جودة مخرجات التعلم للطالبات الخريجات من كلية التربية جامعة حائل من وجهة نظر أرباب العمل وأعضاء هيأة التدريس على وفق رؤية المملكة٢٠٣٠

د. ام كلثوم احمد محمد
السعودية جامعة حائل/ كلية التربية قسم التربية الخاصة
somamohd5@gmail.com

تاريخ الاستلام : ٢٠١٩/١١/٣

تاريخ القبول : ٢٠١٩/١٢/٤

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

الملخص :

هدف هذا البحث الى التعرف على جودة مخرجات التعلم للطالبات الخريجات من كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وبعض ارباب العمل، بغية التعرف على جوانب القوة والضعف في برامج الكلية لعمل بعض التوصيات التحسينية بتلك البرامج، وللتحقق من هذا الهدف استخدمت الباحثة مقياس جودة مخرجات التعليم العالي من اعداد (الظالمي،٢٠١٥) (alzalmi،٢٠١٥) بعد عرضه على المحكمين، اشتمل المقياس على ٣٥ فقرة مقسمة على (٧) أبعاد، وللوصول الى نتائج البحث استخدمت الباحثة برنامج التحليل الاحصائي(spss)، توصلت النتائج الى: تتميز وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وارباب العمل لجودة مخرجات التعليم العالي للطالبات الخريجات بجامعة حائل بالإيجابية، توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في جودة التعليم العالي للطالبات الخريجات من كلية التربية جامعة حائل من وجهة نظر (أعضاء هيئة التدريس) وأرباب العمل (المستفيد/سوق العمل) تعزى لمتغير نوع الوظيفة، توجد فروق في وجهات النظر لأعضاء هيئة التدريس وارباب العمل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وضعت بعض التوصيات والمقترحات البحثية المستقبلية بناء على تلك النتائج.

الكلمات المفتاحية: مخرجات التعلم، الجودة، ارباب العمل.

The Quality of Learning Outcomes of Female Graduates of the Faculty of Education, University of Hail from the Perspective of Employers and Faculty Members in Accordance with the Vision of the Kingdom 2030

Dr.Omkalthoum A. Mohammed
Assistant Professor
Hail University
Faculty of Education
Department of Special Education

Abstract

The aim of this research is to identify the quality of learning outcomes of female graduates of Faculty of Education, University of Hail from the viewpoint of faculty members and some employers, to identify the strengths and weaknesses in the programs of the college to make some recommendations to improve those programs. To achieve this goal, the researcher uses Al-Dhalimi (2015) quality scale of higher education outputs. The scale includes 35 paragraphs divided into (7) dimensions, and to reach the results of the research, the researcher uses statistical analysis program (SPSS). The present research results in: The view of faculty members and employers is distinguished as being positive towards the quality of higher education outputs of graduate students at the University of Hail. There are differences with statistical indications in the quality of higher education for female graduates from the Faculty of Education, University of Hail from the point of view faculty members and employers attributed to the variable of job. There are differences in views of faculty members and employers attributed to the variable of years of experience. The research presented some recommendations and future suggestions based on the previously mentioned results.

Key word: Employers, Learning outcomes Quality.

المقدمة

ظهر مفهوم الجودة (QUALITY) في ثمانينيات القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية مع ارتفاع وتيرة التنافس الاقتصادي العالمي وغزو الصناعة اليابانية للأسواق العالمية، فالجودة مفهوم يرتبط بالإنتاجية والمردودية وانتقل إلى مجال التعليم على أساس أن المؤسسة التعليمية هي مؤسسة لإنتاج الكفاءات والخبرات القادرة على الابتكار والإبداع واللذان بدونهما لا يمكن للمقاولات الصناعية أن تطور إنتاجها وتحسن من منتوجها بشكل عام، تعتبر الجودة في المجال التربوي مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها والقيام بها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير كذلك إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في هذا المنتج – الطالب الخريج– وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات مع توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقيق نتائج مرضية . وتشكل الجودة المحور والقاعدة التي تبنى عليها العديد من مفاهيم فلسفة الجودة الشاملة ونقطة الأساس فيها، لذلك لا بد أن نتعرف أولا على المعنى الذي يتضمنه مفهوم الجودة، قبل نضفي علها صفة الشمولية.

ويمثل التعليم العالي أهم ركائز تطوير المجتمعات البشرية وأدوات النهوض بها وذلك لما يحتله من مكانة في تهيئة وإعداد الأطر العلمية المؤهلة لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية على حد سواء، إضافة إلى دوره في صناعة المعرفة والعلم ونشرها، وإن اعتماد نظم الجودة في التعليم الجامعي هو استجابة لمتطلبات المجتمع وتحفيز الإبداع وإجراء البحوث العلمية لتحقيق التنمية المستدامة لخدمة المجتمع، ويركز كل من (Jomtien & Dakar،) على خصائص التعلم في تعريفهما لجودة التعليم ، فقد أشارا الى إنها تمثل "إدخال خصائص التعلم المرغوبة من خلال عملية معالجة مستندة على اعضاء هيئة التدريس الأكفاء الملمين بعلم أصول التدريس ومناهج تعليمية متكاملة ومناسبة في ظل نظام حوكمة عادل ومنصف (EFA،٢٠٠٥). ومن وجهة نظر) (الخميسي، ٢٠٠٧) (alkhamisy.٢٠٠٧ (فإن الجودة في التعليم هي عملية استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات المتفق عليها لكفاءة النظام التعليمي وفاعليته بمختلف عناصره (المدخلات، العمليات، المخرجات) بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل من أهداف النظام وتوقعات طالبي الخدمة التعليمية(الطلبة، المجتمع)، أما منظومة إدارة الجودة الشاملة في التعليم فقد عبر عنها(Hixon,j،١٩٩٢) بأنها "عملية إستراتيجية إدارية تستند على مجموعة من القيم تستمد طاقتها من المعلومات وبما يمكنها من توظيف إمكانات

العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية استثمارا إبداعيا يضمن تحقيق التحسين المستمر للعملية التعليمية.

وهناك بعض الدراسات التي تناولت مفهوم الجودة منها: دراسة العايد والدخيل (٢٠١٩) (aldahkeel.٢٠١٩) التي اهتمت بدراسة مدى اتساق مؤشرات الجودة مثل مخرجات التعلم في برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة المجمعة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس، توصلت الدراسة الى مجموعة من النتائج اهمها عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين افراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة والدرجة العلمية. ودراسة(الكناني،٢٠٠٥) (alkenany.٢٠٠٥)متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية(ابن الهيثم –ابن رشد(جامعة بغداد)استهدف الدراسة تحديد متطلبات إدارة الجودة الشاملة في كليتي التربية ابن الهيثم، وابن رشد / جامعة بغداد تبعا لمتغير الجنس والكلية من خلال التحقق من الفرضيتين:(لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة(٠.٠٥) حسب متغير الكلية (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث عند مستوى دلالة(٠.٠٥) حسب متغير الجنس، على عينة تكونت من (٨٠) عضو هيأة تدريس، أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الكلية والجنس في المعايير كافة لدى أفراد العينة. وأوضحت دراسة العلي (١٩٩٦)(alali.١٩٩٦) (تطوير التعليم الجامعي باستخدام إدارة الجودة الشاملة) هدفت الدراسة إلى تطوير مؤسسات التعليم العالي باستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة ، من خلال تحديد متطلبات عدة منها(تحديد مسؤوليات العملية الإدارية، تحديد متطلبات المستفيدين ومحاولة مطابقة مواصفات العملية التعليمية الجامعية مع هذه المتطلبات، إيجاد وتطوير المعايير المستخدمة في نظام التعليم الجامعي، البحث عن فرص التحسين والتطوير لعملية التعليم الجامعية، التحسين المستمر للعملية التعليمية الجامعية، توصلت الدراسة إلى أن استراتيجية إدارة الجودة الشاملة في الجامعات تقوم على مشاركة جميع الأفراد العاملين وعلى الجهود المشتركة بينهم بالتحسينات المستمرة التي تمكن الجامعة لتنفيذ طموحات المستفيد وتحقيق رضاه وان تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي يتطلب تأييد ودعم مؤسسات المجتمع المختلفة. وأضافت دراسة أيوب(٢٠٠٠) (ayoub.٢٠٠٠) التي هدفت الى التعرف على فاعلية إدارة الجودة الشاملة في أداء الجامعات الأردنية على عينة مكونة من(٢٨٢) عضوا من أعضاء هيأة التدريس اختيرت عشوائيا من الجامعات الأردنية الحكومية، أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذوات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في مدى تقدير فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية وفقا

للمرتبة العلمية، وجاءت دراسة السعود (٢٠٠٢) (٢٠٠٢.alsaoud) إدارة الجودة الشاملة أنموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن التي هدفت الى التعرف على مفهوم إدارة الجودة الشاملة وبيان خطوات تطبيقه في المدرسة الأردنية، وتوصلت الدراسة إلى أن الاستراتيجية الجديدة لتطوير النظم التربوية التي يجب أن تستند إلى تطوير جميع مدخلات النظام التربوي ، وفي مقدمتها الإدارة التربوية يجب أن تستند إلى أسس عصرية وان تعمد إلى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في إدارة المؤسسات التعليمية وفي دراسة قام بها كلوسنسكي (Klocnski، ٢٠٠٠ الإخفاق ، والنجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية) التي هدفت إلى تحديد مدى الإخفاق والنجاح في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، علـــى عينة تكونت من (١٨٤) مؤسسة تعليميـــة بين عامي (١٩٩١) و(١٩٩٦)، ولقياس مدى تطبيق الجودة في الإدارة استعمل الباحث الاستبانة أداة لبحثه ضمت أسئلة مفتوحة وزعت إلى كليات وجامعات خاصة وحكومية، وبعد تحليل الإجابات أظهرت النتائج أن عدد الكليات والجامعات التي تطبق إدارة الجودة الشاملـــة قد زاد بين عامي (١٩٩١) و(١٩٩٦) ووجد أن(٧٤%) من هذه الكليات التي تم زيارتها عام ١٩٩١ مستمرة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة و (٨٦%) منها تشجع إتباع أسس الجودة الشاملة في عملياتها الإدارية وخدماتها و(٥٧%) منها أكدت أنها واجهت معوقات ومشاكل في تطبيق أسس الجودة الشاملة و(٣٧%) منها أوضحت أنها تعاني من قلة الدعم الإداري وضعفا في القيادة وتعد ذلك معوقا كبيرا في تطبيق إدارة الجودة الشاملة و(٦٥%) منها أشارت إلى أنها بدأت تطبق أسس الجودة الشاملة منذ أقل من ست سنوات . ووجد أن مؤسسات التعليم العالي تعاني تقريبا من معوقات قطاع الأعمال نفسه عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وان المؤسسات التي نجحت في تطبيق إدارة الجودة الشاملة هي المؤسسات التي حظيت بدعم أداري ورؤية قيادية قوية وتعمل في إطار فريق عمل واحد، أما دراسة التركستاني (١٩٩٨)(١٩٩٨.Alterkstani)عن دور التعليم العالي في تلبية احتياجات ســـوق العمل السعودي فقد حاولت الإجابة عن تساؤلين: الأول عن أسباب عدم قبول سوق العمل المحلي لمخرجات التعليم العالي، والثاني عن الجهة التي تتحمل مسؤولية عدم المواءمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات السوق، وقد استنتجت دراسة التركستاني وجود أربعة أسباب جوهرية تحول دون قبول سوق العمل لمخرجات التعليم وتتمثل في الجانب السلوكي والأكاديمي والقـــدرات الفرديـــة والجانب المالي، فالجانب السلوكي للطلاب حيال العمل يحتاج إلى إعـــادة نظـــر فـــي سياسة قبول الطلاب في الجامعات ، والجانب الأكاديمي يحتاج أيضا إلى مراجعة،

فالعديد من أستاذة الجامعات يفتقرون لمقومات عديدة هامة ينبغـــي توافرهـــا في الأستاذ الجامعي إن الطلاب في حاجة إلى المساعدة في تطوير مهاراتهم الفردية التي تؤهلهم للحصول على وظائف وهو ما ينقلنا إلى السبب الثالـــث وهـــو القـــدرات الفردية أما السبب الرابع والمرتبط بالأجور فهو من مسؤوليات الجهات الرسمية التي تحتاج إلى إيضاح المزايا التي يتحصل عليها الخريج والقضاء على الفروقات الكبيـــرة في الأجور بين المنشآت الخاصة بحيث لا يؤثر في ســـوق العمل، دراسة حريري(٢٠٠١)(hariry.٢٠٠١) التعليم الجامعي الأهلي ودوره في مد سوق العمل بالقوى البشرية المطلوبة في المملكة العربية السعودية ركز الباحث على الأسباب التي أدت إلى التفكير في إيجاد هذا النوع من التعليم في المملكة، وتوصل إلى أن أبرزها يعـــود إلى عدم توافق مخرجات التعليم العالي الحكومي مع متطلبات سوق العمل، واستشهد بالخطة الخمسية السعودية السادسة التي أشارت إلى أن هناك ضـــعف توافـــق بـــين المؤهلات والخبرات المكتسبة من الخريجين ، وتلك التي يحتاج إليها سوق العمل. وعزوف خريجي مؤسسات التعليم العالي الحكومي من جهة عن العمل فـــي مؤسسات القطاع الخاص، لتفاوت الأجور وعدم وجود الأمن الوظيفي، وعدم تحمس القطاع الخاص والمؤسسات الأهلية من جهة أخرى عن توظيفهم لعـــدم الثقـــة فـــي كفاءتهم ومهاراتهم وسهولة الحصول على العمالة الأجنبية أدى إلـــى ضـــرورة فـــتح قنوات مشاركة القطاعين الحكومي والخاص في برامج التعليم العـــالي.

مشكلة البحث

تسهم المؤسسات التعليمية في مختلف دول العالم في تطوير وتنمية البلدان والمجتمعات. وقد شهدت الدول العربية نموا في التعليم العالي (عدد الجامعات، عدد التخصصات الأكاديمية، عدد التخصصات الدقيقة او الفرعية، عدد الطلبة المسجلين بالجامعات) ، أو ثورة التعليم العالي بالعالم اجمع، وفي الوقت نفسه تجري عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية في تلك البلدان والمجتمعات، الأمر الذي يجعلها في أمس الحاجة إلى مخرجات تلك المؤسسات التعليمية بشكل أفضل لرفد عملية التنمية والتطوير واستدامتهما. ومن هذا المنطلق يمكن القول هل هناك توافق بين مخرجات التعليم لتلك المؤسسات واحتياجات سوق العمل وعملية التنمية؟ حيث أن مؤشرات وجود بطالة بين خريجي تلك المؤسسات، وعمل الخرجين في مهن مغايرة لتخصصهم الأكاديمي أو دون ذلك، وتدني مستوى البحث العلمي وعدم الاستفادة منه كثيرا في تطوير تلك البلدان، فضلا عن مشاكل أخرى يعانيها التعليم العالي في هذا البلد أو ذاك. مما يؤشر للحاجة الماسة إلى تطوير تلك المؤسسات وتحسين جودتها، مما جعل تلك المؤسسات تقوم بإدخال مفاهيم إدارة

الجودة وتطبيقاتها في تلك المؤسسات لمعالجة مشكلاتها والارتقاء بها إلى التميز في الأداء حتى يمكنها مجاراة سوق العمل، وفي هذه الدراسة يمكن الإجابة على بعض الأسئلة منها:

١. هل تتميز وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس وأرباب العمل لجودة مخرجات التعليم للطالبات الخريجات بجامعة حائل بالإيجابية؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التعليم للطالبات الخريجات من جامعة حائل من وجهة نظر (أعضاء هيئة التدريس) وأرباب العمل (المستفيد/سوق العمل) تعزى لمتغير نوع الوظيفة؟
٣. هل هنالك فروق في وجهات النظر لأعضاء هيأة التدريس وارباب العمل تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهمية البحث

- التركيز على التعرف على احتياجات وتوقعات المستفيدين –أرباب العمل– والسعي لتحقيقها

والتأكيد على أن التحسين والتطوير وان الجودة عملية مستمرة باستمرار الحياة والعمل.

- توفير مصدر نظري/عملي يستفيد منه المطورون في العملية التعليمية.
- اتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها ورفع درجة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها المؤسسة / الجامعة داخل النظام والعمل على تحسينها بصفة مستمرة لتكون أفضل مما هي عليه.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الآتي:

١. التعرف على جودة مخرجات التعليم العالي وتحديد نقاط القوة والضعف فيها بناء على ذلك.
٢. التعرف على وجهة نظر الجامعة (أعضاء هيئة التدريس) وأرباب العمل (المستفيد/سوق العمل) ومدى رضائهم عن جودة مخرجات التعليم العالي ونظرتهم له.
٣. التعرف على الوسائل التي تسهم في تطوير جودة مخرجات التعليم العالي والارتقاء بها إلى الأفضل في ضوء المستجدات العالمية في هذا المجال.

فرضيات البحث

تتميز وجهة نظر أعضاء هيأة التدريس وأرباب العمل لجودة مخرجات التعليم للطالبات الخريجات بجامعة حائل بالإيجابية.

توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في جودة التعليم للطالبات الخريجات من جامعة حائل من وجهة نظر (أعضاء هيئة التدريس) وأرباب العمل (المستفيد/سوق العمل) تعزى لمتغير نوع الوظيفة.

توجد فروق في وجهات النظر لأعضاء هيئة التدريس وارباب العمل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

حدود البحث

الحدود الزمانية: اجريت الدارسة في العام الدراسي الاول/٢٠٢٠م –١٤٤٠-١٤٤١هـ

الحدود المكانية: مدينة حائل.

الحدود التطبيقية: اعضاء هيأة التدريس بجامعة حائل كلية التربية/ رؤساء الاقسام وقيادات المدارس بمؤسسات المجتمع المدني.

مصطلحات البحث

جودة التعليم: إن أي نظام مهما كان حجمه ونوعه يتكون من ثلاثة مكونات رئيسية لا يبنى بدونها وهي المدخلات والعمليات والمخرجات، وهكذا هو الحال في التعليم أيضا، فيمكن وصف جودة مخرجات العملية التعليمية بأنها الاستراتيجية التي تهدف إلى توظيف المعلومات والمهارات والقدرات لتحقيق التحسين المستمر بما يسهم في الارتقاء بقيمة مؤسسات المجتمع، والجودة بذلك تبرز من خلال التفاعل المتكامل ما بين ما تضمه مخرجات العملية التعليمية من تخصصات وخبرات ومعارف متراكمة وما بين الآليات والعمليات التي تؤديها المنظمات والقطاعات المختلفة وفقا لتوجهها وفلسفتها(noble،٢٠٠١).

ويعرفها شحاتة (٢٠٠٩) هو التعبير عما يمكن للطالب أداءه بعد انتهاء خبرة علمية محددة" (شحاتة،٢٠٠٩) (shehata.٢٠٠٩).

اعضاء هيأة التدريس: يعرف عضو هيئة التدريس بانه هو الشخص الذي يشغل وظيفة أستاذ – أستاذ مشارك –أستاذ مساعد –محاضر ويلحق بهم المعيدون ومدرسو اللغات ويقوم بالتدريس في إحدى الجامعات المعترف بها (اللائحة المنظمة لشئون منسوبي الجامعات السعودية ١٩٩٦)

تعريف عضو هيأة التدريس الإجرائي: –الاساتذة الحاصلين على درجة الدكتوراه أو الماجستير في مجال تخصصهم ويعملون بالتدريس في الجامعة في وظيفة أستاذ أو أستاذ مشارك أو أستاذ مساعد أو محاضر.

أرباب العمل:

هناك عدة تعاريف لرب العمل وان اقرب تعريف لعينة الدراسة الحالية التعريف القانوني او الحقوقي الذي يعرف رب العمل Patron بالمفهوم الحقوقي هو كل شخص (طبيعي أو اعتباري) يستخدم عاملاً أو أكثر ليعمل لحسابه وتحت رقابته وإشرافه بمقابل أجر.

وتعرفه الباحثة بأنه هو كل شخص يمثل جهة اعتبارية لمصلحة ما وله مرؤوسين تحت إمرته للقيام بعمل معين مقابل اجر مادي متفق عليه، وقد تكون هذه الجهة حكومية كالمؤسسات الحكومية ، أو جهة خاصة كالشركات الخاصة.

الطالبات الخريجات: هن مَنْ تَلَقَّين الدِرَاسَة بجامعة حائل وَأكْمَلنهَا بِحُصُولِهِن عَلَى الشَهَادَة(الوثيقة) الجامعية التي تفيد بذلك.

الجوانب النظرية للبحث

اولا: مفهوم الجودة Quality

تعددت تعاريف الجودة باختلاف النظرة إليها وباختلاف وتطور مفهومها أيضا، لذلك نجد من التعاريف من عرف الجودة بأنها مجموعة من المواصفات والخصائص التي تحددها المؤسسة، التي يجب أن يتضمنها المنتوج أثناء عمليتي التصميم والتصنيع، ومن بين هذه التعاريف: الجودة هي المطابقة لمواصفات ومعايير مخططات تضعها المؤسسة فيكون المنتوج ذا جودة إذا كان يتمثل لهذه المجموعة من القواعد والمواصفات الفنية(jack.k،١٩٩٨).

الجودة لغةً: هي بلوغ شيء ما درجة عالية من النوعيّة الجيدة والقيمة الجيدة، وتُعد الجودة معياراً موثوقاً به، ليتميّز إنجاز ما عن غيره من الإنجازات الموجودة في البيئة نفسها وفي المجال نفسه، ويكمن امتيازه بأن يكون خالياً تماماً من أيّ عيب من الممكن أن يكون سبباً للانتقاد، ويكون ذلك عن طريق اتباع مجموعة من القواعد والقوانين والمعايير القابلة للتحققّ من مدى الجودة، وقابلة للقياس أيضاً، وهذه المعايير وُجدت لنيل رضا المستهلك أو العميل أو المستخدم، وحتى يُعدّ أن المنتج قد حقق معايير الجودة يجب أن تكون نسبة العيوب به تساوي صفرا، وان مفهوم الجودة اكثر ما يكون واضحا للعامة عندما تمارس الجودة في السلع الاستهلاكية وذلك ان الجودة بها يمكن قياسها ومقارنتها بغيرها من السلع من نفس المنتج، ومفهوم الجودة في التعليم يعد حديث نسبيا مقارنة بذلك.

ثانيا: جودة التعليم

تأثر مفهوم الجودة الشاملة للتعليم بمتغيرات حديثة مثل المنافسة الاقتصادية الدولية، وارتفاع معـــدلات الالتحـــاق بالتعليم، وظهور تقنيات حديثة في نظم المعلومات وأساليب الإنتاج،

وازدياد اسهام القطاع الخاص في التعلـــيم بنظـــرة تجارية ربحية، ورقابة الجودة في العملية التعليمية، تعني "التعرف على مظاهر الضعف بعد استكمال العمليـــة التعليميـــة عـــن طريـــق الاختبارات الخارجية والداخلية وكتابة التقارير وإعداد الدراسات من خلال ملاحظة الأخطاء التي قد تحدث في العمليـــة التعليمية، وبصفة عامة فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم تم بمكانة المستفيدين من العملية التعليمية، وتؤكد على القيم والرؤى، وعلى إدارة العملية التربوية عن قرب، مع الاهتمام بإدارة الأشخاص، ومنح السلطات للمعلمين، ورفع اعتزازهم بالعمل في هذه المؤسسة التعليمية، فالتعليم مهنة تتطلب الاحتراف ومعايير وشروط لازمة لممارستها، مع إعادة النظر في الوضع الاقتصادي للمعلم وإضفاء المكانة الاجتماعية اللائقة به، والحوافز التي تستقطب أفضل الكفاءات البشرية المؤهلة لهذه المهنة، مع اعتماد نظام الترخيص لامتهان مهنة التعليم وتجديدها بعد مدة زمنية محددة ، وزيادة حرصهم الداخلي على مستقبل هذه المؤسسة، وأن تكون المعلومات مبنية على حقائق وبعيدة عن الإشاعات (العدواني،٢٠١٥)، (aladwani.٢٠١٥).

ثالثا: مخرجات العملية التعليمية

تعرف مخرجات التعلم (Outcomes Learning) بأنها مجالات المعرفة والمهارات المختلفة التي يكتسبها الطلبة عند إكمالهم لمستوى تعليمي معين، وهي عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكون قادرا على أدائه، ويتوقع من الطالب انجازه في نهاية دراسته لمساق دراسي أو برنامج تعليمي محدد، ولتحديد مخرجات التعلم أهمية كبيرة لكافة الأطراف المشاركة في المنظومة التعليمية، والمخرجات التعليمية هي الناتج النهائي لعملية التعلم، الذي يظهر على المتعلم التي ترغب المؤسسة أن تحققها من خلال أنشطة تعليمية محددة ومعرفة، وكذلك أساليب تقييم تقيس مدى تحقق هذه النتائج (البداوي،٢٠١٠)(albadawi.٢٠١٠).

مجالات مخرجات التعلم

يعد تصنيف بلوم Taxonomy bloom أحد المراجع الأساس المساعدة في عملية صياغة عبارات المخرجات للأهداف في المجال المعرفي، والتصنيف عبارة عن ترتيب ومراعاة المستويات المعرفية المختلفة حيث طور بلوم تصنيفا لمستويات السلوك (التعلم أو الأداء) في تسلسل تصاعدي من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى.

مؤشرات مخرجات التعلم الجيدة: مخرجات التعلم الجيدة هي التي تعكس سلوكيات الطالب ومهاراته بعد انتهائه من دراسة المساقات الدراسية أو البرنامج التعليمي الذي التحق به. ويجب أن تشتمل هذه المخرجات على خصائص الأهداف الذكية (Objectives SMART) وتصف بالضبط ما الذي يمكن للطالب القيام به وتتمثل فيما يلي:

أن تكون محددة) Specific :)أي تصف ما الذي يمكن ملاحظته.

أن تكون قابلة للقياس والتقويم)Measurable)أثناء المحاضرات أو داخل قاعات التعلم أو المختبرات، أي أن الفعل الذي يضمه ناتج التعليم ينبغي أن يكون قابل للقياس وبالضرورة يجب أن يكون قابل للملاحظة.)Verb Active)يتطلب من الطالب الجامعي القيام بعمله. ومن أمثلة هذه الأفعال:

ان تتضمن فعال نشطا – يقترح–يصمم. أي تناسب الطالب.

أن تكون واقعية) Realistic)

أن تكون ذات وقت محدد Timed:أي أن يتحقق الناتج بانتهاء تدريس الموضوع المحدد أو المقرر الدراسي، وهو بهذا يعكس الحد الأقصى لزمن اكتساب الناتج.

وأشهر من كتب في هذا المجال هو العالم بلوم صاحب مدخل التقويم بالأهداف، حيث يشار إلى ما كتبه بهرمية بلوم في تصنيف الأهداف للمجال المعرفي، ولهذا التصنيف مستويين رئيسين هما: المعرفة، والقدرات والمهارات الذكائية، كما صنفت القدرات الذكائية إلى خمسة مستويات هي: المعرفة، التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. وبذلك أصبح هرم بلوم يعرف بستة مستويات قاعدته المعرفة. وصنف بلوم كل مستوى إلى مستويات فرعية ضمن كل مستوى رئيس لتشتمل على المعارف والمعلومات والمهارات الواردة في المقررات الدراسية (الطائي،٢٠٠٥)(altaei.٢٠٠٥).

المستوى الأول: المعرفة Knowledge

يتلخص هذا المستوى في قدرة الطالب على التذكر (الاستدعاء والتعرّف) للمعلومات كما قُدِّمت له أثناء عملية التعلم، ويتضمن هذا المستوى معرفة التفاصيل، والحقائق والعموميات مثل

المصطلحات (المجموعة، الفلز، التبخر)؛ والإشارات والرموز الاصطلاحية (@ ، ∏،© ،Σ)؛ والحقائق (مثل تواريخ وقائع وحوادث، أسماء أشخاص أو أمكنة)؛ ومعرفة الأسباب والمبادئ والقوانين، والتعميمات والنظريات. ولعله من الصعب حصر كل أنواع المعارف والمعلومات ضمن هذا المستوى لأنه يشكل القاعدة العريضة للهرم. إلا أنها جميعاً لا تتعدى مرحلة التذكر (Remembering)(قنديل،٢٠٠٤)(gendeel.٢٠٠٤).

المستوى الثاني: الاستيعاب Comprehension

يعد هذا المستوى أدنى درجات الفهم ، وهو من اكثر مستويات القدرات الذكائية شيوعاً في أهداف أعضاء هيئة التدريس. ويكثر استخدام أو تكرر هذه الكلمة (أي الاستيعاب) في أسئلة أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالاستيعاب القرائي (قطعة وأسئلة في مضمون القطعة)، يشترط هذا المستوى توعية الطالب من خلال السؤال الذي يقيس الهدف بالمعلومات السابقة الضرورية للإجابة(الحمالي،٢٠٠٨) (alhamali.٢٠٠٨).

الترجمة Translation: إذ يطلب من الطالب أن يعيد صياغة محتوى معين بلغة أبسط، سواء من خلال استخدام كلمات بسيطة ومألوفة، أو بالترميز، أو استخدام الأشكال التوضيحية.

التفسير Interpretation، حيث يطلب من الطالب أن يدرك العلاقة أو العلاقات الواردة في المعلومات المقدمة له، وتتفاوت عادة درجة تعقيد المشكلة باختلاف عدد المتغيرات. مثل تفسير الأشكال والرسوم البيانية، وتفسير الظواهر والأحداث.

الاستكمال Extrapolation، ويطلب من الطالب في هذا النوع من السلوك الدال على الاستيعاب أن يتجاوز حدود المعلومات المعطاة في المشكلة، ويحاول تقديم استنتاجات وتنبؤات بعد استقراء المعلومات والمعاني الجزئية المتوفرة، مثل التنبؤ بكمية إنتاج فاكهة معينة في سنوات قادمة من خلال ظروف الانتاج وكمية الانتاج المعروفة عبر عدة سنوات خلت. أو أن يقدم معلومات إضافية بحيث تعطي مع المعلومات المتوافرة عند تركيبها بصورة معينة معنى تاما(دريج،٢٠١٠)(duraij.٢٠١٠).

المستوى الثالث : التطبيق Application

يتشابه مستوى الاستيعاب والتطبيق في أن كل واحد منهما يتطلب استخدام المعلومات السابقة لحل المشكلة، ولكنهما يختلفان في أن مستوى التطبيق يظهر قدرة الطالب على استخدام هذه المعلومات من غير أن يظهر في السؤال أي اشارة الى هذه المعلومات. أي أن الطالب في هذا المستوى يكون قادراً على استخراجها ثم استخدامها بشكل صحيح للوصول إلى الحل المناسب.

ويشير بلوم الى أن الغرض الأساس من معظم ما يتعلمه الطالب في الجامعة هو توظيفه في الحياة العملية، بمعنى أن فعالية عملية التعلم تظهر من خلال تطبيق ما يتعلمه الطالب، أو ما يشار اليه في علم النفس التربوي بانتقال أثر التعلم. وقد يفشل الطالب في التطبيق لأنه لم يستوعب المعلومات الضرورية (أي لم يصل مستوى الاستيعاب) أو لاختياره معلومات خاطئة لا تتناسب مع الموقف الجديد، أو نتيجة للاستعمال الخاطئ للمعلومات(قنديل،٢٠٠٤)(gandeel.٢٠٠٤).

المستوى الرابع: التحليل Analysis

يتوقع أن يكون الطالب في هذا المستوى قادرا على تحديد خطأ أو أخطاء منطقية في معارف أو معلومات محددة أو طريقة كانت قد أدت الى استنتاجات خاطئة، ويتوقع أن يكون قادرا على التعرف على وجود علاقات بين حقائق أو فرضيات أو استنتاجات في تجربة علمية، أو قطعة ادبية، أو مجموعة من البيانات، أو محادثة شفوية. وما يميز مستوى التحليل أن المعاني المشتقة من النص ضمنية وغير صريحة أو غير مباشرة(مارش،١٩٩٦)(marsh.١٩٩٦).

ويشير بلوم الى سهولة الخلط وصعوبة التمييز بين الأهداف في هذا المستوى وكل من مستوى الاستيعاب (المستوى الثاني) والتقويم (المستوى السادس). مع أنه يقع بين التطبيق والتركيب في هرمية بلوم. ولذلك يجب أن ننتبه جيدا للعملية العقلية التي يقوم بها الطالب، فالمطلوب في التحليل اكثر مما هو مطلوب في الاستيعاب، أما التقويم فيتطلب التحليل الناقد Critical Analysis للمعلومات (النجار،١٩٩٩)(alnajar.١٩٩٩) .

ويشير بلوم أيضا الى وجود عدة أخطاء قد تؤدي إلى صعوبة قيام الطالب بعملية التحليل مثل إهمال بعض العناصر أو المبادئ أو العلاقات الموجودة في النص؛ أو الإفراط في تفتيت النص وضياع الترابط في المعاني؛ أو عدم التمييز بين العناصر الأساسية والثانوية في النص(عبدالمعطي،٢٠٠٨)(abdalmuti.٢٠٠٨).

المستوى الخامس : التركيب Synthesis

يتوقع أن يكون الطالب في هذا المستوى قادرا على انتاج فريد Unique ومميز مثل كتابة قصة عن موضوع معين، أو رسم خطة، أو تصميم تجريبي، أو انتاج شعري، أو اشتقاق علاقات مجردة جديدة غير مطروحة في النص ، بمعنى أن الطالب بهذا المستوى يقدم عملا ابداعيا(مارش،١٩٩٦)(marsh.١٩٩٦).

المستوى السادس: التقويم Evaluation

يتوقع أن يكون الطالب في هذا المستوى قادراً على أن يصدر حكماً، أو أن يثمّن نواتج أو طرائق أو أفكار، ويقدم الأدلة المقنعة لهذا الحكم، باستخدام محكات داخلية أو محكات خارجية. ومن الملاحظ ان بلوم يتحدث هنا عن التقويم بمعنى التقييم، وربما التقويم بمعنى اتخاذ قرارات متواضعة لا ترقى إلى إنتاج نموذج جديد بمواصفات أرقى من نموذج أو منتج سابق، ومن هنا يمكن ملاحظة خلفية التعديل سنة(٢٠٠١) لتصنيف بلوم من هذه الزاوية، فقد ينتج الطالب عملا جديدا او فكرة جديدة ،ويطلق عليه مستوى التركيب، وقد يكون إنتاجا إبداعيا متقنا إذا مر الطالب بخبرات تقييمية لنماذج أو أفكار سابقة، ولذلك فان المؤلف هنا يقفل الفجوة أو يوضح الحلقة المفرغة من هذه الزاوية بين التصنيف الأصلي والمعدل(الفضل،٢٠٠٤)(alfadl.٢٠٠٤).

من الملاحظ أن التقويم لا يشكل قمة الهرم في المجال المعرفي فقط، ولكنه حلقة وصل بين المجال المعرفي والمجال الانفعالي، لأن مستوى التقويم يتطلب إصدار حكم قيمة (Value) وهذا يشكل أحد مستويات المجال الانفعالي (انظر مستويات المجال الانفعالي). ومما يستحق الإشارة إليه هنا أن نواتج التعلم بهذا المستوى يمكن أن تستخدم كمقدمات للتعلم في مستويات أخرى. فالمنجزات العلمية والحضارية التي نراها يمكن أن تكون نتاجاً لعمليات عقلية عليا، وتوظف من جديد في تعلم لاحق أكثر تعقيداً.

تصنيف بلوم المعدّل (Revised Bloom's Taxonomy)

تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي هو التصنيف الذي عرفه التربويون وطبقوه في العملية التدريسية ولقي قبولا وارتياحاً نسبياً، ولم يدخل أي تعديل طيلة العقود الخمسة الماضية (منذ سنة ١٩٥٦)، إلا أن هناك تعديلا لهذا التصنيف ولأول مرة (سنة ٢٠٠١)، حيث قدم أندرسون وكراثول (Anderson & Krathwohl)، وكراثول (Krathwohl، ٢٠٠٢) شكلاً معدّلاً لتصنيف بلوم في مصفوفة ذات بعدين، الأول هو بعد المعرفة (Knowledge Dimension) بأربعة مستويات هي (المعرفة الحقائقية Factual) أي معرفة الحقائق، والمعرفة المفاهيمية (Conceptual)، والمعرفة الإجرائية (Procedural)، والمعرفة فوق المعرفية (Meta–cognitive). وقد أعطيت الاختصارات الآتية (MK, PK, CK, FK) على التوالي(وليام،١٩٩٩)(.Williams.1999)

هرمية المستويات لتصنيف الأهداف في المجال المعرفي عند بلوم، وأوربل، ومارشال– هيلز

تصنيف مستويات التفكير المعرفي عند بلوم (١٩٥٦)		التصنيف المعدل لمستويات التفكير المعرفي عند بلوم (٢٠٠٢)(٢٠٠٢.bloom)
Evaluation	Higher–order thinking skills	Creative
Synthesis تركيب		Evaluation التقويم
Analysis تحليل		Analysis تحليل
Application تطبيق	lower–order thinking skills	Application تطبيق
Comprehension استيعاب		Comprehension استيعاب
Knowledge* المعرفة		Knowledge المعرفة
*Reflexes and Classical or operational conditioning ≈ Rote learning(the lowest level of Knowledge		

المصدر :(Williams.1999)

معايير ومؤشرات جودة العملية التعليمية:

صنفت العديد الابحاث والدراسات مؤشرات ومعايير جودة العملية التعليمية الى عدة تصنيفات تتطابق في البعض منها وتختلف في البعض الآخر، وهذا التطابق والاختلاف جاء تبعا لتوجهات وآراء الباحثين والمختصين، ويوضح الجدول (١) بعض الأمثلة لمؤشرات ومعايير جودة العملية التعليمية: (, Stanley,1995) , (Valeria,1998) , (Albert,1990 ,HARVEY)،١٩٩٩).

جدول رقم (١) مؤشرات ومعايير جودة العملية التعليمية

مؤشرات ومعايير الجودة لدى ألبرت (Albert)	مؤشرات ومعايير الجودة لدى جوردون	مؤشرات ومعايير الجودة لدى LEE HARVEY	مؤشرات ومعايير الجودة في جامعة فلوريدا الأمريكية
الهيكل التنظيمي البيئة المحيطة المدخلات العمليات المسؤولية التمويل الإصلاح التعليمي والتربوي العوامل الاقتصادية والاجتماعية الفعالية الإدارية للعملية التعليمية ١٠- فعالية التدريس الانجاز المتضمن للنتائج المحصلة	المستوى النوعي للخريج الجامعي البحوث العلمية للتدريسيين سمعة وشهرة هيأة التدريس عدد الطلبة الموجودين في مؤسسة التعليم تكلفة كل طالب في العملية التعليمية معدل الطالب لكل تدريسي القبول وانتقاء الطلبة حجم المؤسسة التعليمية	مؤشرات أكاديمية عامة الثقة بالمؤسسة التعليمية. الخدمات المقدمة الى المستفيدين المؤشرات التنظيمية	التقدم العلمي المردود(النواتج العلمية) بقاء المتعلم في البرنامج مدة كافية لتحقيق الأهداف العلمية انتقاء الطلبة تخطيط البرنامج التوجيهي وتقويمه المنهاج والتدريس تنمية هيأة التدريس

المصدر: (الظالمي،٢٠١٦) (alzalmy.٢٠١٦)

أحد أهم أسباب الاهتمام بمؤشرات جودة العملية التعليمية هو رفع مستوى وتحسين مخرجاتها، وهذا ما تؤكده المواصفة القياسية لـــ(ISO:٢٠٠٨) التي كان أهم سماتها هو التركيز على الزبون Customer focus ، مما يدعو المؤسسات الى تبني أساليب واضحة لمعرفة مدى رضا الزبون عن المنتجات أو الخدمات التي تقدمها، وعن أداء المؤسسة ودرجة استجابتها لمتطلبات وحاجات الزبون (القزاز، ٢٠٠٩) (algazaz.٢٠٠٩).

منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات والمعلومات والمعارف وتبويبها بشكل يساعد على تحليلها وتفسيرها بصورة ، ويمكن تحقيق أهداف البحث والاستفادة من نتائجه . الذي يقول إنه " هو المنهج الذي يعني بالدراسات التي تهتم بجمع وتلخيص وتصنيف المعلومات والحقائق المدروسة المرتبطة بسلوك عينة من الناس أو وضعيتهم، أو عدد من الأشياء، أو سلسلة من الأحداث، أو منظومة فكرية، أو أي نوع آخر من الظواهر أو القضايا، أو المشاكل التي يرغب الباحث في دراستها، لغرض تحليلها وتفسيرها وتقييم طبيعتها للتنبؤ بها و ضبطها أو التحكم فيها (حريزي، غربي ،٢٠١٣م)(heraizi.gharbi.٢٠١٣).

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من فئتين فئة أعضاء هيأة التدريس بجامعة حائل، وفئة ارباب العمل بمدينة حائل، بلغ عددهم جميعا (١٥٢) فردا، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، ومن ثم وزع مقياس جودة التعليم عليهم.

جد رقم (٢) يوضح فئات افراد عينة الدراسة

م	العينة	العدد
1	اعضاء هيئة التدريس	44
2	مديرين/ رؤساء اقسام مستشفيات/ ارباب العمل	26
سنوات الخبرة		
	اقل من ٥ سنوات	٨ (قليلة)
	٦–١٠ سنوات	٣٤(متوسطة)
	١١فاكثر	٢٨ (كثيرة)
	المجموع	٧٠فردا

أداة الدراسة:

أداة الدراسة عبارة عن مقياس جودة التعليم العالي الذي أعده الظالمي (٢٠١٥) (٢٠١٥.alzalmy)الذي استخدمه على أعضاء هيأة التدريس بالجامعات العراقية وعينة من افراد سوق العمل بالعراق، إذ يتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٠) بندا ضم (٨) أبعاد بواقع(٥) فقرة لكل بعد، وعرض على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة في التربية الخاصة وعلم النفس الذين اوصوا بحذف وبتعديل بعض العبارات حتى تتناسب ، وأفراد عينة الدراسة وكان عدد العبارات المحذوفة (٥) عبارة –البعد الخامس (الكتب والمؤلفات العلمية الموجهة إلى خدمة المجتمع) من المقياس واصبح بذلك المقياس يتكون من (٣٥)عبارة بدلا عن (٤٠) عبارة. الاتساق الداخلي المقياس : حسب الاتساق الداخلي بإيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) فردا من افراد عينة الدراسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(٣) يوضح ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	قيمة الارتباط	رقم البند	قيمة الارتباط
	.632	20	536.
	.523	21	.615
	.836	22	.452
	.537	23	.965

	.756	24	763
	.932	25	.683
	.720	26	.852
	.284	27	.537.
	.816	28	124.
	.623	29	567.
	.122	30	758.
	.820	31	103.
	.689	32	536.
	.199	33	682.
	.563	34	673.
	.725	35	562.
	.536		
	-.452		
	.736		

من الجدول اعلاه والذي يوضح معامل ارتباط درجات فقرات مقياس جودة التعليم بالدرجة الكلية للمقياس تلاحظ ان الفقرات(١١.١٤.٢٧.٣٠) ضعيفة الارتباط، وان الفقرة (١٨) سالبة الارتباط لذلك حذفت ليصبح المقياس (٣٠) فقرة بدلا عن (٣٥) فقرة، حيث كان ثبات المقياس (٠,٩٢) اما الصدق فكان (٠,٩٤).

نتائج البحث ومناقشتها

الفرض الأول

لاختبار صحة الفرض الاول والذي ينص على (السمة العامة لوجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وارباب العمل لجودة مخرجات التعليم العالي للطالبات الخريجات بجامعة حائل كلية التربية تتميز بالإيجابية) استخدمت الباحثة اختبار (ت) للعينة الواحدة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٤) يوضح اختبار (ت) للعينة الواحدة لمعرفة السمة العامة لمتغير جودة مخرجات التعليم العالي.

العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلاله	الاستنتاج
70	114,8286	22,98012	90	9,040	69	0,000	دالة احصائيا

من الجدول اعلاه الذي يبين اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة السمة العامة لوجهة نظر أعضاء هيأة التدريس وارباب العمل لجودة مخرجات التعليم العالي للطالبات الخريجات بجامعة حائل كلية التربية يتضح ان السمة تتميز بالايجابية وذلك بمقارنة الوسط الفرضي الذي كان(٩٠) بالوسط الحسابي(114,8286) والانحراف المعياري(22,98012) وهي قيمة دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يؤكد معاد(٢٠٠٧)(maad.٢٠٠٧) على انه مع تزايد الشكوى من تدني مخرجات التعليم بجميع مراحله وعدم مسايرتها لاحتياجات المجتمع فقد قضية الجودة في التعليم مؤخرا باهتماما كبيرا على المستويين الاقليمي والعالمي، وبدأ ذلك متمثلا في اجراء العديد من المؤتمرات ذات العلاقة بجودة التعليم، فقد ظهرت في اواخر القرن الماضي هيئات متخصصة في جودة التعليم وحققت عدة شروط ومعايير عدت بمثابة مواصفات قياسية للحكم على جودة التعليم على وفق شروط ومبادئ معينة. و ينبغي على التعليم في القرن الحادي والعشرين أن يلبي احتياجات المتعلمين والمجتمع، ويواجه التحديات المرتبطة بتطور العلم والتكنولوجيا، ويطور مهارات الحياة ويعمل على تحسينها، فثمة مهارات ضرورية يجب على المتعلم إتقانها، منها مهارات الحياة، ومهارات العمل ومهارات التعلم الذاتي، والمستقل والمستمر وغيرها كثير، فالمتعلم يحتاج إلى تكوين مستمر مدى الحياة، ويصعب الاكتفاء بالتعليم الرسمي لتقديمه مع تعقد المهارات وتطورها (حجي، ٢٠٠٣)، (heji.٢٠٠٣)

وبالمقابل أن جامعة حائل تعمل جاهدة من أجل اثبات نفسها للمجتمع ومسايرة احتياجاته من خلال جودة التعليم الذي تقدمه لطلابها وشراكتها المجتمعية، وهذا ما جعل طلابها متميزون في سوق العمل مما حدا بأرباب العمل وأعضاء هيأة التدريس بجامعة حائل كلية التربية ابداء موافقتهم بوجود مؤشرات جودة عالية للطلاب الخريجين.

وقدأضحت كثير من الجامعات ،ومؤسسات التعليم العالي العالمية –

بالمفهوم المعاصر للجامعة–

أحد أهم مقاييس تقدم أي مجتمع من المجتمعات وقاطرة تقدمه ككل؛ بوصفها مراكز أكاديمية مذ تجة وناقلة ومجددة للمعرفة، وحاضنة للتقنية تستثمر إمكاناتها خدمة للمجتمع وملبية لمتطلباته لت حقيق التنمية المستدامة له.

الفرض الثاني

لاختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على (توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في جودة التعليم العالي للطالبات الخريجات من جامعة حائل تعزى لمتغير نوع الوظيفة او المهنة (أعضاء هيأة التدريس) وأرباب العمل (المستفيد/سوق العمل).

جدول رقم (٥) يوضح اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين العينتين في جودة مخرجات التعليم العالي.

المتغير	مجموعتي المقارنة	العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ف(	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتاج
البعد الاول: جودة المستوى النوعي للخريجين	اعضاء هيأة تدريس	44	22.1591	2.09032	4.066	68	.048	توجد فروق دالة احصائيا لصالح اعضاء هيأة التدريس
	قيادات	26	15.7308	1.56353				
البعد الثاني: البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع	اعضاء هيأة تدريس	44	22.3864	2.08222	4.300	68	.042	توجد فروق دالة احصائيا لصالح اعضاء هيأة التدريس
	قيادات	26	15.6923	1.56893				
البعد الثالث: الاستشارات العلمية	اعضاء هيأة تدريس	44	12.9545	1.92842	.033	68	.856	لا توجد فروق دالة احصائيا
	قيادات	26	7.7308	1.75631				
البعد الرابع:المشاريع العلمية	اعضاء هيأة تدريس	44	15.6364	3.39007	1.660	68	.202	توجد افروق لصالح اعضاء هيأة التدريس
	قيادات	26	10.3462	3.74104				
البعد الخامس:البحث العلمي	اعضاء هيأة تدريس	44	22.2727	2.03874	.379	68	.040	توجد فروق لصالح اعضاء هيأة التدريس
	قيادات	26	15.2692	1.90909				
البعد السادس:المؤتمرات العلمية	اعضاء هيأة تدريس	44	12.9545	1.89190	.032	68	.860	لا توجد دالة احصائيا
	قيادات	26	7.8846	1.70474				
البعد السابع:سمعة الجامعة ورضا المستفيد	اعضاء هيأة تدريس	44	22.5000	2.11858	2.496	68	.019	توجد فروق لصالح اعضاء هيأة التدريس
	قيادات	26	15.0000	1.85472				
المجموع الكلي للمقياس	اعضاء هيأة تدريس	44	130.8864	10.72319	7.586	68	.008	توجد فروق لصالح اعضاء هيأة التدريس
	قيادات	26	87.6538	6.15755				

من الجدول اعلاه رقم (٥) الذي يوضح اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق في وجهات النظر لاعضائ هئية التدريس وارباب العمل اتضح ان هنالك فروق في وجهات النظر لصالح اعضاء هيئة التدريس في ابعاد (الاول، الثاني، الرابع، الخامس والسابع) والمجموع الكلي للمقياس، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين العينتين في بعدي (الثالث والسادس/ الاستشارات العلمية والمؤتمرات العلمية).

اوضحت دراسة التركستاني(١٩٩٨)(١٩٩٨.alterkstani) وجود أربعة أسباب جوهرية تحول دون قبول سوق العمل لمخرجات التعليم وتتمثل في الجانب السلوكي والأكاديمي والقـــدرات الفرديـــة والجانب المالي، فالجانب السلوكي للطلاب حيال العمل يحتاج إلى إعـــادة نظـــر فـــي سياسة قبول الطلاب في الجامعات كما أن الجانب الأكاديمي يحتاج أيضا إلى مراجعة، كما اوضحت دراسة حريري(٢٠٠١) (٢٠٠١.hareri)عدم توافق مخرجات التعليم العالي الحكومي مع متطلبات سوق العمل، واستشهد بالخطة الخمسية السعودية السادسة التي أشارت إلى أن هناك ضـــعف توافـــق بـــين المؤهلات والخبرات التي يكتسبها الخريجون وتلك التي يحتاج إليها سوق العمل ؛ لذا بات من الضروري ان نكرس الجهود والطاقات اللازمة لمواجهة التحديات الجديدة التي ظهرت في تطوير المناهج بحيث تستطيع مواكبة التطورات المعرفية ، وتوظيف التكنولوجيا بحيث تكون حلقة وصل بين النظرية والتطبيق القائم على التفاعل الايجابي مع قضايا المجتمع المعاصرة لمواكبة عصر العولمة ، وتراعي سوق العمل الذي اصبحت فيه المهن أكثر حداثة ومرتبطة بالتكنولوجيا واللغات الاجنبية للارتقاء بالتعليم لخدمة التنمية المستدامة والشاملة، وهذا لن يتأتى الا بتبني معايير تؤدي الى تطوير مناهج تتواءم مع المتطلبات الحالية لتلبي احتياجات الفرد والمجتمع وبنائها على وفق معايير الجودة المتعارف عليها عالميا.

الفرض الثالث

لاختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة التعليم للطالبات الخريجات من جامعة حائل تعزى لمتغير سنوات الخبرة). جدول رقم (٦) يوضح اختبار التباين الاحاديoneway anova)) لمعرفة الفروق في وجهات النظر التي تعزى لمتغير الخبرة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف(	الاحتمالية	الاستنتاج
البعد الاول: جودة المستوى النوعي	بين المربعات	61.268	2	30.634	2.378	.001	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
	داخل المربعات	863.075	67	12.882			
	المجموع	924.343	69				

للخريجين							
البعد الثاني: البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع	بين المربعات	73.443	2	36.721	2.713	.044	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
	داخل المربعات	906.857	67	13.535			
	المجموع	980.300	69				
البعد الثالث: الاستشارات العلمية	بين المربعات	40.243	2	20.122	2.097	.031	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
	داخل المربعات	642.743	67	9.593			
	المجموع	682.986	69				
البعد الرابع:المشاريع العلمية	بين المربعات	49.485	2	24.742	1.324	.273	لا توجد فروق دالة احصائيا
	داخل المربعات	1251.958	67	18.686			
	المجموع	1301.443	69				
البعد الخامس:البحث العلمي	بين المربعات	46.904	2	23.452	1.534	.023	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
	داخل المربعات	1024.539	67	15.292			
	المجموع	1071.443	69				
البعد السادس:المؤتمرا ت العلمية	بين المربعات	38.472	2	19.236	2.119	.028	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
	داخل المربعات	608.171	67	9.077			
	المجموع	646.643	69				
السابع:سمعة الجامعة ورضا المستفي	بين المربعات	83.836	2	41.918	2.520	.038	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
	داخل المربعات	1114.450	67	16.634			
	المجموع	1198.286	69				
المجموع الكلي للمقياس	بين المربعات	2212.611	2	1106.305	2.166	.023	توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)
	داخل المربعات	34225.332	67	510.826			
	المجموع	36437.943	69				

ولمعرفة اتجاه الفروق في متغير الخبرة استخدمت الباحثة اختبار(ISD)

جدول رقم (٧) يوضح اختبار (ISD) لمعرفة اتجاه الفروق لسنوات الخبرة

الابعاد	المتغير	فرق المتوسطات	الخطأ المعياري	الدلالة	النتيجة
البعد الاول: جودة المستوى النوعي للخريجين	سنوات خبرة متوسطة	*2.96324	1.41035	.039	توجد فروق بين سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة والكثيرة لصالح اصحاب سنوات الخبرة القليلة
	سنوات خبرة كثيرة	*2.91071	1.43884	.047	
	سنوات خبرة قليلة	2.96324	1.41035	.039	
	سنوات خبرة كثيرة	-.05252-	.91593	.954	
	سنوات خبرة	2.91071	1.43884	.047	

	قليلة				
	سنوات خبرة متوسطة	.05252	.91593	.954	
البعد الثاني: البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع	سنوات خبرة متوسطة	3.25000*	1.44568	.028	توجد فروق بين سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة والكثيرة لصالح اصحاب سنوات الخبرة القليلة
	سنوات خبرة كثيرة	3.17857*	1.47489	.035	
	سنوات خبرة قليلة	3.25000	1.44568	.028	
	سنوات خبرة كثيرة	-.07143-	.93888	.940	
	سنوات خبرة قليلة	3.17857	1.47489	.035	
	سنوات خبرة متوسطة	.07143	.93888	.940	
البعد الثالث: الاستشارات العلمية	سنوات خبرة متوسطة	2.36971	1.21709	.044	توجد فروق بين سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة والكثيرة لصالح اصحاب سنوات الخبرة القليلة
	سنوات خبرة كثيرة	2.37500	1.24168	.030	
	سنوات خبرة قليلة	2.38971	1.21709	.034	
	سنوات خبرة كثيرة	-.01471-	.79042	.985	
	سنوات خبرة قليلة	2.37500	1.24168	.040	
	سنوات خبرة متوسطة	.01471	.79042	.985	
البعد الرابع: المشاريع العلمية	سنوات خبرة متوسطة	-.13235-	1.69863	.938	لا فروق دالة احصائيا
	سنوات خبرة كثيرة	1.60714	1.73294	.007	
	سنوات خبرة قليلة	.13235	1.69863	.938	
	سنوات خبرة كثيرة	1.73950	1.10315	.020	
	سنوات خبرة قليلة	-1.60714-	1.73294	.357	
	سنوات خبرة متوسطة	-1.73950-	1.10315	.120	
البعد الخامس: البحث العلمي	سنوات خبرة متوسطة	2.28676	1.53662	.141	توجد فروق بين سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة والكثيرة لصالح اصحاب سنوات الخبرة القليلة
	سنوات خبرة كثيرة	2.73214	1.56767	.086	
	سنوات خبرة	2.28676	1.53662	.041	

	قليلة				
	سنوات خبرة كثيرة	.44538	.99794	.057	
	سنوات خبرة قليلة	2.73214	1.56767	.046	
	سنوات خبرة متوسطة	-.44538-	.99794	.657	
البعد السادس: المؤتمرات العلمية	سنوات خبرة متوسطة	2.38971*	1.18390	.048	توجد فروق بين سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة والكثيرة لصالح اصحاب سنوات الخبرة القليلة
	سنوات خبرة كثيرة	2.23214	1.20782	.069	
	سنوات خبرة قليلة	2.38971*	1.18390	.048	
	سنوات خبرة كثيرة	-.15756-	.76887	.838	
	سنوات خبرة قليلة	2.23214	1.20782	.069	
	سنوات خبرة متوسطة	.15756	.76887	.838	
السابع: سمعة الجامعة ورضا المستفيد	سنوات خبرة متوسطة	3.33824*	1.60263	.041	توجد فروق بين سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة والكثيرة لصالح اصحاب سنوات الخبرة القليلة
	سنوات خبرة كثيرة	3.53571*	1.63501	.034	
	سنوات خبرة قليلة	3.33824	1.60263	.041	
	سنوات خبرة كثيرة	.19748	1.04081	.850	
	سنوات خبرة قليلة	3.53571	1.63501	.034	
	سنوات خبرة متوسطة	-.19748-	1.04081	.850	
المجموع الكلي للمقياس	سنوات خبرة متوسطة	16.48529	8.88130	.068	توجد فروق بين سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة والكثيرة لصالح اصحاب سنوات الخبرة القليلة
	سنوات خبرة كثيرة	18.53571	9.06074	.045	
	سنوات خبرة قليلة	16.48529	8.88130	.038	
	سنوات خبرة كثيرة	2.05042	5.76785	.723	
	سنوات خبرة قليلة	18.53571	9.06074	.045	
	سنوات خبرة متوسطة	-2.05042-	5.76785	.723	

من خلال الجدولين اعلاه جدول رقم (٦) وجدول رقم (٧) اللذين يوضحان الفروق في جودة التعليم العالي تبعا لوجهات النظر التي تعزى لمتغير سنوات الخبرة يتضح أن هناك فروقا دالة احصائيا بين افراد عينة البحث سنوات الخبرة (القليلة والمتوسطة والكبيرة) ، فقد كانت أبعاد المقياس جميعها ، والمجموع الكلي توجد فروق لصالح اصحاب سنوات الخبرة القليلة (اقل من ٥ سنوات) عدا البعد الرابع (المشاريع العلمية) الذي بين انه لا توجد به فروق دالة احصائيا بين سنوات الخبرة بفئاتها الثلاث.

تختلف هذه النتيجة مع دراسة العايد والدخيل (٢٠١٩) (aldakheel.٢٠١٩) التي اوضحت عدم وجود فروق ذوات دلالة احصائية بين افراد عينة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مدى اتساق مؤشرات الجودة مع مخرجات التعلم في برنامج بكالوريوس التربية الخاصة بجامعة المجمعة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس. ترى الباحثة ان الفرق في هذه النتيجة الذي كان لصالح المجموعة ذات الخبرة الاقل الى ان هؤلاء الافراد هم حديثو تخرج ، ولديهم من المعرفة التكنولوجية ماهو افضل من المجموعات الاخرى وكذلك استخدامهم للتعليم الالكتروني اكثر من غيرهم لذلك هم افضل في نظرتهم لجودة التعليم العالي بناء على ذلك، كما انهم نظرتهم للخريجين تختلف عن الفئات الاخرى ، وذلك لحداثة سنهم او خبرتهم ؛ مما يجعلهم اقل مقارنة للخريجين بغيرهم من المجموعتين بمعنى أنهم لا يقارنون الخريج الان بخريج قبل اكثر من عدة سنوات مثلا او يزيد مما يجعلهم راضين عن أداء الخريجين عكس المجموعات الاخرى (المتوسطة والكبيرة من حيث الخبرة) التي تقارن خريج اليوم بنفسها ، أو بغيرها مما يقلل عملية الرضا عن مخرجات التعليم الان.

نتائج البحث

توصل البحث الى الى نتائج مفادها:

تميزت وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأرباب العمل لجودة مخرجات التعليم للطالبات الخريجات من كلية التربية بجامعة حائل بالإيجابية.

هناك فروق ذوات دلالة إحصائية في جودة التعليم للطالبات الخريجات من جامعة حائل من وجهة نظر (أعضاء هيأة التدريس) وأرباب العمل (المستفيد/سوق العمل) تعزى لمتغير نوع الوظيفة ، فقد كانت لصالح اعضاء هيأة التدريس.

هناك فروق في وجهات النظر في جودة التعليم للطالبات الخريجات من جامعة حائل كلية التربية لأعضاء هيأة التدريس وارباب العمل تعزى لمتغير سنوات الخبرة ومثلت المجموعة ذات سنوات الخبرة الاقل اكبر درجة مقارنة بالمجموعتين الاخريتين.

التوصيات:

نشر ثقافة الجودة بين اعضاء هيأة التدريس وتوعيتهم بل الزامهم بالدورات التدريبية من أجل صقل مهاراتهم التدريسية التي تحقق مخرجات تعليمية أفضل.

العمل على تشجيع الطالبات وتطوير شخصياتهم المهنية وذلك باستغلال مدة التدريب الميداني والعمل على جعل الطالبات يتحملن مسؤولياتهن بكفاءة بدلا عن الاتكالية.

القيام بدراسات نوعية لتوضيح جانب الضعف والقوة بصورة اكبر.

ضرورة اخضاع أعضاء هيأة التدريس الجدد ومن في حكمهم لدورات تدريبية تخص مؤشرات التعلم ومخرجاته اول بأول.

تشجيع أعضاء هيأة التدريس على اعمال الجودة.

المصادر العربية:

أيوب، علي محمد (٢٠٠٠) تقدير مدى فاعلية استخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في تطوير أداء الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حريزي وغربي، موسى ابراهيم، صبرينا(٢٠١٣). دراسة نقدية لبعض المناهج الوصفية وموضوعاتها في البحوث الاجتماعية والتربوية والنفسية. دراسة منشورة مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح الجزائر،العدد١٣، ص ص ٢٣-٣٤.

الحمالي، راشد بن محمد، ٢٠٠٨" معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي العربي"، مجلس ضمان الجودة والاعتماد – الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، عمان – المملكة الأردنية الهاشمية .

حجى،أحمد إسماعيل(:(٢٠٠٣التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة، التعليم غير النظامى وتعليم الكبار واللا أمية– أصول نظرية وخبرات عربية وأجنبية. القاهرة: دار الفكر العربى،١١٤ – ١١٣ ..

الخميسي، سلامة، ٢٠٠٧،" معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم: رؤية منهجية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، القاء السنوي الرابع عشر "ا لجودة في التعليم العام"، القصيم، المملكة العربية السعودية.

دريح، محمد ٢٠١٠)م) مدخل المعايير في التعليم: من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة. جامعة محمد الخامس. الرباط.

الزاوي، خالد (٢٠٠٣):الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، ط ١، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

السعود، راتب. (٢٠٠٢") إدارة الجودة الشاملة: نموذج مقترح لتطوير الإدارة المدرسية في الأردن"، مجلة جامعة دمشق، مج ١٨ ،ع ٢ ،ص ص ٥٥-١.

شحاته، حسن(٢٠٠٩)التعليم الإلكتروني وتحرير العقل: آفاق وتقنيات جديدة للتعليم، دار العالم العربي ،القاهرة.

الطائي، يوسف، وآخرون،٢٠٠٥،" إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي دراسة تطبيقية" مجلة الإدارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، المجلد الأول، العدد(٢).

عبد المعطى، أحمد حسين(٢٠٠٨)الجودة والاعتماد بالتعليم، دار السحاب للنشر، القاهرة.

العايد والدخليل، يوسف محمد، علي فهد(٢٠١٩). مدى اتساق مؤشرات الجودة مع مخرجات التعليم في برنامج التربية الخاصة بجامعة المجمعة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس. المجلة العربية لعلوم الاعاقة والموهبة. العدد(٧) مصر. ص ص (١١٥-١٤٤).

العدواني، احمد حسن(٢٠١٥) إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في المدارس السعودية في الخارج. مجلة عالم الجودة، العدد السادس الكترونية، (http://alamelgawda.com/archives/1537).

العلمي، عبدالستار محمد(١٩٩٦) تطوير التعليم الجامعي باستخدام الجودة الشاملة. ورقة عمل قدمت في المؤتمر الأول للتعليم الجامعي الإداري والتجاري في العالم العربي، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

الفضل، مؤيد والطائي، يوسف. (٢٠٠٤" .(إدارة الجودة الشاملة من المستهلك إلى المستهلك". "منهج كمي"، عمان: الأردن، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

القزاز، إسماعيل ابراهيم، ٢٠١٠،" تدقيق أنظمة الجودة "،الطبعة الأولى، دار دجلة، عمان ،المملكة الأردنية الهاشمية.

قنديل، شريف (٢٠٠٤) إعادة هيكلة الدراسات العليا بما يتوافق مع قضايا التنمية"، ندوة هيكلة الـ خصصات في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي لمواءمة مخرجاتها مع متطلبات التنمية في دو ل مجلس التعاون، الاجتماع الرابع عشر للجنة رؤساء ومديري الجامعات ومؤسات التعليم العال ي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، جامعة الخليج العربي، البحرين، ديسمبر.

مارش، جون. (١٩٩٦) إدارة الجودة الشاملة"، الجزء الثالث، أدوات الجودة الشاملة من الألف إلى الياء. تعريب عبد الفتاح السيد النعماني، المراجعة والإشراف العلمي.عبد الـــرحمن توفيق.

معاد، على حميد (٢٠٠٧)تقويم برنامج إعداد معلم الكيمياء بكلية التربية، جامعة الحديدة في ضو ء معايير الجودة، جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي التاسع عشر: تطوير مناهج التعليم قي ضو ء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد (٣) ص ص١٠٦٣ /١٠٦٤.

النجار، فريد. (١٩٩٩) إدارة الجامعات بالجودة الشاملة"، ط١ ،القاهرة: مصر ايتراك للنشـــر والتوزيع.

وليامز، ريتشارد، ل. (١٩٩٩")أساسيات إدارة الجودة الشاملة"، ترجمة: عبد الكريم العقيـــل، مكتبة جرير، الرياض: السعودية.

References

Abdel Moty, A. H. (2008). *Quality and Accreditation in Education*. Cairo. Al-Sahab Publishing House.

Al-Adwani, A. H. (2015) TQM and its applicability in Saudi schools abroad. Quality World Magazine, No. 6 electronic, (http://alamelgawda.com/archives/1537).

Al-Ayed and et al. (2019). "The extent of consistency of quality indicators with the outputs of education in the special education program at Majmaah University from the perspective of faculty members ". Arab Journal of Disability and Talent Science. Number (7) Egypt. Pp. 115--144).

Alalmy, A.M. (1996) "the development of university education using total quality". A working paper presented at the First Conference on Administrative and Commercial Education in the Arab World, United Arab Emirates University.
Ayoub, Ali M. (2000) "Evaluation of the Effectiveness of Using the Total Quality Management System in Developing the Performance of Jordanian Universities". Unpublished Master Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
Duraij, M. (2010). Introduction to Standards in Education: Curriculum development and school improvement. Mohammed University. Rebat.

Efa j. S and dakar. A. (2004). "Quality Assurance in Distance Education: the Challenges to be Addressed", Higher Education: the International Journal of Higher Education and Educational Planning, Vol. 47, No. 2,Mar

Al-Fadl, M. and Al-Taie, Y.(2004). (Total Quality Management from Consumer to Consumer.) "Quantitative Approach", Amman: Jordan, Al-Warraq Publishing & Distribution.

Al-Gazaz, I. A. (2010). *Quality Systems Auditing*. 1st Edition. Jordan. Degla Publishing House.

Al-Hamali, R. (2008) "Total Quality Standards in Arab Higher Education Institutions", Council for Quality Assurance and Accreditation - General Secretariat of the Federation of Arab Universities, Amman - Jordan.
Harizi et al. (2013). "A critical study of some descriptive approaches and their topics in social", educational and psychological research. Published study Journal of Humanities and Social Sciences, University of Kasidi Merbah Algeria, No. 13, pp. 23-34.
Hegy, A. I. (2003) " Continuous Education, Lifelong Learning, Non-formal Education", Adult Education and Non-Literacy - Theoretical and Arab Origins and Experiences. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi, 114-113.

J- k.C TARONDEAU (1998) .MARKETING , STRATÉGIE INDUSTRIELLE " , ED VUIBERT,PARIS, , Pp2-36.

Kandil, S. (2004). "Restructuring Postgraduate Studies in Accordance with Development Issues, Seminar on Restructuring Specializations in Universities and Higher Education Institutions to Align their Outcomes with the Development Requirements in the GCC Countries For Arab Gulf States ", Arabian Gulf University, Bahrain, December.

Al-Khamisy, S.(2007). "Effective School Quality Standards in the Light of System-Oriented Approach: A Systematic Vision, Saudi Educational and Psychological Sciences Association, 14th Annual Meeting" Quality in General Education ", Qassim, Saudi Arabia.

Maad, A. H. (2007) "Evaluation of the Chemistry Teacher Preparation Program, Faculty of Education, Hodeidah University in the Light of Quality Standards, Ain Shams University ", Nineteenth Scientific Conference: Developing Curricula in the Light of Quality Standards, Egyptian Association for Curriculum and Instruction, Vol. 3 Pp. 1063/1064.

Marsh, J. (1996). *Total Quality Management*. Part III, Tools of Total Quality from A to Z.

Al Najar, F. (1999). *Management of Universities with Total Quality* . 1st Edition.Cairo. Etrac Publishing and Distribution.

Noble, A. (2001). " An Assessment of Teacher and Student Perceptions Regarding Necessary Elements for Secondary School Discipline System and How Those Elements Aligns with Total Quality Management Theory ". Dissertation Abstract International. 62(1):44.

Shehata, H. (2009). *E-Learning and Emancipation of the Mind: New Horizons and Techniques for Education*. Cairo. Al-Arab World Publishing House..

Saud, salary. (2002) "Total Quality Management: A Proposed Model for the Development of School Administration in Jordan," Damascus University Journal, Vol. 18, No. 2, pp. 55-1.

Al-Taei, Yousef, et al. (2005). "The possibility of applying total quality management in university education applied study" Journal of Management and Economics, University of Kufa, Volume I, Issue (2).

Williams, Richard, L. (1999) Fundamentals of Total Quality Management, Translated by Abdul Karim Al-Aqeel, Jarir Bookstore, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Zawi, K. (2003).*Total Quality in Education and Labor Markets in the Arab World.* 1st Edition. Cairo. Nile Arab Group..