# درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق نتاجات التعلم لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش

**الملخص:**

هدفت الدراسة التعرف إلى معايير الجودة الشاملة في تحقيق نتاجات التعلم لدى طلبة جامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) عضو هيئة تدريس في جامعة جرش تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة وتكونت من (٣٩) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفس حركي)، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، ووجود فروق في درجة تطبيق معايير الجودة ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص وكانت الفروق لصالح التخصصات العلمية.

**الكلمات المفتاحية: الجودة الشاملة، نتاجات التعلم.**

## Abstract:

### The degree of application of total quality with the standards in achieving learning outcomes among the students from the viewpoint of faculty members in Jerash University

**The study aimed to identify the overall quality and standards of its relationship to the achievement of learning outcomes at Jerash University students from the viewpoint of the faculty members , the study sample consisted of (120), a member of the University of Jerash has been chosen randomly accessible way in order to achieve objectives of the study. The researchers prepared a study tool and consisted of 39 items distributed among three areas (cognitive domain and affective domain and the domain of self- kinesthetic) has been checked the veracity of the tool and its persistence , and Results showed that there were no statistically significant differences due to the impact of scientific grade and academic qualification and years of experience, the lack of statistical significance due to the impact of years of experience differences , and the presence of significant due to the variable specialization differences. The differences of scientific disciplines , the researchers recommended in light of the results of the study need to apply total quality standards in educational institutions in order to achieve better outcomes.**

**Key words: total quality, learning outcomes.**

**المقدمة:**

تعد التحولات العالمية والمستجدات التي طرأت على العالم الإنساني وأنماط حياته ونشاطاته، وثورة المعلومات وما تشهده مؤسسات التعليم من تغيرات سبباً يدفع بالباحثين والتربويين والمسئولين للاستجابة لهذه المستجدات، لا سيما في الجامعات لأنها تتبنى الاستجابة لتلك التحولات ونواتجها، من أجل تحقيق الجودة في الأهداف والوصول إلى نواتج تعلمية تدفع نحو التقدم والتميز في المؤسسة التعليمية. ويعتبر تطبيق نظام الجودة الشاملة أحد الاستراتيجيات الهامة التي تسعى المؤسسة التربوية من خلالها إلى الارتقاء بمخرجاتها من خلال إمدادها بالمعايير التي تحقق المخرجات المأمولة، إن هذا التوجه العالمي في المؤسسات التعليمية الإنتاجية جعل من ضمان الجودة وتطبيقها ضرورة تعود بالعوائد الربحية على المجتمع لما تقدمه من كفايات أدائية لدى الخريجين.

وأشار الشعلان (٢٠٠١) إلى أننا أصبحنا نعيش في عصر وصل الانفجار المعرفي فيه إلى مرحلة تتضاعف فيه المعلومات كل سبع سنوات لذا على أي نظام تربوي أن يتكيف مع العصر ويطور نفسه بجميع عملياته.

وأوضح هيرناندز (Hernande, 2002) أن دخول الجودة الشاملة إلى التعليم كأسلوب حديث يهدف إلى تحقيق التميز والنجاح في تحقيق نتاجات التعلم بمواصفات تمكن الخريجين من التكيف والانسجام المعرفي لأن الحياة في عصر التميز مما يتطلب أنماطا جديدة من العمل تتسم بالكفاءة والفاعلية في النظام التربوي وذلك من اجل الوصول إلى مخرجات قادرة على تلبية احتياجات وتطلعات المستفيدين من نظام التعليم في المؤسسات التعليمية وبالتالي تحقيق التنافسية على الصعيد العالمي.ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على أهمية تطبيق معايير الجودة الشاملة من مؤسسات التعليم العالي وما تحققه من مخرجات التعلم.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

نظرا للدور الذي يلعبه نظام الجودة الشاملة في تطوير وتحسين عملية التعلم ومخرجاتها، ولحرص التربويين على صوغ الأهداف التعليمية التعلمية على شكل نتاجات تعلمية يتوقع من المتعلمين تحقيقها بحيث تصبح مؤشرا من مؤشرات جودة التعليم ضمن مستوى أداء يعد معياراً لقبولها من أجل تحقيق التنمية الشاملة، فان مشكلة الدراسة الحالية تتمثل بالسؤالين الآتيين: الأول: ما درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق نتاجات التعلم لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟ الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا بين تطبيق معايير الجودة الشاملة في

**تحقيق نتاجات التعلم لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟ تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية والمؤهل العلمي والتخصص و سنوات الخبرة)؟**

## أهداف الدراسة:

**تهدف الدراسة الحالية إلى**

- **التعرف إلى درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق نتاجات التعلم لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟**
- **التعرف على الفروق درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق نتاجات التعلم لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية، المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة).**

## أهمية الدراسة:

**تستمد هذه الدراسة أهميتها من الآتي:**

- **أهمية موضوع الجودة الشاملة الذي يعد من المواضيع الحديثة التي وجدت الاهتمام من قبل مؤسسات التعليم في معظم الدول.**
- **أهمية الفئة التي ستجرى عليها هذه الدراسة.**
- **أهمية المعلومات التي قد توفرها هذه الدراسة للمسئولين والباحثين والتي من المؤمل أن تسهم في تطوير وتحسين معايير ضبط الجودة التي تسعى لتجويد مخرجات المؤسسات التعليمية.**

## التعريفات الإجرائية:

- **المعايير: تعرف المعاير إجرائيا بأنها المحك الذي ستستخدمه الباحثة كضابط لقياس معايير الجودة الشاملة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٦/٢٠١٧.**
- **الجودة الشاملة في التعليم: تعرف الجودة الشاملة إجرائيا بأنها الأسلوب الذي يستخدمه أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش والقائم على المبادئ التي تؤدي إلى تحقيق التميز والتفوق في عناصر النظام التعليمي لتحقيق نتاجات التعلم المطلوبة.**

## حدود ومحددات الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على موضوع معايير الجودة الشاملة وعلاقتها في تحقيق نتاجات التعلم لدى طلبة جامعة جرش من وجهة نظر عضو هيئة التدريس.
- الحدود المكانية: جامعة جرش
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦ والبالغ عددهم (١٢٠) عضوا
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٦
- أداة الدراسة: تحددت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (٣٩) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات لنتاجات التعلم هي (المجال المعرفي والمجال الوجداني والمجال النفس حركي).

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### نتاجات التعلم:

تمثل نتاجات التعلم أهم عناصر المنهج ومكوناته ونظرا لأنها ذات أهمية في العملية التعليمية التعلمية فإن علماء التربية وعلم النفس اهتموا بها كونها تمثل حلقة الوصل بين الأسس التي يقوم عليها المنهج والعناصر التي يتألف منها، وقد تصاغ على مستويات متعددة من العمومية آو الخصوصية التي يكون فيها التحديد واضحا بحيث تقدم وصفا للمواصفات النهائية للخريج من حيث ما يعرفه وما يمتلكه من مهارات وسلوكيات واتجاهات.

### مصادر اشتقاق نتاجات التعلم:

تشتق نتاجات التعلم من مصادر عدة تتلخص بالآتي:

- المتعلم: يعد نمو المتعلم وحاجاته واهتماماته واستعداداته وميوله مصدرا مهما لاشتقاق نتاجات التعلم (الزغول، ٢٠١٢).
- المجتمع: يتكون المجتمع من مجموعة الأفراد اللذين يعيشون في بيئة معينة تنشأ بينهم مجموعة من الرغبات والمنافع المشتركة وتحكمهم القوانين والأنظمة من خلال ما يعرف بالمؤسسات التربوية (عدس، ٢٠٠٨).

- المادة الدراسية: نتيجة الانفجار المعرفي أصبح من الصعب على المتعلم الإلمام بكل ما يطرح من موضوعات في مختلف المواد الدراسية لذا أصبح من الضروري تقسيم المادة الدراسية إلى المواد الإجبارية والمواد الاختيارية، ولكل منها نتاجاته الخاصة (الطراونة و البطش، ٢٠١٤).
- كثيرا ما يخلط الناس بين مفهوم النتاجات التعليمية ومفهوم الأغراض التربوية أو مفهوم الأهداف الخاصة التربوية ويشير (سعاد، ٢٠٠٨) إلى أن هذه المفاهيم لها مستويات عديدة يمكن توضيحها على النحو الآتي:
- الأغراض التربوية: وتمثل النتائج النهائية المرغوب فيها من الناحية التربوية، وهي أكثر مفاهيم النتاجات شمولا.
- الغايات التربوية: وهي عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة وموضحة على مخطط قيمي مشتق من الفلسفة التربوية السائدة.
- الأهداف العامة التربوية: وتمثل عبارات هدفيه تقع بين الغايات التربوية والنتاجات التعليمية الخاصة.
- النتاجات التعلمية: وهي عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به من خلال محاضرة أو حصة أو بعد الانتهاء من برنامج تعليمي معين.

يستنتج مما سبق أن منحى تحديد نتاجات التعلم يعمل على زيادة الشفافية للإمكانات والقدرات العلمية التي توفرها البرامج التعليمية وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة الموثوقية بالبرامج التعليمية وهذا بدوره يساهم في تحقيق عملية تجويد التعلم الذي تسعى إلى تحقيقه عملية تطبيق معايير الجودة الشاملة.

## الجودة الشاملة:

تعددت تعريفات الجودة الشاملة إلا أن هناك قاسما مشتركا يجمع بين جميع التعريفات وهو تحري حاجات وتوقعات ورغبات الأفراد والتوافق معها والتطوير المستمر للمنظمة من خلال الجهود المبذولة.

تعرف الجودة الشاملة في التعليم بأنها عبارة عن إستراتيجية تكنولوجية هادفة إلى إحداث تغييرات جوهرية في التنمية البشرية بحيث تعمل على تحقيق النتاجات في مخرجات العمل وزيادة القدرات التنافسية مما يؤدي إلى تكوين رأس المال البشري في جميع المجالات الاقتصادية والاجتماعية وغيرها (الزواوي، ٢٠٠٣).

إلا أن أحمد (٢٠٠٣) يشير إلى أن مفهوم الجودة الشاملة يعد مفهوما حديثا يركز على عدد من المفاهيم الموجهة التي تستند إلى المزج بين الوسائل والأساليب

والجهود الابتكارية، وبين المهارات المتخصصة من اجل الارتقاء بمستوى الأداء وتحسين مخرجات المنظمات.

أما أهمية جودة التعليم العالي في الأردن: فتظهر من خلال ما يحققه تطبيق معايير ضمان الجودة والتي من أبرزها: التطوير المستمر لرسالة المؤسسة، وأهدافها والاستثمار الأمثل للموارد المالية والبشرية وتحقيق الدور المجتمعي لمؤسسات التعليم العالي وتطوير مهارات العاملين في مجال التعليم.

## معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي الأردنية:

نظرا للدور الذي تمثله الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي فقد تم صياغة عدة معايير لتوظيفها في مؤسسات التعليم العالي من أجل الوصول إلى التميز والتنافسية ومن هذه المعايير (الطراونة، ٢٠١٠):

- رؤية المؤسسة ورسالتها وأهدافها.
- البرامج التربوية وفاعليتها ومخرجاتها.
- الطلبة والخدمات الطلابية.
- أعضاء هيئة التدريس.
- الإيفاد والبحث العلمي والإبداعات.
- المكتبة ومصادر المعلومات.
- الحاكمية والإدارة.
- المصادر المالية.
- النزاهة المؤسسية.
- التفاعل مع المجتمع.

إن تميز أي نظام تعليمي يمكن أن يعزى إلى العملية التعليمة وتميزها وتميز مدخلاتها البشرية وعلى الرغم من أهمية مدخلات العملية التعليمية إلا أن هناك إجماعا بين الباحثين على أهمية دور أعضاء هيئة التدريس في التعاون من اجل تحقيق أهداف النظام (العساف والصرايرة، ٢٠١١).

ويوضح ويليامز (Williams. 1994) إن فلسفة الجودة الشاملة ليست هدفا محددا نحققه ونحتفل به ثم ننساه بل تعتبر هدفا متغيرا دفع بالكثير من المنظمات

والمؤسسات التعليمية للاهتمام بالجودة في التعليم من حيث تعزيزها وتطويرها ووضع معايير لها.

ويرى الباحثون أن لمعايير الجودة الشاملة دورا فاعلا وايجابيا في مواجهات التحديات وفي رسم مسيرة المجتمعات من خلال الاهتمام بمخرجات مؤسسات التعليم ونواتجها بما يتلاءم مع تحديات العصر الحالي والقدرة على الإيفاء بمتطلبات سوق العمل.

## الدراسات السابقة:

هدفت دراسة مانينغ (Manning. 2004) فحص النشاطات التي تضمن الجودة في الكليات التربوية في ولايات بنسلفانيا سعيا لتحسين الجودة والخدمات الطلابية تكونت عينة الدراسة من (٤٥) عميدا تربويا وتوصلت الدراسة إلى أهمية الجودة الشاملة وأهمية التخطيط الاستراتيجي في ضوئها لتحسين الجودة والخدمات الطلابية.

وأجرى دراسة شيونغ وويبنغ (Cheung Yiping. 2008) دراسة هدفت إلى تعرف جدوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم في الصين من وجهة نظر المربين الصينيين، تكونت عينة الدراسة من (٤٢) مربيا، أشارت نتائج الدراسة إلى أن المربيين الصينيين يساهمون في إعداد مبادئ الجودة الشاملة بما يلاءم تعزيز جودة التعلم في الصين.

واستقصت دراسة القاضي (٢٠٠٩) معرفة آراء الإداريين لدرجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الرسمية الأردنية، تكونت عينة الدراسة من (١٥٨) إداريا تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرت كوفاليا وكوهاج (Qefalia&Koxhaj. 2011) دراسة هدفت معرفة كيف يمكن للجامعات الحكومية في ألبانيا أن تطبق معايير إدارة الجودة الشاملة والتحسين المستمر، ومدى استخدام وسائل التحسين المستمر للجودة وقد طبقت الدراسة على (١٤١) عضو هيئة تدريس وتوصلت النتائج إلى أن تحسين جودة الخدمات التعليمية هي أهم دوافع التحسين المستمر والوصول إلى الأهداف المرجوة.

وهدفت دراسة العيثاوي والسامرائي (٢٠١١) إلى التعرف على واقع تطبيق الجامعة الخليجية بالبحريين لمعايير الجودة، وقد توصلت الدراسة إلى أن تطبيق معايير الجودة الشاملة للتعليم في الجامعة تتمثل في المعايير الآتية: تلبية احتياجات الطلبة، وتحسين الأداء ونوعية مخرجات التعلم.

وأجرت بدر خان (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في جامعة عمان الأهلية بالأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) عضو هيئة تدريس من العاملين في الكليات الإنسانية والعلمية واستخدمت الباحثة استبانة مكونة من (٤٥) فقرة لقياس مدى تطبيق معايير النوعية والجودة الشاملة، وأظهرت نتائج الدراسة أن مدى تطبيق معايير النوعية وضمان الجودة في الجامعة جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود أثر لمتغيري الخبرة والكلية في تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية.

وأجرى علي (٢٠١٤) دراسة هدفت التعرف على مدى التزام الجامعات الحكومية السعودية بتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة من اجل توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل السعودي من وجهة نظر العمداء ورؤساء الأقسام في الجامعات الحكومية السعودية، واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات، أظهرت النتائج أن درجة تبني معايير إدارة الجودة الشاملة واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية كانت متوسطة، وان العمليات والإجراءات المبنية على معايير الجودة الشاملة في الجامعة والتي تهدف إلى توفير مخرجات سوق العمل الملائمة بالتعاون مع الجهات المشاركة في انجاز المهمات كانت ضعيفة.

بعد عرض الدراسات السابقة تم التوصل إلى تنوع تلك الدراسات كدراسة العيثاوي والسامرائي (٢٠١١) التي هدفت تعرف واقع تطبيق الجامعة الخليجية لمعايير الجودة الشاملة، ودراسة شيونغ وينبغ (Cheung & Yiping. 2004)التي هدفت تعرف جدوى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم. أما في مجال المنهجية: استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي كدراسة بدرخان (٢٠١٣) ودراسة علي (٢٠١٤).

وفي مجال نتائج الدراسة: أظهرت بعض الدراسات في نتائجها أن أهم معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي هي تلبية احتياجات الطلبة وتحسين الأداء ونوعية مخرجات التعلم كدراسة العيثاوي والسامرائي (٢٠١١) كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن درجة تبني معايير الجودة الشاملة واستثمارها في رؤية الجامعات وأنشطتها الداخلية كانت ضعيفة كدراسة علي (٢٠١٤) بينما أظهرت بعض الدراسات أن مدى تطبيق معايير الجودة في الجامعات جاء بدرجة مرتفعة كدراسة بدر خان (٢٠١٣). أما في مجال الإفادة من الدراسات السابقة فقد تم الاستفادة في مجال إعداد الأدب النظري وإعداد أداة الدراسة وتوظيف نتائج الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة وتفسير النتائج.

وتشابهت الدراسة الحالية مع دراسة علي (٢٠١٤) التي تسعى لتوفير مخرجات العمل الملائمة من خلال تطبيق معايير الجودة الشاملة واختلفت مع دراسة القاضي (٢٠٠٩) التي اشتملت على متغير الجنس وتميزت عن الدراسات السابقة بمتغيرات الدراسة وحجم عينتها.

## الطريقة والإجراءات:

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش والبالغ عددهم (١٩٤) عضوا، للعام الدراسي ٢٠١٥/٢٠١٦م.

### عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بلغ عددها (١٢٠) عضوا والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١) التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدراسة

| | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| الرتبة الأكاديمية | أستاذ | 25 | 20.8 |
| | أستاذ مشارك | 24 | 20.0 |
| | أستاذ مساعد | 54 | 45.0 |
| | مدرس | 17 | 14.2 |
| المؤهل العلمي | ماجستير | 19 | 15.8 |
| | دكتوراه | 101 | 84.2 |
| التخصص | علمي | 68 | 56.7 |
| | إنساني | 52 | 43.3 |
| سنوات الخبرة | أقل من ٥ سنوات | 22 | 18.3 |
| | ٥-١٠ سنوات | 44 | 36.7 |
| | ١١ فأكثر | 54 | 45.0 |
| | المجموع | 120 | 100.0 |

### أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات تم استخدام أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة وذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع معايير الجودة الشاملة ودورها في تحقيق نتاجات التعلم كدراسة شيونغ وويبنغ (Cheung Yiping. 2008) ودراسة القاضي (٢٠٠٩) ودراسة العيثاوي والسامرائي

(٢٠٠١) وتكونت الأداة بصورتها النهائية من (٣٩) فقرة موزعة على مجالات نتاجات التعلم الثلاث (المعرفي والوجداني والنفس حركي).

## صدق أداة الدراسة:

استخدم الباحثون صدق المحتوى من خلال رأي المحكمين، حيث قاموا بعرض أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين، بلغ عددهم عشرة (١٠) محكمين من أساتذة علم النفس والقياس والتقويم واللغة العربية وطُلب إليهم إبداء آرائهم في انتماء الفقرات للأداة ووضوح الصياغة اللغوية والفنية للأداة وتم الأخذ بآرائهم بالحذف والتعديل والإضافة، وقد ظهرت الأداة بصورتها النهائية مكونةً من (٣٩) فقرة.

## ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من (٢٥) عضوا، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين وبلغ معامل الثبات (٨٢،) وهي قيمة مناسبة لأغراض الدراسة الحالية.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٢) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والأداة ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٢) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

| المجال | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|---|---|---|
| المجال المعرفي | ٠,٨٧ | 0.90 |
| المجال الوجداني | ٠,٩١ | 0.92 |
| المجال النفس حركي | ٠,٩٤ | 0.87 |
| الدرجة الكلية | ٠,٩٥٢ | 0.96 |

## المعيار الإحصائي:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا

أوافق بشدة) وهي تمثل رقمياً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

| | |
|---|---|
| من ١,٠٠- ٢,٣٣ | قليلة |
| من ٢,٣٤- ٣,٦٧ | متوسطة |
| من ٣,٦٨- ٥,٠٠ | كبيرة |

## عرض النتائج وتفسيرها:

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق نتاجات التعلم لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة معايير الجودة الشاملة في تحقيق نتاجات التعلم لدى طلبة جامعة جرش من وجهة نظر عضو هيئة التدريس، والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة وعلاقتها في تحقيق نتاجات التعلم لدى طلبة جامعة جرش من وجهة نظر عضو هيئة التدريس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | الرقم | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢ | المجال الوجداني | 4.25 | .503 | كبيرة |
| ٢ | ٣ | المجال النفس حركي | 4.15 | .556 | كبيرة |
| ٣ | ١ | المجال المعرفي | 3.95 | .581 | كبيرة |
| | | الدرجة الكلية | 4.13 | .501 | كبيرة |

يبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.95-4.25)، حيث جاء المجال الوجداني في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.25)، وقد يعزى ذلك إلى أهمية القيم والاتجاهات لدى الطلبة كونها جزءا من شخصيته وهذا ما تنادي به رؤية الكلية ورسالتها التي تؤكد على أهمية إيجاد الخريج المؤهل والذي يتمتع بأخلاقيات المهنة التي تمكنه من مواجهة العصر ومستجداته، بينما جاء المجال المعرفي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.95)، وبلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.13) وقد يعزى ذلك إلى كثرة المعرفة في المناهج وسرعة تغيرها وتجددها بالإضافة إلى احتواء المجال المعرفي على مستويات عقلية دنيا قد يتمكن العدد الأكبر

من الطلبة من امتلاك المعرفة ضمن هذه المستويات التي تعتمد على الحفظ والتذكر والاسترجاع.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو التالي:

## أولا: المجال المعرفي:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال المعرفي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٣ | يستخدم العمليات المعرفية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) | 4.22 | .845 | كبيرة |
| ٢ | ١ | يعرف الطالب النتاجات التعليمة للمادة التي يدرسها | 4.17 | .570 | كبيرة |
| ٣ | ٢ | يذكر المفاهيم الواردة في المادة العلمية بشكل صحيح | 4.04 | .715 | كبيرة |
| ٣ | ١٢ | يجيد تنظيم أفكاره وينتقل من الكل إلى الجزء وبالعكس | 4.04 | .991 | كبيرة |
| ٥ | ٧ | يوظف البيئة المحلية لإثراء المادة التي يتناولها | 4.03 | .930 | كبيرة |
| ٦ | ٩ | يحدد العبر والدروس من المواضيع التي يدرسها | 3.99 | .728 | كبيرة |
| ٧ | ١٠ | يبني اختبارا حسب المواصفات العلمية للاختبار | 3.97 | .859 | كبيرة |
| ٨ | ٦ | يحسن الإجابة عن الأسئلة الموجهة بأساليب متعددة | 3.90 | .938 | كبيرة |
| ٨ | ١١ | يحسن ربط النتاجات التعليمة بالمعلومات النظرية والتطبيقات العلمية | 3.90 | .793 | كبيرة |
| ١٠ | ٣ | يميز العلاقة بين العلوم المختلفة | 3.88 | .780 | كبيرة |
| ١١ | ٤ | يحلل محتوى الموضوع تحليلا سليما | 3.84 | .926 | كبيرة |
| ١٢ | ٨ | يوظف الأحداث الجارية | 3.83 | .932 | كبيرة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| | | لخدمة المادة التي يدرسها | | | |
| ١٣ | ٥ | يتعامل مع المادة بمنهجية التفكير التقليدي | 3.52 | .898 | متوسطة |
| | | المجال المعرفي | 3.95 | .581 | كبيرة |

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.52-4.22)، حيث جاءت الفقرة رقم (٥) والتي تنص على "يستخدم العمليات المعرفية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.22)، وقد يعزى ذلك إلى أهمية استخدام العمليات المعرفية العليا في عملية التعلم مما يسهم في الابتعاد عن النمطية والتقليد والوصول إلى التميز وهذا ما تؤكد عليه مؤسسات التعليم العالي من خلال معايير الجودة فيها التي تهدف من خلال برامجها التربوية إلى إيجاد الخريج الكفء بينما جاءت الفقرة رقم (٥) ونصها "يتعامل مع المادة بمنهجية التفكير الناقد والإبداعي" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.52).

وقد يعزى ذلك إلى سعي الطلبة للحصول على المعرفة بالطرق العلمية التي تمكنهم من استيعاب المعلومة والتمكن من تثبيتها في البنى المعرفية لديهم وهذا ما يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تحقيقه لدى الطلبة استجابة للمعيار الذي يؤكد على دور أعضاء هيئة التدريس في توجيه الطلبة نحو الاستطلاع والتفكير الإبداعي والناقد وبلغ المتوسط الحسابي للمجال المعرفي (3.95).

## ثانيا: المجال الوجداني:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال الوجداني مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢٤ | يحترم ويلتزم بتعليمات وأنظمة الجامعة | 4.53 | .579 | كبيرة |
| ٢ | ٢٢ | يشجع على ممارسة أنماط سلوكية مرغوبة | 4.44 | .696 | كبيرة |
| ٣ | ١٧ | يعتز بكفايات تخصصه ويعمل بها | 4.43 | .763 | كبيرة |
| ٤ | ١٤ | يقدر أهمية المادة التي يدرسها | 4.34 | .667 | كبيرة |
| ٤ | ٢٠ | يقدر قيمة التفوق والتميز | 4.34 | .628 | كبيرة |
| ٦ | ٢٨ | ينفذ مهمات تعليمية تتناسب مع قدراته وميوله | 4.33 | .678 | كبيرة |
| ٧ | ١٦ | يحترم المؤسسة التعليمية التي يتواجد بها | 4.29 | .571 | كبيرة |

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | ٢٣ | يحسن التعامل مع المشكلات الحياتية التي تواجهه | 4.26 | .783 | كبيرة |
| ٨ | ٢٥ | يقدر قيمة الأنشطة التي تقدمها مؤسسته لخدمة المجتمع | 4.26 | .615 | كبيرة |
| ١٠ | ٢٩ | يتجنب ممارسة أنماط سلوكية غير مرغوبة | 4.25 | .759 | كبيرة |
| ١١ | ١٩ | يبدي اهتماما بمعالجة وتحسين مشكلات كتابية | 4.20 | .795 | كبيرة |
| ١٢ | ١٨ | يبدي اهتماما بمعالجة وتحسين مشكلات قرائية | 4.17 | .823 | كبيرة |
| ١٣ | ٢٦ | يقدر قيمة الوقت ويحسن إدارته | 4.16 | .850 | كبيرة |
| ١٤ | ٢١ | يسمن رؤية ورسالة كليته | 4.14 | .833 | كبيرة |
| ١٥ | ٢٧ | يبدي استعداداً للمشاركة في نشاطات الجامعة (معرض أو مؤتمر أو احتفال...) | 4.09 | .733 | كبيرة |
| ١٦ | ٣٠ | يعتمد على الذات في الحصول على المعرفة المطلوبة | 4.07 | .842 | كبيرة |
| ١٧ | ١٥ | يجيد التعامل مع الصعوبات التي تواجهه في المادة التي يدرسها | 4.03 | .766 | كبيرة |
| | | المجال الوجداني | 4.25 | .503 | كبيرة |

**يبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (4.03-4.53)، حيث جاءت الفقرة رقم (٢٤) والتي تنص على "يحترم ويلتزم بتعليمات وأنظمة الجامعة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.53)، وقد يعزى ذلك إلى أهمية التعليمات والأنظمة في حياة الطالب التي تعد وسيلة لضبط سير عملية التعلم واحترام الدوام الجامعي وتجنيب الطالب المخالفات التي قد يقع فيها مما يؤثر على تعلمه وتحقيقه للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها بينما جاءت الفقرة رقم (١٥) ونصها "يجيد التعامل مع الصعوبات التي تواجهه في المادة التي يدرسها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (4.03).**

**وقد يعزى ذلك إلى لجوء الطالب إلى المرشد الأكاديمي للمساعدة في حل المشكلة دون محاولة مواجهتها استسهالا للأمر. وبلغ المتوسط الحسابي للمجال الوجداني (4.25).**

**ثالثا: المجال النفس حركي:**

**جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات المتعلقة بالمجال النفس حركي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣٩ | يتقن استخدام الحاسوب ومصادر التكنولوجيا الحديثة | 4.36 | .658 | كبيرة |
| ٢ | ٣٧ | يمارس قواعد الضبط الصفي | 4.29 | .679 | كبيرة |
| ٣ | ٣٦ | يتقن مهارات التواصل وتوجيه الأسئلة والتعامل مع إجاباتها | 4.26 | .704 | كبيرة |
| ٤ | ٣٥ | يتقن مهارات الكتابة الصحيحة | 4.25 | .748 | كبيرة |
| ٥ | ٣٤ | يتقن مهارات القراءة الصحيحة | 4.21 | .809 | كبيرة |
| ٦ | ٣٣ | يوظف التكنولوجيا والوسائل التعليمية في خدمة المادة التي يستعرضها | 4.15 | .741 | كبيرة |
| ٧ | ٣٨ | يحسن قراءة الأشكال والجداول والرسوم التوضيحية الموجودة في الكتاب | 4.14 | .853 | كبيرة |
| ٨ | ٣٢ | يؤدي دور المعلم عند تنفيذ درس بفاعلية | 4.05 | .776 | كبيرة |
| ٩ | ٣١ | يرسم خرائط وأشكالا بإتقان | 3.63 | .987 | متوسطة |
| | | المجال النفس حركي | 4.15 | .556 | كبيرة |

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.63-4.36)، حيث جاءت الفقرة رقم (٣٩) والتي تنص على "يتقن استخدام الحاسوب ومصادر التكنولوجيا الحديثة" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.36)، وقد يعزى ذلك إلى أن العصر الذي نعيشه يتسم بالسرعة في التطور واستخدام التكنولوجيا كمصدر للمعلومات وهذا ما تؤكد عليه الجودة الشاملة من خلال المعيار الذي يحث على ضرورة استخدام المكتبة ومصادر المعلومات المتعددة إذ أنه لم يعد عضو هيئة التدريس والمقررات الدراسية هي مصدر المعرفة الوحيد للحصول على المعرفة بينما جاءت الفقرة رقم (٣١) ونصها "يرسم خرائط وأشكالا بإتقان" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.63).

وقد يعزى ذلك إلى لجوء الطالب إلى الانترنت للحصول على الرسومات والأشكال بشكل سريع وجاهز وبلغ المتوسط الحسابي لمجال النفس حركي (4.15).

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل يوجد فروق دالة إحصائيا بين درجات تطبيق معايير الجودة الشاملة في تحقيق نتاجات التعلم لدى الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟تعزى لمتغيرات الدراسة (الرتبة الأكاديمية والمؤهل العلمي والتخصص و سنوات الخبرة)؟**

**للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعايير الجودة الشاملة وعلاقتها في تحقيق نتاجات التعلم لدى طلبة جامعة جرش من وجهة نظر عضو هيئة التدريس حسب متغيرات اللقب العلمي، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة والجدول (٨) يبين ذلك.**

**جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في جامعة جرش وعلاقتها في تحقيق نتاجات التعلم لدى طلبة الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس حسب متغيرات الرتبة العلمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة**

| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
|---|---|---|---|---|
| الرتبة الأكاديمية | أستاذ | 4.16 | .440 | 25 |
| | أستاذ مشارك | 4.05 | .586 | 24 |
| | أستاذ مساعد | 4.17 | .464 | 54 |
| | مدرس | 4.03 | .582 | 17 |
| المؤهل العلمي | ماجستير | 4.05 | .551 | 19 |
| | دكتوراه | 4.14 | .492 | 101 |
| التخصص | علمي | 4.27 | .411 | 68 |
| | إنساني | 3.94 | .549 | 52 |
| سنوات الخبرة | أقل من ٥ سنوات | 3.95 | .336 | 22 |
| | ٥-١٠ سنوات | 4.16 | .633 | 44 |
| | ١١ فأكثر | 4.17 | .421 | 54 |

**يبين جدول (٨) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها في تحقيق نتاجات التعلم لدى طلبة جامعة جرش من وجهة نظر عضو هيئة التدريس بسبب اختلاف فئات متغيرات الرتبة الأكاديمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الرباعي بدون تفاعل كما في جدول (٩).**

**جدول (٩) تحليل التباين الرباعي لأثر اللقب العلمي، والمؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة على معايير الجودة الشاملة وعلاقتها في تحقيق نتاجات التعلم لدى طلبة جامعة جرش من وجهة نظر عضو هيئة التدريس**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الرتبة الأكاديمية | .599 | 3 | .200 | 0.885 | 0.451 |
| المؤهل العلمي | .128 | 1 | .128 | 0.565 | 0.454 |
| التخصص | 3.111 | 1 | 3.111 | 13.783 | 0.000 |
| سنوات الخبرة | .453 | 2 | .227 | 1.004 | 0.370 |
| الخطأ | 25.282 | 112 | .226 | | |
| الكلي | 29.819 | 119 | | | |

**يتبين من الجدول (٩) الآتي:**

- **عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية، حيث بلغت قيمة ف (0.885) وبدلالة إحصائية بلغت (0.451) وقد يعزى ذلك إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس بمختلف التخصصات هدفهم تحقيق النتاجات الأفضل لدى الطلبة.**
- **عدم جود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة ف (0.565) وبدلالة إحصائية بلغت (0.454) وقد يعزى ذلك إلى أهمية تحقيق نتاجات التعلم لدى الطلبة وهذا ما يسعى أعضاء هيئة التدريس للوصول إليه بغض النظر عن المؤهل التعليمي.**
- **وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر التخصص، حيث بلغت قيمة ف (13.783) وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح التخصصات العلمية وقد يعزى ذلك إلى أن المتعلم في التخصصات العلمية يعتمد على توظيف العمليات العقلية العليا في تعلمه والتي بدورها تمكنه من تمثل المعلومات بالشكل الصحيح وعدم نسيانها بسهولة بعكس التخصصات الإنسانية التي غالبا ما تعتمد عمليات التعلم فيها على الحفظ مما يعرضها للتلاشي بسبب عدم تكرار المعلومات من ناحية ولكثرة المعلومات من ناحية أخرى.**
- **عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر سنوات الخبرة، حيث بلغت قيمة ف (1.004) وبدلالة إحصائية بلغت (0.370). وقد يعزى ذلك إلى أن هدف عضو هيئة التدريس هو تحقيق نتاجات التعلم المطلوبة وضمن معاير الجودة الشاملة بغض النظر عن المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة أو اللقب الأكاديمي.**

**التوصيات:**

**في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:**

- **عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية تسهم في تعريفهم بمعايير الجودة الشاملة وأساليب تطبيقها.**
- **إجراء دراسات مشابهة للتعرف على دور أعضاء هيئة التدريس في تطبيق معايير الجودة الشاملة.**

## المراجع:


- أحمد، احمد إبراهيم (٢٠٠٣) الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية. الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- بدر خان، سوسن سعد (٢٠١٣) مدى تطبيق جامعة عمان الأهلية لمعايير النوعية وضمان الجودة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات المجلد السادس عشر العدد(١). ٥٩-٨٩.
- جونز جرينت (٢٠٠٠) نظرة إلى التعليم العالي وكفايات المتخرج. مجلة البحث العلمي، عمان الجمعية الأردنية للبحث العلمي العدد العاشر.
- الزغول عماد (٢٠١٢) مبادئ علم النفس التربوي. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزواوي، خالد محمد (٢٠٠٣) الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي. القاهرة، مجموعة النيل للطباعة.
- سعادة، جودت، إبراهيم عبدالله (٢٠٠٨) المنهج المدرسي المعاصر. عمان، دار الفكر.
- الطراونة، خليف والبطش، محمد وليد (٢٠١٠) ورشة العمل لتحديد وكتابة نتاجات التعلم للبرامج الأكاديمية لكليات الجامعة الأردنية، . استخرج من النت بتاريخ ٢٠١٦/٣/٢٠من الموقع:

http://business.ju.edu.jo/SiteCollectionDocuments

- العيثاوي، أحلام، والسامرائي، عمار (٢٠١١) واقع تطبيق ضمان جودة التعليم في الجامعات الخاصة في ضوء معايير متطلبات الجودة الشاملة، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة ١٠-١٢ مايو ٢٠١١.
- علي، سهام بنت محمد (٢٠١٤) تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الحكومية السعودية وعلاقته بتوفير مخرجات ملائمة لسوق العمل السعودي. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية الأردن.
- القاضي، علاء (٢٠٠٩) درجة تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في عمادات شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية الرسمية. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- العساف، ليلى، الصرايرة أحمد (٢٠١١) أنموذج مقترح لتطوير إدارة المؤسسة التعليمية في الأردن في ضوء فلسفة إدارة الجودة الشاملة، مجلة جامعة دمشق، المجلد السابع والعشرون، العدد (٣ و٤)، ٥٨٩-٦٥٤.
- عليمات، صالح (٢٠٠٤) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- معمار، صلاح (٢٠٠٩) مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في التدريب التربوي من وجهة نظر مشرفي التدريب والمشرفين المتعاونين بمنطقة المدينة المنورة، أطروحة دكتوراه. جامعة كولومبوس الأمريكية ، المملكة العربية السعودية.
- الورثان، عدنان بن أحمد (٢٠٠٥) مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم، المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن).
- **Baranes. R. (2005) Analyzing Service Quality The Case of Post Grandute Chinese Students. Leeds University Business School (2). (2). p1-32.**
- **Cheung. T. c. Yiping. W (2008). The feasibility of implemeenting Total Quality Management principles in Chinese education: Chinese eductors Perspectives. Educational Planinng, 17(2), 10-22**
- **Manning, A. (2004), Identifying Quality Management Prractices used with Holmes Partnership Schools of Education Unpulished Dissertation University of Pittsburgh, Pennsylvania, USA.**
- **Qefalia, Arjan and Koxhaj Andri (2011): The Use Of Continuous Improvement In Albanian Public Higher Education The Romanian Economic Journal, year, 14, no,41, September.**