

واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة
**The Reality of Quality of Graduate program at An- Najah National
University as perceived by their student.**

عبد عساف*، وغسان الحلو**

Abed Assaf, & Ghassan Hilew

*قسم علم النفس والإرشاد النفسي. **قسم التربية الابتدائية،

كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بريد الكتروني: abedassaf@najah.edu

تاريخ التسليم: (٢٠٠٨/٨/١٣)، تاريخ القبول: (٢٠٠٩/٣/١٦)

ملخص

هدفت هذه الدراسة الى معرفة واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح من وجهة نظر الطلبة، كما هدفت الى معرفة تأثير متغيرات الدراسة (النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي، والوضع المهني للطلاب، وتقدير الطالب، والمسار المتوقع للطلاب على واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا. تكون مجتمع الدراسة من "١١٠٠" طالب، اما عينة الدراسة فقد تكونت من "٢٤٨" طالبا وطالبة، شكلت ما نسبته ٢٢.٥% من مجتمع الدراسة. وتوصلت الدراسة الى ان واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح كانت عالية بمتوسط (٣.٦٥) وتعادل (٧٣%) وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الكلية، ولصالح كليات العلوم، والشريعة، والتربية، ومتغير الوضع المهني للطلاب ولصالح لمن يعملون في مجال التربية، ومتغير تقدير الطالب ولصالح ذوي التقدير الممتاز. بينما لم تكن الفروق دالة احصائياً تبعاً لمتغيرات (النوع الاجتماعي، والمستوى الدراسي، والمسار المتوقع للطلاب). كما بينت سلبيات وإيجابيات برامج الدراسات العليا ومقترحات الطلبة لتطوير هذه البرامج في جامعة النجاح الوطنية.

Abstract

This study aimed at identifying the reality of Quality of the graduate programs at Najah National University From the students point of view. It also aimed at finding out the effect of (gender, college, level of study, students profession, student average, student rout of the study)on the

reality of quality of the graduate programs. The population of the study consisted of "1100" student, the random sample selected is (248) students representing (22.5%) of the whole population. The researchers developed and validated the questionnaire, and applied it to the sample of the study. After the data has been collected and analysed by using the SPSS, it was found that the graduate students had a high evaluation of the reality of the quality of the graduate programs, the mean was (3.65) equal to (73%). Also, the results showed significant mean differences related the variables of college in favor of college of Science, "Sharea", and college of Education; students profession in favor of students who work as teachers; and students average in favor of excellent students. Where as, there were no significant mean differences due to the variables of gender, students level, and the rout of students study thesis or comprehensive exam. Also the study points out the positive and negative evaluation of the graduate programs and their suggestions to improve them.

المقدمة

يعد التعليم العالي ركيزة أساسية من ركائز تطوير المجتمعات، وسبباً من أسباب نهضتها وتقدمها ورفقيها، على إعتبار أن مؤسسات التعليم العالي، وفي مقدمتها الجامعات، تتحمل العبء الأكبر في نشر ثقافة المجتمع وتحقيق آماله وتطلعاته المستقبلية نحو التقدم والنجاح، بالإضافة الى دورها المتميز في إمداد سوق العمل بالموارد البشرية المدربة والمؤهلة في التخصصات كافة، وبشكل يواكب عجلة التقدم، ويساهم في الوقت نفسه في تطوير البحث العلمي في مختلف المعارف والحقول، وخاصة الحقول ذات الصلة ببرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية والصحية، فلا عجب - إذن - أن أصبحت الجامعات تساهم في الانتاج مباشرة عن طريق البحث العلمي والاستشارات الفنية بأعلى درجات من الجودة والمهنية، بغية رفع مستوى فعاليتها ورفع كفايات خريجها، بالإضافة الى دورها المتميز في خدمة المجتمع.

وفي المجتمع الفلسطيني تحتل الجامعات، مكانه إجتماعية وتربوية مرموقة من شرائح أفراد المجتمع، بعد أن خطا خطوات كبيرة في إنشاء الجامعات حتى اصبحت تنتشر من شماله الى جنوبه، وغدت منارات للعلم والمعرفة، ووسائط مهمة لتطوره في جميع مناحي الحياة وخصوصاً بعد أن تبنى كثير منها مفاهيم الجودة والنوعية للتعليم العالي كفلسفة ومنهج عمل، سعياً للوصول إلى التميز في الأداء وفي النتائج. وإذا ما اريد لهذا المكانة التي أصبحت تنبؤها الجامعات أن تؤتي ثمارها بنجاح، فإنها بحاجة الى تحسين مخرجات التعليم فيها، من برامج وأنشطة ووسائل ومناهج ومرافق وكوادر، والعمل على تطويرها باستمرار. فهذا التحسين والتطوير لا يتم، كما يرى الخطيب وعرسان (١٩٩٤) الا اذا توافرت الكوادر البشرية الكفوة

التي يناط اليها تحقيق الأهداف النبيلة التي تسعى الجامعات لبلوغها، بهدف تطوير مستويات ادائها وخدماتها، لتصبح في مصاف الجامعات الراقية في الوطن والخارج.

لقد تناولت عدد من الدراسات والبحوث (بليبيسي، ٢٠٠٧؛ خلاف، ٢٠٠٦؛ جويلي ٢٠٠٢؛ بدح، ٢٠٠٣؛ جريس، ٢٠٠٤؛ عبد المنعم، ٢٠٠٠) التي تصدر عن المؤسسات التربوية واقع تقويم جودة التعليم في الجامعات، بوصفة أحد أهم ركائز بقائها ونهضتها وتطورها، بما يتواءم مع الحاجات والمتطلبات والمستجدات التي تطرأ على المجتمع والخارج، خصوصاً وأن هذه الدراسات اعتبرت ان عملية التقويم للبرامج التعليمية في مؤسسات التعليم العالي تعد من أهم الموضوعات التي تواجه إدارتها للوصول إلى مستوى تعليمي مناسب، على إعتبار ان التقويم هو مدخل مناسب لتقويم الأنشطة والممارسات والمناهج والوسائل والاساليب للتأكد من ارتباطها بالأهداف التي تسعى الي تحقيقها هذه المؤسسات للوصول إلى الجودة الشاملة.

إن عملية تقويم جودة التعليم لأي مؤسسة من المؤسسات، لا تنحصر في التحصيل الأكاديمي للطلبة، بل تمتد لتشمل مختلف المهارات، والنشاطات، ومحتوى المساقات، وأداء أعضاء هيئة التدريس، إضافة الى الجوانب الادارية والفنية، وكذلك الاحتياجات على المستويين الوطني والدولي، من وسائل ومختبرات ومرافق ... وغيرها، وكل ذلك يتم بغرض تحسين برامج المؤسسة، والكشف عن نقاط القوة لتعزيزها، ونقاط الضعف لتلافيها أو بالعمل على معالجتها، وكذلك لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المراد تحقيقها، ومدى فائدة او جدوى هذا العمل لهذه المؤسسة أو تلك بدرجة عالية من الجدية والشفافية والموضوعية، واضعين بعين الاعتبار ان عملية تقويم جودة البرامج ليس المقصود منها تحديد أخطاء الآخرين، ونقدهم والتسبب في إحداث إشكالات بين المحاضرين والإدارة، أو الطلبة، بل لضبط العملية التعليمية من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها للوصول الى النتائج التي تحقق أهداف المؤسسة بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام (الصادق ٢٠٠٣، الشرفاوي ٢٠٠٣، عبد المنعم ٢٠٠٠، Kanji and Asher 1996).

لقد أصبحت الجامعات في عالمنا المعاصر مصنعاً متقدماً لإعداد وتدريب وتأهيل العناصر الفاعلة في المجتمع من التخصصات والحقول المختلفة كافة، وهي بهذا تتحمل المسؤولية الكبرى للنهوض به وبناء صرحه الاقتصادي والفكري والوطني على أسس علمية سليمة تتولى بموجبها مهمة مجابهة التحديات التي تواجهها بثقة وعزيمة صلبة، وتسعى في ذات الوقت الى تطوير مسيرتها الأكاديمية تحدياً للحاضر لرسم المستقبل بمواكبة التعليم في البرامج التي تحتضنها، في اجواء تسودها روح المشاركة الجماعية المسؤولة لكل الأفراد العاملين فيها، علاوة على إجراء البحوث الميدانية لمتابعة أحدث التطورات العلمية في مجالات تخصصاتهم المختلفة، بهدف افادة الطلبة اكبر فائدة ممكنة، وكذلك تحسين أداء الكادر الأكاديمي، مما ينعكس إيجاباً عليهم وعلى المجتمع.

لقد حقق نظام الجودة للمعايير (Iso 9000) في الدول التي تبنته ليكون معياراً قومياً لها نجاحاً باهراً، ثم امتد هذا النظام من مجال الصناعة إلى مجال التعليم، بشقيه المدرسي والعالي،

والتدريب، مع مراعاة خصوصيته في المدخلات والعمليات والمخرجات للعملية التعليمية/التعلمية... وقد امكن من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات المتعلقة بجودة التعليم العالي (جامل، ٢٠٠٢) و(السنبل، ٢٠٠٢)، و(بدح، ٢٠٠٣) و(أحمد وحافظ، ٢٠٠٣) وغيرهم، من التعرف على أهم معايير الجودة الشاملة في التعليم، والتي يمكن تلخيصها بالآتي:

١. معيار جودة الإدارة: ويتمثل بالممارسات الإدارية التي ينتهجها كل رئيس دائرة او مسؤول في النظام الجامعي، والى أي مدى استطاعت الإدارة الجامعية من تحقيق الاهداف التي رسمتها لنفسها. بمعنى أنها كلما زادت جودة الإدارة بتحقيق اهداف المؤسسة، من تخطيط وتنظيم ومتابعة ومراقبة وتغذية راجعة، أدى ذلك الى تحقيق جودة أعلى في البرامج والتخصصات ونوعية الطلبة الخريجين.
٢. معيار جودة اعضاء هيئة التدريس: ويتمثل بشروط اختيار عضو هيئة التدريس المنوي تعيينه في الجامعة، وعلى رأسها التميز في المجالين التدريسي والبحثي، إضافة الى قابلية تطوره وتقديمه باستمرار.
٣. معيار جودة الطالب الجامعي: ويتمثل بطريقة قبوله والتحاقه بالجامعة، وجوده تأهيله علمياً ونفسياً وصحياً وتربوياً لتلقي البرامج التعليمية، اضافة لما لديه من خبرات ومعلومات تلقاها في اثناء مسيرته التعليمية المدرسية.
٤. معيار جودة البرامج التعليمية: ويتمثل بمدى استجابة هذه البرامج للفلسفة المتبناة من قبل المؤسسة التعليمية وفق توجهاتها وأيديولوجيتها، ووفق المعايير العالمية المتبعة في التعليم، إذ إن النوعية والأهمية والعمق والشمول والتكامل لتحقيق أهداف الجامعة وتطلعاتها، الأنية منها والمستقبلية.
٥. معيار جودة طرائق التدريس: ويتمثل باستخدام الطرائق الجيدة في التدريس، بما يحقق الأهداف ويتناسب في نفس الوقت مع طبيعة المادة ومستوى المتعلمين، من حيث خصائص نموهم وحاجاتهم وقدراتهم، مع التركيز على الجانب العملي فيها.
٦. معيار جودة المباني والمرافق والتجهيزات: ويتمثل بمدى اتساع القاعات وعدم اكتظاظها بالطلبة، علاوة على جودة الإضاءة والتهوية فيها بما يتناسب وشروط السلامة العامة، وكذلك بمدى توافر الأجهزة والأدوات والمختبرات وفق المواصفات المطلوبة.
٧. معيار جودة التمويل الجامعي: ويتمثل بمدى توافر المصادر التمويلية اللازمة لمساعدة الجامعة في تسيير أمورها الأكاديمية والإدارية والفنية، سواء تعلق الأمر بالطلبة أم بالعاملين في الجامعة، وكذلك البحث عن مصادر تمويل تساعد على الإستمرار في اداء رسالتها في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، كما ويتعلق الأمر أيضاً بالعمل على ترشيد الإنفاق المالي، إن لزم الأمر، في ظل التكلفة الباهظة للتعليم العالي في هذه الأيام.

٨. معيار جودة تقييم الأداء الجامعي: ويتمثل بمدى توافر المعايير التي يتم بموجبها الحكم على جودة كافة المدخلات للعملية التعليمية: من ادارة، وأعضاء هيئة تدريس، وإداريين، وطلبة وبرامج وغيرها، والتي يتوجب على الجامعة الإلتزام بها، بل والمشاركة باتخاذ القرارات اللازمة بشأنها بدرجة عالية من المسؤولية.

وحيث ان جامعة النجاح الوطنية تتبوأ مكانة علمية هامة في الوطن والعربي، باعتبارها من أكبر وأهم الجامعات الفلسطينية التي تهتم ببرامجها وطلبتها والعاملين فيها، فقد سعت الى التحسين من جودة برامجها من خلال مشاركتها في هيئات محلية ودولية من أجل هذه الغاية كهيئة الاعتماد والجودة التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، ومؤسسة (UNDP)، حيث قامت الهيئتان بتقويم العديد من البرامج في الكليات، كالاقتصاد والعلوم الادارية، والهندسة، والصيدلة، وتكنولوجيا المعلومات، والتربية، وحصلت بموجبها على نتائج جيدة قلما نجد مثيلاً لها على مستوى الجامعات العربية. وتسعى جامعة النجاح الوطنية المضي قدماً نحو تقويم كافة برامجها وفق خطط منهجية وعزيمة ثابتة، كي تطمئن الى وضعها الاكاديمي، تحقيقاً لطموحاتها في التقدم والتطور حتى تصبح في مصاف الجامعات التي يشار اليها بالتميز، وعلى جميع المستويات.

الدراسات السابقة

على الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت موضوع الجودة في التعليم، والجودة في الانتاج، والجودة في البرامج والكوادر، وادارة الجودة الشاملة ... وغيرها، الا ان الباحثين لم يعثروا على أية دراسة سابقة تناولت هذا الموضوع المحدد لهذه الدراسة، والمتمثل باستقصاء واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة، بالإضافة إلى أن الدراسات التي تتناول إشراك الطلبة في تقويم جودة البرامج لا تزال محدودة، واستناداً على ما يؤكد لارسون (Larson, 2000) فإنه في دراسة أي برنامج لا بد وأن تؤخذ وجهات نظر الطلبة في جودة التعليم بالإعتبار، لأنها تتمتع بدرجة معقولة من المصادقية والصرامة، كما أنها توفر كمّاً كبيراً ومدى واسعاً من البيانات والمعلومات لصانعي القرار، لوضع الاحكام الصحيحة بخصوص مستوى أداء مؤسسة التعليم ذات العلاقة. وفي ذات السياق يرى الباحثان لهذه الدراسة، ويتفقان مع ما يراه هانيمان (Heyenman, 2005) على أن أي مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي يجب ان تقدم خدماتها التعليمية بالصورة التي تلبى حاجات الطلبة التعليمية بأفضل صورة ممكنة، وبحيث تلبى إحتياجاتهم بصورة متميزة، وتتفوق على ما يقدمه المنافسون الآخرون من المؤسسات الأخرى في أسواق العمل. فهذا الامر يتطلب بما لا يدع مجالاً للشك، ان تستمع المؤسسة المعنية إلى أصوات الطلبة الذين يدرسون في برامجها، وتسمع شكواهم ومقترحاتهم بدرجة معقولة من الجدية والصرامة والمسؤولية، وان تتأكد من أنها تحقق رضا الطلبة، وتلبي إحتياجاتهم، وترضي توقعاتهم وطموحاتهم، من خلال مدخلات متميزة، وعمليات متميزة، وتقود أيضاً الى مخرجات متميزة، وعندها يمكن القول، أن برامج ادارة الجودة الأكثر نجاحاً هي البرامج التي تبدأ بتحديد الجودة من منظور (الزبائن) الطلبة

أنفسهم، وليس من منظور أعضاء هيئة التدريس أو صانعي القرار في هذه المؤسسة أو تلك فقط، لأن أحد أهم أسباب وجود المؤسسة يعتمد على حجم طلب الطلبة على الخدمات التي تقدمها لهم، وإذا ما نجحت في ذلك فإنها ستحقق، وبكل تأكيد، الأهداف والغايات التي تسعى إليها (Judd 1994).

ومن بين الدراسات التي حاولت إستقصاء جودة التعليم في برامج الدراسات العليا دراسة هورين وهيلي (Horine & Haily, 1995) والتي هدفت التعرف الى التحديات التي تواجه تطبيق مبدأ ادارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، من خلال إجراء مسح شامل لمائة وستين (١٦٠) كلية وجامعة قامت بتطبيق هذا المدخل وبمستويات مختلفة، وتوصلت نتائج الدراسة الى ان هناك خمسة تحديات تحول دون التطبيق الناجح لادارة الجودة الشاملة، وهي: الحاجة الى تغيير الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية، ومدى التزام القيادة العليا بثقافة الجودة، وضرورة الحصول على دعم وتأييد كافة الكليات الجامعية، وتخصيص جزء من الوقت لتطبيق إدارة الجودة الشاملة، وأخيراً مراعاة التكاليف المصاحبة لتدريب العاملين في المؤسسة.

أما دراسة لويس وسميث (Lewis & Smith, 1997) فقد هدفت الى توضيح أهمية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، وقد توصلت إلى أن تطبيق الجودة يسمح للجامعة بالارتباط بالمجتمع بصورة أفضل، والتغلب على الإنعزال والتفريق بين أقسامها وكلياتها المختلفة، بالإضافة إلى زيادة القدرة في معالجة جوانب القصور في إعداد الطلاب مهنيًا وتربويًا. كما وحددت الدراسة الأعمدة الأساسية التي تقوم عليها الجودة الشاملة في التعليم الجامعي مثل: الالتزام بالتحسين والتطوير المستمر، والتحدث بالحقائق العلمية بعيداً عن العواطف والانفعالات، بمعنى أن البيانات والمعلومات التي تستخدم تكون صادقة وحقيقية وتعتبر بدقة عن الواقع الفعلي للجامعة. ومن الأساسيات الأخرى التي حددتها الدراسة الإلتزام بارتضاء العاملين في الجامعة، وكذلك تقدير واحترام الافراد المنتمين للمؤسسة من خلال بث الثقة فيهم، وتشجيعهم على التعاون والإنجاز.

جاءت دراسة اجارويل (Aggarwall, 1993) لتشير إلى أن إدارة الجودة الشاملة حتى تكون فعالة، فهذا يتطلب تغيير وجهة نظر الإدارة وثقافة المنظمة بضرورة الإهتمام بشكاوي الزبائن والعمل على حلها بجديّة. وان الإهتمام بالجودة قد يقلل الربح في البداية، ولكن عندما تقل الشكاوي من الزبائن وتقل التكاليف بسبب قلة الهدر (التكاليف)، فإن الأرباح سوف تزداد حتماً. كما أكدت الدراسة على ضرورة تشجيع فكرة العمل الجماعي وإشاعة روح الفريق بين العاملين.

دراسة هازارد (Hazzard, 1993) فقد حاولت تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف في تطبيقها، وقد توصلت الدراسة الى أن من نقاط القوة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة يتمثل في ازدياد مشاركة العاملين في المؤسسة، والاستخدام الأفضل للمواد المتاحة، وزيادة التعاون بين الأقسام المختلفة، واقتراح حلول للمشكلات الموجودة بالمؤسسة، وتكوين لغة مشتركة بين الافراد وتقليل العزلة بينهم، وبالنسبة لنقاط الضعف بتطبيق ادارة الجودة الشاملة فقط توصلت الدراسة إلى سوء ادارة الوقت والجهد

اللازمين لتطبيق الجودة، وصعوبة فهم القائمين على إدارة المؤسسة لطبيعة إدارة الجودة الشاملة، والشعور بالإحباط لدى فريق العمل بسبب العقبات التي تواجههم وتعيق تحركهم نحو المسار الصحيح الذي من شأنه خدمة التعليم والطلبة بصورة كبيرة.

دراسة فريد واخرون (Freed et al, 1999) حاولت تحديد مجموعة من الإعتبارات التي تسهم في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعلم الجامعي بالشكل المطلوب وتوصلت إلى المبادئ الآتية:

- تحديد النتائج التي نريد الوصول إليها بدقة.
- الارتباط القوي بين الأنظمة الصغيرة داخل المؤسسة.
- مراعاة متطلبات الأفراد ومتطلبات النظام، وبناء القرارات على الواقع الفعلي، والتفاوض والمشاركة في صنع القرار.
- التعاون والتخطيط من أجل التغيير والقيادة الواعية والمساندة.

واشارت دراسة حسان وكير (Hassan and Kerr, 2003) في محاولة لدراسة العلاقة بين نوعية الادارة الشاملة وتطور الخدمات التي تقدمها المؤسسات إلى أن الجودة هي سلاح استراتيجي له دور كبير في تحسين مستوى الانتاجية في تحسين مستوى الانتاجية في المنظمات الخدمية. كما اكدت الدراسة على أن دعم الادارة العليا لتطبيق ادارة الجودة الشاملة، وتركيز الجهود لتحقيق رضا الزبون من خلال تلبية حاجاته ورغباته هي ذات تأثير كبير في نجاعة الاداء المؤسسي على أسس صادقة وصحيحة.

وهدفت دراسة هيرتز (Hirtz, 2002) إلى معرفة فيما إذا كان هناك علاقة بين نمط القيادة التربوية السائد، وامكانية تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. وقد إقتصرت الدراسة على الإدارات الأكاديمية في جامعة ميسوري في الولايات المتحدة (Missouri- Rolla University) والحاصلة على جائزة الجودة عام (١٩٩٥)، ولغرض تطبيق الدراسة قام الباحث بإعداد إستبانة للقيادة التربوية، وإجراء تقييم ذاتي لإدارة الجودة الشاملة. وظهرت النتائج ان هناك علاقة قوية بين نمط القيادة السائد في المؤسسات التعليمية وامكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة، وان التحول من نمط قيادي إلى آخر له علاقة مباشرة مع إمكانية تطبيق ادارة الجودة الشاملة.

أما دراسة جريس (٢٠٠٤) فقد هدفت الى تحليل إمكانية تطبيق معايير وأسس إدارة الجودة الشاملة في جامعة بيرزيت والكشف عن أهم الصعوبات التي تعيق إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة فيها، حيث قامت الباحثة بطرح نموذج مقترح يتضمن قياس جودة الاداء في جامعة بيرزيت. وقد استخدمت الباحثة ثلاث استبانات للتعرف إلى آراء كل من أعضاء هيئة التدريس، والإداريين، والطلبة من الذين انهموا اكثر من فصلين دراسيين. وأظهرت نتائج الدراسة وجود رضا عاماً لدى أعضاء هيئة التدريس والطلبة نحو العملية الأكاديمية والإدارة، ولعلاقة الجامعة

مع المجتمع المحلي، في حين أشارت النتائج إلى أن الجامعة لا تراعي حاجة السوق المحلي من التخصصات التي يتم طرحها، بالإضافة إلى عدم وجود دعم مالي لعملية البحث العلمي بشكل كاف، وكذلك عدم اعتماد الجامعة نظاماً مالياً وإدارياً فعالاً.

أما الملاح (٢٠٠٥) فقد أجرت دراسة بهدف التعرف إلى واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ تكونت عينة الدراسة من (٣٤٦) عضو هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية كانت متوسطة، كما وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة احصائية في واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي، ونوع الكلية، والخبرة، والمؤهل العلمي، والجامعة. وبناء على نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات جميعها تتعلق بإتاحة الفرصة للعاملين بالمشاركة باتخاذ القرارات، وتقديم برامج التدريب دورياً، بالإضافة إلى إجراء المزيد من الدراسات حول موضوع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية والمؤسسات التعليمية الأخرى وبإشراك الطلبة في ذلك.

وأجرى أبو سمرة وآخرون (٢٠٠٦ أ) دراسة هدفت التعرف إلى واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتأثير كل من متغيرات الجنس والكلية والخبرة والدرجة العلمية في استجابات أعضاء هيئة التدريس، وتكون مجتمع الدراسة من كافة أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس للعام الجامعي (٢٠٠٣-٢٠٠٤) والبالغ عددهم (٢٨٨) عضواً واشتملت العينة العشوائية على (١٥٧) عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج أن واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير الجودة الشاملة كان منخفضاً بمتوسط مقداره (٢.٥٢). كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح أعضاء الهيئة التدريسية الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة نحو واقع جودة التعليم تعزى لمتغيرات (الكلية، الخبرة، والدرجة العلمية) ولم تجد الدراسة أثر ذو دلالة احصائية للتفاعل بين متغيرات الدراسة. كما أوصت الدراسة بإجراء دراسات تتناول إشراك الطلبة في تقييم جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي.

كذلك أجرى أبو سمرة وآخرون (٢٠٠٦ ب) دراسة هدفت التعرف إلى مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها، وبيان تأثير كل من الجنس، والكلية والمستوى الدراسي في استجابات الطلبة. وتكون مجتمع الدراسة من طلبة السنتين الأولى والرابعة في الكليات العلمية والإنسانية وعددهم "٢٥٨٠" طالب وطالبة. واشتملت عينة الدراسة على "٣١٦" طالب وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مؤشرات إدارة الجودة الشاملة في جامعة القدس كانت متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٤٦) بانحراف معياري (٠.٦٠) كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على مؤشرات إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبتها تعزى لمتغيرات الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي.

وأجرى خلاف (٢٠٠٦) دراسة هدفت الى تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في جامعتي بيت لحم والخليل من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٣) عضو هيئة تدريس، و (٣١٠) طالباً وطالبة. وبينت نتائج الدراسة الى ان درجة تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في جامعتي بيت لحم والخليل كانت متوسطة من وجهة نظر المدرسين والطلبة، ولم تجد الدراسة فروقاً دالة احصائياً بين متوسطات إستجابات افراد عينة تبعاً لمتغيرات الجنس، والمستوى التعليمي، والكلية للطلبة او المدرسين.

أما زيدان (٢٠٠٧) فقد أجرى دراسة هدفت التعرف إلى واقع التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس من وجهة نظر الطلبة، حيث طبقت على عينة بلغت (١٩١) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج ان واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس كان بدرجة كبيرة، في حين أشارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في واقع جودة التعليم تبعاً لمتغيري الجنس، والتخصص، بينما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح مستوى السنة الاولى. وبناء على نتائج الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات التي إنبثقت من النتائج، ومنها العمل على نشر ثقافة الجودة في التعليم في أوساط الطلبة، لكي تصبح مدخلاً لإدارة التعليم بالجودة الشاملة.

وفي ضوء ما سبق، يتضح وجود محاولات جادة من قبل الباحثين للبحث في واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في الجامعات المحلية والعربية والأجنبية، على الرغم من الصعوبات التي تعترض بعضها، بسبب عدم وضوح فكرة الجودة في أذهان البعض منهم. فمن هذا المنطلق يرى الباحثان لهذه الدراسة، بضرورة إجراء مثل هذه الدراسة للتعرف الى واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية، بهدف التعرف على الايجابيات لتدعيمها، والسلبيات للعمل على علاجها، بالإضافة إلى العمل على نشر وتكريس ثقافة الجودة في أوساط أعضاء هيئة التدريس والطلبة بجامعة النجاح الوطنية، حتى تصبح ثقافة عامة ومسؤولية يتحمل مسؤوليتها الجميع، سواء كانت سلبية أم إيجابية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

وفي ضوء ما سبق، كان لا بد من اجراء هذه الدراسة للتعرف على واقع جودة برامج الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية على أمل أن تفيد في نتائجها المسؤولين نحو تحسين هذه البرامج بما يتناسب ومعايير الجودة المطلوبة، إضافة إلى ما تقدمه هذه الدراسة من تغذية راجعة للإدارة وأعضاء هيئة التدريس في جودة هذه البرامج، وتحسينها للوصول بها الى الدرجة المطلوبة من التميز، أسوة بالبرامج الأخرى التي تم تقويمها في الجامعة في السنوات القليلة الماضية.

من خلال تتبع واقع التعليم العالي في فلسطين، لوحظ أن هذا القطاع شهد تطوراً ملحوظاً في السنوات القليلة الماضية، وخاصة في برامج الدراسات العليا، نتيجة للطلب المتزايد عليها محلياً وعربياً وأجنبياً وفي التخصصات والحقول كافة تقريباً مما أدى الى إتساع المنافسة ما بين

الجامعات المحلية لطرح التخصصات التي تلبى رغبات الطلبة، وتتفق في ذات الوقت مع متطلبات سوق العمل لرفدها بهذه التخصصات. أما جامعة النجاح الوطنية فلم تكن بمنأى عن هذه التغيرات، بل كانت من أوائل الجامعات المبادرة في طرح الكثير من البرامج المختلفة في مجال الدراسات العليا، لإدراكها أهمية طرح مثل هذه التخصصات لتلبية حاجة السوق المحلي والخارجي من الكوادر المؤهلة والمدربة في هذه الحقول.

ان تقويم واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا التي تعتمدها جامعة النجاح الوطنية، كبرى الجامعات الفلسطينية وأكثرها طرحاً للبرامج التي تخدم التخصصات كافة في المجالين العلمي والإنساني، أدركت أن هذه العملية يجب ان تكون عملية دائمة ومستمرة، من أجل إعطاء صورة واضحة وتفصيلية عن جودة أعضاء هيئة التدريس، وجودة طرائق التدريس، وجودة المباني والتجهيزات، وجودة الأبحاث ورسائل الماجستير، وجودة المختبرات والمصادر التعليمية، وجودة الامتحان الشامل ... وغيرها. لذا فقد جاءت هذه الدراسة محاولة إستقصاء واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة الذين يدرسون فيها، حيث ان برامج الجامعة سوف تخضع للتقويم من قبل وزارة التربية والتعليم العالي في السنة القادمة بالتنسيق مع لجان دولية، وذلك فإن دراسة زيدان (٢٠٠٧) ودراسة الملاح (٢٠٠٥) اوصت بإجراء دراسات عن جودة التعليم من وجهة نظر الطلبة. وبالتحديد فقد تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة؟
٢. هل يختلف واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية باختلاف متغيرات: النوع الإجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي، والوضع المهني للطلاب، وتقدير الطالب، والمسار المتوقع للطلاب؟
٣. ما سلبيات برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة والتي تحد من جودتها.
٤. ما ايجابيات برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية والتي قد تعزز من جودتها؟
٥. ما المقترحات الواجب الأخذ بها في تطوير هذه البرامج من أجل تحسين جودتها

اهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة الى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف إلى واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة الذين ينخرطون في تخصصاتها.

٢. التعرف إلى الفروق في واقع جودة التعليم العالي في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي، الوضع المهني للطالب، وتقدير الطالب، والمسار المتوقع للطالب؟
٣. التعرف إلى إيجابيات البرامج لتعزيزها وتطويرها، وعلى سلبياتها بغية تصويبها من قبل المسؤولين في الجامعة.
٤. التعرف إلى مقترحات الطلبة لتطوير هذه البرامج والإفادة من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة

يمكن ايجاز أهمية الدراسة بما يلي:

١. يتوقع من خلال نتائج هذه الدراسة معرفة واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة، ومن ثم التعرف على جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف للعمل على تطويرها وتحسينها من قبل إدارة الجامعة.
٢. يتوقع من خلال نتائج الدراسة التعرف الى اثر متغيرات: النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي، الوضع المهني للطالب، وتقدير الطالب، والمسار المتوقع للطالب، في واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.
٣. يتوقع أن تساعد الدراسة الطلبة على المشاركة في تقييم عملية التعليم في برامج الدراسات العليا، مما يساعدهم في بناء شخصياتهم، وتعزيز أدوارهم على اعتبار أنهم يشكلون جزءاً رئيساً من العملية التربوية التقييمية في هذا المجال المهم.
٤. تشجيع الباحثين على اجراء بحوث جديدة في مجال التعرف الى واقع جودة التعليم في الجامعات، وذلك من خلال شق افاق جديدة للبحث العلمي في هذا المجال.

حدود الدراسة

تحدد نتائج هذه الدراسة بالاتي:

١. المحدد البشري والزمني: عينة من طلبة برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧
٢. المحدد المكاني: جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
٣. المحدد الادائي: تتحدد نتائج الدراسة بما وفرته من شروط حول اختبار عينة الدراسة وحجمها، وأداة الدراسة من حيث صدقها وثباتها وفاعلية فقراتها ومجالاتها. كما تحدد نتائج الدراسة بالطريقة التي تم اعتمادها في تطبيق اداة الدراسة بموجبها، وكذلك لطبيعة التحليل الاحصائي المستخدم في تحليل نتائجها للإجابة عن تساؤلاتها.

مصطلحات الدراسة

تشتمل هذه الدراسة على عدد من المصطلحات يرى الباحثان ضرورة تعريفها وفقاً لسياق استخدامها في هذه الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

- الجودة: يقصد بها درجة الملائمة للشيء أو الشخص من حيث القدرة على تلبية حاجات الافراد ومتطلبات سوق العمل وتوجيهها بهدف ضمان تحقيق المستوى المطلوب للمنتج بما يتواءم مع هذه المتطلبات، والتي تشمل الخدمات، والسياسات، والبرامج، والنظم، والمناهج، وكل ما يتعلق بالمؤسسة الى المستوى المطلوب (الجسر، ٢٠٠٤)
- أما التعريف الاجرائي للجودة فيتمثل بدرجة إستجابة طلبة الدراسات العليا على إستبانة جودة التعليم المستخدمة في هذه الدراسة.
- برامج الدراسات العليا: وهي البرامج التي تمنح درجات الماجستير والدكتوراه في بعض التخصصات، والتي تتبناها جامعة النجاح الوطنية بكلياتها العلمية والانسانية.
- تقويم الواقع: ويقصد به التركيز على تقويم برامج الدراسات العليا كما هي، دون إهتمام او تقيد بالتصور المسبق للنتائج التعليمية، وذلك بهدف معرفة سلبيات وايجابيات هذه البرامج كما هي موجودة في الواقع الفعلي (الشليبي، ١٩٨٤).

الطريقة والإجراءات

- **منهج الدراسة:** إستخدم الباحثان المنهج الوصفي بأحد صوره المسحية الميدانية الملائمة لطبيعة هذه الدراسة.
- **مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من طلبة برامج الدراسات العليا الذين ينخرطون بمختلف التخصصات التي تطرحها عمادة كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بأقسامها العلمية والانسانية والبالغ عددهم حوالي ١١٠٠ طالب وطالبة.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من ٢٥% من مجتمع الدراسة، والتي تعادل (٢٧٥) طالباً وطالبة، إستجاب منهم (٢٤٨)، أي ما يساوي (٩٠.١٨) اختيروا بالطريقة العشوائية المنتظمة البسيطة من خلال قائمة الكمبيوتر الموجودة مع أعضاء هيئة التدريس وذلك باختيار الأرقام: ١، ٤، ٨، ... الخ في حالة غياب أحد الطلبة كان يؤخذ الرقم الذي يليه وهكذا. وقام الباحثان بتطبيق ومتابعة ذلك خلال شهر نيسان وأيار من العام ٢٠٠٧ حتى تم الحصول على عينة الدراسة التي تم تحليلها إحصائياً ويوضح الجدول (١) الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة.

جدول (١): توزيع افراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات النوع، والكلية، والمستوى الدراسي، والوضع المهني للطالب، وتقدير الطالب، والمسار المتوقع للطالب.

المتغير	مستوى المتغير	العدد	
النوع	ذكر	١٥٢	
	انثى	٩٦	
	المجموع	٢٤٨	
الكلية	العلوم	٣٨	
	الاداب	٤٤	
	الاقتصاد	٣٤	
	الهندسة	٢٩	
	القانون	٣٤	
	الشريعة	٢٩	
	التربية	٤٠	
	المجموع	٢٤٨	
	المستوى الدراسي	سنة اولى	١٣٢
		سنة ثانية	١١٦
المجموع		٢٤٨	
الوضع المهني للطالب	في مجال التربية	٨٠	
	خارج مجال التربية	٩١	
	متفرغ للدراسة	٧٧	
	المجموع	٢٤٨	
تقدير الطالب	جيد	٧٩	
	جيد جداً	١٢٧	
	ممتاز	٤٢	
	المجموع	٢٤٨	
المسار المتوقع للطالب	شامل	١٣٦	
	رسالة	١١٢	
	المجموع	٢٤٨	

أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة من قسمين: الأول ويشمل معلومات ديموغرافية وأكاديمية وهي: النوع، والكلية، والمستوى الدراسي، والوضع المهني للطالب، وتقدير الطالب، والمسار المتوقع

للطالب. أما القسم الثاني فيتعلق باستبانة جودة التعليم وتشمل "٣٥" فقرة تم إعتادها بعد مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة، وبعد تفحص واقع البرامج التي تطرحها عمادة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية. وقد طلب الباحثان من الطلبة الاستجابة بموضوعيه على فقرات الإستبانة وفقاً لأبعاد "ليكرت الخماسي" وهي: "٥" بدرجة كبيرة جداً، "٤" بدرجة كبيرة، "٣" بدرجة متوسط، "٢" بدرجة قليلة، "١" بدرجة قليلة جداً، وقل درجة يحصل عليها المستجيب على كل فقرة (١) واكبرها (٥) كما هو مبين اعلاه. كما تضمنت الاستبانة الاستجابة على سؤالي إنشائيين هما:

الاول: ما سلبيات وايجابيات برامج الدراسات العليا من وجهة نظرك كطالب؟

الثاني: ما المقترحات الواجب الاخذ بها في تطوير هذه البرامج من وجهة نظرك؟

صدق الاداة

بعد اعداد فقرات مقياس الاستبانة الذي تضمن (٣٥) فقرة تم عرضها على "٨" محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية من المتخصصين في مجال التربية في جامعتي النجاح الوطنية وجامعة القدس من حملة شهادة الدكتوراه ومن مدرسي برامج الدراسات العليا، حيث طلب منهم مراجعة الفقرات وإبداء الرأي فيما إذا كانت مناسبة وملائمة للدراسة، وتقيس ما وضعت لقياسه. وفي ضوء المقترحات التي تم جمعها اجريت التعديلات المناسبة على الفقرات والتي أجمع عليها أكثر من ٧٥% من المحكمين.

ثبات الاداة

من اجل تحديد ثبات الاداة استخدمت معادلة ألفا كرونباخ لاستخراج قيمة الثبات محسوبة على اساس الدرجة الكلية لجودة التعليم، حيث بلغت الدرجة الكلية لمعامل الثبات الى (٠.٨٥)، وهي قيمة تدل على درجة ثبات عالية تفي بأغراض الدراسة. كما تم تطبيق المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة، ثم اعيد تطبيق المقياس على نفس العينة بعد مضي (١٦) يوماً حيث تم استخراج معامل الثبات بين فترتي التطبيق، وكان معامل الثبات (٠.٨٢)، مما يدل على معامل ثبات عال يفي بأغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

١. المتغيرات المستقلة وتشمل:

- النوع الاجتماعي، وله فئتان: *ذكر، *انثى.

- الكلية وله مستويان: علمية، *انسانية.

- المستوى الدراسي، وله مستويان: *أولى، *ثانية.

- الوضع المهني للطالب وله ثلاث مستويات:
- *يعمل في مجال التربية، *يعمل خارج مجال التربية، * متفرغ للدراسة.
- تقدير الطالب: وله ثلاث مستويات: * جيد، * جيد جداً، * ممتاز
- المسار المتوقع للطالب: * امتحان شامل، * رسالة
- ٢. المتغير التابع: ويتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة على استبانة قياس جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية.

المعالجات الإحصائية

- من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
١. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لأداء أفراد العينة على استبانة واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، لكل فقرة، وتبعاً لمتغيرات الدراسة.
 ٢. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Group-t-Test)، وذلك لقياس استجابة أفراد عينة الدراسة على المتغيرات المستقلة التي تتكون من مستويين متغيرات النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي.
 ٣. تحليل التباين الأحادي (One Way- ANOVA) للمتغيرات المستقلة التي تتكون أكثر من مستويين، واختبار شفيع للمقارنات البعدية ان لزم.
 ٤. معادلة كرونباخ الفا (Alpha Chronbach) لقياس الاتساق لفقرات مقياس استبانة الدراسة والكلية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

- لتحديد واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظرة الطلبة، ومن خلال متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وفق سلم ليكرت الخماسي (Likert Five Points Scale)، فقد تم اعتماد الدرجات التالية:
- نسبة مئوية (٨٠%) فأعلى: تدل على درجة جودة عالية جداً.
 - نسبة مئوية من (٧٠% - ٧٩.٩%) : تدل على درجة جودة عالية.
 - نسبة مئوية من (٦٠% - ٦٩.٩%) : تدل على درجة جودة متوسطة.
 - نسبة مئوية من (٥٠% - ٥٩.٩%) : تدل على درجة جودة متدنية.

– نسبة مئوية اقل من (٥٠%) : تدل على درجة جودة متدنية جداً (الملاح، ٢٠٠٥)؛ زيدان، (٢٠٠٧).

أما الأساس الذي تم الإعتماد عليه في تحويل المتوسطات الحسابية الى نسب مئوية فيتجلى في التسهيل على القارئ في ربطها بالواقع عند تقدير درجة الاستجابة على كل فقرة من فقرات الاستجابة.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لسؤال الدراسة الرئيس وفرضياتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصه

ما واقع جودة التعليم في برنامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والدرجة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لواقع جودة التعليم في برنامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي للفقرات.

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة الجودة
١	١	برامج الدراسات العليا المقررة في الجامعة تلبي الاحتياجات على المستوى الوطني.	٤.١١	٠.٩٩	٨٢.٢	عالية جداً
٢	٢	يوجد تعليمات ادارية شاملة لطلبة الدراسات العليا من لحظة القبول حتى التخرج.	٣.٩٧	١.٩٩	٧٩.٤	عالية
٣	٣	التعليمات الإدارية بطلبة الدراسات العليا تخضع للمراجعة الدورية.	٣.٨٨	١.٦١	٧٧.٦	عالية
٤	٥	يوجد إجراءات واضحة خاصة بالتعامل مع مراجعات الطلبة بعد عملية اعلان نتائج الامتحانات.	٣.٨٨	١.٧١	٧٧.٦	عالية
٥	٩	يشرف على قبول الطلبة لجنة موضوعية مكونة من أكثر من شخص.	٣.٨٥	١.٦٢	٧٧	عالية

... تابع جدول رقم (٢)

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة الجودة
٦	٢٦	يتاح للطلبة العمل في مختبرات الحاسوب وفق حاجتهم.	٣.٨٨	١.٥٤	٧٧.٦	عالية
٧	٢٤	تتضمن الخطة الدراسية مسابقات في التخصص كافية لتزويد الطالب ببنية معرفية في مجال تخصصه.	٣.٨٥	١.٣٢	٧٧	عالية
٨	٧	يزود طلبة الدراسات العليا في الجامعة بتغذية راجعة حول مستوى ادائهم في كل مساق.	٣.٨٣	١.٣٤	٧٦.٦	عالية
٩	٤	يعطي الطلبة فرص متكافئة لاختيار مسار الرسالة او الامتحان الشامل اذا كان الطالب مؤهلاً حسب المعدل.	٣.٨٣	١.١٢	٧٦.٦	عالية
١٠	١٣	يتم تطوير اجراءات القبول بناء على الظروف المستجدة.	٣.٧٣	١.٤٤	٧٤.٦	عالية
١١	٢٢	تتضمن الخطط الدراسية للمسابقات محتوى عملي يتصف بالحدثة والتجديد.	٣.٧٧	١.٥٦	٧٥.٤	عالية
١٢	١٩	يعتمد اعضاء هيئة التدريس اساليب حديثة تقسح المجال للطالب في المشاركة في تنفيذ خطط المسابقات الدراسية.	٣.٧٨	١.٤٦	٧٥.٦	عالية
١٣	٨	يتم قبول الطلبة المؤهلين للدراسات العليا.	٣.٧٨	١.٣٧	٧٥.٦	عالية

... تابع جدول رقم (٢)

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة الجودة
١٤	٢٥	تتم مراجعة الخطط الدراسية وتحديثها من قبل اعضاء القسم في ضوء التطورات في المناهج الفلسطينية.	٣.٧٢	١.٣٩	٧٤.٤	عالية
١٥	٢٣	تتضمن الخطة الدراسية لكل مساق الاهداف والمحتوى والتقييم والمراجع.	٣.٧٢	١.٢٨	٧٤.٤	عالية
١٦	٢٩	اعضاء هيئة التدريس مؤهلون تربوياً وعملياً لتدريس المساقات التي يدرسونها.	٣.٧٢	١.٣٨	٧٤	عالية
١٧	٣٣	اجراءات تقويم الطلبة واضحة للمدرس والطالب والادارة.	٣.٧٠	١.٣٧	٧٣.٨	عالية
١٨	١٤	يعطي قسم الدراسات العليا عناية كافية لاختيار نوعية الابحاث المقدمة من الطلبة.	٣.٦٩	١.٣٣	٧٣.٨	عالية
١٩	٦	المنشورات الخاصة بالدراسات العليا واضحة.	٣.٦٩	١.٣٢	٧٣.٦	عالية
٢٠	١٠	اجراءات القبول تمنح فرصاً متكافئة للطلبة دون تمييز.	٣.٦٨	١.٣٩	٧٣.٤	عالية
٢١	١٢	يعتمد اعضاء هيئة التدريس معايير واسس موضوعية لتقييم الطلبة في المساقات.	٣.٦٧	١.٣٥	٧٣.٤	عالية
٢٢	٢١	توفير المكتبة المراجع والمصادر اللازمة للبحوث.	٣.٦٧	١.٤٩	٧٣	عالية
٢٣	٣٢	تنصف الخطة الدراسية الفصلية بالمرونة مما يتيح للطالب حرية الاختيار بين المساقات المطروحة.	٣.٦٥	١.٣٩	٧٣	عالية

... تابع جدول رقم (٢)

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة الجودة
٢٤	٣٠	تتطلب الخطط الدراسية عدد من ساعات التدريب التي يجب ان يقوم بها الطالب اثناء الدراسة.	٣.٦٥	١.٣٩	٧٢.٨	عالية
٢٥	٢٧	حقوق وواجبات طلبة الدراسات العليا مكتوبة.	٣.٦٤	١.٤٧	٧٢.٢	عالية
٢٦	١٥	تعطي الدراسات العليا الطلبة تدريباً خاصاً يساعدهم على انجاز رسائلهم.	٣.٦١	١.٤٩	٧٢.٢	عالية
٢٧	٣٤	يستخدم المحاضرون تقنيات تربوية متطورة في التدريس.	٣.٦١	١.٤٢	٧٢.٢	عالية
٢٨	١١	حقوق طلبة الدراسات العليا متوافرة لدى الطلبة.	٣.٦	١.٤٢	٧٢	عالية
٢٩	١٧	المشرفون على رسائل الماجستير لديهم خبرة مناسبة بمواضيع البحث العلمي التي يشرفون عليها.	٣.٦	١.٨٢	٧٢	عالية
٣٠	١٦	المشرفون على رسائل الماجستير مؤهلون للإشراف.	٣.٥٧	١.٣٧	٧١.٤	عالية
عالية	١٨	يحصل جميع طلبة الدراسات العليا على درجة كافية من الاشراف من قبل مشرفيهم.	٣.٥٢	١.٤٣	٧٠.٤	عالية
٣٢	٢٠	تصحيح الامتحان الشامل يعتمد على اسس ومعايير موضوعية في تقويم الطلبة.	٣.٥١	١.٤٤	٧٠.٢	عالية

... تابع جدول رقم (٢)

الترتيب	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	درجة الجودة
٣٣	٢٨	تتضمن الخطة الدراسية مساقات اجبارية واختيارية يرتبط محتواها بالاحتياجات التعليمية والادوار التربوية للخريج.	٣.٤٩	١.٤٤	٦٩.٨	متوسطة
٣٤	٣١	يقوم اعضاء هيئة التدريس بتدريس مساقات خارج تخصصهم.	٢.٩١	١.٤٩	٥٨.٢	متدنية
٣٥	٣٥	يستخدم المحاضرون مؤلفاتهم كوسيلة للكسب المادي.	٢.٠٩	١.٠١	٤١.٨	متدنية جداً
الدرجة الكلية						
			٣.٦٥	١.٢٧	٧٣	عالية

يتضح من الجدول (٢) أن درجة واقع جودة التعليم في برنامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية عند أفراد عينة الدراسات عالية، حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها ما بين (٨٢.٢% - ٧٠.٢%)، في حين كانت درجة الجودة عالية جداً على الفقرة رقم (١)، حيث بلغت نسبة الاستجابة عليها (٨٢.٢%)، في حين كانت درجة واقع الجودة متوسطة على الفقرة رقم (٢٨)، حيث وصلت النسبة المئوية للإستجابة عليها الى (٦٩.٨%)، والفقرة رقم (٣١) كانت درجة الاستجابة عليها متدنية بنسبة ٥٨.٢، بينما وصلت النسبة المئوية لإستجابة افراد عينة الدراسة عليها الى (٤١.٨%).

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لواقع جودة التعليم فقد كانت عالية، حيث وصلت النسبة المئوية للإستجابة الى (٧٣%).

وكما تشير معطيات النتائج في الجدول (٢)، ان السبب في حصول برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية على درجة كلية عالية من الجودة كما يرى الباحثان. قد يعود الى الاهتمام الكبير التي تبديه الجامعة نحو هذه البرامج من اجل تحقيق معايير الجودة، من حيث شروط القبول، وكذلك في متابعة سير البرامج للطلبة والمدرسين على حدٍ سواء، الامر الذي ادى الى تمتع هذه البرامج بالسمعة الاكاديمية الجيدة في اوساط المهتمين بها على مستوى الوطن والخارج، وهذا يتفق مع ما توصل اليه بركات (٢٠٠٣)، حيث تطبيق معايير الجودة في برامج التعليم العالي يرفع من كفاءة الكوادر المسؤولة عن خدمة التعليم ويحسن من مخرجات التعليم العالي، ويطور الجوانب الادارية في العملية التعليمية.

وفيما يتعلق بأعلى درجات الاستجابة نحو واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، تشير نتائج الجدول (٢) ان أعلى درجات الاستجابة كان للفقرة رقم (١) المتضمنة "برامج الدراسات العليا المقررة في الجامعة تلبي الاحتياجات على المستوى الوطني"، حيث وصلت النسبة المنوية للاستجابة عليها الى (٨٢.٢%)، وهي تدل على درجة استجابة عالية جداً، ومن خلال النظر الى مثل هذه الاستجابة يتضح اهمية هذه البرامج في تلبية احتياجات الدراسيين فيها في المجتمع المحلي، الامر الذي يدعو الى الاطمئنان من ان برامج الدراسات العليا تراعي معايير الجودة بدرجة عالية جداً ، سواء تعلق الامر بمراعاة شروط القبول، ام باختيار أفضل المختصين من كوادر الجامعة للتدريس فيها ممن يتمتعون بخبرات طويلة في مجالات تخصصاتهم، ويحوزون على درجات علمية عالية، وبالتالي لا غرابة ان يتمتع خريجو الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بالسمعة الأكاديمية الطيبة في ميدان العمل على مستوى الوطن والخارج، وهذا يتفق مع ما اشار اليه زيدان (٢٠٠٧) بضرورة الاستمرار في العمل على رفع مستوى جودة التعليم من خلال إهتمام الجامعات باختيار افضل الكوادر المتخصصة في برامج الدراسات العليا بما ينسجم ومعايير الجودة الشاملة، بالإضافة إلى الإهتمام بتطوير مختبراتها ومكتباتها ومرافقها لأهميتها في تدعيم هذه البرامج.

اما فيما يتعلق بدرجات الاستجابة التي حصلت فقراتها على درجات جودة عالية، فقد تمثلت بالفقرة رقم (٢) المتضمنة "يوجد تعليمات ادارية شاملة لطلبة الدراسات العليا من لحظة القبول حتى التخرج" (٧٩.٤%)، والفقرة رقم (٣) المتضمنة "التعليمات الادارية الخاصة بطلبة الدراسات العليا تخضع للمراجعة الدورية" (٧٧.٦%)، والفقرة رقم (٥) المتضمنة "يوجد اجراءات واضحة خاصة بالتعامل مع مراجعات الطلبة بعد عملية اعلان نتائج الامتحان" (٧٧.٦%)، والفقرة رقم (٢٦) المتضمنة "يتاح للطلبة العمل في مختبرات الحاسوب وفق حاجاتهم" (٧٧.٦%)، والفقرة رقم (٩) المتضمنة "يشرف على قبول الطلبة لجنة موضوعية مكونة أكثر من شخص" (٧٧.٦%)، والفقرة رقم (١٣) المتضمنة "يتم تطوير اجراءات القبول بناء على الظروف المستجدة" (٧٤.٦%).

ومن خلال النظرة الى مثل هذه الفقرات، وغيرها من الفقرات التي حصلت على درجات استجابة عالية نحو واقع جودة التعليم في برنامج الدراسات العليا في جامعة النجاح، يتضح مستوى الاهتمام والحرص التي تكرسه ادارة الجامعة نحو هذه البرامج من بداية الانخراط فيها وحتى التخرج منها، سواء تعلق الامر بالتعليمات الادارية الخاصة بتنفيذ البرامج، ومراجعات الطلبة، واستخدام المختبرات لتدعيم الجانب العلمي منها، واللجان المختصة المشرفة على البرامج، ام في تطوير اجراءات القبول وفق الظروف المستجدة، او اجراءات الاشراف على رسائل الماجستير والامتحان الشامل، وحتى استخدام التقنيات التربوية المتطورة في تدريس مساقات الدراسات العليا.

وبناء على ما تم ذكره، يرى الباحثان ان هذه النتيجة الملفتة للنظر تشكل بداية مشجعة للمضي قدماً نحو تطوير برنامج الدراسات العليا في الجامعة لبلوغ درجة التميز فيها، وعلى جميع المستويات.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة جريس (٢٠٠٤) والتي اظهرت وجود رضا لدى اعضاء هيئة التدريس نحو العملية الاكاديمية والادارية المطبقة في جامعة بير زيت، وكذلك لعلاقة الجامعة بالمجتمع المحلي.

واتفقت كذلك مع دراسة علاونة (٢٠٠٤) والتي اظهرت نتائجها ان درجة تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في الجامعة العربية الامريكية كانت كبيرة. كذلك اتفقت مع دراسة زيدان (٢٠٠٧) والتي ثبتت نتائجها أن درجة الجودة الشاملة في جامعة القدس كانت كبيرة من وجهة نظر الطلبة.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة خلاف (٢٠٠٦) والتي بينت أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم كانت بدرجة متوسطة، كما واختلفت هذه النتيجة مع النتيجة التي توصل اليها ابو سمره وآخرون (٢٠٠٥) من ان واقع نظام التعليم في جامعة القدس في ضوء معايير الجودة الشاملة كانت منخفضة بمتوسط مقداره (٢.٥٢).

اما الفقرات التي حصلت على درجات متوسطة من الاستجابة، فقد تمثلت بالدرجة رقم (٢٨) المتضمنة "تتضمن الخطط الدراسية مسابقات اختيارية واجبارية يرتبط محتواها بالاحتياجات التعليمية والادوار التربوية للخريج (٦٩.٨%)، ومن خلال تفحص فحوى هذه الفقرة، وبعد الاطلاع على وجهات نظر بعض الطلبة الذين شاركوا في الدراسة، تبين ان هناك سوء فهم في تفسير الفقرة، وكذلك لعدم قدرة البعض منهم وضع ما تعلموه نظرياً موضع التطبيق، وتأكيداً على ذلك يشير زيدان (٢٠٠٦) في دراسته ان مستوى التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة القدس يعد الاجود والافضل من مثيلاته في مختلف الجامعات الفلسطينية، لانه يلبي معايير الجودة الشاملة اكثر من اي جامعة اخرى في الوطن، وهذه اشارة تدل على ان مسابقات برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية وضعت بعناية فائقة من قبل لجان متخصصة، وروعي من خلالها ارتباط محتوياتها، بشكل مباشر او غير مباشر، بالاحتياجات التعليمية والتربوية للطلبة الدارسين فيها.

وفيما يتعلق بالفقرات التي حصلت على ادنى درجات الاستجابة فقد تمثلت بالفقرة (٣١) المتضمنة "يقوم اعضاء هيئة التدريس بتدريس مسابقات خارج تخصصهم" (٥٨.٢%)، والفقرة رقم (٣٥) المتضمنة "يستخدم المحاضرون مؤلفاتهم كوسيلة للكسب المادي" (٤١.٨%)، ومن خلال النظر الى مثل هذه الفقرات يتضح ان هناك تدمراً من الطلبة لقيام بعض اعضاء هيئة التدريس بتدريس مسابقات من خارج تخصصهم، ولدى الاستقصاء عن هذا الامر تبين ان بعضاً من المدرسين يدرسون بعض المسابقات التي تقع خارج اطار تخصصهم الدقيق، لكنهم في نفس الوقت يتمتعون بالخبرة الطويلة والقدرة الفائقة في التعامل مع مثل هذه المسابقات، وهنا يعتقد الباحثان ان هذا الامر لا يؤثر جذرياً على درجة الجودة والنوعية للمسابقات، لكن من المفضل ان يقوم اصحاب التخصصات الدقيقة بمعالجة هذه المسألة الثانوية. اما بالنسبة للمحاضرين الذين يقومون باستخدام وتسويق مؤلفاتهم في التدريس، فلا يعتقد ان ذلك يؤثر بأي شكل على درجة الجودة والنوعية للمسابقات ما دام عضو هيئة التدريس المعني يتمتع بكافة القدرات والامكانيات

الفكرية والعملية، والتي تؤهله لإعطاء الأفضل والأجود من الخبرات والمهارات اللازمة للطلبة من جراء دراسة مثل هذه المساقات.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نصه

هل يختلف واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية باختلاف متغيرات: النوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الدراسي، والوضع المهني للطلاب، وتقدير الطالب، والمسار المتوقع للطلاب؟

وللاجابة عن هذا السؤال صيغت متغيراته على هيئة فرضيات صفرية، وذلك وفق الترتيب التالي:

الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في واقع جودة التعليم تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (t-Test) ونتائج الجدول (٣) تبين ذلك.

جدول (٣): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في واقع جودة التعليم تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

النوع الاجتماعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	١٥٢	٣.٦٦	٠.٤١	٢٤٦	٠.٣٤	٠.٧
أنثى	٩٦	٣.٦٢	٠.٤٧			

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha = 0.05$).

يتضح من الجدول (٣) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم تعزى الى النوع الاجتماعي (ذكر، انثى)، حيث كانت قيمة (ت) (٠.٣٤) وكانت قيمة (p) (٠.٧٠) وهي قيمة اكبر من (٠.٠٥) مما يعني قبول الفرضية الصفرية، ويرى الباحثان ان السبب في ذلك قد يعود الى التقارب في وجهات النظر بين الطلبة في واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية بغض النظر عن جنسهم، سواء اكانوا ذكوراً ام اناثاً، حيث يقوم كل طالب او طالبة بنفس الوظائف والمهام الاكاديمية المطلوبة منهم بالتساوي، فالجميع يخضعون لنفس الانظمة والمعايير والقوانين المعمول بها وفق تعليمات الدراسات العليا. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ابو سمرة وآخرون (٢٠٠٦) ودراسة زيدان (٢٠٠٧) حيث اظهرت نتائج هذه

الدراسات عدم وجود اثر لمتغير النوع الاجتماعي في نتائجها حول جودة التعليم في برامج الدراسات العليا.

الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في واقع جودة التعليم تعزى لمتغير الكلية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام تحليل التباين الاحادي (One way ANOVA) حيث يبين الجدول (٤) المتوسطات الحسابية، بينما يبين الجدول (٥) نتائج تحليل التباين الاحادي.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغير الكلية.

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي
العلوم	٢٨	٣.٦٢
الاداب	٤٤	٣.٧٨
الاقتصاد	٣٩	٣.٤٤
الهندسة	٢٩	٣.٥٦
القانون	٣٤	٣.٤٢
الشريعة	٢٩	٣.٧٥
التربية	٤٥	٣.٧٢

جدول (٥): نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغير الكلية.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
بين المجموعات	٥.٨	٦	٠.٩٦٦	٥.٦	*٠.٠٠١
داخل المجموعات	٣٨.٨	٢٤١	٠.١٦		
المجموع	٤٤.٦	٢٤٧			

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (٥) ان الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغير الكلية كانت دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) حيث كانت قيمة (ف) (٥.٦) وكانت قيمة (P) (٠.٠٠١) ولتحديد بين أي من مستويات الكلية كانت الفروق، استخدم اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): نتائج اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الكلية.

الكلية	العلوم	الاداب	الاقتصاد	الهندسة	القانون	الشريعة	التربية
العلوم	-	٠.٠٤	*٠.٣٧	*٠.٢٦	*٠.٤٠	٠.٠٧	٠.١٠
الاداب	-	-	*٠.٣٣	*٠.٢١	*٠.٣٦	٠.٠٣	٠.٠٦
الاقتصاد	-	-	-	٠.١١	٠.٠٢	*٠.٣٠	*٠.٢٧
الهندسة	-	-	-	-	٠.١٣	٠.١٩	*٠.١٥
القانون	-	-	-	-	-	*٠.٣٣	*٠.٣٠
الشريعة	-	-	-	-	-	-	٠.٠٣
التربية	-	-	-	-	-	-	-

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (٦) أن الفروق في واقع جودة التعليم في برامج طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغير الكلية كانت دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستويات الكلية: العلوم وكل من الاقتصاد والهندسة والقانون ولصالح كلية العلوم، وبين الاداب وكل من الاقتصاد والهندسة والقانون ولصالح كلية الاداب وبين الشريعة وكل من الاقتصاد والقانون ولصالح كلية الشريعة، وبين التربية وكل من الاقتصاد والهندسة ولصالح كلية التربية. بينما لم تكن المقارنات الاخرى بين مستويات الكلية دالة احصائياً.

الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في واقع جودة التعليم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ولاختبار هذه الفرضية استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (t-Test)، ونتائج الجدول (٧) تبين ذلك.

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في واقع جودة التعليم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
سنة اولى	١٣٢	٣.٧٠	٠.٤١	٢٤٦	١.٨٠	٠.٠٦
سنة ثانية	١١٦	٣.٦٠	٠.٤٢			

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (٧) انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم تعزى الى المستوى الدراسي (أولى، ثانية)، حيث كانت قيمة (ت) (١.٨٠)، وكانت قيمة (p) (٠.٠٦)، وهي قيمة اكبر من (٠.٠٥) مما يعني قبول الفرضية الصفرية، ويرى الباحثان ان السبب في هذه النتيجة قد يعود الى تعرض الطلبة الى نفس القوانين والانظمة والتعليمات المعمول بها في الدراسات العليا، مما ادى الى تماثل استجاباتهم تقريباً حول واقع جودة البرامج فيها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ابو سمرة واخرون (٢٠٠٥ ب) ، والتي أظهرت نتائجها انه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية على مؤشرات ادارة الجودة الشاملة في جامعة القدس تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة زيدان (٢٠٠٧) والتي اشارت نتائجها الى وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) تعزى لمتغير المستوى الدراسي ولصالح مستوى السنة الاولى من طلبة الدراسات العليا في جامعة القدس في واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا.

الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في واقع جودة التعليم تعزى لمتغير الوضع المهني للطلاب.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي للكشف فيما اذا كانت هناك فروق دالة احصائياً بين مستويات متغير الوظيفة الحالية. ويبين الجدول (٨) المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الوضع المهني، بينما يبين الجدول (٩) نتائج تحليل التباين الاحادي.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغير الوضع المهني.

الوضع المهني للطلاب	العدد	المتوسط الحسابي
في مجال التربية	٨٠	٣.٨٨
خارج مجال التربية	٩١	٣.٥٢
متفرغ للدراسة	٧٧	٣.٥٩

جدول (٩): نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغير الوضع المهني للطلاب.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
بين المجموعات	٦.٦	٢	٣.٣	٢١.١	*٠.٠٠١
داخل المجموعات	٣٨	٢٤٥	٠.١٦		
المجموع	٤٤.٦	٢٤٧			

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (٩) ان الفروق بين متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة على واقع جودة التعليم في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغير الوضع المهني كانت دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) حيث كانت قيمة (ف) (٢١.١) وكانت قيمة (P) (٠.٠٠١) ولتحديد بين أي من مستويات الوظيفة كانت الفروق، استخدم أقل فرق دال (L.S.D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠): نتائج إختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الوظيفة الحالية.

الوظيفة الحالية	في مجال التربية	خارج مجال التربية	متفرغ للدراسة
في مجال التربية		*٠.٣٨	*٠.٢٩
خارج مجال التربية			-٠.٠٨
متفرغ للدراسة			

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (١٠) ان الفروق كانت دالة احصائياً بين العاملين في مجال التربية وكلاً من العاملين خارج مجال التربية والمتفرغين للدراسة. ويرى الباحثان ان السبب في هذه النتيجة قد يعود للتسهيلات التي تقدمها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية للمعلمين الملحقين في برامج الدراسات العليا، بينما لا تقدم مثل هذه التسهيلات للعاملين خارج حقل التربية والتعليم، ومن ضمن هذه التسهيلات السماح للمعلمين المغادرة قبل نهاية الدوام لحضور المحاضرات، إضافة إلى ما تقدمه الوزارة من محفزات مالية للمعلمين الملحقين ببرامج الدراسات العليا للحصول على الماجستير.

الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائياً عن مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الملحقين ببرامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في واقع جودة التعليم تعزى لمتغير تقدير الطالب.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الاحادي للكشف فيما اذا كانت هناك فروقاً دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستويات متغير تقدير الطالب. ويبين الجدول (١١) المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير تقدير الطالب، بينما يبين الجدول (١٢) نتائج تحليل التباين الاحادي.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية لاستجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغير تقدير الطالب.

تقدير الطالب	العدد	المتوسط الحسابي
جيد	٧٩	٣.٤٩
جيد جداً	١٢٧	٣.٧٠
ممتاز	٤٢	٣.٨٠

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين الاحادي لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم في جامعة النجاح تبعاً لمتغير تقدير الطالب:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
بين المجموعات	٣.١٣	٢	١.٥٦	٩.٢	*٠.٠٠١
داخل المجموعات	٤١.٥	٢٤٥	٠.١٧		
المجموع	٤٤.٦٣	٢٤٧			

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (١٢) ان الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا على واقع جودة التعليم في جامعة النجاح الوطنية تبعاً لمتغير الكلية كانت دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) حيث كانت قيمة (ف) (٩.٢) وكانت قيمة (P) (٠.٠٠١) ولتحديد بين أي من مستويات تقدير الطالب كانت الفروق، استخدم اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣): نتائج اختبار (L.S.D) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية تبعاً لمتغير الوظيفة الحالية.

تقدير الطالب	جيد	جيد جداً	ممتاز
جيد		*٠.٢٠	*٠.٣٠
جيد جداً			٠.٠٩
ممتاز			

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$)

يتضح من الجدول (١٣) ان الفروق كانت دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين الطلبة ذوي التقدير جيد وكل من ذوي التقديرين جيد جداً وممتاز، ولصالح ذوي التقدير ممتاز.

ويرى الباحثان ان هذه النتيجة قد تعود الى الاهتمام الاكبر الذي يبديه الطلبة المتفوقين نحو البرامج والدراسة والتحصيل، كما قد يعود الى تمتع الطلبة المتفوقين بالحس بالمسؤولية اكثر من الطلبة الذين يندرجون في اطار مستويي جيد وجيد جداً، وبالتالي جاء تقييمهم للبرامج اعلى من المستويات الاخرى. وبناء على ما سبق من نتيجة، يرى الباحثان ان لا غرابه ان تمنح مثل هذه الفئة الفرصة للتقدم لرسالة الماجستير، بدلاً من الامتحان الشامل، تقديراً بتفوقها بالدراسة والتحصيل.

الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات استجابات الطلبة الملتحقين ببرامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في واقع جودة التعليم تعزى لمتغير المسار المتوقع للطلاب.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للكشف فيما اذا كان هناك فروقاً دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين مستويي متغير المسار المتوقع للطلاب، نتائج الجدول (١٤) تبين ذلك.

جدول (١٤): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم في جامعة النجاح تبعاً لمتغير المسار المتوقع للطلاب.

المسار المتوقع للطلاب	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
شامل	١٣٦	٣.٦٩	٠.٤٣	٢٤٦	١.٥٣	٠.١٢
رسالة	١١٢	٣.٦١	٠.٤١			

* دال احصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$).

يتضح من الجدول (١٤) ان الفروق بين متوسطات استجابات طلبة الدراسات العليا في واقع جودة التعليم تعزى الى المسار المتوقع للطلاب كانت غير دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، حيث كانت قيمة (ت) (١.٥٣)، وكانت قيمة (P) (٠.١٢) وهي قيمة اكبر من ($\alpha=0.05$) مما يعني قبول الفرضية الصفرية. ويرى الباحثان ان سبب هذه النتيجة قد يعود الى ان الطلبة جميعاً يدرسون في تخصصاتهم نفس المساقات عند نفس المدرسين، ويخضعون لنفس الانظمة والتعليمات، وبالتالي يتحدد مصير المسار للطلاب في ضوء المعدل التراكمي الذي يحصل عليه، كما ان هناك بعض التخصصات تعتمد على الامتحان الشامل وحده في تخريج طلبها بغض النظر عن معدلاتهم التراكمية، ولذلك جاءت استجابات الطلبة على هذا المتغير متقاربة جداً وبفارق غير ذي دلالة احصائية.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، والذي نصه

ما سلبيات برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة والتي تقلل من جودتها؟

في ضوء تحليل اجابات الطلبة حول سلبيات برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، فقد امكن حصرها بالاتي:

١. عدم اذعان كلية الدراسات العليا لطلب الطلبة بتعديل معدلات التخرج من البرامج اسوة بالجامعات الاخرى.
٢. عدم السماح للطلاب بمراجعة للطالب بمراجعة علامته بعد رصدها بالحاسوب بالرغم من ان سبب التأخير قد يكون عضو هيئة التدريس.
٣. اجبارية الامتحان الشامل في بعض التخصصات.
٤. اكتظاظ عدد الطلبة في بعض التخصصات.
٥. سوء معاملة بعض أعضاء الهيئة التدريسية للطلبة وعدم الموضوعية في عملية التقييم
٦. اجبار الطلبة على شراء الكتب والمراجع من تأليف عضو هيئة التدريس الذي يدرس المساق.
٧. تركيز برامج الدراسات العليا على الجانب النظري للمسابقات على حساب الجانب العملي التطبيقي فيها.
٨. عدم السماح للطلبة الراسيين في بعض الاوراق باعادة الامتحان الشامل لاكثر من مرتين.
٩. قلة وجود مدرسين متخصصين في بعض المساقات مما يقلل من جدواها.
١٠. عدم وجود منح ومكافآت للطلبة المتفوقين في برامجهم.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي نصه

ما ايجابيات برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية والتي قد تعزز من جودتها؟
في ضوء تحليل اجابات الطلبة حول ايجابيات برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية، فقد امكن حصرها بالاتي:

١. اتاحة الفرصة للطلبة الانخراط في الدراسة في البرامج التي تطرحها الجامعة في برامج الدراسات العليا دون التمييز بين الطلبة.
٢. مناسبة موعد الدراسة لكافة الطلبة المنخرطين في برامج الدراسات العليا وسهولة المواصلات من والى الجامعة.

٣. منح شريحة كبيرة من الموظفين لتطوير ذواتهم ووضعهم الوظيفي في الحقول التي يعملون فيها في المؤسسات المختلفة.
٤. تنمية شخصيات الطلبة بالاعتماد على انفسهم في تطوير خبراتهم ومهاراتهم في المجالات التي يعملون فيها.
٥. اتاحة الفرصة للطلبة للحصول على فرص عمل مناسبة.
٦. مساعدة الطلبة في تطوير خبراتهم في مجال استخدام التكنولوجيا في حقول التخصصات، وكذلك في البحث العلمي.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع، والذي نصه

- ما المقترحات الواجب الاخذ بها في تطوير هذه البرامج من أجل تحسين جودتها؟
في ضوء تحليل التي توصلت اليها الدراسة، فقد امكن الوصول الى المقترحات الآتية:
١. مراجعة الخطط الدراسية للبرامج التي طرحها كلية الدراسات العليا باستمرار، والعمل على تعديل بعض المساقات وفق الظروف المستجدة محلياً وعالمياً.
 ٢. التركيز اكثر على الجانب العملي التطبيقي للبرامج، من خلال طرح مساقات عملية تطبيقية، وخاصة في التخصصات التابعة للكليات الانسانية في الجامعة.
 ٣. تعديل معدلات التخرج لطلبة الدراسات العليا، لافساح المجال لعدد اكبر من الطلبة الانخراط في مسار الاطروحة في مختلف التخصصات والبرامج التي طرحها كلية الدراسات العليا في الجامعة لفتح المجال لتكملة دراستهم للدكتوراه.
 ٤. العمل على فتح تخصصات جديدة في الدراسات العليا بما يخدم حاجة السوق المحلي والخارج، كالقياس والتقويم، وتكنولوجيا التربية والتعليم، والتربية الرياضية..... وغيرها.
 ٥. إعطاء الحرية للطلاب باختيار المسار الذي يفضله سواء كان اطروحة او امتحان شامل حسب رغبتهم الشخصية.

التوصيات

- في ضوء اهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحثان بالتوصيات الآتية:
١. ان تبنى الجامعة منهجاً وفلسفة تشجع على نشر ثقافة الجودة في برامج الدراسات العليا لتكون مدخلاً لادارة التعليم الجامعي بالجودة الشاملة وعلى جميع المستويات.

٢. ان تعمل الجامعة على تنظيم الندوات والمؤتمرات وورش العمل التي تعنى بجودة التعليم الجامعي، وتنظيم دورات تدريبية للعاملين في الجامعة، من أكاديميين وإداريين، تعزيزاً لزيادة قدراتهم في هذا المجال.
٣. ان تعمل الجامعة على توفير الدعم المادي والمعنوي للعاملين فيها، لتعزيز تطبيقات الجودة في التعليم، وذلك من خلال دعم جهودهم، وتقدير انجازاتهم المتميزة ودعمهم وتحفيزهم.
٤. ان تعمل الجامعة على تشجيع تطبيق ادارة الجودة الشاملة فيها، وذلك من خلال ضمان جودة خدماتها التعليمية والبحثية، وخاصة في المجالات التي تسهم بتطوير مخرجات التعلم والتعليم، مع تخصيص جائزة لافضل بحث علمي في هذا المجال.
٥. ان تعمل الجامعة على استكمال تطوير البنية التحتية فيها من مختبرات واجهزة ومراكز ودوائر ومكتبات، وذلك لاهميتها في تسريع تطبيق ادارة الجودة الشاملة فيها في كافة التخصصات والبرامج والمراكز والدوائر.
٦. ان تعمل الجامعة على الاستفادة بما وصلت اليه الجامعات في الدول الاخرى من تطور في مجال ادارة الجودة الشاملة في التعليم ووسائل تطبيقها، والصعوبات التي واجهتها وطرق تذليلها، مع مراعاة خصوصية الجامعة في ظل الاوضاع السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تمر بها المنطقة في الوقت الراهن.
٧. القيام بدراسات مشابهة في مختلف كليات الجامعة، بحيث تغطي كافة الجوانب الإدارية والخدماتية فيها.

المراجع العربية والأجنبية

- ابو سمرة، محمود احمد. وزيدان، عفيف حافظ. والعباسي، عمر موسى. (٢٠٠٦). "واقع نظام التعلم في جامعة القدس في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها". مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٤٥). ١٦٥-٢٠٥.
- ابو سمرة، محمود احمد. وعلاونة، معزوز جابر. والعباسي، عمر موسى. (٢٠٠٦). "مؤشرات ادارة الجودة الشاملة في جامعة القدس من وجهة نظر طلبتها". مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث. (١٢). ص: ١١-٤٦.
- احمد، حافظ. وحافظ، محمد. (٢٠٠٣). إدارة المؤسسات التربوية. عالم المكتبات، القاهرة، مصر.
- بدح، احمد. (٢٠٠٣). "ادارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح للتطوير الإداري وامكانية تطبيقه في الجامعة الاردنية" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الاردن.

- جامل، عبد الرحمن. (٢٠٠٢). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس. ط٣. دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.
- جريس، ايمان. (٢٠٠٤). "ادارة الجودة الشاملة وامكانات تطبيقها في جامعة بير زيت" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- جويلي، مها عبد الباقي. (٢٠٠٢). دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.
- الخطيب، احمد. وعروسان، محمد. (١٩٩٤). "تطوير معايير لترقية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية الحكومية"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٢٩). ١١٤-١٣٩.
- خلاف، رياض. (٢٠٠٦). "معوقات تطبيق مبادئ ادارة الجودة الشاملة في جامعتي الخليل وبيت لحم من وجهة نظر الهيئة التدريسية والطلبة" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- زيدان، عفيف. (٢٠٠٧). "واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في التربية بجامعة القدس من وجهة نظر الطلبة". بحث مقدم الى مؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، ٣-٥/٤/٢٠٠٧.
- السنبل، عبد العزيز. (٢٠٠٢). التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين. المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، مصر.
- الشراوي، مريم. (٢٠٠٣). إدارة المدارس بالجودة الشاملة. ط٢، مكتبة النهضة المصرية: القاهرة، مصر.
- الصادق، حصة. (٢٠٠٣). مدى توافر قيم ثقافة الجودة في جامعة قطر، دراسة استطلاعية، مقدمة لمؤتمر الجودة الشاملة في إعداد المعلم في الوطن العربي لألفية جديدة، والذي عقد بجامعة حلوان في الفترة الواقعة ما بين ١٢-١٣ مارس.
- عبد المنعم، عبد الله. (٢٠٠٠). "ادارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في التربية"، مجلة كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة، ١ (٣٤). ص: ٣١٥-٣٣٩.
- علاونة، معزوز. (٢٠٠٤). "مدى تطبيق مبادئ ادارة الشاملة في الجامعات العربية الامريكية من وجهة نظر أعضاء هيئتها التدريسية". بحث مقدم الى مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله، ٣-٥/٤/٢٠٠٧.
- الملاح، منتهى. (٢٠٠٥). "واقع نظام التعليم في الجامعات الفلسطينية في ضوء ادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- بلبيسي، منى. (٢٠٠٧). الجودة والتميز في الأداء من منظور الأستاذ الجامعي في جامعة القدس المفتوحة، بحوث المؤتمر الثالث لإتحاد نقابات أساتذة وموظفي الجامعات الفلسطينية، رام الله.
- Aggarwal S. (1993). "A quick guide to total quality management". **Business Horizons**. 66 – 68.
- Freed, J. & Others. (1999). Implementing the quality principles in higher education, research in higher education, New direction for institutional research No, 71, **TQM in higher education**, Vol,18, No.31,pp 61-75
- Hasan M. & Kerr R., M. (2003). "The relationship between total quality management practices and organizational performance in service organizations". The TQM Magazine, Vol. 15, N. 4. 286-291.
- Heyenman, S. (2005). "Student background and student achievement: what is the right question?". American Journal of Education. 1(112). 1-10
- Hirtz, C. (2002). "total quality management in higher education: how concepts and processes manifest themselves in the classroom", Doctoral Dissertation, University of, **AAT 305388**.
- Horine, J. & Haily, W. (1995). "Challenges to successful quality management implementation in higher education institution". Innovative Higher Education. 1(20). 7-17
- Judd. Daniel K. (1994). The psychology of Quality, American Society Control.
URL: <http://www.dir.com/articles/94aqcpsychqual.htm/>.
- Kanji, G. & Ashere, M. (1996). 100 Methods for total Quality Management. SAGE Publications Ltd, London.
- Larson, B. (2000). "Classroom discussion: a method of instruction in curriculum out comes". Teaching & Teacher Education, 2(16). 661-671.
- Lewis, R. & Smith, D. (1997). "why quality improvement in higher education". International Journal, 1(12). 18-19.