقوم الباحث بسؤال عدد من الخبراء المتخصصين في المجال المعرفي لمحتوى المقياس للحكم على مدى تمثيل العناصر (العبارات) المستخدمة في المقياس للجوانب المختلفة للمحتوى المفاهيمي للمتغير محل القياس(معلا، 2006، 92). وعليه فقد قام الباحث بتمرير مسودة الإستبانة على مجموعة من المحكمين بالمركز الجامعي لميلة نسجل أهم آرائهم في الجدول التالي:

جدول رقم 05 : أراء وملاحضات الأساتذة

المحكمين	الملاحظات
الأستاذ: – بوالريحان فاروق – لطرش جمال – حيمر حمودي – بوفنش وسيلة	– تصحيح لغوي لبعض المفردات – حذف بعض المفردات – تغيير ترجمة بعض العبارات – تغيير في بعض أسئلة السمات – تقسيم الإستبانة إلى عدد من المحاور

المصدر: من إعداد الطالبة

بعد حصولنا على آراء المحكمين قمنا بالتعديلات اللازمة، ثم قمنا بتوزيع تجريبي للإستبانة على 20 طالب وطالبة من طلبة المركز الجامعي لميلة، وهذا من أجل حساب ثبات الإستبانة.

2.8.3 ثبات الإستبانة:

يقصد بثبات الإستبانة أن تعطي هذه الإستبانة نفس النتيجة لو تم إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت نفس الظروف والشروط، أو بعبارة أخرى أن ثبات الإستبانة يعني الاستقرار في نتائج الإستبانة وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة.
وقد تحقق الباحث من ثبات إستبانة الدراسة من خلال معامل ألفا كرونباخ :

معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient : استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الإستبانة، وكانت النتائج كما هي مبينة في جدول التالي:

جدول رقم06: نتائج كرونباخ ألفا عبر برنامج (SPSS)

م	المجال	معامل ألفا كرونباخ (الثبات)
.1	غير الأكاديمي	**0.796**
.2	الأكاديمي	**0.829**
.3	السمعة أو الصيت	**0.768**
.4	تسهيلات الوصول	**0.713**
.5	قضايا البرنامج	**0.716**
جميع العبارات		**0.911**

المصدر: من إعداد الطالبة

واضح من النتائج الموضحة في جدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت مرتفعة لكل مجال وتتراوح بين 0.713، 0.829 لكل مجال من مجالات الإستبانة، وكذلك لجميع عبارات الإستبانة تساوي 0.911 ومنه يمكن القول بأن معاملي ثبات الأستبانة المستعملة في دراستنا كانت مرتفعة.

4. المؤسسة محل الدراسة

1.4. نشأة المركز الجامعي

المركز الجامعي لميلة هو مؤسسة عمومية ذات طابع علمي ثقافي ، تتمتع بالاستقلال المعنوي والمالي ويهدف إلى توفير تكوين علمي ونوعي للطلبة في ميادين مختلفة . تم إنشاؤه بموجب المرسوم التنفيذي رقم 08-204-المؤرخ في 09 جويلية 2008 .فتح أبوابه خلال الموسم الجامعي 2008-2009 لأكثر من 1000 طالب ليكون بذلك أول مؤسسة جامعية ينطلق بها قطاع التعليم العالي و البحث العلمي في ولاية ميلة (43000) – الجزائر -.

يوفر المركز الجامعي لطلبته تكوينا نوعيا في الميادين التالية :

- الليسانس
- مرحلة الماستر

2.4. الموقـع والمساحة

يقع المركز الجامعي لميلة على بعد خمس كيلومترات عن وسط المدينة على الطريق الرابط بين بلديتي ميلة وزغاية و يتربع على مساحة إجمالية قدرها 87 هكتار.

3.4. التأطير البيداغوجـــي والمرافق

يتوفر المركز الجامعي لميلة على نخبة من الكفاءات العلمية في تخصصات مختلفة تشرف على تأطير طلبته ومنحهم تكوينا حسب احتياجاتهم ووفق مساراتهم وتخصصاتهم . استقطب المركز العديد من الطلبة والأساتذة حسب الميادين التي يتوفر عليها وهذا كما نبينه في الجداول التالية :

جدول رقم07: تصنيف الأساتذة حسب الميادين

المعهد	الأســـاتـــــــذة الـــــدائـــمـون					المجموع
	أستـاذ مساعد صنف ب	أستـاذ مساعد صنف أ	أستـاذ محـاضـر صنف ب	أستـاذ محـاضـر صنف أ	أستاذ	
معهد العلوم والتكنولوجـيـا	3	4	7	26	50	90
معهد العلوم الاقتصادية، التجارية و علوم التسيير	0	0	1	21	30	52
معهد الآداب و اللغات الأجنبية	1	2	1	26	40	70
المجموع	4	6	9	73	120	212

المصدر: (www.centre-univ-mila.dz, 2014)

جدول رقم 08: توزيع الطلبة حسب الميادين

	الطلبة							
المعهد	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	سنة أولى ماستر أكاديمي	سنة أولى ماستر مهني	سنة ثانية ماستر أكادمي	سنة ثانية ماستر مهني	المجموع
معهد العلوم و التكنولوجيا	1014	1097	344	92	38	29	24	2638
معهد العلوم الاقتصادية، التجارية و علوم التسيير	630	441	298	66	0	64	0	1499
معهد الآداب و اللغات الأجنبية	538	624	413	122	0	101	0	1798
المجموع	2182	2162	1055	280	38	194	24	5935

المصدر: (www.centre-univ-mila.dz, 2014)

كما يحتوي المركز الجامعي على مجموعة متنوعة من المرافق نوضحها في الجدول الموالي:

جدول رقم 09: المرافق البيداغوجية للإستقبال

المرافق	العدد	المقاعد(القدرة)
المدرجات	08	2200
قاعات الدروس / الأعمال الموجهة / الأعمال التطبيقية	44	1900
مخابر البحث	24	604
قاعات القراءة	02	82
قاعات الإعلام الآلي / الأنترنيت	04	250
المكتبات	02	500
قاعة مناقشة المذكرات	04	400

المصدر: (www.centre-univ-mila.dz, 2014)

4.4. الهيكل الإداري للمركز الجامعي لميلة

الشكل رقم 4: الهيكل الإداري للمركز الجامعي لميلة

المصدر: (www.centre-univ-mila.dz, 2014)

5. التحليل

1.5. وصف خصائص عينة الدراسة

تضمن الاستبيان ستة أسئلة حول البيانات العامة لعينة الدراسة هي: الجنس، العمر، المستوى الدراسي، التخصص، أعلى شهادة تريد الحصول عليها والسنة الحالية للدراسة. الجدول التالي رقم: 10، يبين نتائج التحليل الخاص بأفراد عينة الدراسة، يلاحظ من الجدول أن 28.2% من العينة ذكور في حين أن 71.8% إناث، وهذا يرجع إلى أن معظم العائلات ترسل بناتها للدراسة بالجامعة الأقرب المتمثلة في المركز الجامعي لميلة، أما من حيث العمر فيلاحظ أن أغلبية الطلبة حوالي 74 % تتراوح أعمارهم بين 21 و 25 سنة، ثم تليها من تقل أعمارهم عن 20 سنة بنسبة 25.8 %، بينما نجد فردا واحدا في الفئة العمرية من 36 إلى 45 سنة بنسبة 0.2 %. في الفئة الأخيرة المتمثلة في الطلبة الأكبر من 45 سنة لم نسجل أية حالات. بالنسبة للمستوى الدراسي نلاحظ أن طلبة الليسانس يسيطرون على مقاعد الدراسة بنسبة 90.8 % مقارنة بطلبة الماستر الذين لا تتعدى نسبتهم 9.2 %، ويرجع هذا الأمر إلى أن المركز الجامعي لميلة مركز فتي ولم تفتح به مقاعد كثيرة للماستر. أما في جانب التخصص فلدينا أربع تخصصات حيث يستحود ميدان الأدب واللغات على أكبر عدد من الطلبة المستجوبين بنسبة 29.8 %، ثم ياتي بعده كل من معهد الرياضيات والإعلام الآلي بنسبة 27.8 %، فمعهد الإقتصاد بنسبة 36.8% ، ثم في الأخير معهد العلوم وتكنلوجيا بنسبة 15.6%، وهي النسبة الأضعف ويرجع ذلك لحداثة إنشاء هذا الميدان. من ناحية أخرى نلاحظ أن أغلبية الطلبة يريدون إتمام دراساتهم العليا من أجل الحصول على الماستر حيث تقدر نسبتهم بـ 86.7%، أما من يريدون الوصول إلى شهادة الدكتوراه فقدرت نسبتهم بـ 0.8% وهي نسبة ضعيفة نوعا ما ومقبولة منطقيا بسبب طول المسيرة للحصول على هذه الشهادة، يبقى من يودون فقط إتمام الدراسة إلى شهادة الليسانس فقد قدرت نسبتهم بـ 12.5%، وهي نسبة تعبر على من يريدون التوجه مباشرة للحياة العملية لسبب أو لآخر. أما بالنسبة لتوزيع الطلبة على المسار الدراسي فنجد أن أغلبية الطلبة متواجدين في السنة الأولى، الثانية والثالثة بنسبة إجمالية تقدر بـ 91% ، ويرجع ذلك كما أشرنا سابقا إلى حداثة نشوء المركز وعدم وجود تخصصات كثيرة للماستر به، حيث قدرة نسبة الطلبة الدارسين للماستر بـ 9 % فقط.

جدول رقم10: خصائص أفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرارات	النسبة %
الجنس	ذكر	113	28.2
	أنثى	287	71.8
العمر	20 سنة أو أقل	103	25.8
	من 21 إلى 35 سنة	296	74.0
	من 36 إلى 45 سنة	1	0.2
	أكبر من 45 سنة	0	0
المستوى الدراسي	ليسانس	363	90.8
	ماستر	37	9.2
التخصص	إقتصاد	107	26.8
	علوم وتكنلوجيا	63	15.6
	أدب ولغات	119	29.8
	رياضيات وإعلام آلي	111	27.8
أعلى شهادة تريد الحصول عليها	ليسانس	50	12.5
	ماستر	141	35.2
	ماجستير	206	51.5
	دكتوراه	3	0.8
السنة الحالية للدراسة	السنة الأولى	148	37.0
	السنة الثانية	144	36.0
	السنة الثالثة	72	18.0
	السنة الرابعة (ماستر 1)	20	5.0
	السنة الخامسة (ماستر 2)	16	4.0

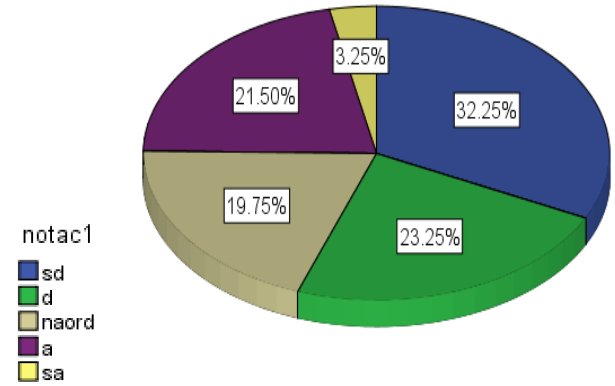
المصدر: من إعداد الطالبة (مخرجات SPSS)

2.5. تحليل النتائج وإختبار الفرضيات

1.2.5. تحليل النتائج أولا تحليل البعد (غير الأكاديمي) لنموذج الدراسة

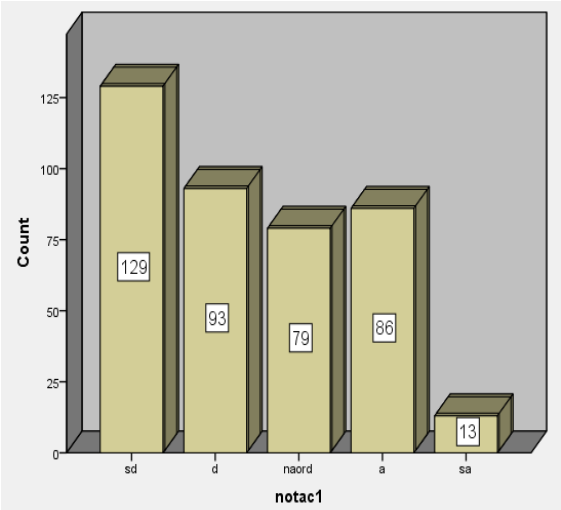
العبارة رقم1: عندما يكون لدي مشكلة، يبدي موظفوا الإدارة إهتماما صادقا في حلها

الشكل رقم5: دائرة نسبية للعبارة 1



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم6: أعمدة بيانية للعبارة 1

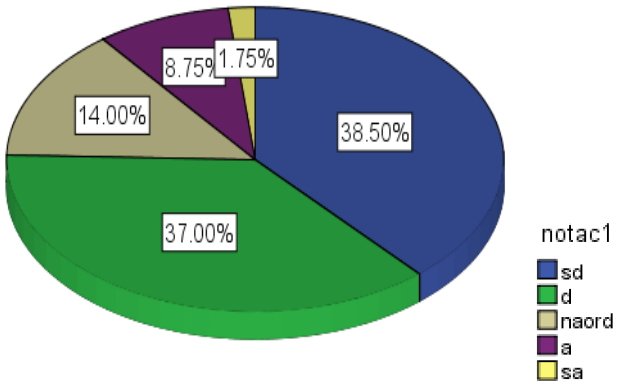


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 5 و 6 أن 122 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة، أي أن 55.50 % لا يؤيدون فكرة أن الموظفين الإداريون يساعدون الطلبة في حل مشاكلهم.

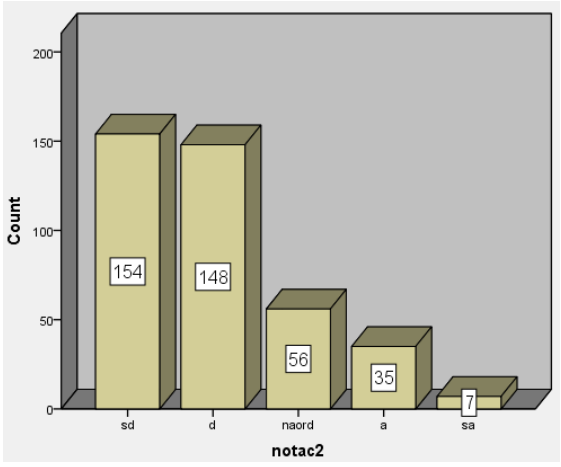
العبارة رقم2: يحيطني موظفوا الإدارة بالرعاية و الإهتمام الفردي

الشكل رقم7: دائرة نسبية للعبارة 2



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم8: أعمدة بيانية للعبارة 2

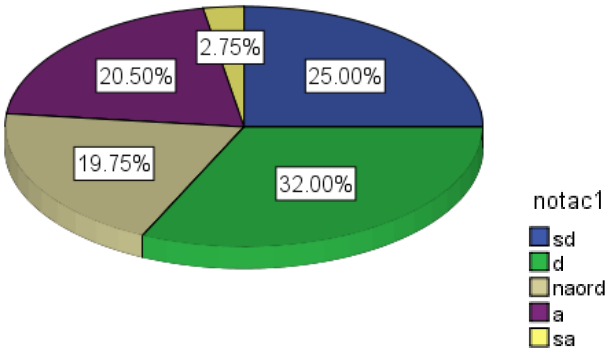


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ هنا أيضا من الشكلين رقم 7 و 8 أن 302 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 2، أي أن 75.50 % لا يؤيدون فكرة أن الموظفين الإداريون يحيطون الطلبة بالرعاية و الإهتمام الفردي في تعاملاتهم معهم.

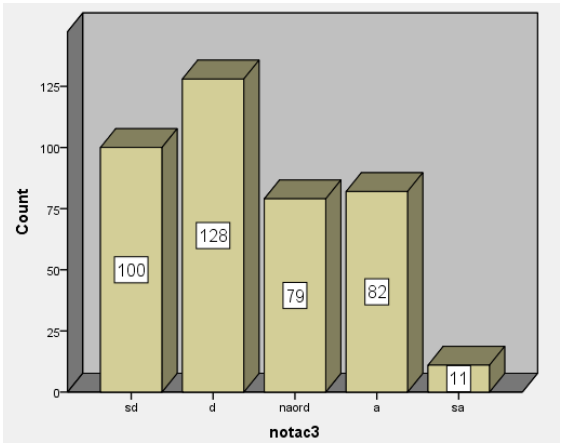
العبارة رقم3: تعالج الشكاوى/ الإستفسارات بكفاءة و بصورة فورية

الشكل رقم9: دائرة نسبية للعبارة 3



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم10: أعمدة بيانية للعبارة 3

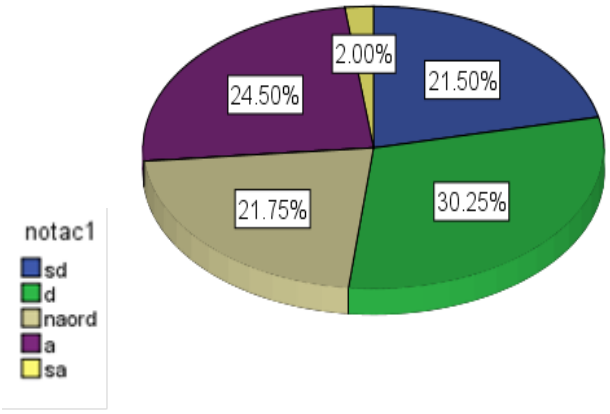


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ هنا أيضا من الشكلين رقم 9 و 10 أن 228 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 3، أي أن 57 % لا يؤيدون فكرة أن معالج الشكاوى والإستفسارات تتم بكفاءة و بصورة فورية.

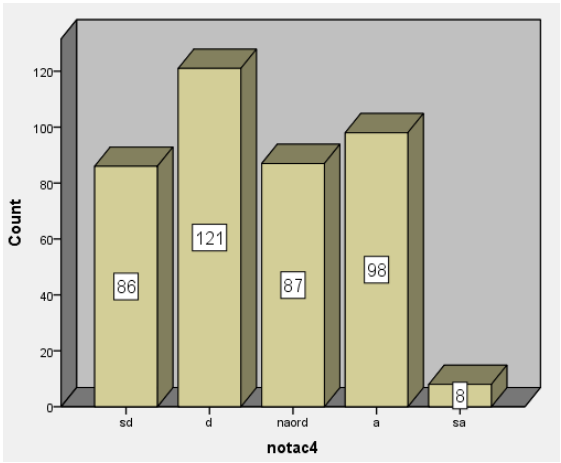
العبارة رقم4: لا يتردد موظفوا الإدارة في الإستجابة لطلبات المساعدة مهما تكن إنشغالاتهم

الشكل رقم11: دائرة نسبية للعبارة 4



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم12: أعمدة بيانية للعبارة 4

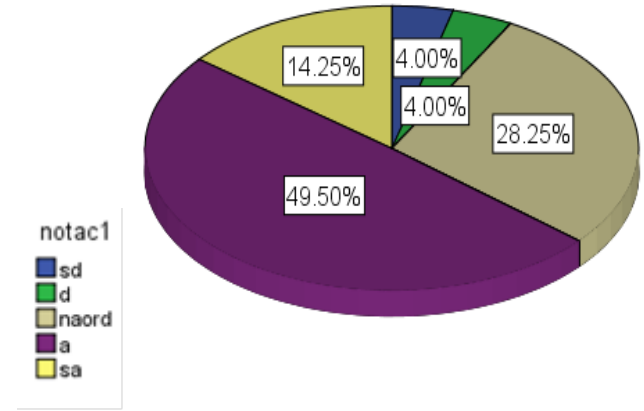


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 11 و 12 أن 207 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 4، أي أن 51.75 % لا يؤيدون فكرة أن الموظفين يستجيبون بسرعة لطلبات الطلبة، رغم ذلك فهناك نسبة كبيرة من الطلبة تقدر بـ46.25 % ترى عكس ذلك، أي أن موظفوا الإدارة لا يترددون في الإستجابة لطلبات المساعدة مهما تكن إنشغالاتهم.

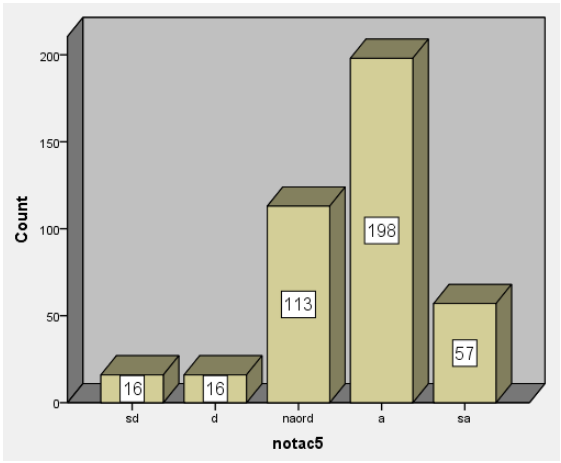
العبارة رقم5: تحفظ مكاتب الإدارة الأرشيف بطريقة مضبوطة وقابلة للإسترجاع

الشكل رقم13: دائرة نسبية للعبارة 5



المصدر: تفريغ بيانات

الشكل رقم14: أعمدة بيانية للعبارة 5

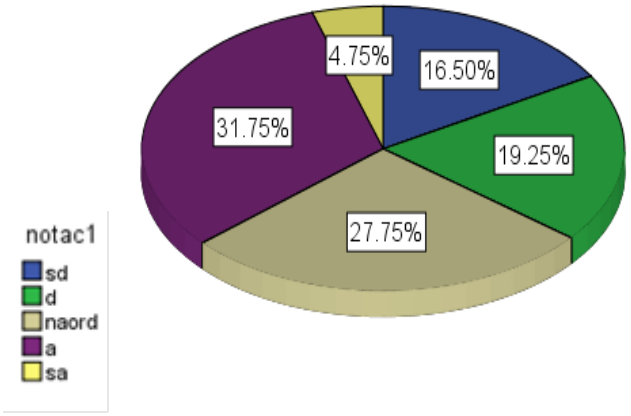


المصدر: تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 13 و 14 أن 255 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 5، أي أن 63.75 % يؤيدون فكرة أن الموظفين يقومون بواجبهم كما يجب في حفظ الأرشيف بطريقة مضبوطة وقابلة للإسترجاع.

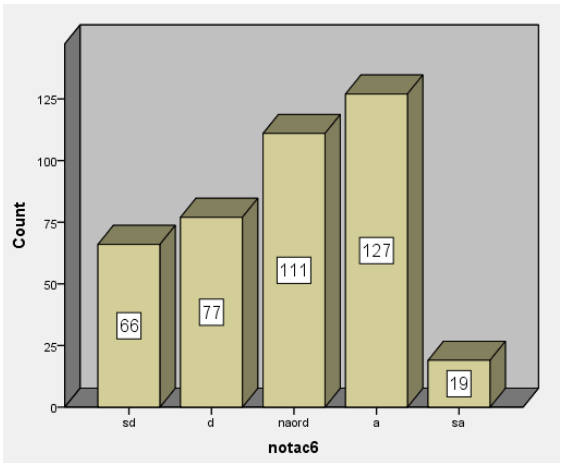
العبارة رقم6: عندما يقدم العاملين وعد بالقيام بشيء ما في وقت معين، فإنهم يقومون به

الشكل رقم15: دائرة نسبية للعبارة 6



المصدر: تفريغ بيانات

الشكل رقم16: أعمدة بيانية للعبارة 6

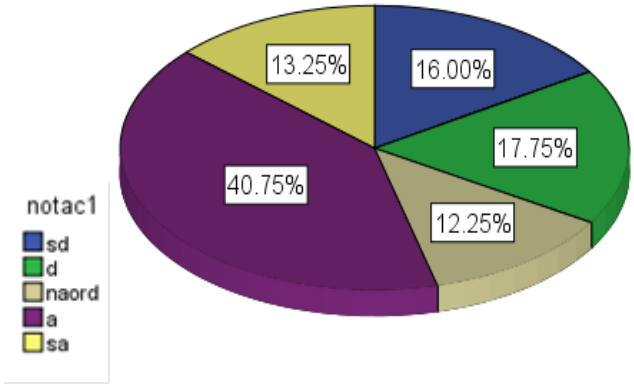


المصدر: تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 15 و 16 وجود تكافئ بين من يوافقون وعددهم 143، ومن لا يوافقون عددهم ، 146، على ما جاء في العبارة رقم 6، وذلك وفق النسب التالية على التوالي 35.75 % و 59.50%. هنا أيضا نلاحظ أن عدد المحايدين كبير 111، حيث قدرت نسبتهم بـ 27.75%. مما يجعلنا نستنتج أن هناك خلاف بين الطلبة حول هذا الموضوع المتعلق بوفاء العاملين بالوعود التي يقدمونها للطلبة.

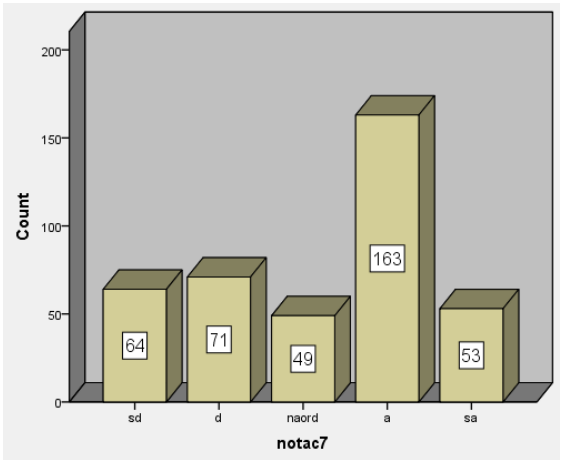
العبارة رقم7: مواقيت إفتتاح المكاتب الإدارية ملائمة لي شخصيا

الشكل رقم17: دائرة نسبية للعبارة 7



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم18: أعمدة بيانية للعبارة 7

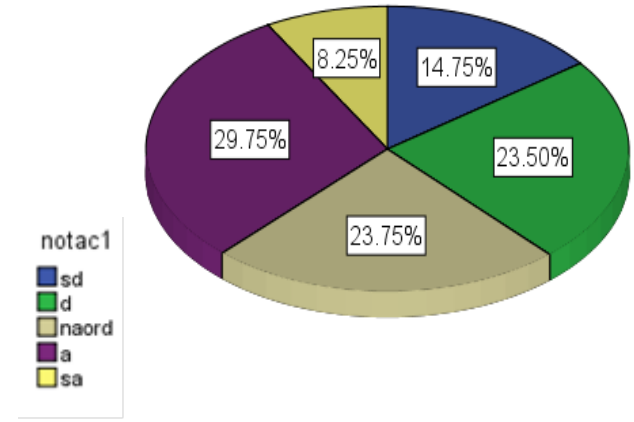


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 17 و 18 أن 216 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 7، أي أن 54 % يؤيدون أن مواقيت إفتتاح المكاتب الإدارية ملائمة لهم. بينما نجد أنما نسبته 33.75 %من الطلبة الغير موافقون على ما جاء في العبارة.

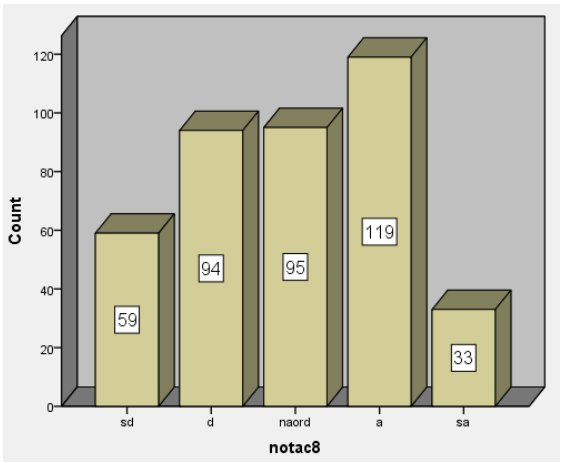
العبارة رقم8: يبدي موظفوا الإدارة في عملهم مواقف إيجابية إتجاه الطلبة

الشكل رقم19: دائرة نسبية للعبارة 8



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم20: أعمدة بيانية للعبارة 8

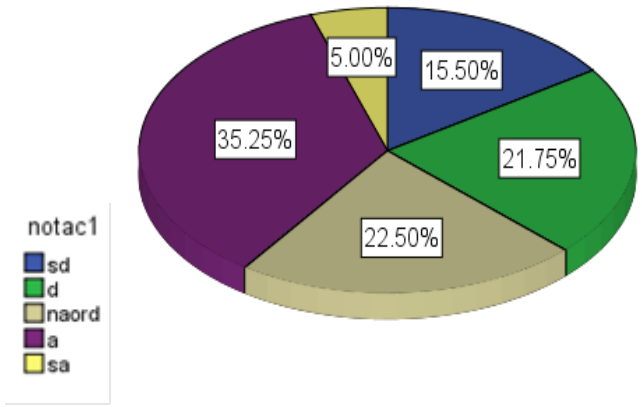


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 19 و 20 أن 152 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 8، أي أن 38 % يؤيدون أن الموظفون يبدون مواقف إيجابية إتجاه الطلبة، من جهة أخرى يرى ما نسبته 38.25 % عكس ذلك، بينما من يتخدون الحياد فقد قدرت نسبتهم بـ 23.75% وهي نسبة معتبرة أيضا.

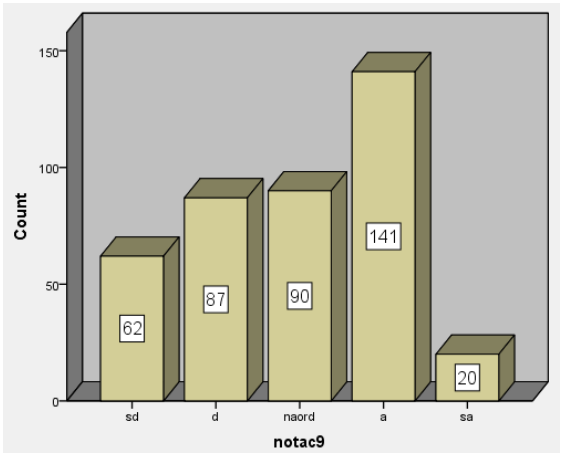
العبارة رقم9: يتواصل موظفوا الإدارة مع الطلبة بطريقة جيدة

الشكل رقم21: دائرة نسبية للعبارة 9



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم22: أعمدة بيانية للعبارة 9

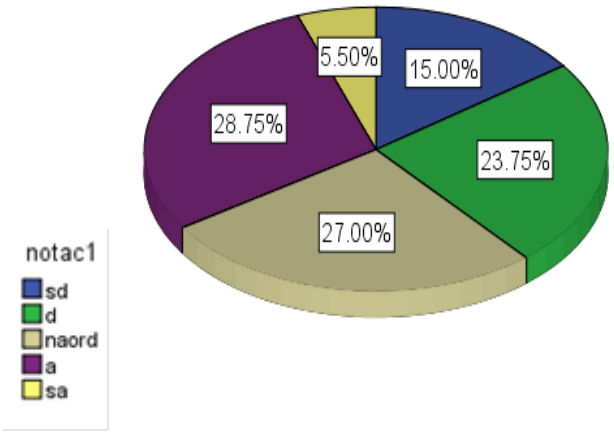


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 21 و 22 أن 161 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 9، أي أن 40.25 % يؤيدون أن الموظفون يتواصلون مع الطلبة بطريقة جيدة، بينما يرى ما نسبته 36.25 % من الطلبة عكس ذلك، من جهة أخرى تأخذ نسبة 22.50% من الطلبة صفة الحياد في هذا الموضوع.

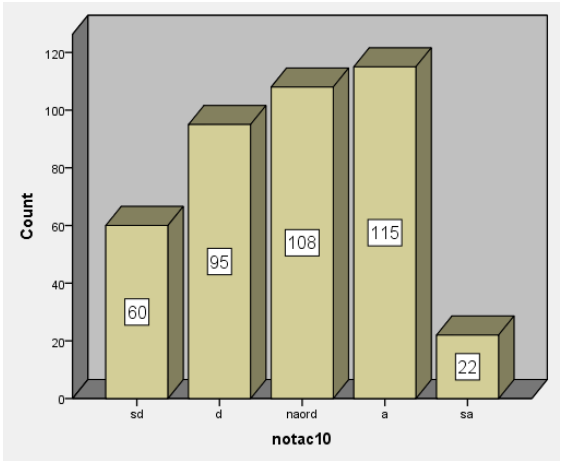
العبارة رقم10: لدى موظفي الإدارة المعرفة الكافية بالأنظمة والعمليات

الشكل رقم23: دائرة نسبية للعبارة 10



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم24: أعمدة بيانية للعبارة 10

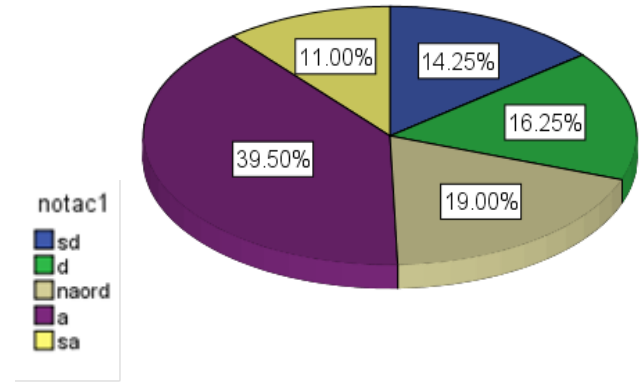


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 23 و 24 أن 155 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 10، أي أن 38.75 % لا يؤيدون أن للموظفين الإداريين المعرفة الكافية بالأنظمة والعمليات، بينما يرى ما نسبته 34.25 % عكس ذلك، في حين يقف 108 طالب على الحياد بنسبة تقدر بـ 27 % وهي نسبة معتبرة نسبيا.

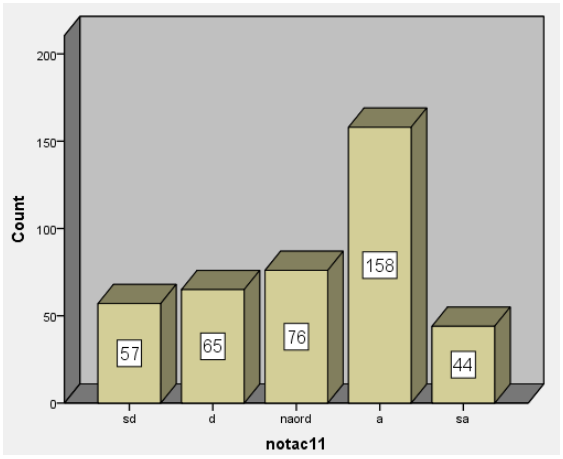
العبارة رقم11: أشعر بالثقة و الأمان في تعاملاتي مع هذه المؤسسة

الشكل رقم25: دائرة نسبية للعبارة 11



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم26: أعمدة بيانية للعبارة 11

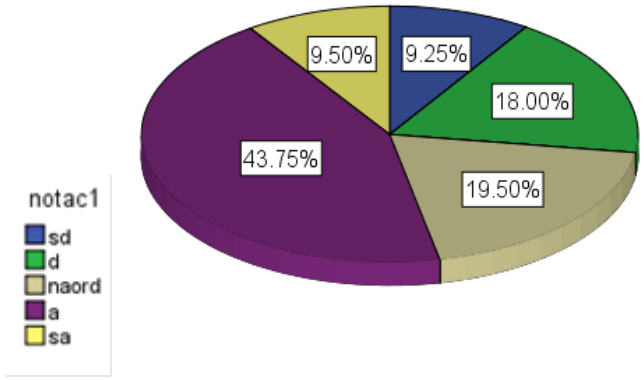


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 25 و 26 أن 202 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 11، أي أن 50.50 % يؤيدون فكرة الثقة والأمان في التعامل مع المركز الجامعي لميلة. أما 30.5% فقط من ينظرون للمركز عكس ذلك.مما ينبئ بسمعة طيبة للمركز لدى طلبته.

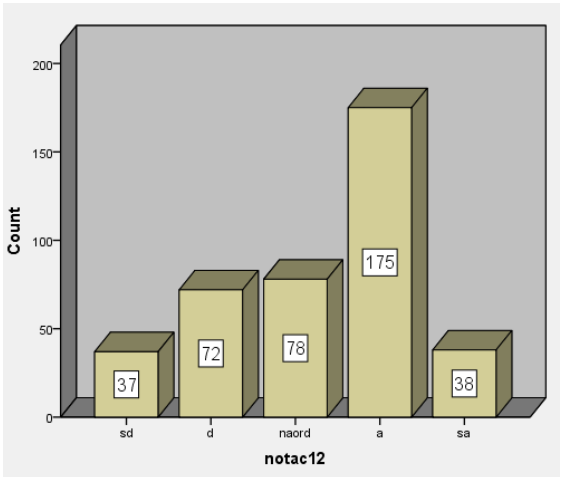
العبارة رقم12: تقدم هذه المؤسسة خدماتها حسب الإطار الزمني المتوقع والمعقول

الشكل رقم27: دائرة نسبية للعبارة 12



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم28: أعمدة بيانية للعبارة 12



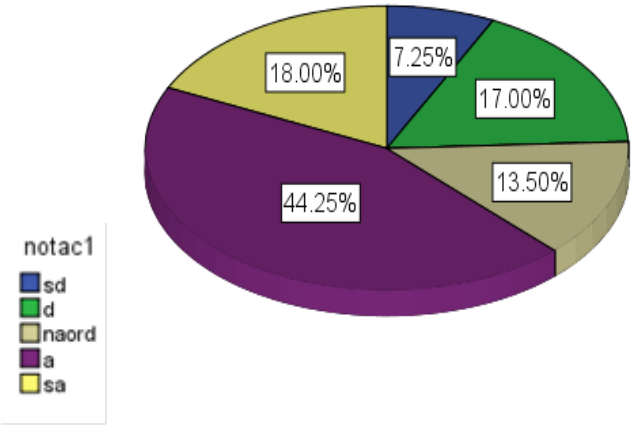
المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 27 و 28 أن 213 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 12، أي أن 53.25 % يؤيدون فكرة الثقة أن المؤسسة تقدم خدماتها حسب الإطار الزمني المتوقع والمقبول، أما من يعارض هذه الفكرة فتقدر نسبتهم بـ 27.25%و هي نسبة ضعيفة إذا ما قورنة بالنسبة الاولى لأفراد عينة الدراسة.

ثانيا تحليل البعد (الأكاديمي) لنموذج الدراسة

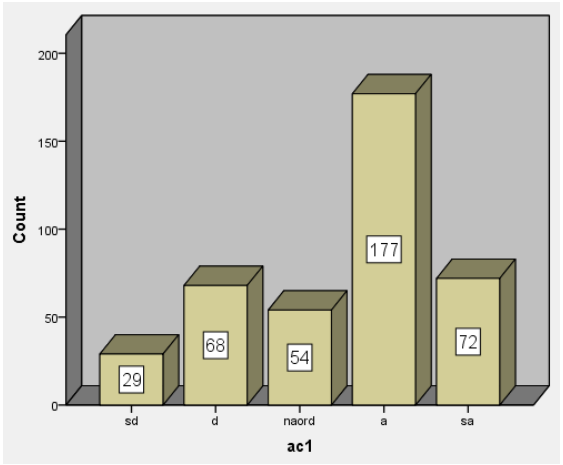
العبارة رقم13: لدى الأساتذة المعرفة الكافية للإجابة على أسئلتي المتعلقة بمضمون المحاضرات

الشكل رقم29: دائرة نسبية للعبارة 13



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم30: أعمدة بيانية للعبارة 13

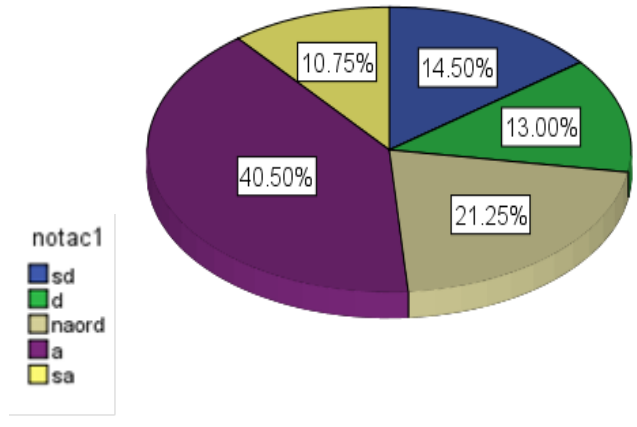


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 29 و 30 أن 249 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 13، أي أن 62.25 % يؤيدون أن لدى الأساتذة المعرفة الكافية للإجابة على أسئلة الطلبة المتعلقة بمضمون المحاضرات، ولا ترى عكس ذلك إلا ما نسبته 24.25% من الطلبة، مما يوحي بوجود رضا نسبي للطلبة على أساتذتهم.

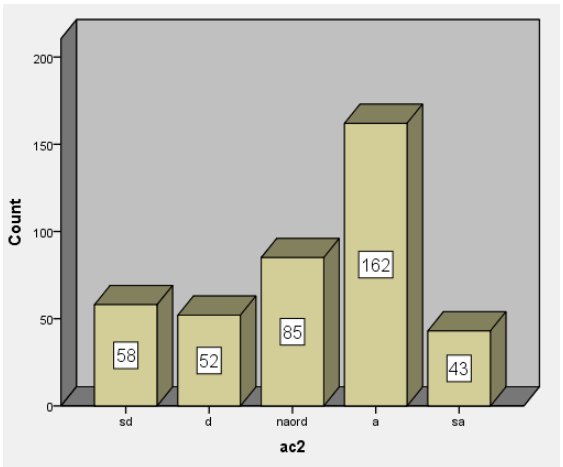
العبارة رقم14: يحيطني الأساتذة بالرعاية و يعاملونني بطريقة لطيفة

الشكل رقم31: دائرة نسبية للعبارة14



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم32: أعمدة بيانية للعبارة 14



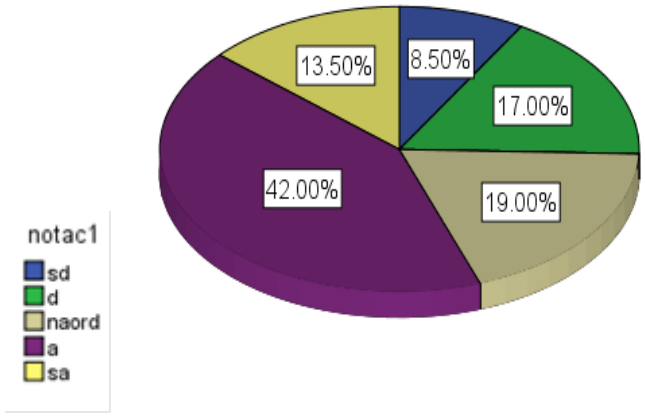
المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 31 و 32 أن 205 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 14، أي أن 51.25 % يؤيدون أن الأساتذة يقومون برعاية الطلبة ومعاملتهم بطريقة حسنة ولطيفة، ولا ترى عكس ذلك إلا ما نسبته 27.50% من الطلبة، مما يوحي دوما بوجود رضا نسبي للطلبة على

أساتذتهم في المركز الجامعي لميلة.

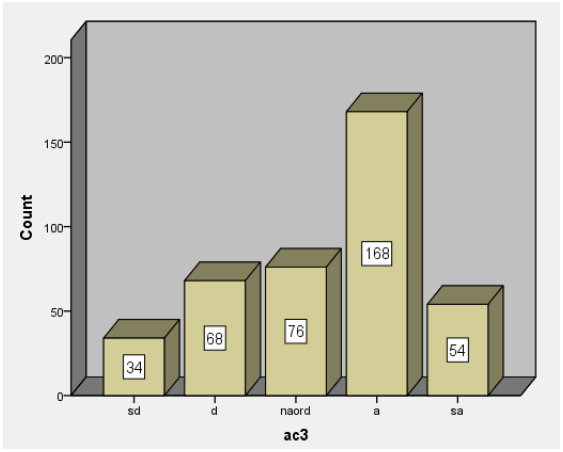
العبارة رقم 15: لا يتردد أساتذتي في الإستجابة لطلباتي للمساعدة مهما تكن إنشغالاتهم

الشكل رقم33: دائرة نسبية للعبارة15



المصدر: تفريغ بيانات

الشكل رقم34: أعمدة بيانية للعبارة 15

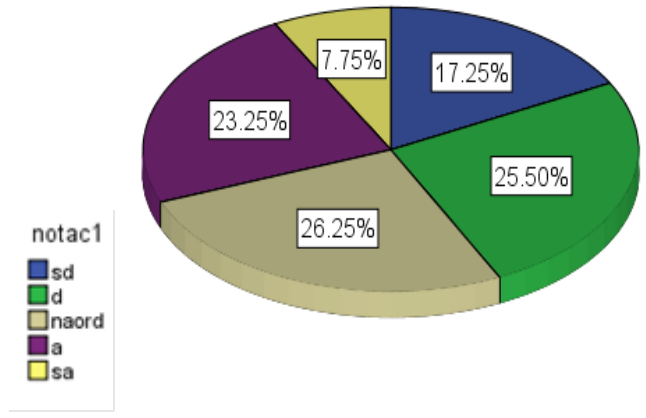


المصدر: تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 33 و 34 أن 222 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 15، أي أن 55.50 % يؤيدون أن الأساتذة لا لا يترددون في الإستجابة لطلباتهم للمساعدة مهما تكن إنشغالاتهم، ولا ترى عكس ذلك إلا ما نسبته 25.50% من الطلبة، مما يوحي دوما ويؤكد وجود رضا نسبي للطلبة على أساتذتهم في المركز الجامعي لميلة.

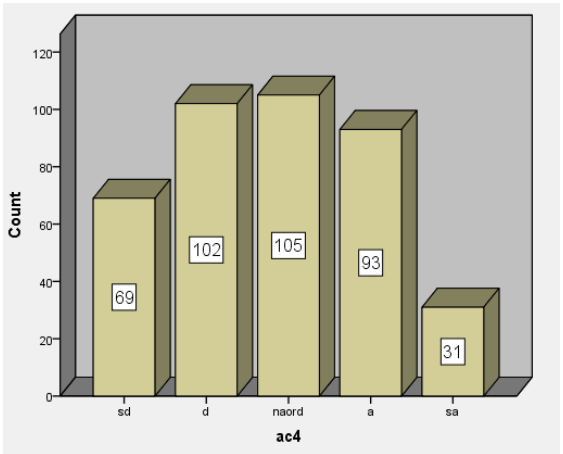
العبارة رقم 16: عندما يكون لدي مشكلة يظهر الأساتذة اهتماما كبيرا لحلها

الشكل رقم 35: دائرة نسبية للعبارة 16



المصدر: تفريغ بيانات

الشكل رقم 36: أعمدة بيانية للعبارة 16

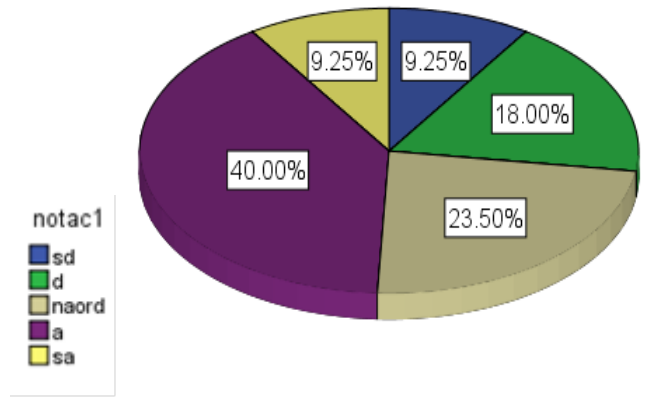


المصدر: تفريغ بيانات

في هذه العبارة نلاحظ من الشكلين رقم 35 و 36 تكافئ الخيارات من أفراد عينة الدراسة بين الطلبة الذين يؤيدون ما جاء في العبارة 16 بنسبة 31 %، ومن يرفضها بنسبة 42.75%، كما تقترب إختيارات الحياد من الخيارات السابقة بنسبة 26.25 %. مما يوحي بتشتت مواقف الطلبة في هذا الموضوع.

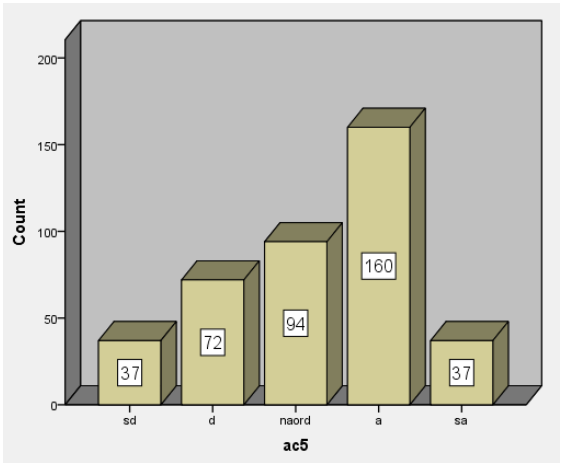
العبارة رقم 17: يظهر الأساتذة مواقف إيجابية إتحاه الطلبة

الشكل رقم 37: دائرة نسبية للعبارة 17



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 38: أعمدة بيانية للعبارة 17

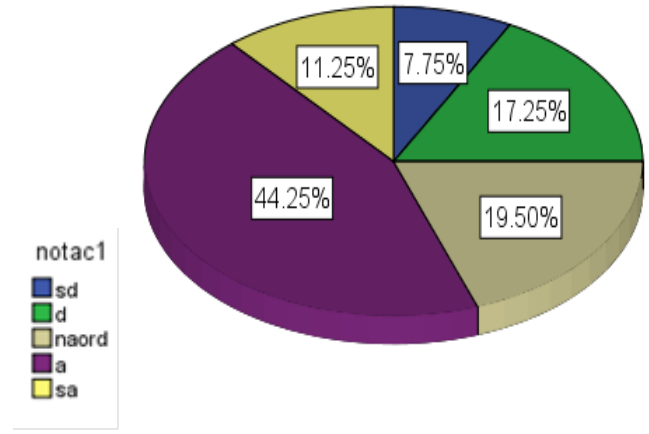


المصدر : تفريغ بيانات

في هذه العبارة نلاحظ من الشكلين رقم 37 و 38 أن 169 طالب يوافق على ما جاء في العبارة رقم 17، أي ما نسبته 49.25% من أفراد العينة يوافقون على أن الأساتذة يظهرون مواقف إيجابية إتجاه الطلبة. من ناحية أخرى ترى ما نسبته 27.25% من طلبة عينة الدراسة عكس ذلك، وتقف على الحياد ما نسبته 23.50% من أفراد عينة الدراسة.

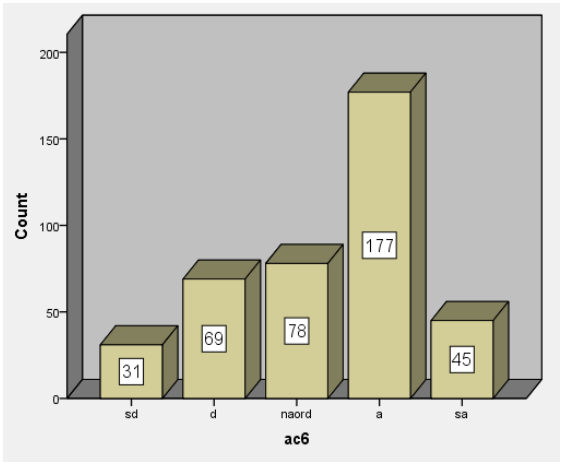
العبارة رقم 18: يتواصل الأساتذة في قاعات التدريس بشكل جيد

الشكل رقم 39: دائرة نسبية للعبارة 18



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 40: أعمدة بيانية للعبارة 18

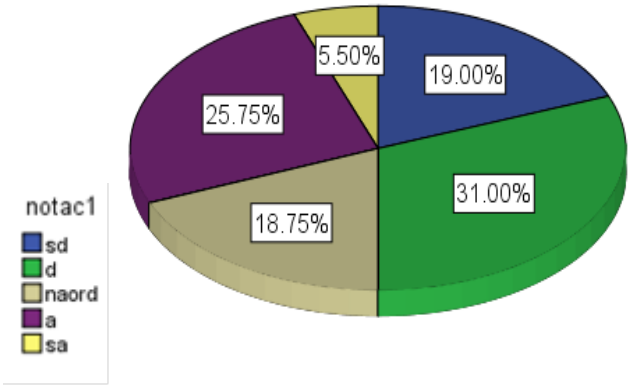


المصدر : تفريغ بيانات

في هذه العبارة نلاحظ من الشكلين رقم 39 و 40 أن 222 طالب يوافق على ما جاء في العبارة رقم 18، أي ما نسبته 55.50% ترى أن تواصل الأساتذة في قاعات التدريس جيد، ولا ترى عكس ذلك إلا ما نسبته 25.00% من أفراد العينة المدروسة، بينما تقف على الحياد نسبة معتبرة من الطلبة تقدر بـ 19.50%.

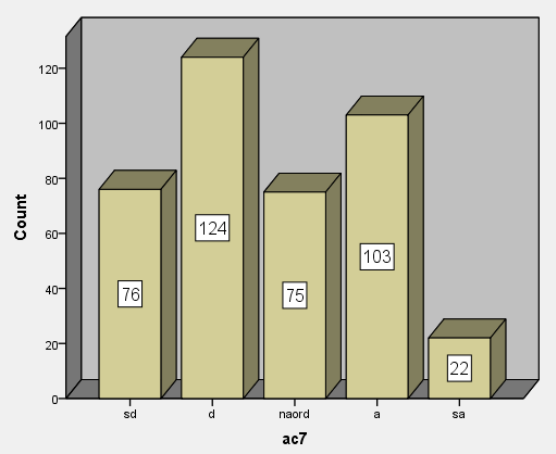
العبارة رقم 19: يقدم لي الأساتذة ملاحظاتهم عن أي تطور أحرزه

الشكل رقم 41: دائرة نسبية للعبارة 19



المصدر: تفريغ بيانات

الشكل رقم 42: أعمدة بيانية للعبارة 19

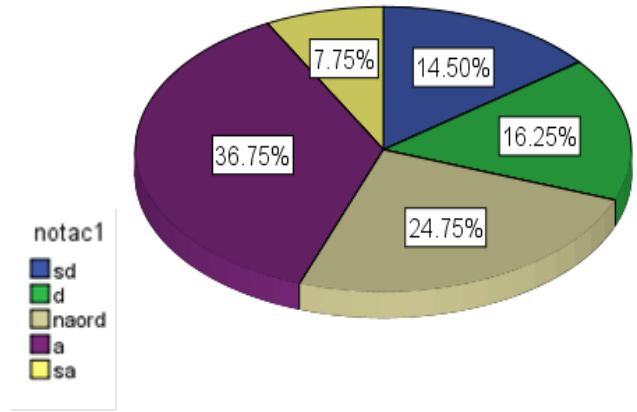


المصدر: تفريغ بيانات

من الشكلين رقم 41 و 42 أن يناهز 200 طالب لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 19، أي ما نسبته 50.00% لا يرون أن الاساتذة يقدمون الملاحظات عن أي تطور يحرزه الطلبة كدعم لهم، ولا ترى عكس ذلك إلا ما نسبته 31.25% من أفراد العينة المدروسة، بينما تقف على الحياد نسبة معتبرة من الطلبة تقدر بـ 18.75%.

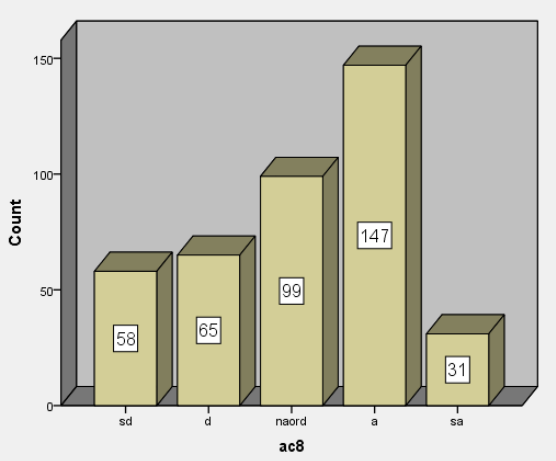
العبارة رقم 20: يخصص الأساتذة ما يكفي من الوقت اللازم و الملائم للإستقبال

الشكل رقم 43: دائرة نسبية للعبارة 20



المصدر: تفريغ بيانات

الشكل رقم 44: أعمدة بيانية للعبارة 20

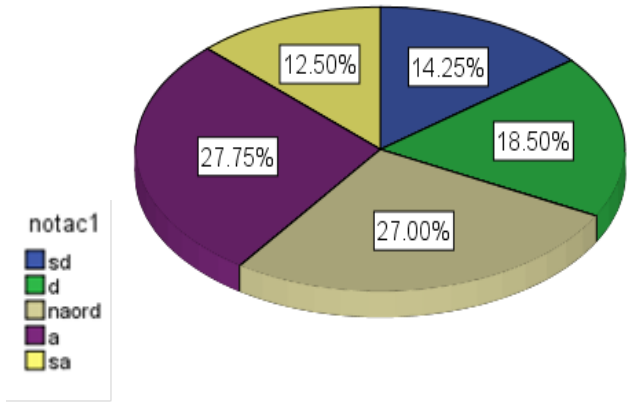


المصدر: تفريغ بيانات

من الشكلين رقم 43 و 44 نلاحظ أن 178 طالب يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 20، أي ما نسبته 44.50% من أفراد العينة يرون أن الأساتذة يخصصون ما يكفي من الوقت اللازم و الملائم للإستقبال. بينما من يرون عكس ذلك فيقدرون بـ 30.50% فقط، كما تاخذ ما نسبته 24.75% من الطلبة صفة الحياد. ويدل هذا الامر على الرضى النسبي للطلبة على كفاية وقت الاستقبال المخصص لهم من طرف الاساتذة.

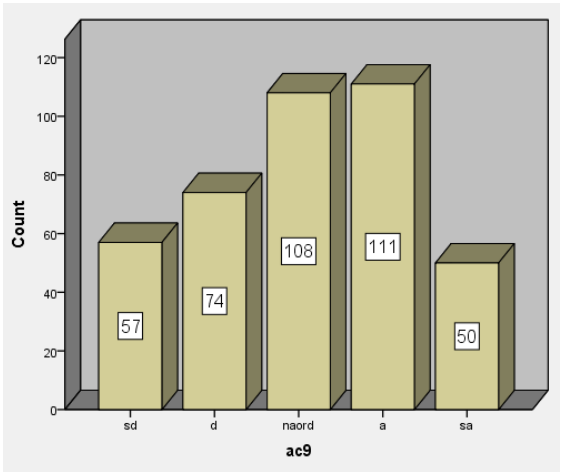
العبارة رقم 21: يتمتع الأساتذة بمستوى عالي من التعليم العالي و الخبرة في تخصصاتهم

الشكل رقم 45: دائرة نسبية للعبارة 21



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 46: أعمدة بيانية للعبارة 21

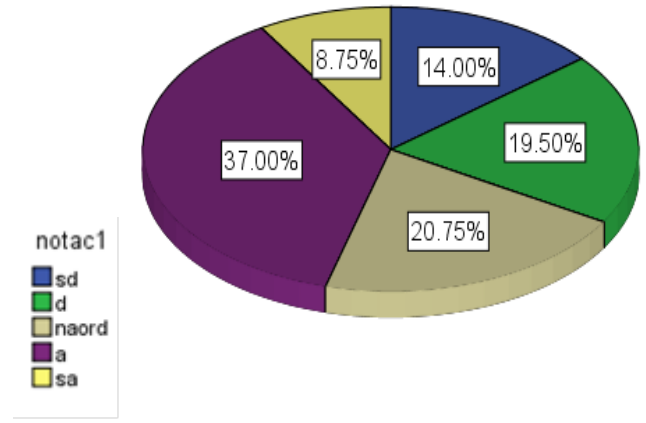


المصدر : تفريغ بيانات

في هذه العبارة نلاحظ من الشكلين رقم 45 و 46 أن 161 فرد من أفراد العينة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم21، أي بنسبة 40.25% من عينة الدراسة، وعلى العكس من ذلك نجد أن 131 من أفراد العينة أي ما نسبته 32.75% لا يوافقون على أن الأساتذة يتمتعون بمستوى عالي من التعليم العالي و الخبرة في تخصصاتهم. بينما تقف على الحياد ما نسبته 27% من طلبة عينة الدراسة.

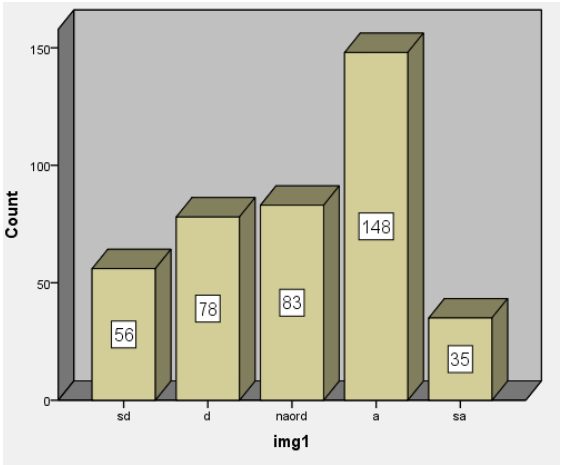
العبارة رقم 22: تتمتع مؤسستنا بصورة ذات طابع جدي ومهني

الشكل رقم 47: دائرة نسبية للعبارة 22



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 48: أعمدة بيانية للعبارة 22

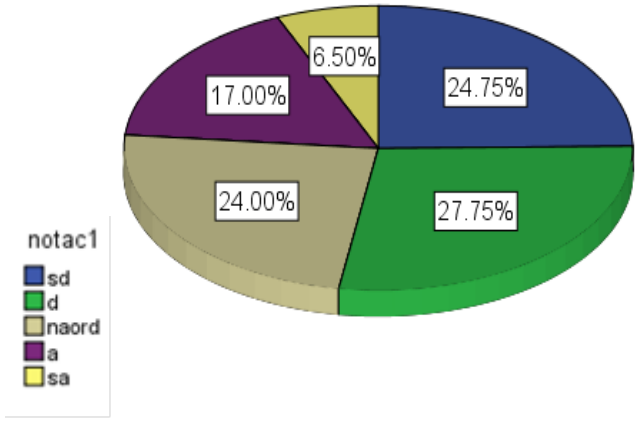


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 47 و 48 أن 183 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 22، أي أن 45.75 % يؤيدون أن المركز يتمتع بصورة ذات طابع جدي ومهني ، ولا ترى عكس ذلك إلا ما نسبته 33.50% من الطلبة، بينما يقف على الحياد في هذا الموضوع ما نسبته 20.75% من الطلبة في المركز الجامعي لميلة.

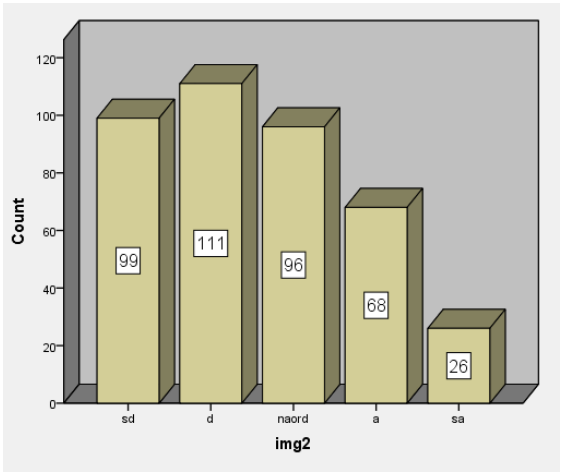
العبارة رقم 23: مرافق وتجهيزات الإقامة ملائمة وكافية

الشكل رقم 49: دائرة نسبية للعبارة 23



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 50: أعمدة بيانية للعبارة 23

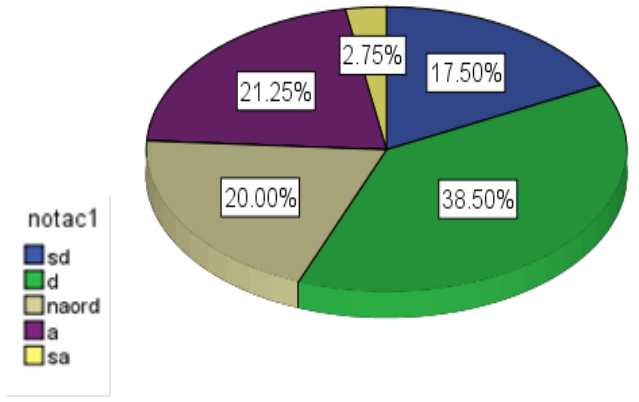


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 49 و 50 أن 210 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 23، أي أن 52.50 % لا يؤيدون أن مرافق وتجهيزات الإقامة ملائمة وكافية ، ولا ترى عكس ذلك إلا ما نسبته 23.50% من الطلبة، بينما يقف على الحياد في هذا الموضوع ما نسبته 24.00% من الطلبة في المركز الجامعي لميلة.

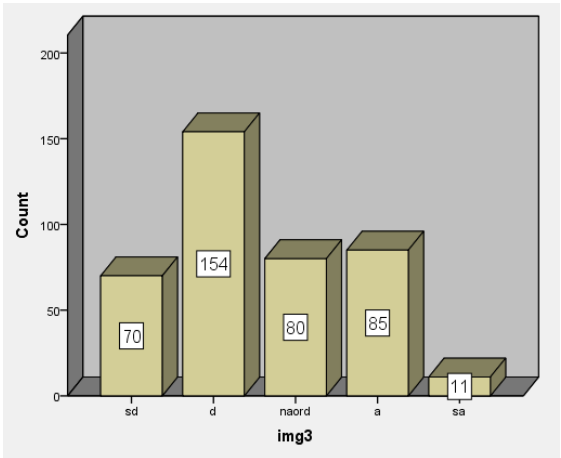
العبارة رقم 24 : المرافق الأكاديمية ملائمة وكافية

الشكل رقم 51: دائرة نسبية للعبارة 24



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 52 : أعمدة بيانية للعبارة 24

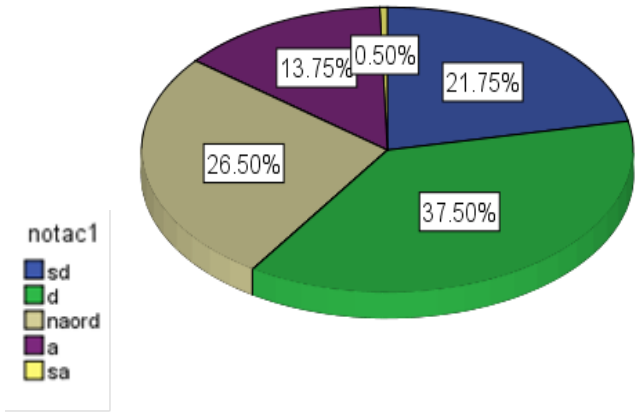


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 51 و 52 أن 224 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 24، أي أن 56.00 % لا يؤيدون أن المرافق الأكاديمية ملائمة وكافية، ولا ترى عكس ذلك إلا ما نسبته 24.00% من الطلبة، وهذا لأمر ملموس في المركز بسبب حداثته.

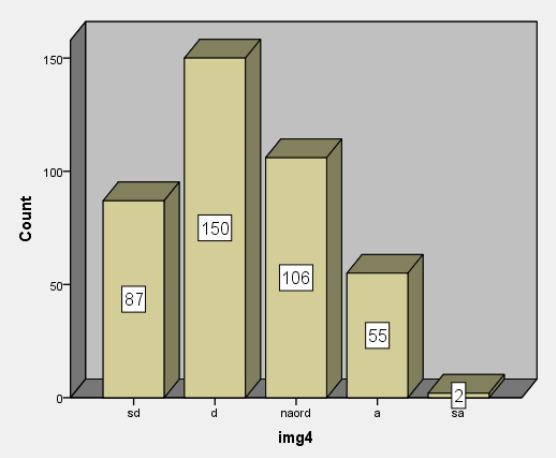
العبارة رقم 25 : تدير مؤسستنا برامج للجودة ممتازة

الشكل رقم 53: دائرة نسبية للعبارة 25



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 54 : أعمدة بيانية للعبارة 25

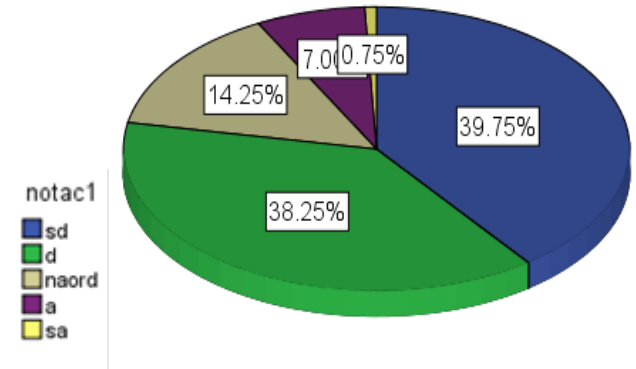


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 53 و 54 أن 237 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 25، أي أن 59.25 % لا يؤيدون أن المركز يدير برامج للجودة، ولا ترى عكس ذلك إلا ما نسبته 14.25% من الطلبة.

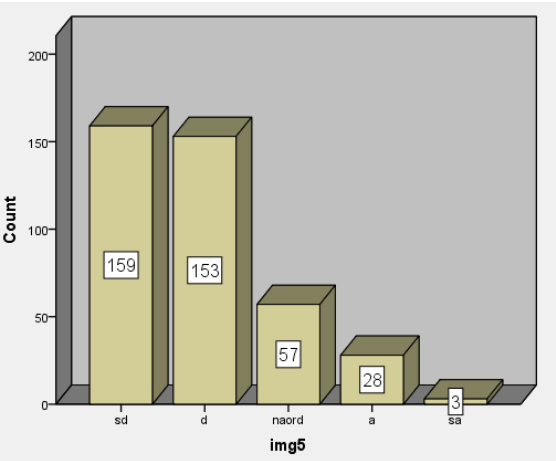
العبارة رقم 26 : مرافق الترفيه ملائمة وكافية

الشكل رقم 55: دائرة نسبية للعبارة 26



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 56 : أعمدة بيانية للعبارة 26

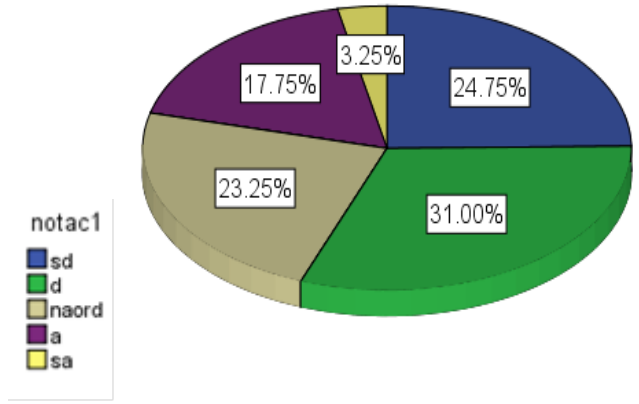


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 55 و 56 أن 312 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 26، أي أن 78% لا يؤيدون وجود مرافق ملائمة وكافية في المركز الجامعي.

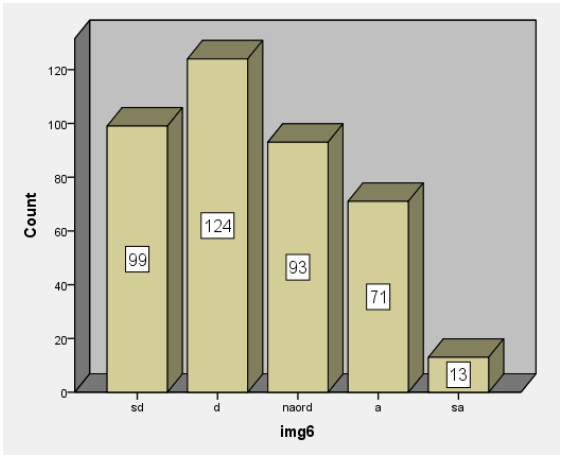
العبارة رقم 27 : تحافظ المؤسسة على أقل عدد من الطلاب لأجل إتاحة الإهتمام الفردي

الشكل رقم 57: دائرة نسبية للعبارة 27



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 58 : أعمدة بيانية للعبارة 27

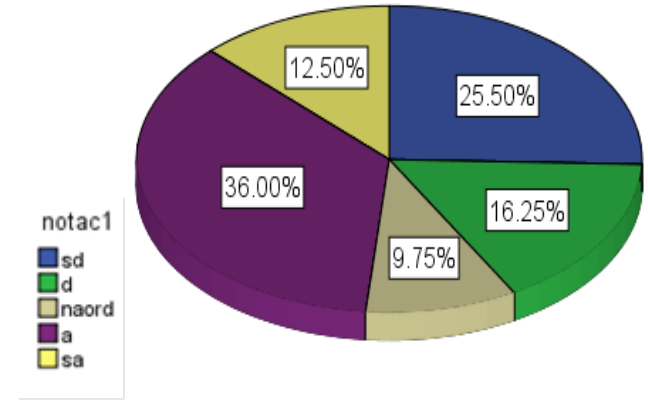


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 57 و 58 أن 223 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 27، أي أن 55.75% لا يؤيدون فكرة أن المؤسسة تحافظ على أقل عدد من الطلاب لأجل إتاحة الإهتمام الفردي لهم. بينما نجد ما نسبته 21 % ترى عكس ذلك.

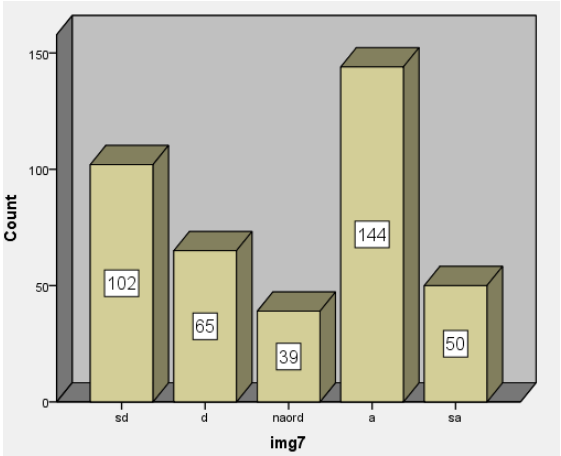
العبارة رقم 28 : توجد المؤسسة في موقع مثالي ويحوز الحرم الجامعي على مظهر وتصميم جذاب

الشكل رقم 59: دائرة نسبية للعبارة 28



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 60 : أعمدة بيانية للعبارة 28

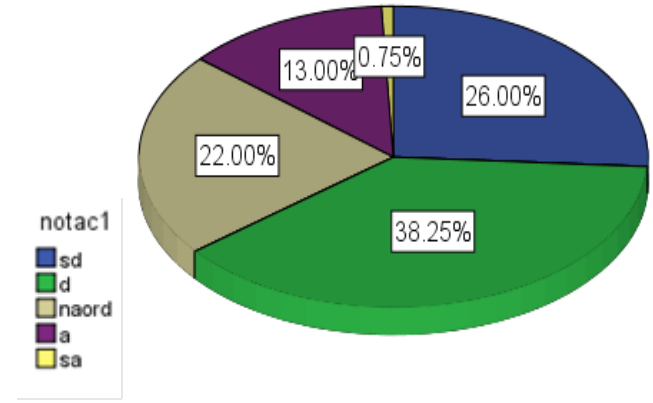


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 59 و 60 أن 194 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 28، أي أن 48.50% يؤيدون فكرة أن المؤسسة توجد في موقع مثالي ويحوز الحرم الجامعي على مظهر وتصميم جذاب. بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 41.75% .

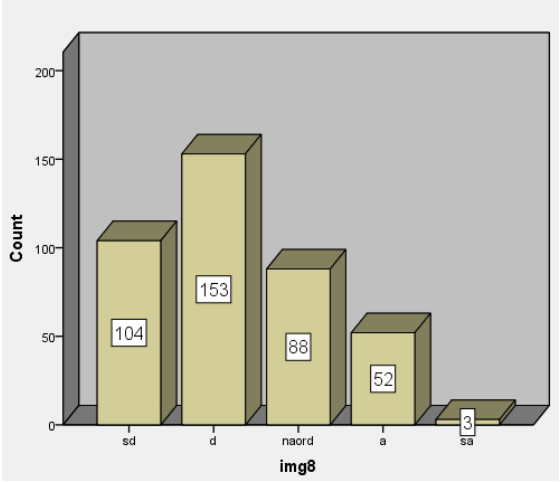
العبارة رقم 29 : توفر المؤسسة برامج مرموقة

الشكل رقم 61: دائرة نسبية للعبارة 29



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 62 : أعمدة بيانية للعبارة 29

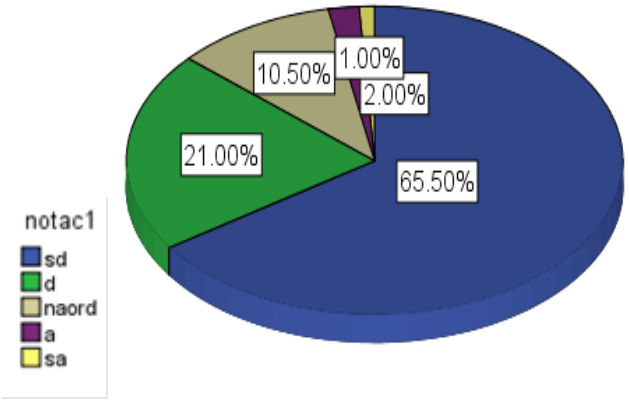


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 61 و 62 أن 257 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 29، أي أن 64.25 % لا يؤيدون فكرة أن المؤسسة توفر برامج مرموقة. بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 13.75% وهي نسبة ضعيفة جدا بالمقارنة بالنسبة الأولى.

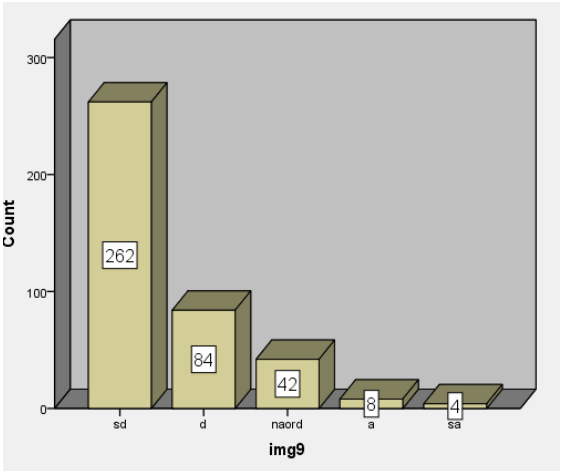
العبارة رقم 30 : المتخرجون من هذه المؤسسة يتم توظيفهم بسهولة

الشكل رقم 63: دائرة نسبية للعبارة 30



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 64 : أعمدة بيانية للعبارة 30

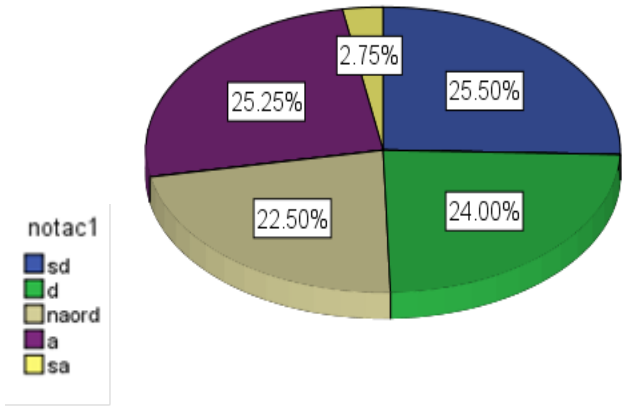


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 63 و 64 أن 346 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 30، أي أن 86.5 % لا يؤيدون فكرة أن المتخرجين من المركز الجامعي يتم توظيفهم بسهولة. بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 3% وهي نسبة ضعيفة جدا بالمقارنة بالنسبة الأولى.

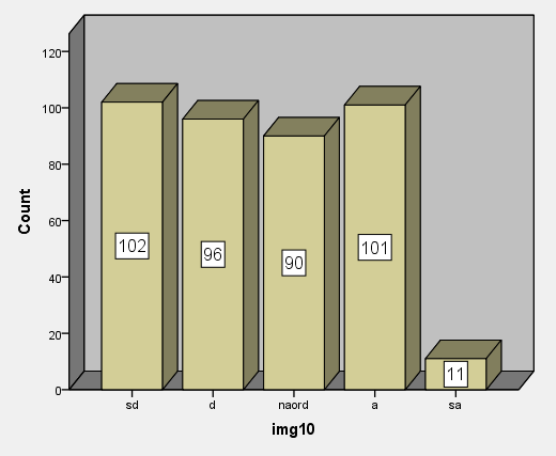
العبارة رقم 31 : الخدمات الصحية ملائمة وكافية

الشكل رقم 65: دائرة نسبية للعبارة 31



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 66 : أعمدة بيانية للعبارة 32

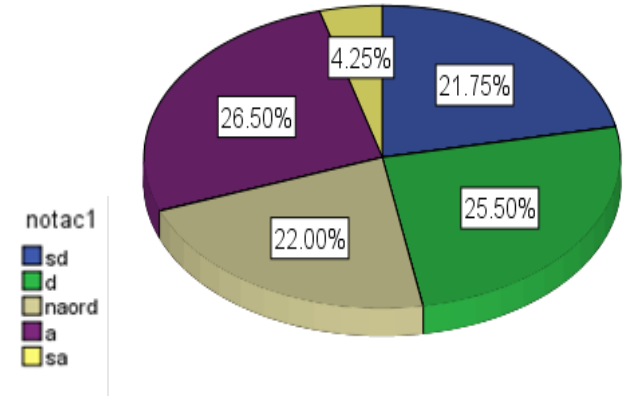


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 65 و 66 أن 198 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 31، أي أن 49.5 % لا يؤيدون فكرة أن الخدمات الصحية بالمركز الجامعي لميلة ملائمة وكافية . بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 28.00% وهي ضعيفة بعض الشيء.

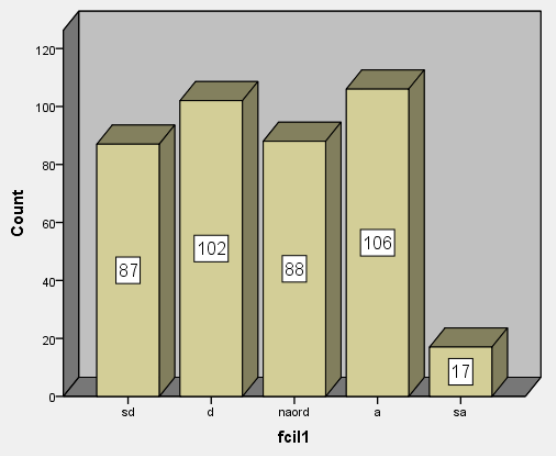
العبارة رقم 32 : يتلقى الطلبة معاملة محترمة من العاملين و بشكل متساوي

الشكل رقم 67: دائرة نسبية للعبارة 32



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 68 : أعمدة بيانية للعبارة 32

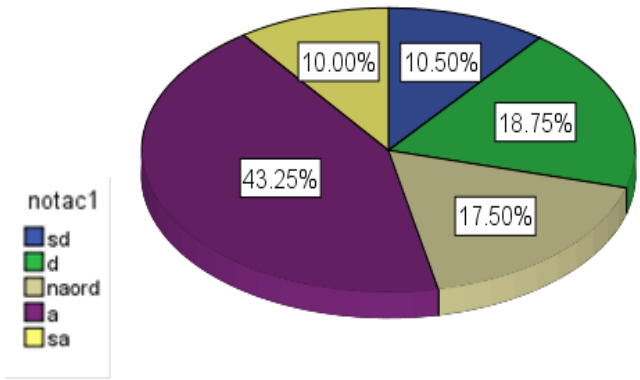


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 67 و 68 أن 189 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 32، أي أن 47.25 % لا يؤيدون فكرة تلقي الطلبة معاملة محترمة من العاملين و بشكل متساوي. بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 30.75% وهي نسبة ضعيفة بعض الشيء.

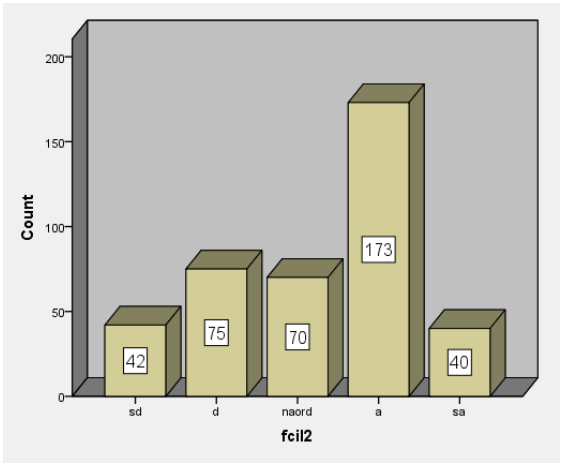
العبارة رقم 33 : أعطي للطلبة قدر واسع من الحرية

الشكل رقم 69: دائرة نسبية للعبارة 33



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 70 : أعمدة بيانية للعبارة 33

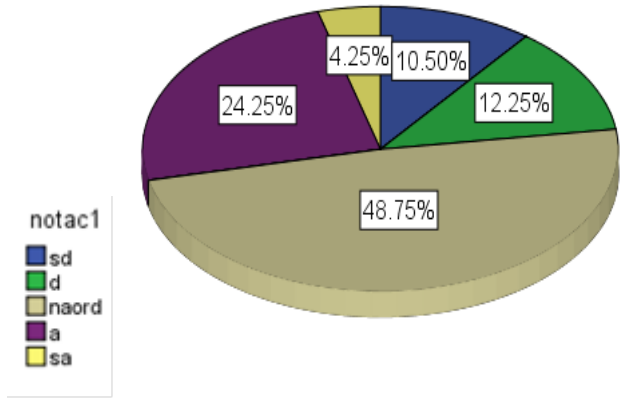


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 69 و 70 أن 213 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 33، أي أن 53.25 % يؤيدون فكرة أنه قد أعطي للطلبة قدر واسع من الحرية. بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 29.25% .

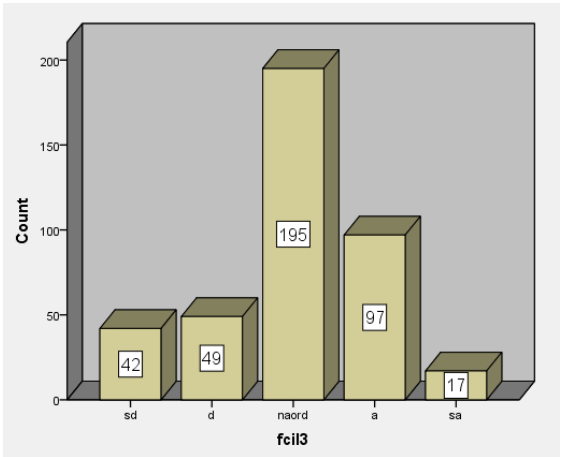
العبارة رقم 34 : يحافظ العاملين على خصوصياتي عندما أكشف لهم عن بعض المعلومات

الشكل رقم 71: دائرة نسبية للعبارة 34



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 72 : أعمدة بيانية للعبارة 34

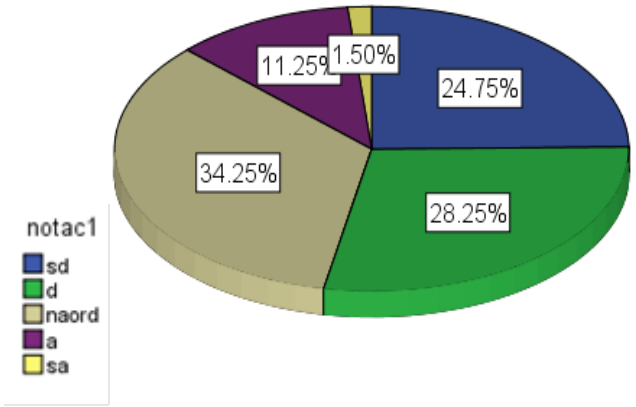


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 71 و 72 أن 195 من أفراد العينة المختارة إتخذوا الحياد في هذه القضية ربما لنقص التجربة بسبب حداثة المركز، بنسبة قدرة ب 48.75%، فيما وافق على العبارة ما نسبته 28.50% من عينة الدراسة، عارض 22.75% من الطلبة ما جاء في العبارة عن حفظ العاملين لخصوصيات الطلبة.

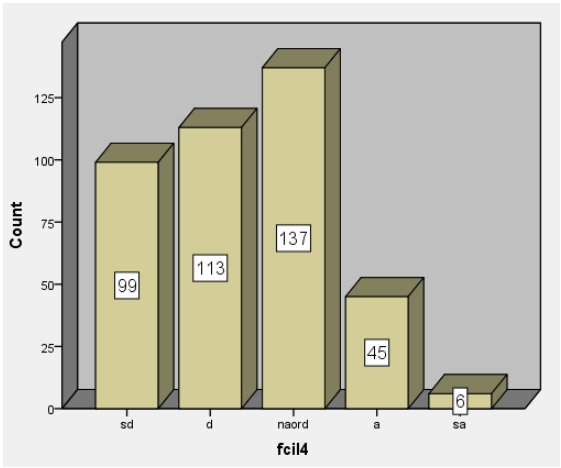
العبارة رقم 35: يسهر العاملون على تسهيل الإتصال بهم هاتفيا

الشكل رقم 73: دائرة نسبية للعبارة 35



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 74 : أعمدة بيانية للعبارة 35

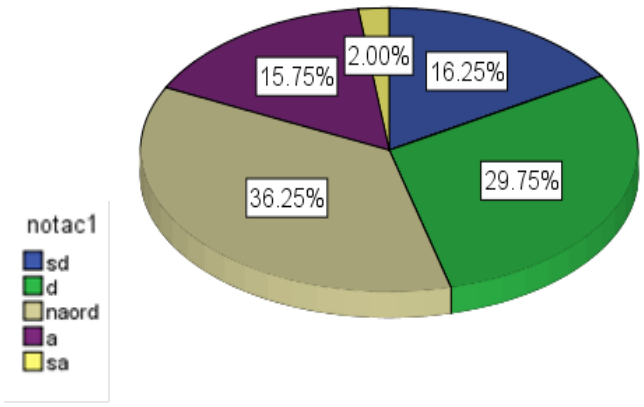


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 73 و 74 أن 212 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 35، أي أن 53.00 % لا يؤيدون فكرة سهر العاملين على تسهيل إتصال الطلبة بهم هاتفيا. بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 12.25% . من ناحية أخرى يعبر ثلث الطلبة على حيادهم بخصوص هذه النقطة.

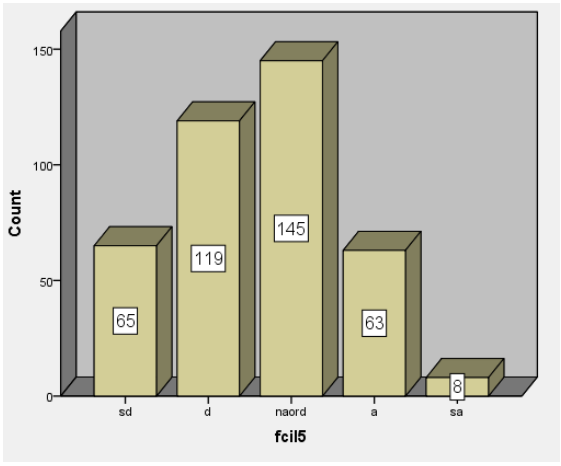
العبارة رقم 36 : تديرالمؤسسة خدمات إستشارية ممتازة

الشكل رقم 75: دائرة نسبية للعبارة 36



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 76 : أعمدة بيانية للعبارة 36

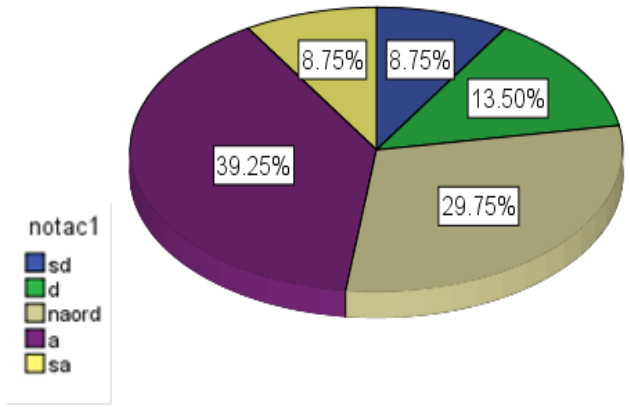


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 75 و 76 أن 184 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 36، أي أن 46.00 % لا يؤيدون فكرة أن المؤسسة تدير خدمات إستشارية ممتازة . بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 17.75% . من ناحية أخرى يعبر أكثر من ثلث الطلبة على حيادهم بخصوص هذه النقطة بنسبة قدرة بـ 36.25%.

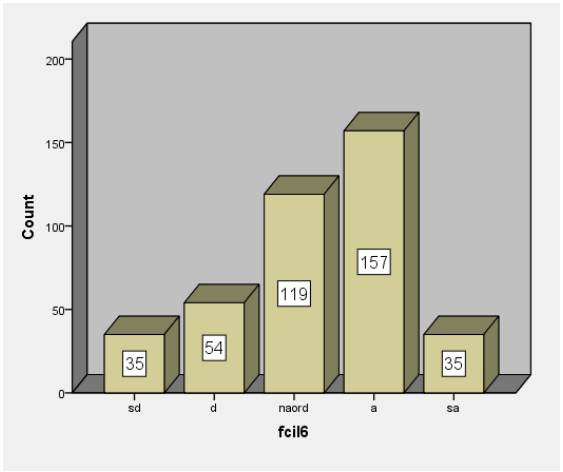
العبارة رقم 37 : تعزز و تشجع المؤسسة تأسيس الإتحادات الطلابية

الشكل رقم 77: دائرة نسبية للعبارة 37



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 78 : أعمدة بيانية للعبارة 37

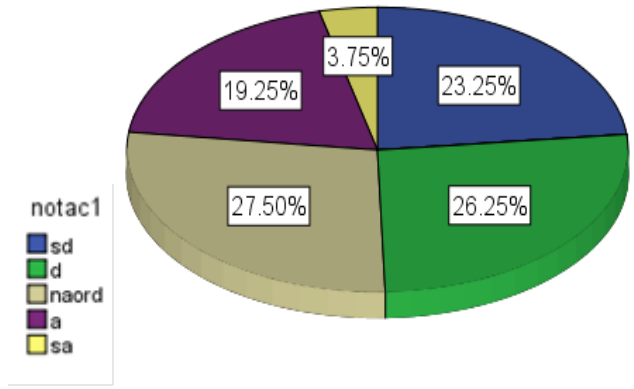


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 75 و 76 أن 192 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 37، أي أن 48.00 % يؤيدون أن المؤسسة تعزز و تشجع تأسيس الإتحادات الطلابية. بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 22.25% . من ناحية أخرى يعبر نحو ثلث الطلبة على حيادهم بخصوص هذه النقطة بنسبة قدرة بـ 29.75%.

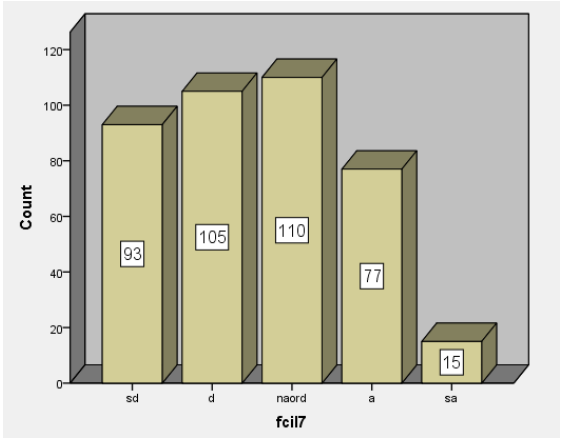
العبارة رقم 38 : تأخذ المؤسسة ملاحظات الطلبة بعين الإعتبار من أجل تحسين آداء خدماتها

الشكل رقم 79: دائرة نسبية للعبارة 38



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 80 : أعمدة بيانية للعبارة 38

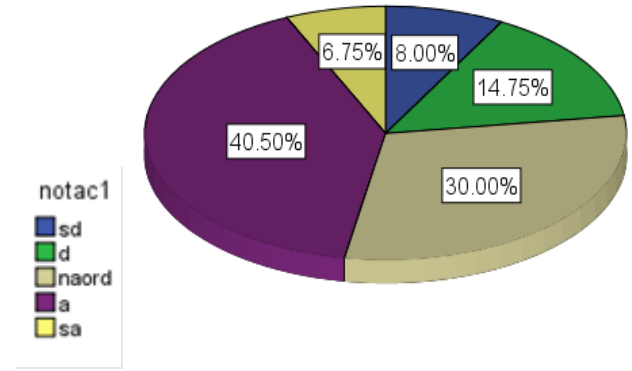


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 79 و 80 أن 198 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 38، أي أن 49.50 % لا يؤيدون فكرة أن المؤسسة تأخذ بعين الإعتبار ملاحظات الطلبة من أجل تحسين آداء خدماتها . بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 23.00% . من ناحية أخرى يعبر باقي أفراد العينة من الطلبة على حيادهم بخصوص هذه النقطة بنسبة 27.50 %.

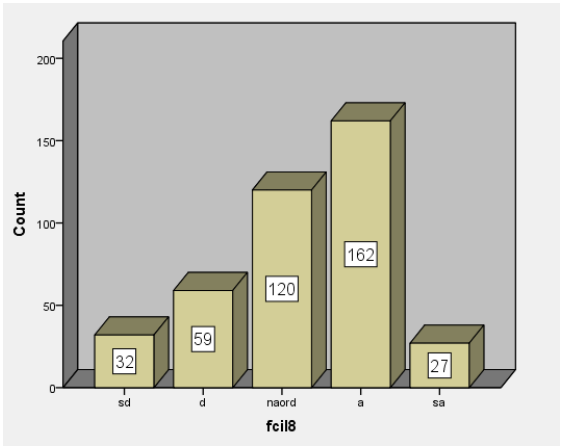
العبارة رقم 39 : للمؤسسة إجراءات بسيطة و معيارية في تقديم الخدمة

الشكل رقم 81: دائرة نسبية للعبارة 39



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 82 : أعمدة بيانية للعبارة 39

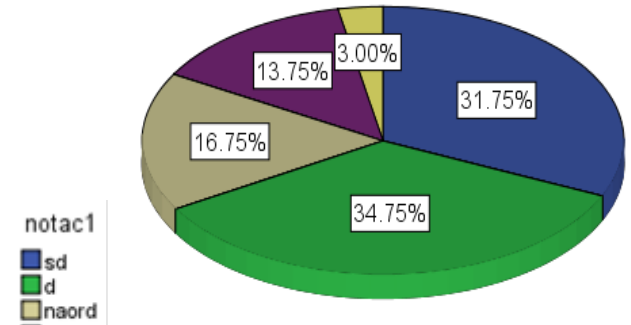


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 81 و 82 أن 189 من أفراد العينة المختارة يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 39، أي أن 47.25 % يؤيدون فكرة أن للمؤسسة إجراءات بسيطة و معيارية في تقديم الخدمة. بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 22.75% . من ناحية أخرى يعبر باقي أفراد العينة من الطلبة على حيادهم بخصوص هذه النقطة بنسبة 30.00 %.

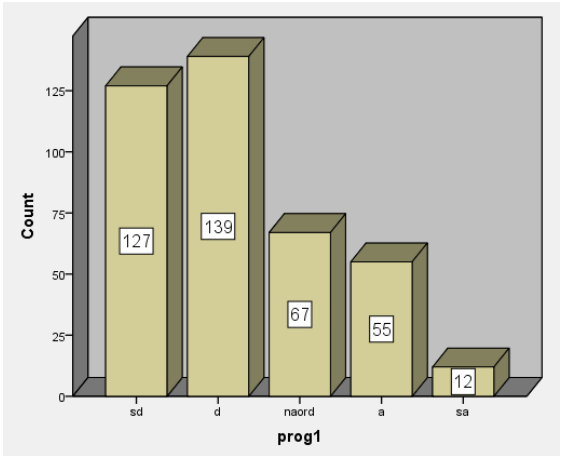
العبارة رقم 40 : تمنح المؤسسة مجموعة واسعة من البرامج في مختلف التخصصات

الشكل رقم 83: دائرة نسبية للعبارة 40



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 84 : أعمدة بيانية للعبارة 40

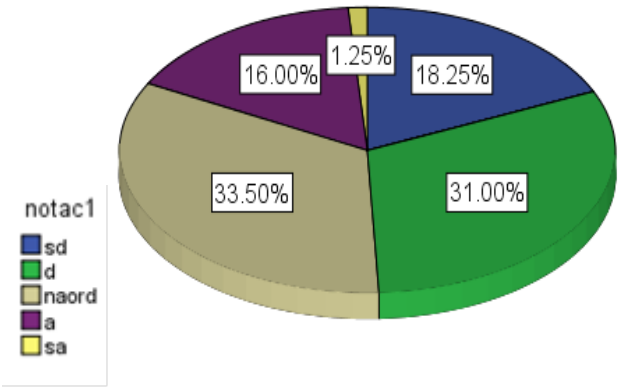


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 83 و 84 أن 266 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 40، أي أن 66.50 % لا يؤيدون فكرة أن المؤسسة تمنح مجموعة واسعة من البرامج في مختلف التخصصات. بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 16.75% . من ناحية أخرى يعبر الطلبة على حيادهم بخصوص هذه النقطة بنسبة تقدر بـ 16.75%.

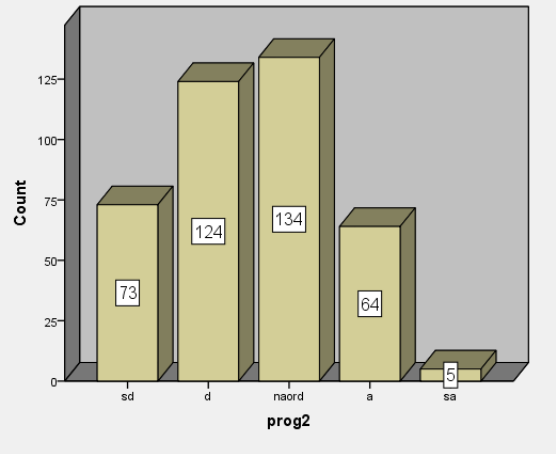
العبارة رقم 41 : تمنح المؤسسة برامج بمحاور ذات بنية مرنة

الشكل رقم 85: دائرة نسبية للعبارة 41



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 86 : أعمدة بيانية للعبارة 41

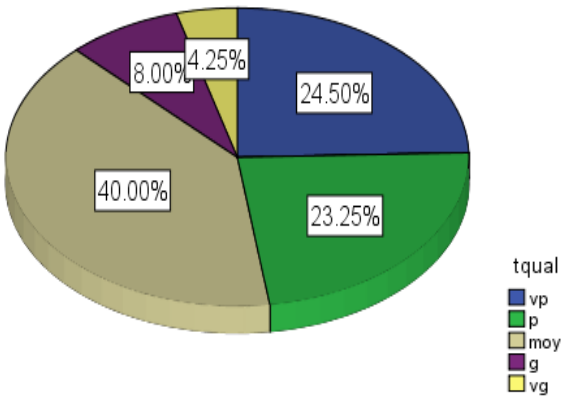


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 85 و 86 أن 197 من أفراد العينة المختارة لا يوافقون على ما جاء في العبارة رقم 41، أي أن 49.25 % لا يؤيدون فكرة أن المؤسسة تمنح برامج بمحاور ذات بنية مرنة. بينما يرى البعض الآخر عكس ذلك وهذا بنسبة 17.25% . من ناحية أخرى يعبر الطلبة على حيادهم بخصوص هذه النقطة بنسبة تقدر بـ 33.50%.

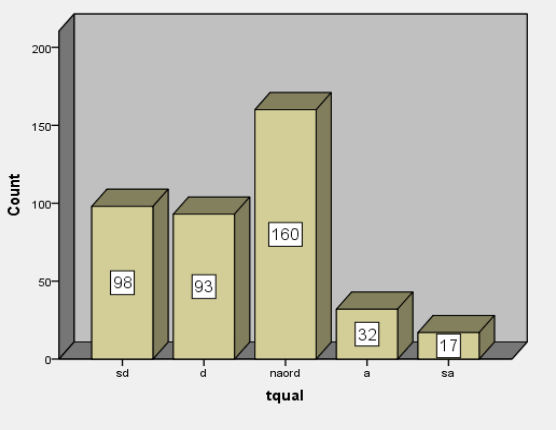
العبارة رقم 42: جودة خدمات هذه المؤسسة الجامعية

الشكل رقم 87: دائرة نسبية للعبارة 42



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 88 : أعمدة بيانية للعبارة 42

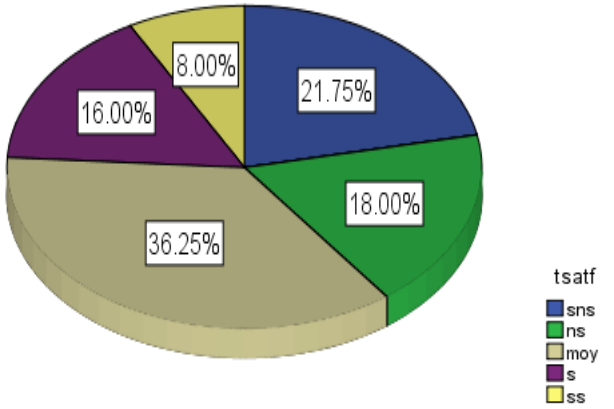


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 87 و 88 أن 191 من أفراد العينة المختارة يعتبرون جودة الخدمة الكلية في المركزالجامعي لميلة ضعيفة وذلك بنسبة تقدر بـ 47.75% ، من ناحية أخرى يرى ما نسبته 12.25% فقط أن الخدمة جيدة، وهي نسبة ضعيفة جدا، أما من يقيمون الخدمة بأنها كانت متوسطة فقد قدر عددهم بـ 160 طالب أي ما نسبته 40.00% من عينة الدراسة، مما يعني أن الطلبة ينظرون إلى جودة الخدمة بالمركز الجامعي لميلة على أنها ماتزال ضعيفة وتحتاج لمزيد من التحسين.

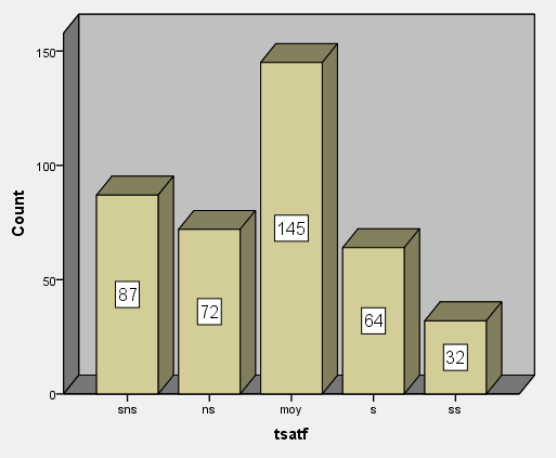
العبارة رقم 43 : يمكن وصف إحساسي – الرضا – إتجاه هذه المؤسسة

الشكل رقم 89: دائرة نسبية للعبارة 43



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 90 : أعمدة بيانية للعبارة 43

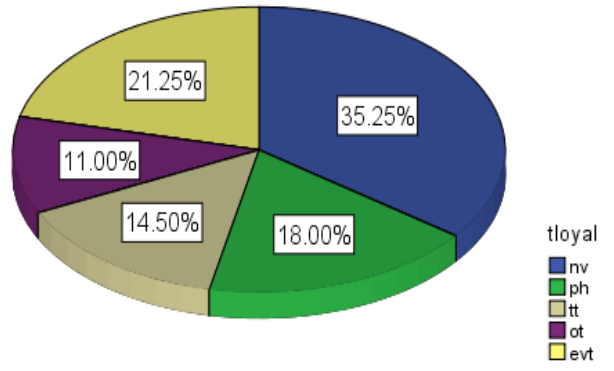


المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 89 و 90 أن 159 من أفراد العينة المختارة يعبرون عن عدم رضاهم إتجاه المركز الجامعي لميلة وذلك بنسبة قدرت بنحو 39.75% ، وهي نسبة معتبرة أما من لديهم نظرة معاكسة لذلك فقد قدرت نسبتهم بـ 24.00% وهي نسبة ضعيفة، أما من لديهم رضا متوسط على المركز فقد قدرت نسبهم بـ 36.25 % ، هذه النسب تبين ضعف أو عدم رضا الطلبة على المركز.

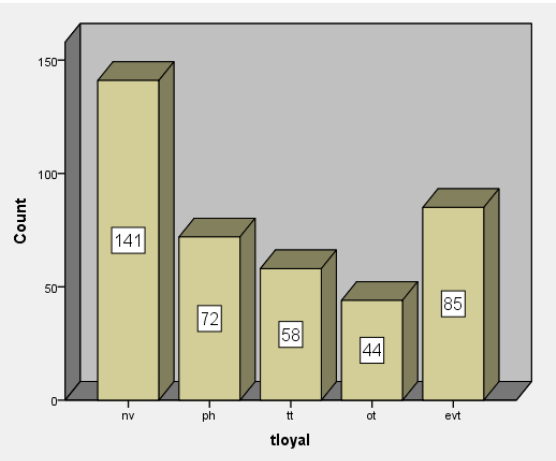
العبارة رقم 44 : سأواصل زيارة هذه المؤسسة بعد أن أتخرج منها

الشكل رقم 91: دائرة نسبية للعبارة 44



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 92 : أعمدة بيانية للعبارة 44



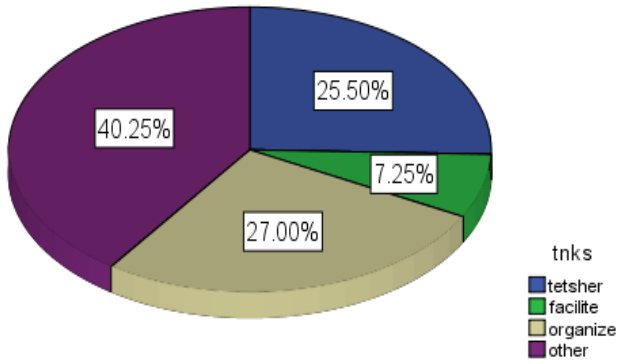
المصدر : تفريغ بيانات

نلاحظ من الشكلين رقم 91 و 92 أن 213 من أفراد العينة المختارة لا يبدون رغبة في زيارة المركز بعد تخرجهم منه بنسبة قدرة بـ 53.25% ، أما من لديهم نية في تكرار زيارة المركز فقد قدرت نسبيتهم بـ 32.25% وهي نسبة ضعيفة نوعا ما، أما من إتخذوا إتجاها وسطيا فنسبتهم 14.50%. هذه النسب تبين وجود نسبة كبيرة من الطلبة تعبر عن عدم وفائها للمركز الجامعي لميلة.

سابعا: تحليل الأسئلة المفتوحة

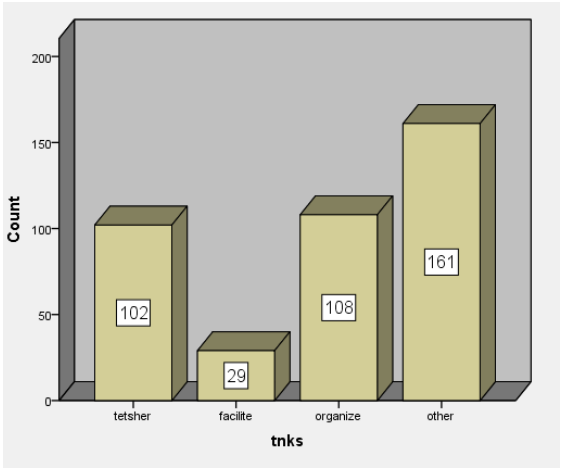
العبارة رقم 45 : أود أن أثني على هذه المؤسسة فيما يخص

الشكل رقم 93: دائرة نسبية للعبارة 45



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 94 : أعمدة بيانية للعبارة 45

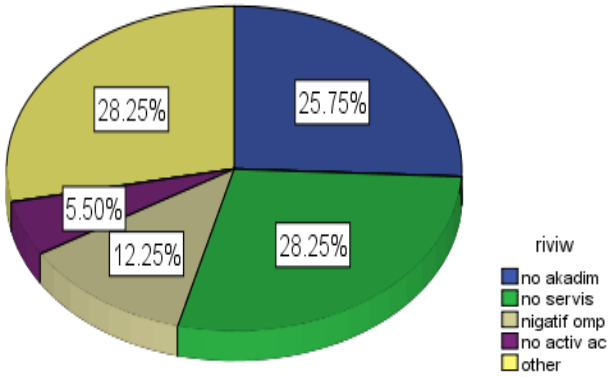


المصدر : تفريغ بيانات

تم ترميز الإجابات المفتوحة في أربع مجموعات كبرى وذلك بعد الإطلاع على كل الإجابات، حيث إنحصرت أهم الإجابات في كل من أساتذة المركز والإحترام المتبادل، التسهيلات المادية، النظافة و التصميم، أما الفئة الرابعة فجمعنا فيها كل الإجابات الغير قابلة للتصنيف ورمزناها بـ "آخر". يظهر الشكلين 93 و 94 أن أكبر ثناء للطلبة كان على جوانب النظافة والتصميم بنسبة قدرة بـ 27.00% ، تليها ثناء الطلبة على كل من الأساتذة و الإحترام المتبادل بنسبة 25.50% ، فالتسهيلات المادية بنسبة 7.25% . أما باقي الإجابات فقد كانت متفرقة ومتعددة وشملت ما نسبته 40.25% .

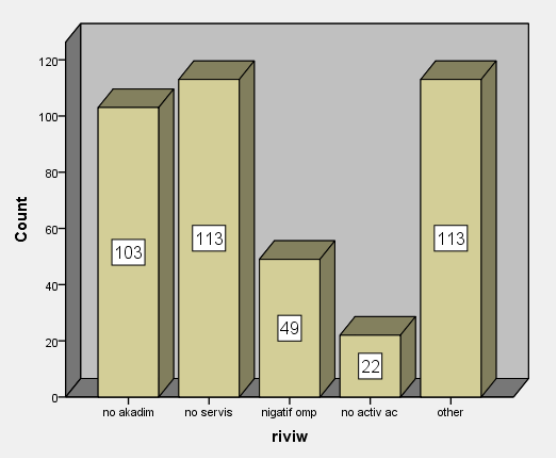
العبارة رقم 46: أود أن أنتقد هذه المؤسسة فيما يخص

الشكل رقم 95: دائرة نسبية للعبارة 46



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 96 : أعمدة بيانية للعبارة 46

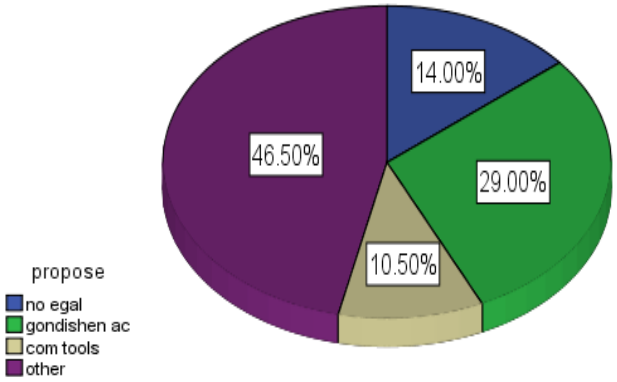


المصدر : تفريغ بيانات

تم ترميز الإجابات المفتوحة في خمسة مجموعات كبرى وذلك بعد الإطلاع على كل الإجابات، حيث إنحصرت أهم الإجابات في نقص الإمكانيات الأكاديمية ، نقص الإمكانيات الخدمية، المعاملة السلبية من الموظفين، قلة النشاط الأكاديمي، أما الفئة الخامسة فجمعنا فيها كل الإجابات الغير قابلة للتصنيف ورمزناها بـ "آخر". يظهر الشكلين 95 و 96 أن أكبر إنتقاد للطلبة كان على جوانب الإمكانيات الخدمية بنسبة قدرة بـ 28.25% ، تليها إنتقاد الطلبة للجوانب الأكاديمية بنسبة 25.75% ، فالمعاملة السلبية للعاملين بنسبة 12.25%، أما إنتقاد الطلبة للنشاط الأكاديمي فقد كان بنسبة 5.50% . أما باقي الإجابات فقد كانت متفرقة ومتعددة وشملت ما نسبته 28.25% .

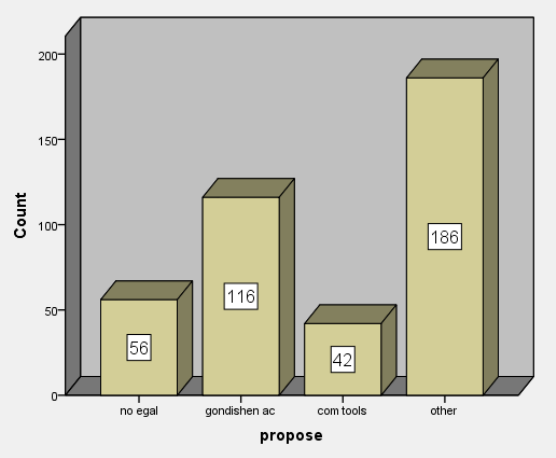
العبارة رقم 47: لو كنت مسؤولا على هذه المؤسسة سأقوم بـ

الشكل رقم 97: دائرة نسبية للعبارة 47



المصدر : تفريغ بيانات

الشكل رقم 98 : أعمدة بيانية للعبارة 47



المصدر : تفريغ بيانات

تم ترميز الإجابات المفتوحة في أربع مجموعات كبرى وذلك بعد الإطلاع على كل الإجابات، حيث إنحصرت أهم الإجابات في كل من محاربة المحسوبية وإطلاق الحريات، توفير الشروط الأكاديمية الملائمة، تسهيلات إضافية وأنشطة ثقافية، أما الفئة الرابعة فجمعنا فيها كل الإجابات الغير قابلة للتصنيف ورمزناها بـ "آخر". يظهر الشكلين 97 و 98 أن أكبر فئة إهتم بها الطلبة لأجل التغيير كانت فئة توفير الشروط الأكاديمية الملائمة وذلك بنسبة قدرة بـ 29.00% ، ثم جاءت فئة محاربة المحسوبية وإطلاق الحريات في المركز الثاني بنسبة 14.00%، بعدها إهتم الطلبة بالتسهيلات والأنشطة الثقافية حيث قدرة النسبة بـ 10.50% ، في الأخير تم جمع باقي الإجابات الغير المصنفة في فئة " آخر" وقد قدرة نسبتها بـ 46.50% .

2.2.5. إختبار الفرضيات

<u>إختبار الفرضية رقم1:</u>

تنص الفرضية رقم (1) على أن " تقييم أفراد عينة الدراسة لكل من (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) سلبي، وللتأكد من صحة الفرضية نستخدم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري من خلال مخرجات (SPSS) كما هو موضح في الجداول التالية:

الجدول رقم 11: قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمؤشرات البعد غير الأكاديمي

		المتوسط الحسابي	المتوسط المرجح % بالتكرارات	الوسيط	المنوال	الأنحراف المعياري	التوزيع الطبيعي K-S	مستوى المعنوية P	النتيجة
البعد غير الأكاديمي		2.8542	57.084	2.916	3.170	0.6427			
01	notac	2.4025	48.05	2	1	1.2305	3.906	0.000	غير طبيعي
02	notac	1.9825	39.65	2	1	1.0172	4.963	0.000	غير طبيعي
03	notac	2.4400	48.80	2	2	1.1509	4.378	0.000	غير طبيعي
04	notac	2.5525	51.05	2	2	1.1359	4.083	0.000	غير طبيعي
05	notac	3.6600	73.20	4	4	0.9118	5.658	0.000	غير طبيعي
06	notac	2.8900	57.80	3	4	1.1624	3.904	0.000	غير طبيعي
07	notac	3.1750	63.50	4	4	1.3148	5.497	0.000	غير طبيعي
08	notac	2.9325	58.65	3	4	1.2048	3.844	0.000	غير طبيعي
09	notac	2.9225	58.45	3	4	1.1780	4.435	0.000	غير طبيعي
10	notac	2.8600	57.20	3	4	1.1527	3.623	0.000	غير طبيعي
11	notac	3.1675	63.35	4	4	1.2423	5.072	0.000	غير طبيعي
12	notac	3.2625	65.25	4	4	1.1409	5.470	0.000	غير طبيعي

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

بما أننا إستخدمنا سلم ليكرت المكون من 5 درجات، فطول الفئة يقدر بـ 0.8 ومنه يمكن حصر الفئات الخمسة بين ([1-1.8[غير موافق تماما، [1.8−2.6[غير موافق، [2.6−3.4[محايد، [3.4−4.2[موافق، [4.2−5[موافق تماما)، الفئتين الأولى والثانية تعبر عن تقييم سلبي، أما الفئتين الرابعة والخامسة

فتعبر على تقييم إيجابي. بالنسبة للتوزيع الطبيعي إستخدمنا معامل كولموقوروف سميرنوف (K-S Z) ويمكن الحكم على التوزيع من خلال قيمة (P-Value) ، فإذا كانت أكبر من (0.05) نعتبر التوزيع طبيعيا، أما إذا كنت قيمة (p) أقل من (0.05) فنعتبر التوزيع غير طبيعي، وبالتالي يخضع للإختبارات اللامعلمية عند إختبار الفرضيات. بالنسبة للبعد (غير الأكاديمي) فقد تم إستخدام الأمر (Compute) من أجل حسابه (جودة، 2008). من خلال الجدول رقم 11، نلاحظ أن هناك فقط 4 عبارات هي (العبارة رقم 5، 7، 11، 12) فقط هي التي تحوز على نسبة المتوسط الحسابي المرجح بأكثر من (60%)، أي يمكن إعتبار تقييمها من أفراد عينة الدراسة إيجابي. ومنه نستنتج أن أغلب عبارات البعد الغير الأكاديمي حوالي 8 عبارات تنحى نحو التقييم السلبي مطابقة بذلك للفرضية الصفرية بالنسبة لهذا البعد الغير الأكاديمي. كما تبين قيم (P-Value) أن كل العبارات لا تخضع بياناتها للتوزيع الطبيعي ومن لا يمكن إستخدام معاملات التوزيع الطبيعي في تحليلها، وإختبار فرضياتها.

الجدول رقم 12: قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمؤشرات البعد الأكاديمي

		المتوسط الحسابي	المتوسط المرجح % بالتكرارات	الوسيط	المنوال	الأنحراف المعياري	التوزيع الطبيعي K-S	مستوى المعنوية P	النتيجة
البعد الأكاديمي		3.1322	62.64	3.111	3.11	0.7697			
01	ac	3.4875	69.75	4	4	1.1782	5.814	0.000	**غير طبيعي**
02	ac	3.2000	64.00	4	4	1.2283	5.101	0.000	**غير طبيعي**
03	ac	3.3500	67.00	4	4	1.1622	5.340	0.000	**غير طبيعي**
04	ac	2.7875	55.75	3	3	1.2024	3.425	0.000	**غير طبيعي**
05	ac	3.2200	64.40	3	4	1.1290	4.953	0.000	**غير طبيعي**
06	ac	3.3400	66.80	4	4	1.1236	5.531	0.000	**غير طبيعي**
07	ac	2.6775	53.55	2.5	2	1.2029	4.267	0.000	**غير طبيعي**
08	ac	3.0700	61.40	3	4	1.1910	4.551	0.000	**غير طبيعي**
09	ac	3.0575	61.15	3	4	1.2381	3.585	0.000	**غير طبيعي**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

من خلال الجدول رقم 12، نلاحظ أن هناك عبارتين فقط هما (العبارة رقم 4، 7) اللاتان تحوزان على نسبة المتوسط الحسابي المرجح أقل من (60%)، ومنه نستنتج أن أغلب عبارات البعد الأكاديمي حوالي 7 عبارات تنحى نحو التقييم الإيجابي مناقضة بذلك للفرضية الصفرية بالنسبة لهذا البعد الأكاديمي. أي نرفض الفرضية الصفرية بالنسبة لهذا البعد ونقبل الفرضية البديلة القائلة بأن هناك تقييم إيجابي لجوانب البعد الأكاديمي . من جهة أخرى تبين قيم (P-Value) أن كل العبارات لا تخضع بياناتها للتوزيع الطبيعي ومن لا يمكن إستخدام معاملات التوزيع الطبيعي في تحليلها، وإختبار فرضياتها.

الجدول رقم 13: قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمؤشرات بعد السمعة والصيت

		المتوسط الحسابي	المتوسط المرجح % بالتكرارات	الوسيط	المنوال	الأنحراف المعياري	التوزيع الطبيعي K-S	مستوى المعنوية P	النتيجة
بعد الصيت والسمعة		2.4070	48.14	2.4	2.4	0.6354			
01	Img	3.0700	61.40	3	4	1.2140	4.714	0.000	**غير طبيعي**
02	Img	2.5275	50.55	2	2	1.21570	3.856	0.000	**غير طبيعي**
03	Img	2.5325	50.65	2	2	1.09175	4.943	0.000	**غير طبيعي**
04	Img	2.3375	46.75	2	2	0.98286	4.537	0.000	**غير طبيعي**
05	Img	1.9075	38.15	2	1	0.93869	4.815	0.000	**غير طبيعي**
06	Img	2.4375	48.75	2	2	1.13769	4.144	0.000	**غير طبيعي**
07	Img	2.9375	58.75	3	4	1.42958	5.127	0.000	**غير طبيعي**
08	Img	2.2425	44.85	2	2	1.00560	4.756	0.000	**غير طبيعي**
09	Img	1.5200	30.40	1	1	0.83747	7.753	0.000	**غير طبيعي**
10	Img	2.5575	51.15	3	1	1.19594	3.489	0.000	**غير طبيعي**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

من خلال الجدول رقم 13، نلاحظ أن هناك فقط عبارة واحدة فقط تحوز على نسبة المتوسط الحسابي المرجح بأكثر من (60%)، أي يمكن إعتبار تقييمها من أفراد عينة الدراسة إيجابي. ومنه نستنتج أن أغلب عبارات بعد الصيت والسمعة حوالي 9 عبارات تنحى نحو التقييم السلبي مطابقة بذلك للفرضية

الصفرية بالنسبة لبعد الصيت والسمعة. كما تبين قيم (P-Value) أن كل العبارات لا تخضع بياناتها للتوزيع الطبيعي ومن لا يمكن إستخدام معاملات التوزيع الطبيعي في تحليلها، وإختبار فرضياتها.

الجدول رقم 14: قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمؤشرات بعد تسهيلات الوصول

		المتوسط الحسابي	المتوسط المرجح % بالتكرارات	الوسيط	المنوال	الأنحراف المعياري	التوزيع الطبيعي K-S	مستوى المعنوية P	النتيجة
بعد تسهيلات الوصول		2.8575	57.15	2.8750	3	0.6255			
01	Fcil	2.6600	53.20	3	4	1.2033	3.616	0.000	**غير طبيعي**
02	Fcil	3.2350	64.70	4	4	1.1782	5.488	0.000	**غير طبيعي**
03	Fcil	2.9950	59.90	3	3	0.9784	5.491	0.000	**غير طبيعي**
04	Fcil	2.3650	47.30	2	3	1.0219	4.056	0.000	**غير طبيعي**
05	Fcil	2.5750	51.50	3	3	1.0034	4.081	0.000	**غير طبيعي**
06	Fcil	3.2575	65.15	3	4	1.0789	4.687	0.000	**غير طبيعي**
07	Fcil	2.5400	50.80	3	3	1.1518	3.508	0.000	**غير طبيعي**
08	Fcil	3.2325	64.65	3	4	1.0445	4.825	0.000	**غير طبيعي**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

من خلال الجدول رقم 14، نلاحظ أن هناك فقط 3 عبارات تحوز على نسبة المتوسط الحسابي المرجح بأكثر من (60%)، أي يمكن إعتبار تقييمها من أفراد عينة الدراسة إيجابي. في حين نجد أن هناك 5 عبارات تنحى نحو التقييم السلبي، وبذلك تشكل الأغلبية في هذا البعد، مما يدعو لقبول الفرضية الصفرية بالنسبة لبعد تسهيلات الوصول. كما تبين قيم (P-Value) أن كل العبارات لا تخضع بياناتها للتوزيع الطبيعي ومنه لا يمكن إستخدام معاملات التوزيع الطبيعي في تحليلها، وإختبار فرضياتها.

الجدول رقم 15: قيم المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لمؤشرات بعد قضايا البرنامج

		المتوسط الحسابي	المتوسط المرجح % بالتكرارات	الوسيط	المنوال	الأنحراف المعياري	التوزيع الطبيعي K-S	مستوى المعنوية P	النتيجة
بعد قضايا البرنامج		2.3625	47.25	2.5	4	0.9411			
01	Prog	2.2150	44.30	2	4	1.1233	4.818	0.000	**غير طبيعي**
02	Prog	2.5100	50.20	3	4	1.0062	3.8870	0.000	**غير طبيعي**

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

من خلال الجدول رقم 15، نلاحظ عدم وجود أي عبارة تحوز على نسبة المتوسط الحسابي المرجح بأكثر من (60%)، أي يمكن إعتبار تقييم أفراد عينة الدراسة سلبي. مما يدعونا لقبول الفرضية الصفرية بالنسبة لبعد قضايا البرنامج. كما تبين قيم (P-Value) أن كل العبارات لا تخضع بياناتها للتوزيع الطبيعي ومنه لا يمكن إستخدام معاملات التوزيع الطبيعي في تحليلها، وإختبار فرضياتها.

ومن خلال جميع الجداول السابقة يتبين لنا أن معظم جوانب أبعاد جودة الخدمة في التعليم العالي ذات تقييم سلبي ما عدا البعد الاكاديمي، ومنه يمكننا قبول فرضية العدم التي تنص على أن " تقييم أفراد عينة الدراسة لكل من (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) سلبي.

<u>إختبار الفرضية رقم2:</u> نتائج اختبار العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة التعليمية، ومجموع الجودة والرضا على الخدمة الكلية في مؤسسة التعليم العالي محل الدراسة: تنص الفرضية رقم (2) على "تؤثر أبعاد جودة الخدمة لمقياس النموذج المقترح (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) تأثيرا معنويا على مجموع الجودة والرضا للخدمة المقدمة في مؤسسة التعليم العالي".

من أجل حساب ذلك التأثير قمنا بجمع كلا من الجودة الكلية والرضا الكلي في متغير جديد أطلقنا عليه مجموع الرضا والجودة الكلية للخدمة في المركز الجامعي لميلة، وهذا لحاجة الدراسة بالإنحدار المتعدد الخطي إلى المتغيرات الكمية (scales) وليس الترتيبية (ordinal).

ويشير هذا الفرض إلى أن:

الرضا والجودة الكليتان = د (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) + البقايا. ولاختبار هذا الفرض فقد قمنا بحساب مصفوفة الارتباط المتعدد، من أجل التأكد من وجود علاقات ارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع الكلي المتمثل في مجموع الرضا والجودة الكلية للخدمة المقدمة في المركز الجامعي لميلة. تم استخدام تحليل الإنحدار المتعدد أيضا من أجل قياس قوة التأثير بين مختلف المتغرات المستقلة المتمثلة في أبعاد نموذج الدراسة و المتغير التابع المتمثل في مجموع الرضا والجودة الكلية، وقد أوضحت نتائج التحليل في كل من مصفوفة الإرتباط ونتائج تحليل الإنحدار كما هو مضح في الجدولين التاليين:

الجدول رقم 16: مصفوفة الإرتباط بين المتغير التابع (الجودة والرضا الكلي)، ومختلف جوانب أبعاد النموذج المتمثة في المتغرات المستقلة (البعد الغير الأكاديمي، الأكاديمي، السمعة، التسهيلات و البرامج).

	البعد الغير الأكاديمي	الأكاديمي	السمعة والصيت	تسهيلات الوصول	قضايا البرامج	الجودة والرضا الكلية
البعد الغير الأكاديمي	1	0.482	0.497	0.503	0.343	0.434
الأكاديمي	0.482	1	0.427	0.382	0.319	0.405
السمعة والصيت	0.497	0.427	1	0.588	0.511	0.520
تسهيلات الوصول	0.503	0.382	0.588	1	0.478	0.389
قضايا البرامج	0.343	0.319	0.511	0.478	1	0.317
الجودة والرضا الكلية	0.434	0.405	0.520	0.389	0.317	1

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20) معامل سبيرمان بمستوى معنوية 0.01

نلاحظ من الجدول أن الجودة والرضا الكلي على إرتباط مقبول بكل من جوانب أبعاد النموذج المتمثلة في (البعد الغير الأكاديمي، الأكاديمي، السمعة والصيت، تسهيلات الوصول و قضايا البرامج). حيث عاد أقوى إرتباط لبعد السمعة والصيت بقيمة قدرة بـ (R= 0.520) ، ثم ياتي في المرتبة الثانية البعد الغير أكاديمي بقيمة إرتباط متوسطة (R= 0.434) ، أما أضعف قيمة إرتباط فسجلها بعد قضايا البرنامج بنسبة قدرة بـ (R= 0.317) .

بعد تأكدنا من وجود إرتباط بين المغيرات المستقلة والتابعة في النموذج قمنا باختبار الفرضية باستخدام تحليل الإنحدار المتعدد، وقد أوضحت نتائج التحليل في الجداول و الأشكال التالية:

الجدول رقم 17: نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثاني – ملخص نتائج النموذج –

Model Summary[b]

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Durbin-Watson
1	.591[a]	.349	.341	.82135	1.802

a. Predictors: (Constant), Tprog, Tac, Tnac, Tfcil, Timg

b. Dependent Variable: qualsaf

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

الجدول رقم 18: نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثاني – نتائج (F) لإختبار النموذج

ANOVA[a]

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	142.777	5	28.555	42.328	.000[b]
	Residual	265.798	394	.675		
	Total	408.574	399			

a. Dependent Variable: qualsaf

b. Predictors: (Constant), Tprog, Tac, Tnac, Tfcil, Timg

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

الجدول رقم 19: نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثاني – نتائج (B) بيطا للمعاملات المستقلة

Coefficients[a]

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Correlations			Collinearity Statistics	
		B	Std. Error	Beta			Zero-order	Partial	Part	Tolerance	VIF
1	(Constant)	-.444	.226		-1.969	.050					
	Tnac	.307	.084	.195	3.652	.000	.476	.181	.148	.580	1.725
	Tac	.201	.064	.153	3.126	.002	.422	.156	.127	.689	1.452
	Timg	.469	.091	.294	5.142	.000	.523	.251	.209	.504	1.984
	Tfcil	.115	.091	.071	1.259	.209	.434	.063	.051	.517	1.935
	Tprog	.023	.053	.022	.439	.661	.330	.022	.018	.674	1.485

a. Dependent Variable: qualsaf

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

الجدول رقم 20: مؤشرات تحديد جودة نموذج الإنحدار

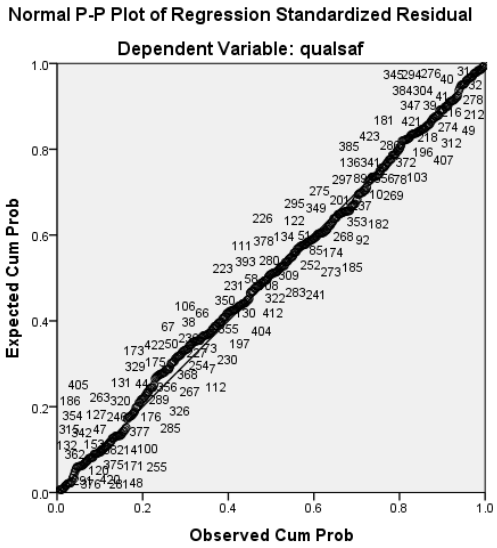
Collinearity Diagnostics[a]

Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions					
				(Constant)	Tnac	Tac	Timg	Tfcil	Tprog
1	1	5.808	1.000	.00	.00	.00	.00	.00	.00
	2	.089	8.074	.03	.02	.03	.00	.00	.80
	3	.033	13.303	.00	.00	.63	.32	.08	.11
	4	.030	14.029	.53	.00	.24	.34	.02	.05
	5	.023	16.062	.21	.90	.06	.14	.00	.00
	6	.018	17.906	.22	.08	.04	.20	.90	.02

a. Dependent Variable: qualsaf

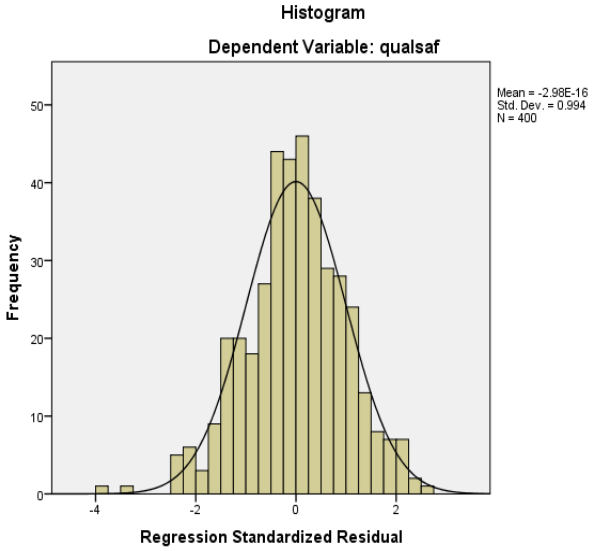
المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

الشكل رقم 99 : منحنى بقيا المتغير التابع



المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

الشكل رقم 100 : إنتشار بقيا المتغير التابع



المصدر: مخرجات برنامج (SPSS 20)

<u>مناقشة نتائج مخرجات (SPSS):</u>

من أجل العمل بطريقة الأنحدار المتعدد لابد من النظر إلى بعض المؤشرات التي يقدمها (SPSS)، أولا نلاحظ من الشكل 99 و100 أن البقايا تخضع للتوزيع الطبيعي وهو أمر مطلوب في أسلوب الإنحدار، أما بالنسبة لمؤشر(Condition Index) من الجدول رقم 20 فيتضح أن كل نتائجه أقل من (30) حيث أن أكبر قيمة كانت (17.906) وهي قيمة مقبولة لا تؤثر على نتائج الدراسة، ومن فنتائج النموذج ذات معنى. أما بالنسبة لمؤشر (Tolerance) والذي يهتم بتبيان ما إذا كانت هناك أكثر من علاقة خطية

بين المتغيرات المستقلة للنموذج، فقد كانت جميع نتائجه أكبر من (5)، مما يثبت عدم وجود الكثير من العلاقات الخطية بين المتغيرات المستقلة.

بعد تأكدنا من صلاحية نتائج النموذج نمر إلى شرح نتائج دلالاته، حيث تبين قيمة (R= 0.349) مربع أو ما يطلق عليه بمعامل التحديد من الجدول رقم 17، وجود قدرة تفسيرية محدودة تقارب (35%) أي يمكننا أن نفسر بأن 35% من التغيرات في مجموع الرضا والجودة الكلية يمكن أن يفسر من خلال المتغيرات المستقلة التي يتضمنها نموذج الدراسة والتي تتمثل في (البعد الغير الأكاديمي، الأكاديمي، السمعة والصيت، تسهيلات الوصول و قضايا البرامج).

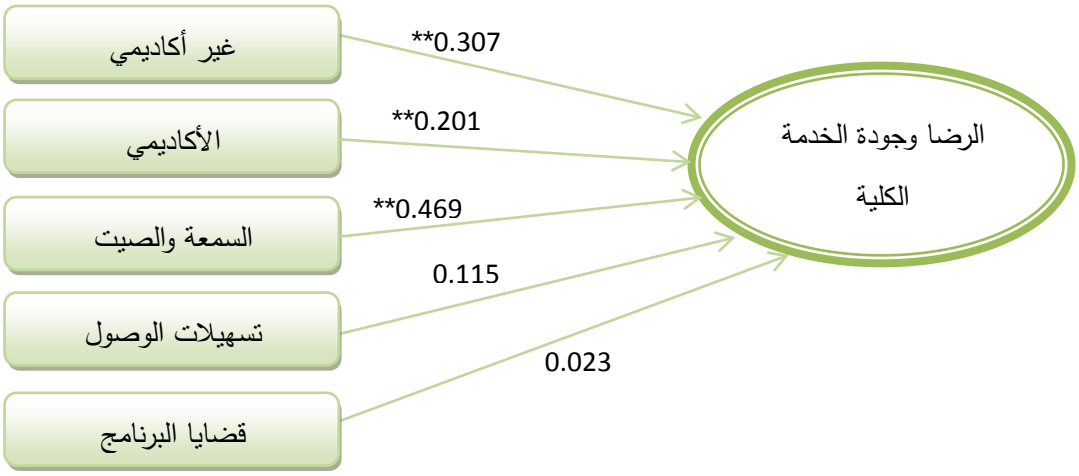
ومن أجل إختبار مربع الإرتباط المرجح (Adjusted R Square) الموجود في نتائج الجدول رقم 17، لابد من الرجوع إلى نتائج مستوى المعنوية (P-value) في الجدول رقم 18 لـ (ANOVA)، حيث تمكننا قيمتها من قبول أو رفض الفرض التالي:

فرضية العدم (H_0) :أي (Adjusted R Square = 0) مما يعني أن جميع قيم (B) مساوية للصفر بعبارة أخرى ($b_0=b_1=b_3=b_4=b_5 = 0$) أي معملات معادلة الإنحدار (الثابت، ميل البعد الغير الأكاديمي، ميل البعد الأكاديمي، ميل السمعة والصيت، ميل تسهيلات الوصول و ميل قضايا البرامج) كلها مساوية للصفر والنموذج ليس ذي معنى إذا كانت قيمة (P-value) أكبر من أو تساوى (0.05)، أي قبول فرضية العدم ورفض الفرضية البديلة (Janssens et all, 2008).

من الجدول رقم 18 نلاحظ أن قيمة (P-value) أو (Sig) كانت (0.000) وهي أقل من (0.05)، ومنه نرفض فرضية العدم ونقبل الفرضية البديلة بمعنى وجود على الأقل معامل ميل أو ثابت ذي معنى في النموذج، ومنه فالنموذج ذي معنى ويمكن تفسير نتائجه وفق المعادلة التالية بناء على الجدول 19.

(الرضا والجودة الكلية= −0.444 + 0.307 الغير الأكاديمي + 0.201 الأكاديمي + 0.469 السمعة + 0.115 التسهيلات + 0.023 قضايا البرامج + البقايا).

الشكل رقم 101 : قيم أثر الأبعاد المستقلة على البعد التابع



المصدر: مخرجات برنامج (SPSS). بمعامل المعنوية (**0.01)

وتعني هذه المعادلة أن الزيادة بوحدة واحدة في الرضا والجودة بالنظر إلى البعد الغير الاكاديمي يؤدي إلى الزيادة الكلية للجودة والرضا بـ 0.307 وحدة، نفس الأمر بالنسبة لبقية الأبعاد.

دائما من خلال الجدول رقم 19 نلاحظ قيمة (P-value) أو (Sig) لجميع الأبعاد كانت أقل من (0.05) عدا بعد التسهيلات (0.209) وبعد قضايا البرامج (0.661) وهي قيم كبيرة وبعيدة كل البعد عن (0.05) مما يعني أن هذان البعدان ليس ذي معنى كبير في النموذج ويمكن حدفهما.

ومنه يدلنا معامل الإرتباط المرجح (Adjusted R Square) على أن (34%) من قيمة التغيرات في الرضا والجودة الكلية في المركز الجامعي لميلة يمكن تفسيرها من خلال التغيرات في الأبعاد الثلاثة للنموذج والمتمثلة في (البعد الغير الأكاديمي، الأكاديمي و بعد السمعة والصيت).

وبما أن قيمة (P-value) أو (Sig) كانت (0.000) وهي أقل من (0.05) في الجدول رقم 18 تعني أن هناك كفاية جيدة في تعامل نموذج الأنحدار مع البيانات. ومنه يمكننا التحول لتفسير قيم (B) في الجدول رقم 19. حيث نلاحظ دوما أن قيمة (P-value) أو (Sig) كانت (0.000) وهي أقل من (0.05) في الثلاث أبعاد الأولى مما يعني أن كل من (البعد غير الأكاديمي، الأكاديمي و السمعة) هي أبعاد محددة في تفسير الرضا والجودة الكلية بالمركز الجامعي لميلة.

من ناحية أخرى يعطينا مؤشر (BETA) أو (Standardized Coeffitions) معلومات عن حصة التأثير لكل بعد من أبعاد النموذج المقترح على الرضا والجودة الكلية في المركز الجامعي لميلة، حيث نجد أن البعد الذي يشتمل على جوانب السمعة والصيت يحوز على أكبر قدر من التأثير (0.294) ثم يليه بعد الجوانب الغير الأكاديمية (0.195) وفي الأخير يحوز بعد الجوانب الأكاديمية بـ (0.153) من التأثير على الرضا والجودة الكلية بالمركز الجامعي لميلة.

مما سبق يمكننا القول بأن هناك تأثير معنويا لأبعاد جودة الخدمة لمقياس النموذج المقترح (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) على مجموع الجودة والرضا للخدمة المقدمة في مؤسسة التعليم العالي" ظهرت جليا في كل من بعد السمعة والصيت، البعد الغير الأكاديمي والبعد الأكاديمي.

ومنه نرفض فرضية العدم في الفرضية رقم (2) ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود تأثير ذي دلالة لأبعاد جودة الخدمة لمقياس النموذج المقترح (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) على مجموع الجودة والرضا للخدمة المقدمة في مؤسسة التعليم العالي .

1. **<u>إختبار الفرضية رقم3:</u>** تنص الفرضية رقم (3) على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم طلبة المركز الجامعي لميلة لمستوى جوانب جودة خدمات التعليم العالي المتمثلة في (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) و المقدمة لهم فعليا ترجع لمتغير المستوى الدراسي".

لأجل إختبار هذه الفرضية إستخدمنا إختبار (t-test for independent sample, interval scaled varibales) حيث قمنا بإدخال المتغيرات الكامنة للأبعاد المكونة للنموذج والمتمثلة في (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) من جهة والتي كنا قد جمعنا مؤشرات كل بعد فيها تحت متغير واحد عبر الأمر (compute)، ومن الجهة الأخرى أدخلنا المجموعات المراد إيجاد الفروق بينها والمتمثلة في طلبة الليسانس وطلبة الماستر، حيث قمنا بإعادة ترميز هذا المتغير من خلال الأمر(RECODE actyr (1=1) (2=1) (3=1) (4=2) (5=2) INTO LevEdu) حيث جمعنا كل من طلبة السنة الأولى والثانية والثالثة في مجموعة واحدة تمثلة في طلبة الليسانس، وجمعنا كل من السنة أولى وثانية ماستر في مجموعة واحدة هم طلبة الماستر، وذلك لكي نبحث في إمكانية وجود فروق بين المجموعتين.

بعد إدخال المتغيرات في برنامج (SPSS) تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم 21: نتائج متوسطات إختبار (T) للمجموعتين ليسانس وماستر إتجاه أبعاد النموذج

Group Statistics

	LevEdu	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Tnac	1.00	364	2.8606	.65363	.03426
	2.00	36	2.7894	.52345	.08724
Tac	1.00	364	3.1221	.76733	.04022
	2.00	36	3.2346	.79716	.13286
Timg	1.00	364	2.3882	.63498	.03328
	2.00	36	2.5972	.61713	.10285
Tfcil	1.00	364	2.8616	.63862	.03347
	2.00	36	2.8160	.47855	.07976
Tprog	1.00	364	2.3585	.95845	.05024
	2.00	36	2.4028	.75422	.12570

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS)

(LevEdu) هو المتغير الذي يضم المجموعتين (1) و(2) واللتان تعبران على كل من طلبة الليسانس والماستر على التوالي، أما بقية الرموز ((Tnac) فتعبر على البعد الغير الأكاديمي، (Tac) تعبر على البعد الأكاديمي، (Timg) تعبر على بعد الصيت والصورة، (Tfcil) فتعبر على بعد تسهيلات الوصول، أما (Tprog) فتعبر على بعد قضايا البرامج. ويشير الجدول أعلاه إلى الوسط

الحسابي و الإنحراف المعياري كل تقاطع بين طلبة اليسانس والماستر من جهة وأبعاد النموذج المتمثلة في (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) من الجهة الأخرى، والملاحظة الواضحة أن نتائج المتوسط الحسابي كانت متقاربة بين المجموعتين في كل الأبعاد رغم وجود إختلافات بسيطة، فهل لهذه الفروق دلالة إحصائية؟

بالنظر إلى إختبار (Levene s Equality Varience) في الجدول الموالي:

الجدول رقم 22: نتائج إختبار (T) للمجموعتين ليسانس وماستر إتجاه أبعاد النموذج

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Tnac	Equal variances assumed	2.508	.114	.634	398	.527	.07123	.11238	-.14971	.29216
	Equal variances not assumed			.760	46.520	.451	.07123	.09373	-.11738	.25983
Tac	Equal variances assumed	.513	.474	-.836	398	.404	-.11247	.13453	-.37695	.15201
	Equal variances not assumed			-.810	41.675	.422	-.11247	.13881	-.39267	.16774
Timg	Equal variances assumed	.033	.855	-1.889	398	.060	-.20904	.11067	-.42660	.00853
	Equal variances not assumed			-1.934	42.668	.060	-.20904	.10811	-.42710	.00903
Tfcil	Equal variances assumed	2.359	.125	.417	398	.677	.04563	.10940	-.16945	.26072
	Equal variances not assumed			.528	48.271	.600	.04563	.08650	-.12825	.21952
Tprog	Equal variances assumed	3.158	.076	-.269	398	.788	-.04426	.16463	-.36791	.27939
	Equal variances not assumed			-.327	46.957	.745	-.04426	.13537	-.31660	.22807

المصدر: مخرجات برنامج (SPSS)

نستنتج أن المجتمعين متجانسين حيث أن مستوى الدلالة لمختلف أبعاد النموذج كان محصورا بين (0.076–0.855) وهو بذلك أكبر من (0.05)، مما يدعونا إلى قبول فرضية العدم التي تنص على تساوي التغيرات. في هذه الحالة لابد من التحول إلى إختبار (t-test) في الجدول رقم 21 حيث نلاحظ أن كل قيم (P-value) أو (Sig) المقابلة لقيم (t) لمختلف الأبعاد كانت أكبر من (0.05) مما يدل على عدم وجود فروق بين طلبة الليسانس والماستر إتجاه جوانب أبعاد جودة الخدمة في التعليم العالي المتمثلة في كل من (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج). ومنه نقبل فرضية العدم ونرفض الفرضية البديلة، أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم طلبة المركز الجامعي لميلة لمستوى جوانب جودة خدمات التعليم العالي المتمثلة في (الجوانب غير الأكاديمية، الجوانب الأكاديمية، السمعة، تسهيلات الوصول، قضايا البرنامج) و المقدمة لهم فعليا ترجع لمتغير المستوى الدراسي.

6. نتائج وتوصيات

1.6. أهم النتائج

ألقت النتائج النظرية لهذا البحث الضوء على مقياس يصلح لقياس جودة الخدمة بقطاع التعليم العالي، وتتمثل المساهمة الرئيسية لهذا البحث في إمكانية تحويله إلى مقياس نموذجي يصلح لقياس جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي في الجزائر، لقد سعت أيضا هذه الدراسة للكشف عن تقييم الطلبة لجودة خدمات التعليم العالي المقدمة من طرف المركز الجامعي لميلة من خلال استخدام المقياس العالمي (HEDPERF) المبتكر من طرف الباحثة (Firdaus) سنة (2005)، وبعد تحليل ومعالجة البيانات واختبار الفرضيات تم التوصل إلى النتائج التالية:

1. تقييم الطلبة لمستوى جودة خدمات المركز الجامعي لميلة كان ضعيفا وذو منحى سلبي، ويعود هذا للتقييم السلبي لمختلف أبعاد جودة التعليم العالي والمتمثلة في البعد (الغير أكاديمي، السمعة أو الصيت، تسهيلات الوصول و أخيرا قضايا البرنامج)، عدا البعد الأكاديمي الذي كان تقييمه إيجابي من طرف طلبة المركز الجامعي لميلة.
2. وجود أثر فعلي لأبعاد النموذج المتمثلة في كل من الجوانب (الغير أكاديمي، الأكاديمي، السمعة أو الصيت، تسهيلات الوصول و أخيرا قضايا البرنامج) على الجودة والرضا الكلي بالمركز الجامعي لميلة، حيث بينت الدراسة أن أهم الأبعاد تأثيرا كانت ممثلة في جوانب السمعة والصيت، البعد الغير الأكاديمي والبعد الأكاديمي، بينما لم يثبت التحليل أن لكل من بعدي التسهيلات و قضايا البرامج أي تأثير على الجودة والرضا الكلي للطلبة، وهذا أمر يستدعي المزيد من الدراسات.
3. أثبتت الدراسة أيضا عدم وجود فروق في نظر الطلبة سواء كانوا من الدارسين في مرحلتي الليسانس أو الماستر إتجاه أبعاد الجودة في التعليم العالي بالمركز الجامعي لميلة المتمثلة في جوانب (الغير أكاديمي، الأكاديمي، السمعة أو الصيت، تسهيلات الوصول و أخيرا قضايا البرنامج) .

لقد بينت هذه الدراسة أن المركز الجامعي لميلة، كهيئة ومؤسسة للتعليم العالي لايزال بحاجة للتطوير والمزيد من برامج التحسين والجودة من مختلف الزوايا والأبعاد، كما أظهرت الدراسة أن هناك رضا للطلبة على المجهودات التي تقدمها هيئة التدريس في الجوانب الأكاديمية، وهو أمر إيجابي يستدعي الثناء والمزيد من الإهتمام والتطوير.

وعلى ضوء ما سبق من المعطيات والمعلومات المحصلة من التحليل يمكننا تقديم بعض الإقتراحات لكل من الممارسين والباحثين، لأجل تطوير التعليم في مؤسسات التعليم العالي والرفع من مستوى الطلبة، وتصنيف الجامعات عبر مختلف التصنيفات الجهوية، القارية والدولية.

2.6. أهم التوصيات

من خلال النتائج السابقة تقدم الباحثة أهم التوصيات التالية:

1. تشجيع المنافسة لأجل تحسين الجودة: إذ ينبغي وجود تنافس بين الجامعات لجذب أفضل الطلبة وأفضل الأساتذة، كما ينبغي وجود تنافس بين الطلبة لدخول أفضل الجامعات ويتعين أيضا وجود تنافس بين الأساتذة لتحسين عمليتي التعلم والحصول على التمويل لدعم أنشطتهم البحثية، فالمنافسة غائبة في معظم الدول العربية حيث تتلقى الجامعات ميزانياتها دون النظر إلى آدائها.
2. منح الجامعات المرونة أو الإستقلالية التي تضع زمام المبادرة بيدها: إذ أن إعطاء المؤسسات مزيدا من المرونة سوف يعزز من استجابتها للتغيرات الحاصلة في احتياجات السوق.
3. المراقبة المستمرة لأداء نظام التعليم العالي: هذا المطلب ملازم لمطلب المرونة والإستقلالية، والهدف ليس المحاسبة أو المسائلة فقط وإنما الغرض الأساسي هو تحسين أداء المؤسسات التعليمية والبحثية وتصحيح ما يمكن أن يوجد من أخطاء وتعزيز الممارسات للأفضل.
4. إعطاء المزيد من الأهمية لعمليات التقييم في الجامعات، لما لها من فوائد لكل من المسيرين والهيئات الوزارية الرقابية، فهي تساعدهم جميعا في معرفة الوضعية الحقيقية التي يعيشها المستفيد الأول ألا وهو الطالب الجامعي.

في الأخير يعتبر هذا البحث الأول من نوعه في هذا المجال، على مستوى المركز الجامعي لميلة وعليه ندعوا الطلبة القادمين للمزيد من العمل في هذا الحقل البحثي من خلال دراسة وتقييم الجودة من جوانب أخرى، كمنظور المسيرين للجودة، أو منظور الأساتذة و العمال وهذا يقع دائما في مصلحة المركز، الوطن و الجميع.

7. قائمة المراجع:

1. الحجار، ر، ح، (2013)، تقييم الأداء الجامعي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الأقصى في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. جامعة الأقصى فلسطين.
2. بركات.ز، (2010)، الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها، جامعة القدس المفتوحة. فلسطين.
3. بلقاسم. ز، (2008)، إمكانات وتحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر.مخبر البحث حول العولمة والإقتصاد التطبيقي. جامعة وهران. الجزائر.
4. الفوال. م.، (2007)، آراء طلاب التعليم المفتوح (إختصاص رياض الأطفال) عن جودة التعليم في مركز التعليم المفتوح في جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق. 23 (2)، 49 – 93.
5. الطائي.ر، قاسم.ص، الوادي.م، (2013)، تقييم جودة الدراسات العليا في إحدى كليات جامعة بغداد في ضوء بعض العوامل المؤثرة فيها. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي العدد 11 من 63-94.
6. ثابت.ن، شكري.س، (2008)، نظرة نقدية في تجربة كوريا الجنوبية في التعليم العالي. المؤتمر الثاني للتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية. المجلد 1 من 03-16.
7. زايري.ب، (2008)، امكانات و تحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر.مخبر البحث حول العولمة و الإقتصاد الدولي التطبيقي. جامعة وهران. المجلد 1 من 187-203
8. زايري.ب، (2008)، امكانات و تحديات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي بالجزائر.مخبر البحث حول العولمة و الإقتصاد الدولي التطبيقي. جامعة وهران. المجلد 1 من 187-203
9. رقاد.ص، (2008)، تقييم جودة الخدمة من وجهة نظر الزبون دراسة حالة مؤسسة البريد و المواصلات. جامعة باتنة.
10. الضمور.ه، (2005)، تسويق الخدمات. الأردن . دار وائل للنشر، الطبعة الثالثة.
11. كوتلر.ف، أرمسترونج ، (2007)،أساسيات التسويق، ترجمة سرور علي إبراهيم سرور، الرياض: دار المريخ للنشر.
12. أبو غنيم.أ، قياس جودة خدمات التعليم العالي من وجهة نظر المستفيدين، كلية الإدارة و الأقتصاد، جامعة الكوفة
13. الدرادكة.م، شبلي.ط، (2002)، الجودة في المنظمات الحديثة ،طبعة1 ،دار الصفاء للنشر ، عمان، ص 15
14. عاشور.ي.ح، العبادلة.ط.ع، (2007)، قياس جودة الخدمات التعليمية في الدراسات العليا:حالة برنامج MBA في الجامعة الإسلامية بغزة. المجلد الحدي عشر، العدد الأول، 98 - 128

15. أبو وردة.ش.ح.م،(2007)، نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر، مجلد الحادي و الثلاثون، العدد الأول، 277-328
16. مسعد.م.م، (2000)، كيفية كتابة الأبحاث والأعداد للمحاضرات،مطبعة الإنتصار،الإسكندرية، الطبعة الثانية
17. مروان عبد المجيد ابراهيم،(2000)، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية،عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع،الأردن، الطبعة الأولى.
18. ساعاتي.أ،(1991)، تبسيط كتابة البحث العلمي،المركز السعودي للدراسات الاستراتيجية مصر الجديدة، الطبعة الأولى.
19. الصاوى محمد مبارك،(1992)، البحث العلمي أسسه وطريقة كتابته، المكتبة الأكاديمية، القاهرة، الطبعة الأولى.
20. يوسف.أ، (2008)، تطور التعليم العالي: الإصلاح و الأفاق السياسية، رسالة ماجستير، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.
21. زرقان.ل، (2012)، إصلاح التعليم العالي الراهن LMD ومشكلات الجامعة الجزائرية دراسة ميدانية بجامعة فرحات عباس سطيف» مجلة العلوم الاجتماعية العدد 16.
22. مصطفى أحمد السيد،(2004)، إدارة الجودة، ص.ب(14) المعادي الجديدة، القاهرة.
23. اليسير.، أ، ص.،(2008)، واقع التعليم العالي في الدول العربية، ليبيا.
24. السر.، خ،خ.، (2004)، تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الأقصى.غزة. فلسطين.
25. الربيعي.، ل، النعيمي.، م، قدورة.، ر،(2013)، أثر جودة الخدمات التعليمية وجودة الإشراف على رضا طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة.
26. أبو وردة.، ش، ح.، (2007)، نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية، المجلة المصرية للدراسات التجارية، المجلد 31، العدد 1.
27. معلا.، ن، ذ، ص.، (2004)، تقييم المنهجية العلمية للبحوث التسويقية الأكاديمية المقدمة للنشر في المجلات الدورية العربية المحكمة دراسة تحليلية، جامعة الزيتونة الأردنية. الأردن.
28. العلاق، ب.، الطائي، ح.، (2009)، تسويق الخدمات مدخل إستراتيجي، وظيفي، تطبيقي.، اليازوري، الأردن.
29. أبوغنيم.أ.ن، ( )، قياس جودة خدمات التعليم العالي من وجهة نظر المستفيدين، في جامعة الكوفة، دراسة تطبيقية في كلية الآداب، جامعة الكوفة كلية الإدارة والإقتصاد.
30. معلا. ن.، (2006).، بحوث التسويق مدخل منهجي تحليلي، دار وائل للنشر، الأردن.
31. جودة، م.،(2008)، التحليل الإحصائي الأساسي باستخدام (SPSS) ، دار وائل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.

32. غيشي، ع.، (2007)، أهمية نوعية الإتصال في تحسين الخدمات، مذكرة ماجستير، جامعة قسنطينة، الجزائر.

1. المقالات باللغات الأجنبية:

1. Johns.N, (1998) , What is this thing called service?, European Journal of Marketing, Volume 33**,** Number 9, Denmark, pp: 958 - 973.
2. Lewis, Robert C. And Bernard H. Booms (1983), "The Marketing Aspects of Service Quality," in Emerging Perspectives on Services Marketing, L Berry, G. Shostak, and G. Upah, eds., Chicago: American Marketing Association, 99-107.
3. Elliot, K.M. & Healy, M.A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. Journal of Marketing for Higher Education, 10 (4), 1-11.
4. Firdaus, A. (2005). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of
    a. service quality of higher education sector. Paper presented at the Third Annual Discourse Power Resistance Conference: Global Issues Local Solutions, 5-7.
5. kayastha, A.(2011) Astudy of Graduate Student Satisfaction Towards service Qualality of Universities in Thailand. Masters thesis. Webster University.
6. Palmer,A. (2007), principals of services marketing, McGraw-Hill, UK, Arab Nile Group Translation 2009.
7. Hague,. P,.N. and Morgan., K, (2004), market research in Practice, the Kogan page. Translated bu khaled el Amiri, Dar Elfarouk.
8. Janssens et all, (2008), marketing research with spss, FT Prentice Hall, pearson, England.
9. Yen. K.R., (2004), case study research design and method, third edition, Sage publication, London.

8.الملاحق

إستبيان لقياس جودة خدمات التعليم العالي من وجهة نظر المستفيدين

تحية طيبة وبعد ،

أنا طالبة بالمركز الجامعي لميلة بصدد إعداد مذكرة تخرج تحت عنوان – تقييم جودة خدمات التعليم العالي من وجهة نظر المستفيدين - ، أخي الطالب/ أختي الطالبة ، أرجو من سيادتكم التكرم بجزء من وقتكم وملء هذه الاستمارة ، وأحيطكم علما أن جميع المعلومات المقدمة ستستعمل **للغرض العلمي البحت ، كما أنني لن آخذ منكم أي معلومات تعرف بشخصكم ، في الأخير تقبلوا مني فائق الاحترام و التقدير و شكرا.**

المحور الأول: الأسئلة الشخصية

أرجوا منكم أن تؤشروا بعلامة (X) في الخانة المناسبة

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

العمر: ☐ أقل من 20 سنة ☐ 21- 35 سنة ☐ 36- 45 سنة ☐ 46 سنة فما أكبر

المستوى الدراسي: ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه

التخصص: ☐ إقتصاد ☐ علوم وتكنولوجيا ☐ أدب عربي ولغات أجنبية ☐ رياضيات وإعلام آلي ☐ آخر أذكره: .....

أعلى شهادة تريد الحصول عليها: ☐ لسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه

السنة الحالية للدراسة:

ليسانس: ☐ أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة

ماستر: ☐ أولى ☐ ثانية

دكتوراه: ☐ أولى ☐ ثانية ☐ ثالثة

المحور الثاني: أبعاد النموذج

ملاحظة مهمة: أرجوا منكم أن تؤشروا بعلامة (X) في الدائرة المناسبة

الرقم	البعد (غير الأكاديمي)	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
01	عندما يكون لدي مشكلة ، يبدي موظفوا الإدارة إهتماما صادقا في حلها	①	②	③	④	⑤
02	يحيطني موظفوا الإدارة بالرعاية و الإهتمام الفردي	①	②	③	④	⑤
03	تعالج الشكاوى / الإستفسارات بكفاءة و بصورة فورية	①	②	③	④	⑤
04	لا يتردد موظفوا الإدارة في الإستجابة لطلبات المساعدة مهما تكن إنشغالاتهم	①	②	③	④	⑤
05	تحفظ مكاتب الإدارة الأرشيف بطريقة مضبوطة وقابلة للإسترجاع	①	②	③	④	⑤
06	عندما يقدم العاملين وعد بالقيام بشيء ما في وقت معين ، فإنهم يقومون به	①	②	③	④	⑤
07	مواقيت إفتتاح المكاتب الإدارية ملائمة لي شخصيا	①	②	③	④	⑤
08	يبدي موظفوا الإدارة في عملهم مواقف إيجابية إتجاه الطلبة	①	②	③	④	⑤
09	يتواصل موظفوا الإدارة مع الطلبة بطريقة جيدة	①	②	③	④	⑤
10	لدى موظفي الإدارة المعرفة الكافية بالأنظمة والعمليات	①	②	③	④	⑤
11	أشعر بالثقة و الأمان في تعاملاتي مع هذه المؤسسة	①	②	③	④	⑤
12	تقدم هذه المؤسسة خدماتها حسب الإطار الزمني المتوقع والمعقول	①	②	③	④	⑤

الرقم	البعد (الأكاديمي)	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
13	لدى الأساتذة المعرفة الكافية للإجابة على أسئلتي المتعلقة بمضمون المحاضرات .	①	②	③	④	⑤
14	يحيطني الأساتذة بالرعاية و يعاملونني بطريقة لطيفة	①	②	③	④	⑤
15	لا يتردد أساتذتي في الإستجابة لطلباتي للمساعدة مهما تكن إنشغالاتهم	①	②	③	④	⑤
16	عندما يكون لدي مشكلة يظهر الأساتذة اهتماما كبيرا لحلها	①	②	③	④	⑤
17	يظهر الأساتذة مواقف إيجابية إتجاه الطلبة .	①	②	③	④	⑤
18	يتواصل الأساتذة في قاعات التدريس بشكل جيد.	①	②	③	④	⑤
19	يقدم لي الأساتذة ملاحظاتهم عن أي تطور أحرزه.	①	②	③	④	⑤
20	يخصص الأساتدة ما يكفي من الوقت اللازم و الملائم للإستقبال	①	②	③	④	⑤
21	يتمتع الأساتذة بمستوى عالي من التعليم العالي و الخبرة في تخصصاتهم	①	②	③	④	⑤

الرقم	بعد (السمعة أو الصيت)	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
22	تتمتع مؤسستنا بصورة ذات طابع جدي ومهني	①	②	③	④	⑤
23	مرافق وتجهيزات الإقامة ملائمة وكافية	①	②	③	④	⑤
24	المرافق الأكاديمية ملائمة وكافية	①	②	③	④	⑤
25	تدير مؤسستنا برامج للجودة ممتازة	①	②	③	④	⑤
26	مرافق الترفيه ملائمة وكافية	①	②	③	④	⑤
27	تحافظ المؤسسة على أقل عدد من الطلاب لأجل إتاحة الإهتمام الفردي	①	②	③	④	⑤
28	توجد المؤسسة في موقع مثالي ويحوز الحرم الجامعي على مظهر وتصميم جذاب	①	②	③	④	⑤
29	توفر المؤسسة برامج مرموقة	①	②	③	④	⑤
30	المتخرجون من هذه المؤسسة يتم توظيفهم بسهولة	①	②	③	④	⑤
31	الخدمات الصحية ملائمة وكافية	①	②	③	④	⑤

الرقم	بعد (تسهيلات الوصول)	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
32	يتلقى الطلبة معاملة محترمة من العاملين و بشكل متساوي	①	②	③	④	⑤
33	يعطي للطلبة قدر واسع من الحرية	①	②	③	④	⑤
34	يحافظ العاملين على خصوصياتي عندما أكشف لهم عن بعض المعلومات	①	②	③	④	⑤
35	يسهر العاملون على تسهيل الإتصال بهم هاتفيا	①	②	③	④	⑤
36	تديرالمؤسسة خدمات إستشارية ممتازة	①	②	③	④	⑤
37	تعزز و تشجع المؤسسة تأسيس الإتحادات الطلابية	①	②	③	④	⑤
38	تأخذ المؤسسة ملاحظات الطلبة بعين الإعتبار من أجل تحسين آداء خدماتها	①	②	③	④	⑤
39	للمؤسسة إجراءات بسيطة و معيارية في تقديم الخدمة	①	②	③	④	⑤

الرقم	بعد (قضايا البرنامج – التخصصات–)	غير موافق تماما	غير موافق	محايد	موافق	موافق تماما
40	تمنح المؤسسة مجموعة واسعة من البرامج في مختلف التخصصات	①	②	③	④	⑤
41	تمنح المؤسسة برامج بمحاور ذات بنية مرنة	①	②	③	④	⑤

من فضلك ضع علامة (X) على الرقم الذي تظن أنه يعبر عن شعورك اتجاه مؤسستك الجامعية هذه. (الإتجاه نحو 1 شعور سلبي الإتجاه نحو 5 شعور إيجابي)

جودة خدمات هذه المؤسسة الجامعية: ضعيفة جدا ⟸ ① ② ③ ④ ⑤ ⟹ ممتازة

يمكن وصف إحساسي إتجاه هذه المؤسسة بأني : غير راضي تماما ⟸ ① ② ③ ④ ⑤ ⟹ راضي تماما

سأواصل زيارة هذه المؤسسة بعد أن أتخرج منها: أبدا ⟸ ① ② ③ ④ ⑤ ⟹ دوريا

من فضلك أكمل الإجابة على الأسئلة المفتوحة التالية بحسب تجربتك التي إكتسبتها في هذه المؤسسة الجامعية

أود أن أثني على هذه المؤسسة فيما يخص: .....

.....

أود أن أنتقد هذه المؤسسة فيما يخص: .....

.....

لو كنت مسؤولا على هذه المؤسسة سأقوم بـ: .....

.....