*مجلة العلوم التربوية والنفسية*
*جامعة القصيم*، المجلد (٨)، العدد (١)، ص ص ٥١-١٢٦، (محرم ١٤٣٦هـ/ أكتوبر ٢٠١٤)

# جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية جامعة نجران من وجهة نظر الطلاب

**د. محمد فتحي علي موسى**
أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية جامعة الأزهر
والأستاذ المشارك بكلية التربية جامعة نجران (السعودية)

**ملخص الدراسة.** استهدفت الدراسة، قياس جودة الخدمات التعليمية المقدمة في كلية التربية جامعة نجران، وتحديد الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على استبانة جودة الخدمات التعليمية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (اقتصاد منزلي/ رياض الأطفال/ تربية خاصة).

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها:

١- بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة مجملة (٢,٧٣١١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٧٠٩٢)، مما يعني أن جودة الخدمات التعليمية المقدمة بالكلية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب والطالبات.

٢- بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢,٧٠٩٨)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٠٠٩٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,١٤٩٠)، وانحراف معياري مقداره (٠,٥٩٤٤٠)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٤,٦٤٧)، عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث.

٣- بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (٢,٨٧١٩، ٢,١٩٤٠، ٢,٩٢٩٤)، وانحراف معياري مقداره (٠,٥٣١٠٦، ٠,٥٧٥٨١، ٠,٦٣٥٢٤) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٤٣,٥٦٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

٤- جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٦٧٧٩٢)، لصالح الاقتصاد المنزلي. وبلغت قيمة (٠,٠٥٧٥٠) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة لصالح الاقتصاد المنزلي. بينما بلغت قيمة (٠,٧٣٥٤٢) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

***الكلمات المفتاحية:*** جودة الخدمات التعليمية – قياس جودة الخدمات التعليمية – أبعاد جودة الخدمة – نموذج الفجوة – نموذج جودة الخدمة – نموذج الأداء الفعلي.

**مقدمة الدراسة**

تزايدت في الفترة الأخيرة جهود حثيثة لتطوير التعليم، وجاء هذا التطوير متوافقاً مع معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، وفي إطار الاهتمام العالمي بجودة التعليم، وتحقيق الجودة الشاملة، واستناداً على مبدأ حق المجتمع في أن يطمئن على سلامة خطى مؤسساته المختلفة، وخاصةً المؤسسة المسؤولة عن إعداد الكوادر المتخصصة القادرة على القيام بمختلف عمليات التنمية وتشغيل وإدارة مواقع الإنتاج والخدمات بكفاءة واقتدار فقد خطت الجامعات السعودية خطوات ملموسة في تطوير نظمها؛ لتتوافق مع معايير الجودة الوطنية والعالمية.

إلا أنه من الواضح أن التعليم الجامعي بمؤسساته المختلفة يعاني من أزمة الوضع الراهن التي تجعله غير قادر على مواجهة تحدياته الحالية والمستقبلية، كما أن رفع مستوى الأداء الجامعي والاستمرار في ذلك أمران أساسيان للجامعات، الآن ولا يتحقق ذلك إلا من خلال تحقيق الجودة حيث يوجد اهتمام واسع النطاق بالدور الذي يمكن أن تقوم به أنظمة ومؤشرات الجودة في تحقيق التطوير المستمر في أداء مؤسسات التعليم الجامعي سعياً لتحقيق الجودة في هذه المؤسسات، ويبدو أن تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العام والجامعي بصفة عامة رهن بتحقيق الجودة في كليات التربية التي تعد المعلم الذي بدوره يعد المتعلم ذو المواصفات المحددة لتلك المؤسسات. (محمد، ٢٠٠٧)، كما أن تطبيق الجودة في برامج كليات التربية تؤدي إلى خفض التكاليف وتمكن الإدارة من دراسة احتياجات المستفيدين والوفاء بها وتحقق ميزة تنافسية لكليات التربية في المجتمع العلمي في ظل الظروف التنافسية التي يعيشها العالم اليوم وتساهم في إنجاز القرارات وحل المشكلات في سهولة ويسر وتمكن من التغلب على العقبات التي تعوق أداء العاملين من تقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية تؤدي إلى جودة المخرجات وتزيد من ارتباط العاملين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب بالكلية ومخرجاتها وأهدافها وتقوم بتحسين سمعة المؤسسة (كلية التربية) في نظر المستفيدين والعاملين وتساعد في مواجهة تحديات المستقبل. (بدير، مجاهد، ٢٠٠٦).

غير أنه من الصعوبة الوصول إلى معيار مثالي للحكم على جودة مخرجات النظام التعليمي، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى اقتراح حلول جديدة لحل تلك المشكلة، حيث أكد (Bemowski, 1991) على ضرورة تبني مؤسسات التعليم العالي نظرة جديدة تركز فيها على جودة الخدمات التعليمية كمدخل بديل للمداخل التقليدية. ويتفق (إبراهيم، ٢٠٠٧) مع هذه الرؤية، حيث أكد على أن معظم مؤسسات التعليم تتبع العديد من أساليب التقويم التقليدية اعتقاداً من المسؤولين فيها أن ذلك يؤدي إلى النتائج المستهدفة، غير أن التجارب الناجحة للمؤسسات الجامعية الرائدة أكدت على ضرورة الاهتمام بقياس جودة الخدمة المدركة للطلاب، حيث أن ذلك يلعب دوراً مهماً في تحديد أبعاد جودة الخدمات التعليمية من منظور الدارسين، الأمر الذي يؤدي إلى إمكانية إجراء التطوير المناسب للوصول إلى الوضع التنافسي المميز لتلك المؤسسات.

ويميز المتخصصون بين خمسة مداخل لتطبيق الجودة الشاملة، الأول: المدخل المبني على أساس التفوق، والثاني: المدخل المبني على أساس المستفيد، والثالث: المدخل المبني على أساس القيمة، والرابع: المدخل المبني على أساس المنتج، والخامس: المدخل المبني على أساس التصنيع، وتشير إدارة الجودة الشاملة في ضوء المدخل المبني على أساس المستفيد وتوقعاته ورغباته، إلى مجموعة من المعايير والإجراءات التي تؤدي إلى التطوير المستمر في الخدمة المقدمة. كما تشير إلى الخصائص والمواصفات المتوقعة في الخدمة، وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك الخصائص والمواصفات. (Tailor, 1997, 10)، ويؤكد (Berry & Parasuraman, 1991) أن جودة الخدمة يجب أن يتم تقييمها من وجهة نظر المستفيد.

ويرى الحدابي، وعكاشه (٢٠٠٦، ١٤، ١٥)، أن جودة الخدمة التعليمية يقصد بها "نجاح المؤسسة التعليمية في توفير بيئة تعليمية تمكن الطلاب من تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية طبقاً لمعايير أكاديمية مناسبة". وعليه فإن تلبية احتياجات ورغبات ورضا الطلاب عن الخدمات التعليمية المقدمة لهم بالتعليم الجامعي من أهم عناصر تحقيق التميز والجودة العالية؛ لأن المستفيد (الطالب) عندما يشعر أن ما يقدم له

من خدمات يناسب توقعاته ويلبي احتياجاته، يمكن القول في هذه الحالة أن المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى جودة يناسب توقعات المستفيد. (الخطيب، ٢٠٠٧، ٧).

كما أصبحت عملية تقييم جودة الخدمات بصفة مستمرة ومنتظمة من الأمور الضرورية لمقابلة أي تغيرات في توقعات الطلاب، وذلك من منطلق أن الطلاب يمكنهم تقويم الخدمات المقدمة لهم، ومن ثم فهم قادرون على تقويم جودة المنظمة (Jusoh, 2004, 2)، وهم كذلك المدخل والمستفيد والمنتج للمؤسسات التعليمية، الأمر الذي يتطلب ضرورة توافق مواصفات الخدمة التعليمية مع توقعات المستفيد المتلقي لها، وتقديم ما يفوق ويتجاوز هذه التوقعات، وفي حالة وجود فجوة بين المواصفات والتوقعات يجب تحديد أبعاد هذه الفجوة وأسبابها؛ بهدف تحقيق جودة الخدمة التعليمية. مما يساعد الإدارات بالكليات والجامعات في الحكم على جودة المؤسسة التعليمية، ومعالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة.

## مشكلة الدراسة

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود فجوة بين توقعات الطلاب وإدراكهم لجودة الخدمة المقدمة لهم في العديد من مؤسسات التعليم الجامعي، حيث أشارت نتائج الدراسات السابقة التي أجريت على مستوى الجامعات العربية إلى انخفاض مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة بالجامعات المختلفة التي تم التطبيق فيها، حيث يتراوح ما بين ضعيف ومتوسط، وفي كل الأحوال لم يصل مستوى جودة الخدمات إلى توقعات الطلاب في هذه الجامعات، وأن معظم الأبعاد تحتاج إلى تطوير، وتختلف هذه الأبعاد من جامعة إلى أخرى. (شهيب، ٢٠٠١؛ سيد، سيد، ٢٠٠٥؛ الحدابي وعكاشة، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧؛ بسام، ٢٠٠٧؛ عاشور، العبادلة، ٢٠٠٧؛ الحدابي، قشوة، ٢٠٠٩؛ حوالة، ٢٠١٠؛ الزهراني، محمد، ٢٠١٠؛ بركات، ٢٠١٠)

ويشهد قطاع التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بمختلف مراحله قفزات تطويرية وتوسعية هائلة لتلبية رغبات المجتمع المتزايدة في الالتحاق بالتعليم الجامعي ولسد الفجوة في سوق العمل. غير أن بعض هذه الخطوات قد تأتي بدون دراسة متأنية، حيث صدر قرار إنشاء جامعة نجران في عام (١٤٢٧هـ) وافتتحت الدراسة في نفس العام، على الرغم من عدم وجود مبانٍ تعليمية مجهزة ومعدة إعداداً مناسباً للدراسة الجامعية، مما دعى المسؤولون في الجامعة لبدء الدراسة في مباني مؤجرة غير معدة في الأساس للعملية التعليمية، بالإضافة إلى قلة وجود أعضاء هيئة التدريس بالكم والكيف المناسبين، ناهيك عن باقي أبعاد جودة الخدمة التعليمية.

وتقتضي جودة الخدمة التعليمية في التعليم الجامعي الاهتمام بعناصر وأبعاد العملية التعليمية كافة وفقاً للمدخل المبني على المستفيد، فالطلاب مركز الاهتمام ومحوره، ولا ينبغي عند الحديث عن جودة الخدمة التعليمية إهمال آراؤهم أو تهميش دورهم. لذلك تأتي هذه الدراسة استكمالاً للدور المنوط بكليات التربية، وكذا الدور الذي تقوم به وحدة الجودة بالكلية حيث تستهدف الدراسة بحث مشكلة هامة، وهي: "جودة

الخدمة التعليمية في كلية التربية جامعة نجران من وجهة نظر الطلاب"، وتحديد جوانب القوة والضعف في أبعاد جودة الخدمة المقدمة بالكلية.

ولذا يجيب البحث الحالي عن الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس: ما واقع الخدمات التعليمية التي تقدمها كلية التربية – جامعة نجران من وجهة نظر الطلاب ؟ وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

١- ما مدى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها كلية التربية جامعة نجران من وجهة نظر طلابها؟

٢- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط الذكور والإناث على استبانة جودة الخدمات التعليمية؟

٣- هل تتباين الفروق بين استجابات الطلاب وفقاً للتخصص (اقتصاد منزلي/ رياض الأطفال/ تربية خاصة) على استبانة جودة الخدمات التعليمية؟

## منهج الدراسة

يستخدم البحث المنهج الوصفي، لوصف وتحليل واقع جودة الخدمات التعليمية المقدمة لطلاب الدرجة الجامعية الأولى (البكالوريوس) في كلية التربية، ومن ثم اقتراح آليات من شأنها رفع مستوى الخدمات المقدمة للطلاب. وتستعين الدراسة في شقها الميداني بأحد أدوات المنهج الوصفي، وهي استبانة يتم بناؤها في ضوء الدراسات السابقة وأدبيات الدراسة وفي ضوء الممارسات الواقعية التي يعايشها الباحث من خلال عمله كعضو هيئة تدريس في الكلية، وتحكيمها وفق القواعد العلمية المتبعة، لرصد واقع مستوى الخدمات المقدمة للطلاب في كلية التربية جامعة نجران.

## مجتمع وعينة الدراسة

-مجتمع الدراسة: طلاب كلية التربية جامعة نجران (بنين وبنات).

-عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (٣٢٠) طالباً وطالبة في المستويات (الخامس، السادس، السابع) في برامج كلية التربية جامعة

نجران وهي: (التربية الخاصة، رياض الأطفال، الاقتصاد المنزلي) في الفصل الدراسي الثاني ٣٣/ ١٤٣٤هـ – ١٢/ ٢٠١٣م.

**أهداف الدراسة**

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي:

١- التعرف على مفهوم جودة الخدمات التعليمية، وأبعادها، ونماذج قياسها.

٢- التعرف على واقع الخدمات التعليمية المقدمة في كلية التربية جامعة نجران، والمشكلات والمعوقات التي تحد من جودتها.

٣- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على استبانة جودة الخدمات التعليمية تبعاً لمتغير النوع (ذكور / إناث).

٤- الكشف عن اتجاهات الفروق بين فئات العينة على استبانة جودة الخدمات التعليمية تبعاً لمتغير التخصص (اقتصاد منزلي/ رياض الأطفال/ تربية خاصة).

**الدراسات السابقة**

استهدفت دراسة (شهيب، ٢٠٠١) تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التجارة جامعة القاهرة، وكانت أهم نتائجها: وجود تباين واضح لعناصر جودة العملية التعليمية الستة (المنهج العلمي، المرجع العلمي، عضو هيئة التدريس، أسلوب تقييم الطلبة، النظام الإداري، التسهيلات المادية) بين البرامج الدراسية الأربعة (برنامج التعليم المفتوح، شعبة اللغة الإنجليزية، التعليم النظامي، الانتساب الموجه) المتاحة لدراسة البكالوريوس في جامعة القاهرة، وأن هناك تبايناً شديداً في أداء أعضاء هيئة التدريس في البرامج الدراسية الأربعة، وأن التباين في مستوى جودة العملية التعليمية بين برامج البكالوريوس الأربعة يرجع إلى التسهيلات المادية المتاحة.

واستهدفت دراسة (Jiang, 2002) قياس جودة النظام التعليمي باستخدام مقياس الفجوة، وأظهرت نتائج الدراسة قدرة المقياس وفعاليته في التعرف على جودة النظام التعليمي من خلال فحص الفرق بين الإدراكات والتوقعات التي أبداها المفحوصون من فئات مختلفة كالمرشدين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب. حيث اتفقت استجابات أفراد العينة في الفئات المختلفة على بعض المشكلات الظاهرة في النظام التعليمي كنظام الامتحانات والأنشطة اللامنهجية، والأنشطة الصفية التقليدية.

واستهدفت دراسة (Zachry & Kleen, 2003) قياس توقعات الطلاب لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة في التعليم التقني، وتكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالباً وطالبة من معهد متخصص للتعليم التقني في أمريكا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توقعات الطلاب لمستوى الخدمة المتوافرة في المعهد كانت إيجابية مقارنةً بمستوى تقديراتهم الحقيقية لهذه الخدمة.

واستهدفت دراسة (Sungchul & Hyusuk, 2004) التحقق من فعالية اختبار الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التعليمية التي يقدمها معهد كوري مختص بالتعليم العالي، تكونت العينة من (٨٦) مستفيداً من خدمات هذا المعهد، وقد أفادت نتائج الدراسة أن هذا الاختبار

فعال لقياس جودة الخدمات، وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الفجوة في تقدير مستوى جودة الخدمات تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور.

واستهدفت دراسة (Forested & Bakken, 2004) تبادل الخبرات والمعلومات حول مشاركة الطلاب في جودة التعليم العالي في خمسة بلدان أوروبية هي (الدانمارك، فنلنده، أيسلنده، النرويج، السويد)، كما هدفت إلى التعرف على التجارب الناجحة في هذا المجال وإلى تحديد المشكلات الأساسية فيه كي تكون وكالات ضمان الجودة إضافة جيدة لتطوير طرائق عملها، وقد اعتمدت الدراسة على التقارير الوطنية الصادرة عن كل وحدة من وكالات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي في هذه البلدان وقد تضمنت التقارير بنوداً حول الإطار القانوني الذي يتضمن حقوق الطلاب في المشاركة في تقويم التعليم العالي، وحول مشاركة الطلاب في كل من التخطيط لعمليات التقويم والتقويم الذاتي للمؤسسات التعليمية ولجان التقويم الخارجية وكتابة التقارير والزيارات الميدانية ومتابعة عمليات التقويم. وتوصلت إلى أن هناك تقليداً عريقاً في مشاركة الطلاب في تقويم أداء الجامعات في بلدان أوروبا الشمالية بالإضافة إلى أن حقوق الطلاب في مشاركتهم في عملية ضمان الجودة وتقويمها منصوص عليها في القوانين والتشريعات ورأت أن التجارب الناجحة في هذا المجال هي انعكاس للنظرة الإيجابية لوكالات ضمان الجودة في التعليم العالي نحو مشاركة الطلاب في عمليات تقويم جودة الجامعات في تلك البلدان. وقد أشارت الدراسة إلى أن كلاً من القوانين والتعليمات التي تخص مشاركة الطلاب في تقويم جودة التعليم تختلف فيما بين البلدان المدروسة، وكذلك طرائق مشاركة هؤلاء الطلاب في عملية التقويم هذه. بالإضافة إلى أن طرائق مشاركة الطلاب قد تختلف باختلاف أساليب التقويم المتبعة وباختلاف مشاريع التقويم، وحتى باختلاف مراحل التقويم في مشروع التقويم الواحد.

واستهدفت دراسة (Sahney & Karunes, 2004) الكشف عن مستوى النوعية في نظام التعليم باستخدام أسلوب الفجوة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) طالباً وطالبة من الملتحقين

في إحدى الجامعات الهندية، وقد أظهرت النتائج وجود فجوة سالبة ودالة إحصائياً بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم في المجال المادي والاعتمادية والاستجابة، كما أظهرت النتائج وجود فجوة موجبة ودالة إحصائياً في مستوى الخدمات في مجالي السلامة والتعاطف الاجتماعي، ووجود فروق في الفجوة بين إدراكات الطلاب وتوقعاتهم في تقدير مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والسنة الدراسية لصالح الإناث والتخصصات العلمية وطلاب السنة الأولى على الترتيب.

واستهدفت دراسة (سيد، سيد، ٢٠٠٥) التعرف على المعوقات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة والتي تمثل مدخلاً رئيسياً لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة لطلاب كليات التربية الرياضية في الجامعات المصرية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: عدم ملائمة الثقافة التنظيمية السائدة، والثقافة التنظيمية التي تتفق ومتطلبات تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة، وكذا عدم ملائمة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية السائدة، وعدم ملائمة جودة الخدمة المقدمة للطلاب مع رغباتهم وتوقعاتهم، وعدم الربط بين كليات التربية الرياضية ومتطلبات سوق العمل.

واستهدفت دراسة (الحدابي، عكاشة، ٢٠٠٦) الكشف عن العوامل المسهمة في قياس جودة الخدمة التعليمية بالجامعة، والتعرف على العوامل الأكثر قدرة على التنبؤ بجودة الخدمة المقدمة للطلاب، وتوصلت نتائج الدراسة إلى استخراج ستة عوامل قابلة للتفسير مستوعبة (٥٨,٩%) من إجمالي التباين الكلي لمصفوفة العوامل المستخرجة، كما استخرجت الدراسة سبعة نماذج حقق النموذج السادس منها محكات الاسهام الكامل (الواحد الصحيح)، ويتضمن هذا النموذج العوامل الموضحة في نموذج الانحدار المعياري التالي: جودة الخدمة التعليمية المقدمة لطلاب الجامعة = ٠,٢٨% جودة الخدمات الإدارية + ٠,٣٣% جودة الخدمات الأكاديمية + جودة سهولة الحصول على الخدمة + ٠,١٦% جودة التجهيزات + ٠,١٧% جودة خدمات القبول والتسجيل + ٠,١٢% جودة مصادر التعلم).

واستهدفت دراسة (الحدابي، عكاشة، ٢٠٠٧) الكشف عن العوامل المسهمة في جودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلبة في الجامعات اليمنية وتم تحديد مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة في المجالات المختلفة للخدمة التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة تباين مستوى جودة الخدمة المقدمة للطلاب في المجالات المختلفة باختلاف النوع (الجنس) والمستوى الدراسي، كما أمكن التوصل لعدد من العوامل والتي يمكن من خلالها التنبؤ بجودة الخدمة التعليمية.

واستهدفت دراسة (ناصر، طرابلسية، ٢٠٠٧) تحديد المعايير المستخدمة في الجامعات والمؤسسات التعليمية والبحثية السورية، وتحديد فاعلية هذه المعايير، والتوصل إلى صياغة معايير وطنية واضحة لتقويم أداء الجامعات تعمل على ضبط وضمان جودة أدوات العملية التعليمية وتطوير جودة الخدمة المقدمة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: غياب وجود رسالة واضحة للجامعة، لا تصمم إدارة الجامعة برامجها وخدماتها التعليمية بما يتوافق مع رؤيتها ورسالتها، وعدم التزام إدارة الجامعة بتطبيق معايير الجودة المدروسة، وقدمت الباحثة مجموعة من المعايير الأساسية لتحديد جودة الخدمة التعليمية وتقويم الأداء بالجامعات السورية في الأبعاد (رسالة الجامعة، فاعلية الجامعة، البرامج الأكاديمية، خدمات التنمية الطلابية، أنظمة القبول والتقويم)، كما قدمت مؤشرات للتنبؤ بجودة المعايير المدروسة.

واستهدفت دراسة (Mahyub, 2008)، إلى التعرف على مستوى جودة الخدمة التعليمية في الكلية العالمية بجامعة العلوم والتكنولوجيا، وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الخدمة التعليمية أعلى لصالح الطلاب مقارنةً بالخريجين وظهر ذلك في محاور الدراسة التسعة، كما أظهرت النتائج أن أغلبية الطلاب لاحظوا أن الكلية العالمية تزودهم بمستوى أعلى في جودة الخدمة التعليمية مقارنةً بالخريجين، كما توصلت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس ولكن يوجد اختلاف في ثلاثة محاور هي المناهج والمكتبة والتوظيف لصالح الإناث.

واستهدفت دراسة (الحدابي، قشوة، ٢٠٠٩)، قياس مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة جامعة عمران باليمن من وجهة نظر

طلاب الأقسام العلمية، والكشف عن التباينات في مستوى جودة الخدمة ومكوناتها في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. وقد تكونت مجموعة الدراسة من جميع طلاب الأقسام العلمية بالمستويين الأول والرابع، والبالغ عددهم ٣٠٠ طالباً وطالبة، وتم تبني أداة مقننة وهي استبيان يحوي تسعة محاور (المادة العلمية، أعضاء هيئة التدريس، المكتبة، الموظفون، القبول والتسجيل، الأنشطة الطلابية، الصورة الذهنية للجامعة، التوظيف، البنية التحتية)، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها: إن مستوى جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة – جامعة عمران دون المستوى المطلوب، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغير الجنس، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) لمستوى جودة الخدمة التعليمية تعزى لمتغيري التخصص والمستوى الدراسي.

واستهدفت دراسة (غبور، ٢٠٠٩)، التعرف على وعي طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنصورة بجودة الخدمات التعليمية المقدمة لهم، والتعرف على مدى تأثر كل من متغير الجنس والتخصص والبيئة على درجة وعي الطلاب بجودة الخدمة التعليمية المقدمة لهم، وتقديم تصور لتفعيل دور الطلاب في تحقيق جودة العملية التعليمية بالكلية في ضوء مفهوم الجودة الشاملة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن هناك وعي لدى طلاب كلية التربية النوعية بجودة الخدمة التعليمية التي تقدم لهم بالكلية ولكن دلالة هذا الوعي منخفضة، لا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجة الوعي بجودة الخدمة التعليمية، توجد فروق بين الشعب المختلفة بالكلية في ترتيب درجة الوعي لمحاور جودة الخدمة التعليمية.

واستهدفت دراسة (الزهراني، محمد، ٢٠١٠)، قياس مستوى أداء الخدمة التعليمية التي تقدمها كلية المجتمع بالرياض من وجهة نظر عملائها (جهات التوظيف)، والتعرف على نواحي القوة والضعف لخريجيها، باستخدام مقياس (SERVQUAL)، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: استطاع مقياس الفجوة (SERVQUAL) أن يكشف عن

نوع الفجوة ومداها بين توقعات جهات التوظيف لمظاهر جودة الخدمة التعليمية وبين إدراكاتهم للأداء الفعلي لها٠ أمكن إثبات أن المقياس المستخدم (SERVQUAL) والذي يشتمل على خمسة أبعاد رئيسة لجودة الخدمة التعليمية يتمتع بدرجة من الثبات (٩٠%) والمصداقية (٧٠,٢%) ويمكن استخدامه في قياس مظاهر جودة الخدمة التعليمية٠ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥.) بين ادراكات جهات التوظيف للأداء الفعلي للخدمة التعليمية وبين توقعاتهم لهذا الأداء على مستوى جميع الأبعاد. أسفرت نتائج تطبيق النموذج عن وجود فجوات سلبية لجميع عناصر جودة الأبعاد التي يتكون منها النموذج (SERVQUAL) وهذا يعني انخفاض مستوى جودة الخدمة التعليمية المقدمة من كلية المجتمع بالرياض للخريجين وجهات التوظيف.

واستهدفت دراسة (حوالة، ٢٠١٠)، التعرف على واقع جودة الخدمات التعليمية التي يقدمها معهد الدراسات التربوية لطلاب برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر الطلاب، وفي ضوء متغيري النوع والمستوى الدراسي، وتقديم تصور للارتقاء بجودة الخدمات التعليمية في برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أهمها: أن متوسط استجابات الطلاب على استمارة البحث ككل حوالي (٣,٥)، بنسبة (٧٠%) على مستوى الأبعاد والمحاور، وهي استجابة تشير إلى أن الخدمة التي يتلقاها الطلبة تصل إلى متوسط توقعاتهم. لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في إدراكهم لمستوى جودة الخدمة المقدمة لهم بشكل عام، لا توجد فروق بين المستويات الأربعة (دبلوم عام – دبلوم خاص – ماجستير – دكتوراة) على مستوى الأبعاد ما عدا بعد الاستجابة. ثم قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً للارتقاء بجودة الخدمات التعليمية في برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها فيما يتعلق بأبعاد ومحاور الخدمة التعليمية المدروسة.

واستهدفت دراسة (بركات، ٢٠١٠)، الكشف عن الفجوة بين إدراكات الدارسين في جامعة القدس المفتوحة بطولكرم، وتوقعاتهم لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة في المجالات المختلفة، استخدمت

الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، ومقياس SERVQUAL بعد تعريبه وعرضه على مجموعة من المحكمين وتطويره ثم تطبيقه على عينة من الدارسين بلغت (٢١٥) دارساً ودارسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد فجوة موجبة غير دالة إحصائياً بين إدراكات الدارسين وبين توقعاتهم للدرجة الكلية لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة، وهو مؤشر بسيط لارتفاع مستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة للدارسين، كما بينت النتائج وجود فرق موجب وغير دال إحصائياً في مجالات: التعاطف الاجتماعي، الاستجابة، السلامة والأمن على الترتيب، بينما أظهر الدارسون فرقاً سالباً ولكن دون مستوى الدلالة الإحصائية أيضاً في المجالين: الجوانب المادية الملموسة، الاعتمادية على الترتيب. أما بخصوص عناصر الخدمة التي تقدمها الجامعة، فقد بينت النتائج وجود فجوة موجبة ودالة إحصائياً في عناصر الخدمة الآتية: سرعة الجامعة في تقديم الخدمة، والرغبة لدى الموظفين لمساعدة الدارسين، وإتاحة الفرص للاحتفالات والرحلات والتعارف على الترتيب، بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى وجود فجوة سالبة ودالة إحصائياً بين إدراكات الدارسين وتوقعاتهم في عناصر الخدمة الآتية: توافر تجهيزات التقنيات الحديثة، جاذبية التسهيلات والمرافق، وجاذبية المواد والتخصصات، والاستجابة الفورية للمشكلات، وتوافر وسائل التجهيزات الأمنية على الترتيب. وبينت النتائج كذلك، عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الفجوة في تقديرات الدارسين المدركة والمتوقعة لمستوى الخدمة التي تقدمها الجامعة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص الدراسي.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

١- تناولت الدراسات السابقة موضوع جودة الخدمة التعليمية من زوايا ورؤى مختلفة.

٢- لم تتفق الدراسات السابقة على عدد ومحتوى أبعاد جودة الخدمة التعليمية، حيث اختلفت أبعاد جودة الخدمة وفقاً لنوع الدراسة ووفقاً لثقافة المجتمع الذي أجريت فيه.

٣- تنوعت أساليب وطرق قياس جودة الخدمة التعليمية، حيث اشتهرت ثلاثة نماذج لقياسها، هي: نموذج الفجوة (SERVQUAL) أو ما يعرف بنموذج جودة الخدمة، ونموذج الأداء الفعلي (SERVPERF)، ونموذج (HEDPERF) وهو تطوير للنموذج السابق.

٤- أشارت نتائج معظم الدراسات السابقة إلى تدني مستوى جودة الخدمات التعليمية المقدمة للطلاب في المؤسسات الجامعية المختلفة.

٥- محدودية الدراسات العربية في مجال قياس جودة الخدمة التعليمية في المؤسسات الجامعية العربية.

وانطلاقاً من الحاجة الماسة للدراسات في هذا المجال، وشعوراً بأن الخدمات التعليمية ما زالت في حاجة إلى المزيد من الدراسات التقويمية، خاصةً في كليات التربية في المملكة العربية السعودية، فإن الدراسة الحالية تسعى للتعرف على واقع جودة الخدمات التعليمية المقدمة في كلية التربية جامعة نجران وسبل تطويرها.

## الإطار النظري

**مفهوم جودة الخدمة التعليمية:**

يوجد ثلاثة اتجاهات لتعريف جودة الخدمة على النحو الآتي:

**الاتجاه الأول: على أساس الفارق بين توقعات متلقي الخدمة والأداء الفعلي (التوقعات والإدراكات):**

هناك من يرى أن جودة الخدمة يجب أن تعرف من خلال الفارق بين توقعات متلقي الخدمة والأداء الفعلي للخدمة. ( Parasuaman & Zeithaml & Berry, 1988)، ومن هذا المنطلق فإنه يمكن النظر لجودة الخدمة التربوية كمعيار لدرجة تطابق الأداء الفعلي للخدمة مع توقعات الطلاب، حيث تعرف جودة الخدمة على أنها مقياس لمدى مطابقة مستوى الخدمة المقدمة لتوقعات متلقي الخدمة، والذي ينتج عن قيامهم بالمقارنة بين توقعاتهم للخدمة وإدراكاتهم للأداء الفعلي لها، ومن هنا تبرز أهمية البعد النفسي في قياس جودة الخدمة في المجال التربوي وبذلك فإنه يمكن تحديد جودة الخدمة التربوية من خلال مدى تحقق التوقعات والاحتياجات التي ينشدها الطلاب.

(Tan & Kek, 2004; Lewis & Booms, 1983)، كما تعرف على أنها "المطابقة بين توقعات العملاء لمستوى جودة العملية التعليمية وبين ما يحصل عليه العملاء فعلاً من مستوى لجودة التعليم الجامعي". (عبدالله، قويدر، ٢٠٠٥، ٤)، ويقصد بجودة الخدمة التعليمية، تصورات الطلاب المستفيدين عن مستوى أداء الخدمات الجامعية مقارنةً بما يتوقعونه. (Jusoh ,2004 , 2)، وتعرف على أنها مدى تطابق مستوى الخدمة المقدمة مع توقعات العملاء. (Abdullah, 2006, 71).

**الاتجاه الثاني: على أساس الفجوة بين الأداء الفعلي للخدمة والأداء المثالي:**

ينظر البعض لجودة الخدمة على أنها الفجوة بين الأداء الفعلي للخدمة والأداء المثالي، وتعرف جودة الخدمة التعليمية وفقاً لهذا الاتجاه على أنها: "نجاح المؤسسة التعليمية في توفير بيئة تعليمية تمكن الطلاب

من تحقيق الأهداف التعليمية بفاعلية طبقاً لمعايير أكاديمية مناسبة". (الحدابي، عكاشة، ٢٠٠٦، ١٤- ١٥).

**الاتجاه الثالث: على أساس إدراكات متلقي الخدمة عن الأداء الفعلي للخدمة (الجودة المدركة):**

يرى البعض أن جودة الخدمة تعتمد على إدراك جميع الأطراف ذات المصلحة (Stakeholder) فيما يتعلق بالخدمة.(Cronin & Taylor, 1992)، فتقييمات الطلاب عادةً ما تعتبر المدخل الأساسي لقياس جودة الخدمات التربوية، حيث تتعاظم أهمية التعرف على الاحتياجات الإستراتيجية لتحسين تلك الخدمات بشكل متواصل، وينطلق هذا الفهم لمعنى الجودة في مجال الخدمات من حقيقة أن الجودة المدركة هي حكم أو تقدير شخصي لمتلقيها، وهي بذلك تعد شكلاً من أشكال الاتجاهات. (Hoffman & Bateson, 2001)

وبتحليل مفهوم جودة الخدمة المدركة يتبين أنه:

١- مفهوم نسبي Relativistic ويختلف من شخص لآخر.

٢- مفهوم مدرك Cognitive، وليس عاطفي.

٣- موضوعي، يتم تقييمه على أساس موضوعي فقط لخصائص المنتج وليس وفقاً للمعايير الشخصية المتعلقة بأهواء المستهلك.

٤- يتم إدراك هذا المفهوم بعد تلقي الخدمة مباشرةً.

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

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

وهو بذلك يختلف عن مفهوم الرضا الذي يتكون من جزئين: جزء إدراكي تلعب المعايير الموضوعية دوراً في تقييمه، وجزء عاطفي تلعب المعايير الذاتية أو الشخصية دوراً كبيراً في تقييمه، حيث يتم الحكم عليه من خلال ما يحصل عليه العميل وما يتم التضحية به.

**أبعاد جودة الخدمة التعليمية**

يوجد اتفاق عام بين الباحثين على أن جودة الخدمة المدركة تتحدد بمجموعة من الأبعاد، إلا أنه لا يوجد اتفاق على طبيعة ومحتوى هذه الأبعاد، وقد يكون هذا التعدد نتيجة تعدد مجالات الخدمة في حد ذاتها وكذلك اختلاف العوامل الثقافية بين المجتمعات.

حيث حدد (Ziethaml & Parasuraman & Zeithaml & Berry, 1985; Parasuraman & Berry,1990) عشرة أبعاد لجودة الخدمة، يمكن تطبيقها في أي مجال من المجالات هي: الموثوقية (تقديم الخدمة كما وعد بها)، والاستجابة (فورية تقديم الخدمة عند الحاجة)، والكفاءة (تقديم الخدمة على الوجه الأكمل)، والإتاحة (السهولة في تقديم وتوصيل الخدمة)، والتعاطف (الود واللطف في المعاملة)، والاتصال (تقديم المعلومات بلغة بسيطة ومفهومة)، والمصداقية (وتعني أن مقدمي الخدمة موضع ثقة وأمانة وصدق)، والأمن (عدم وجود مخاطر)، وفهم العميل (فهم احتياجات متلقي الخدمة)، والملموسية (المكونات المادية المتطلبة لتقديم الخدمة).

وقد طور كل من (Berry & Parasuaman,1991; Zeithaml , 1990) تلك الأبعاد إلى خمسة أبعاد فقط كما يأتي:

١- العناصر الملموسة Tangibles: وتشمل جميع المكونات المادية للمؤسسة.

٢- الاعتمادية Reliability: وتعني قدرة المؤسسة على تقديم الخدمة السليمة من أول مرة بدقة.

٣- الاستجابة Responsiveness: تلبية حاجة العملاء والرد على استفساراتهم.

٤- الثقة والأمان Security: ويعكس هذا البعد المعرفة والرغبة في توليد الثقة والطمأنينة لدى متلقي الخدمة.

٥- التعاطف Courtesy: الاهتمام والعناية بمتلقي الخدمة، وإشعاره أنه محور الاهتمام وأن مصلحته هي الأساس.

وعلى مستوى جودة الخدمة التعليمية في التعليم العالي فقد قامت وزارة التعليم العالي البريطانية بتشكيل لجنة دائمة لتقييم جودة الخدمات التعليمية في الجامعات البريطانية في عام ١٩٩٢، كما أنشئ مجلس أعلى لتقييم جودة الدراسة في الجامعات الأمريكية عام ١٩٩٥، واتفقت اللجنتان في اجتماع مشترك في أكتوبر ١٩٩٥ في جامعة ستانفورد على المعايير الواجب اتباعها لتقييم جودة الخدمة التعليمية في الأبعاد الآتية: المنهج العلمي، والمرجع العلمي، وأعضاء هيئة التدريس، وأسلوب التقييم، والنظام الإداري، والتسهيلات المادية.(Davis & Ringsted, 2006, 305- 314).

كما حدد (Didamenico,1996) أبعاد جودة الخدمة التعليمية في الآتي: خدمات الإرشاد المهني، وخدمات التوظيف في المستقبل، والخدمات الصحية، وتسهيلات تقديم الوجبات. كما وضع (حسين، ١٩٩٦) مقياساً لجودة الخدمة الطلابية مكون من خمسة أبعاد هي: الجوانب المادية، والاعتمادية، والاستجابة، والأمان، والتعاطف. أما ( Le Blanc & Nguyen, 1997) فقد حدد أبعاد جودة الخدمة من منظور الطلاب مرتبة حسب أهميتها النسبية وهي: السمعة، والإدارة، وأعضاء هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، والاستجابة، والتسهيلات، وسهولة الوصول، وتقديم الاستشارات للطلاب، والخدمات المكتبية، والتسهيلات الحاسوبية المتعلقة بأساليب الترفيه، ومناسبة القاعات الدراسية، ومحتوى المقرر. كما توصلت دراسة (Morales & Calderon, 1999) إلى أن أبعاد جودة الخدمة هي: العناصر الملموسة، وأعضاء هيئة التدريس، والإدارة، والاعتمادية، والتعاطف.

وحدد (Kwan & NG, 1999) أبعاد جودة الأداء بمؤسسات التعليم العالي كما يراها الطلاب، وهي: التقويم والامتحانات، والتسهيلات، ومحتوى المنهج الدراسي، واهتمام أعضاء هيئة التدريس بالطلبة، والإدارة، والإرشاد الأكاديمي، والأنشطة الاجتماعية بالجامعة. كما حدد(Oldfield & Baron, 2000) أبعاد جودة الخدمة في التعليم العالي في ثلاثة أبعاد هي: **العوامل الأساسية**: (توافر المهارات والمعارف المناسبة لدى

أعضاء هيئة التدريس وتفهمهم لاحتياجات الطلاب)، **والعوامل الوظيفية:** (وتتعلق بالقوانين)، **والعوامل الخاصة:** (معاملة أعضاء هيئة التدريس للطلاب). أما (Lampley, 2001) فقد حدد سبعة أبعاد لجودة الخدمة التعليمية في التعليم العالي هي: الاستجابة أو الرعاية، والسجلات والأعمال، والسهولة والأمان، والمعرفة، والتسهيلات والتجهيزات، والعلاقات العامة. كما حدد (Lagrosen & Roxana & Leitner, 2004) أبعاد جودة الخدمة في التعليم العالي في: التضامن المؤسسي، والمعلومات والاستجابة، والمقررات الدراسية، والتقييم الداخلي، وتسهيلات الحاسب الآلي، والمقارنات، وموارد المكتبة، وممارسات التدريس، وعوامل ما بعد التخرج، وتسهيلات الحرم الجامعي.

وحدد (Joseph & Yakhon & Stone, 2005) أبعاد جودة الخدمة في: أعضاء هيئة التدريس، والأنشطة الترفيهية، والتسهيلات، والبيئة الجامعية، والسمعة، والتكلفة، والعائلة، والأصدقاء، وعدد الطلاب في قاعات التدريس والجدول الدراسي. كما حددت (Abdullah, 2006) خمسة أبعاد لجودة الخدمة التعليمية هي: الجوانب غير الأكاديمية، والجوانب الأكاديمية، والسمعة، وسهولة الوصول والحصول على الخدمة، والبرامج التعليمية. كما حدد (الحدابي، عكاشة، ٢٠٠٧، الحدابي، قشوة، ٢٠٠٩) تسعة أبعاد لجودة الخدمة في التعليم العالي هي: المادة العلمية، والمكتبة، والموظفون، والقبول والتسجيل، والأنشطة الطلابية، والصورة الذهنية للجامعة، والتوظيف، والبنية التحتية للجامعة.

كما حددت (غبور، ٢٠٠٩) ستة أبعاد لجودة الخدمة التعليمية هي: المقررات (المناهج)، والتجهيزات، وطرق التدريس المتبعة، وأعضاء هيئة التدريس، وإجراءات التعامل بالكلية، والأنشطة الطلابية المساندة. وحدد (الزهراني، محمد، ٢٠١٠) خمسة أبعاد لجودة الخدمة التعليمية هي: الاعتمادية، والاستجابة، والأمان، والتعاطف، والجوانب الملموسة. كما حددت (حوالة، ٢٠١٠) سبعة أبعاد لقياس جودة الخدمة التعليمية هي: أعضاء هيئة التدريس، ومحتوى البرنامج، وأساليب التدريس، والموظفون والإدارة، والقبول والتسجيل، والمكتبة ومصادر التعلم،

والبنية التحتية والصورة الذهنية للجامعة. وحددت (الكندري، ٢٠١٠) أربعة أبعاد لقياس جودة الخدمة التعليمية هي: الجوانب المادية الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والاتصال. أما (بركات، ٢٠١٠) فقد حدد خمسة أبعاد لقياس جودة الخدمة التعليمية هي: الجوانب المادية الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والسلامة والأمن، والتعاطف الاجتماعي.

من العرض السابق، يتضح أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين على أبعاد جودة الخدمة التعليمية، إلا أنه توجد بعض الأبعاد تكررت في معظم الدراسات السابقة، ويستخلص الباحث (١٠) أبعاد لجودة الخدمة التعليمية في كلية التربية جامعة نجران على أساس تكرارها في الدراسات السابقة وطبيعة الخدمة التعليمية الجامعية وثقافة المجتمع السعودي، على النحو الآتي:

١- الجوانب المادية (المباني والتجهيزات).
٢- السمعة والصورة الذهنية للكلية.
٣- أعضاء هيئة التدريس.
٤- محتوى البرامج.
٥- القبول والتسجيل.
٦- خدمات المكتبة ومصادر التعلم.
٧- الأنشطة الطلابية.
٨- الإرشاد الأكاديمي.
٩- الخدمات الصحية.
١٠- التقويم والامتحانات.

ويقوم الباحث بإعداد أداة الدراسة وفقاً لهذه الأبعاد.

**قياس جودة الخدمة التعليمية:**

تعد عملية القياس أحد المحاور الأساسية لتطوير جودة الخدمات التعليمية، فقد ذكر (Oakland, 1995) أن ما لا يمكن قياسه لا يمكن تطويره، حيث لا يمكن تحديد مدى تطور أو تراجع الكفاءة ومستوى جودة الخدمة المقدمة دون استخدام أداة أو أكثر من أدوات القياس.

ويؤكد (المحيلاوي، ٢٠٠٦)، أنه لا يمكن وضع معايير ثابتة لقياس جودة الخدمات وتعميمها لجميع المؤسسات الخدمية، بل هناك حاجة ماسة

إلى أن يقوم كل قطاع من القطاعات الخدمية بتطوير المقاييس المناسبة لقياس جودة الخدمة المقدمة في ضوء الظروف المحيطة، ولكن لا يمنع من وجود معايير مشتركة يمكن تطبيقها على بعض المؤسسات الخدمية (المتشابهة) أو المتماثلة. كما يؤكد (Winsted, 1997) على أنه من الصعب تحديد مجموعة من الأبعاد الثابتة المحددة للجودة في مجال خدمة معينة، حيث أن تقدير الأفراد للجودة يختلف باختلاف نوع الخدمة، وكذلك باختلاف الثقافات، وبالتالي فإن المقياس الذي يصلح لقياس جودة خدمة ما قد لا يصلح لقياس جودة خدمة أخرى، كما أن النموذج الذي يصلح لقياس جودة خدمة معينة في دولة ما ليس بالضرورة صلاحيته في قياس جودة نفس الخدمة في دولة أخرى، هو الذي شجع على ظهور تيار كبير من الدراسات التطبيقية في مجال قياس الجودة على أنواع مختلفة من الخدمات وعبر ثقافات مختلفة، حيث قامت كل دراسة باختيار نموذج من نماذج قياس جودة الخدمة مع وجود تفاوت في درجة إبراز أسباب الاختيار تتراوح بين مبررات قوية وأخرى ضعيفة.

وبخصوص جودة الخدمات التعليمية، يرى (Sallis,1993)، أن لجودة الخدمات التعليمية منظورين أساسيين، الأول: يظهر في مدى تطابق المخرج مع المواصفات التي وضعت (مواصفات الخريج، نواتج التعلم)، والمنظور الثاني، يظهر في مدى تلبية حاجة المستفيد من الخدمة (التوقعات أو مستوى الطموح).

ويتفق العديد من الباحثين مع الاتجاه القائل بأن جودة الخدمة تتحدد في ضوء إدراك العميل للجودة الفعلية (Donnelly, 2000, 490)، ويعارض البعض وجهة النظر التي تنظر إلى الجودة على أنها مقارنة مستوى الجودة الفعلي مع توقعات العميل، من حيث أن هذا المدخل قد يحقق الجودة بالنسبة لأحد الأبعاد على حساب الأبعاد الأخرى، ولذلك يجب أن ننظر إلى الجودة على أنها مسؤولية الجميع مع توافر استراتيجية طويلة الأجل لتحقيقها. (Candido & Morris, 2000, 463- 472)

وعند النظر إلى جودة عملية التعليم الجامعي بصفة عامة وعلى مستوى مرحلة البكالوريوس بصفة خاصة فإن الاتجاهات الحديثة في قياس مخرجات التعليم الجامعي لا تقتصر على توافر خصائص اتجاهية

ومعرفية ومهارية وسلوكية في الخريجين فحسب، بل يمتد قياس جودة الخدمة إلى جودة عناصر العملية التعليمية المختلفة على مستوى البكالوريوس.(محمد، ٢٠٠٥، ٦٣)

ويورد (الحدابي، قشوة، ٢٠٠٩)، أهم مداخل قياس جودة الخدمة على النحو الآتي:

١- قياس جودة الخدمات من منظور الزبائن: ويبنى على عدد الشكاوى التي يتقدم بها العملاء خلال فترة زمنية معينة.

٢- قياس الجودة المهنية: في إطار هذا المفهوم يمكن التمييز بين المقاييس الآتية: قياس الجودة بدلالة المدخلات، وقياس الجودة بدلالة العمليات، وقياس الجودة بدلالة المخرجات.

٣- مقياس الرضا: وهو أكثر المقاييس المستخدمة لقياس اتجاهات العملاء نحو جودة الخدمات المقدمة وذلك للكشف عن طبيعة شعور العملاء نحو الخدمة المقدمة لهم وجوانب القوة والضعف فيها.

٤- مقياس القيمة: تقوم الفكرة الأساسية لهذا المقياس على أن القيمة التي تقدمها منظمة خدمية للعملاء تعتمد على المنفعة الخاصة بالخدمات المدركة من جانب العميل والتكلفة للحصول على هذه الخدمات، فالعلاقة بين المنفعة والسعر هي التي تحدد القيمة، فكلما زادت مستويات المنفعة الخاصة بالخدمات المدركة كلما زادت القيمة المقدمة للعملاء وبالتالي زاد إقبالهم على طلب الخدمة.

٥- مقياس الفجوة (SERVQUAL): يقاس مستوى جودة الخدمة بمدى التطابق بين مستوى جودة الخدمة المقدمة فعلاً للعملاء وبين ما يتوقعونه.

٦- مقياس الأداء الفعلي (الخدمة المدركة): ويركز هذا المقياس على الأداء الفعلي للخدمة المقدمة على أساس أن جودة الخدمة يمكن الحكم عليها مباشرةً من خلال وجهة نظر العملاء.

كما أورد كل من (مدكور، ٢٠٠٠؛ Brown & Davis, West, 2002؛ Jacqueline, 2003; بيدس، ٢٠٠٤؛ بركات، ٢٠١٠)، أربعة نماذج أساسية لقياس جودة الخدمات المقدمة في المؤسسة التعليمية من داخل هذه المؤسسات على النحو الآتي:

١- رقابة جودة الخدمة (Quality Control): وتعني عملية رقابة الجودة بالتعرف على أي مظاهر للضعف تستكشف بعد استكمال العملية التعليمية، وتمارس هذه الرقابة باستخدام الاختبارات والفحوص الخارجية والداخلية، وعن طريق كتابة وإعداد الدراسات، وأخذ رأي المستفيدين.

٢- ضمان الجودة (Quality Assurance): وتتم هذه العملية قبل العملية التعليمية وخلالها، وليس بعدها كما في رقابة الجودة، وفيها تكون الجودة جزءاً لا يتجزأ من المنتجات أو المخرجات، وهنا يمكن تطبيق المعايير القياسية، والسعي لمنع حدوث أي خلل أو قصور.

٣- نظام إدارة الجودة (Quality Management System QMS): ويقوم على أساس إدارة العاملين في المؤسسة ومراقبتهم، ويعني ذلك القيام بالعمليات الآتية: التخطيط والرقابة، والتحديد الواضح للنتائج (مواصفات الخريج)، والاتفاق على الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق تلك النتائج (المواصفات) ومراجعة النظام التعليمي باستمرار ومراقبته.

٤- إدارة الجودة الشاملة (Total Quality Management TQM): يعد هذا النموذج امتداداً وتطويراً لنظام ضمان الجودة ويسعى إلى جعل كل عضو من أعضاء المؤسسة راغباً في إرضاء العملاء، وإلى جعل نظام المؤسسة قابلاً لأن يسمح لهم بذلك، وهو بذلك معني أساساً بالتحسين التنظيمي الذي يركز على العميل، ويعتمد على تصوره وإدراكه وتوقعه لجودة الخدمة المقدمة. ولقياس جودة الخدمات وفقاً لهذا النموذج وضعت أساليب وأدوات مختلفة كان أهمها أسلوب قياس الفجوة بين إدراكات الأفراد وتوقعاتهم لجودة الخدمة المقدمة.

إلا أن هناك اتفاقاً بين الباحثين في مجال جودة الخدمة، على أنه يوجد نموذجين بارزين يتمتعان بقبول واسع في مجال قياس جودة الخدمات رغم اختلاف فلسفة القياس التي يستند إليها كل منهما، وأضافت (Abdulah, 2005, 2006) نموذجاً ثالثاً لقياس جودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي والجامعي في ماليزيا أطلقت عليه (نموذج HEDPERF):

**النموذج الأول: نموذج الفجوة أو ما يطلق عليه نموذج جودة الخدمة (SERVQUAL):**

والذي توصل إليه باراشيرمان وزملاؤه (Parasurman et al, 1985)، وقاموا بتطويره في أعوام (١٩٨٨، ١٩٩١، ١٩٩٣، ١٩٩٤)، ويستند

على توقعات العملاء لمستوى الخدمة ومستوى الأداء الفعلي للخدمة المقدمة، ومن ثم تحديد الفجوة أو التطابق بين هذه التوقعات والأداء الفعلي، وذلك باستخدام الأبعاد الخمسة الممثلة لمظاهر جودة الخدمة، وهذه الأبعاد هي: (الجوانب المادية الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والثقة والأمان، والتعاطف)، والمقياس عبارة عن أداة مكونة من (٢٢) عنصراً لقياس جودة الخدمة، وبمقتضى هذا المقياس يمكن الحكم على مستوى جودة الخدمة من خلال معرفة التطابق بين توقعات العملاء للخدمة والأداء الفعلي لها. وتوقعات العملاء هي تصور العملاء لما يجب أن تقدمه المنظمة التي تعمل في خدمة معينة لعملائها، وأما إدراكهم للخدمة فهو تقييم العملاء للخدمة المقدمة من المؤسسة المعنية في نفس مجال الخدمة (رشاد، ٢٠٠١، ٤٥٨؛ عاشور، العبادلة، ٢٠٠٧، ١٠٩).

ورغم القبول الواسع لنموذج الفجوة (SERVQUAL) إلا أنه لم يخل من الانتقادات التي تركزت في مجموعها حول تعقد العمليات الحسابية التي ينطوي عليها، وضعف قدرته التنبؤية، وتأسيسه على نموذج الرضا وليس الاتجاهات، إضافة إلى تفاوت مقدرته في تفسير الاختلاف فى مكونات الجودة من خدمة إلى أخرى. (Cronin & Taylor, 1992 ; إدريس، المرسي، ١٩٩٣). وأشار (Carman, 1990)، إلى ملحوظة غاية في الأهمية بخصوص عدم كفاءة استخدام مقياس الفجوة عند قياس جودة الخدمات الجديدة والتي يستخدمها الفرد لأول مرة في حياته، حيث أوضح أن عبارات التوقعات في مقياس الفجوة تكون مصاغة بشكل مثالي Ideal، وفي الوقت نفسه لم يقم العميل بمقارنة أداء الخدمة بالتجارب السابقة له – لأنه يستخدمها لأول مرة – الأمر الذي يتطلب ضرورة البحث عن أساليب جديدة لقياس جودة الخدمات الجديدة، لا تقوم على مقارنة التوقعات بالأداء الفعلي. والخدمة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي من الخدمات التي يستخدمها الفرد لأول مرة في حياته، وبالتالي عدم تجربة العميل (الطالب) الجامعات الأخرى المنافسة تؤدي إلى وجود تأثير للكلمات الشفهية على الصورة الذهنية لجودة الخدمة في المؤسسة التعليمية التي يدرس فيها. بالإضافة إلى أن درجة التوقعات لا تضيف أية معلومات، وبالتالي فهي غير مهمة في قياس الجودة.

إلا أن العديد من الدراسات قد تبنت هذا النموذج في محاولتها لقياس وتقييم جودة الخدمة في العديد من القطاعات، والأنشطة الخدمية، استناداً إلى زعم مؤسسيه بعمومية مجالات تطبيق هذا النموذج، وتمتعه بدرجة عالية من الثبات والصلاحية. (رشاد، ٢٠٠٦، ٤٦١).

ولعل ما سبق كان السبب وراء ظهور الاتجاهات والآراء في الولايات المتحدة الأمريكية التي نادت بضرورة إتباع منهج جديد وهو قياس جودة الخدمة المدركة من جانب الطلاب للعملية التعليمية عقب كل فصل دراسي وخلال فترة زمنية واحدة، ثم مراقبة مراحل تطور مستوى الجودة كما يدركها الطلاب. (أبو وردة، ٢٠٠٧).

**النموذج الثاني (نموذج SERVPERF):**

وتأسيساً على ما سبق، فقد قدم (Parasurman & Zeithaml & Berry, 1988, 1991 ; Cronin & Taylor, 1992)، نموذج آخر جديد لقياس جودة الخدمة أطلق عليه نموذج الأداء الفعلي (SERVPERF)، حيث يعتمد هذا المقياس على طريقة أكثر بساطة في قياس جودة الخدمة باستخدام إدراك العملاء للأداء الفعلي للخدمة المقدمة لهم، وبالتالي استبعاد عمليات الطرح بين توقعات العميل وإدراكاته لمستوى الخدمة، وقد أكدت نتائج الصدق والثبات الصلاحية المقبولة لهذا النموذج بالنسبة لثلاثة أنواع من الخدمات مقابل نجاح نموذج الفجوة (SERVQUAL) بالنسبة لنوعين فقط من الخدمات. وبالتالي أوصت العديد من الدراسات بضرورة استخدام نموذج الأداء الفعلي (SERVPERF) في دراسات قياس جودة الخدمة، لما يتميز به عن نموذج الفجوة بسهولة الاستخدام والبساطة وكذلك بزيادة درجة واقعيته ومصداقيته.

ويرى (Cronin & Taylor, 1992, 56- 58)، أن مقياس (SERVPERF) عبارة عن أداة لقياس جودة الخدمة من خلال قياس الأداء الفعلي للخدمة المقدمة للعملاء، أي قياس جودة الخدمة باستخدام الجودة المدركة وحدها دون مقارنتها بالجودة المتوقعة، ويتفق (SERVQUAL) مع (SERVPERF) في الأبعاد الخمسة للجودة وهي: (العناصر المادية الملموسة، والاعتمادية، والاستجابة، والثقة أو الأمان، والتعاطف)، وفي العبارات المستخدمة لقياسها، فهو بمثابة تطوير لمقياس (SERVQUAL)، حيث وجد (Cronin,

Taylor) أثناء دراسة جودة الخدمة في أربع صناعات وخدمات مختلفة أن مقياس (SERVPERF) له قدرة أكبر من مقياس (SERVQUAL) على تفسير التباين في جودة الخدمة. ومعنى ذلك أن مقياس (SERVPERF) يعتمد على قياس جودة الخدمة باعتبارها شكلاً من أشكال الاتجاهات نحو الأداء الفعلي للخدمة.

ويتميز هذا المقياس بالبساطة وسهولة الاستخدام وكذلك بزيادة درجة المصداقية والواقعية، وقد تم استخدام مقياس الأداء الفعلي للتوصل إلى أحكام قيمية محددة للأنشطة والبرامج الجامعية التي تساعد على فهم وإدراك العلاقة بين مختلف العناصر الخاصة بالتقويم، فالتقويم بناءً على ذلك يستند إلى معايير محددة تخضع لها جميع مكونات العمل الجامعي التي يمكن قياسها بحيث يمكن من خلال تلك المعايير الحكم على أداء المؤسسة ومدى قدرتها على النهوض برسالتها المحددة في أهدافها الأساسية والمعلنة. (مجيد، الزيادات، ٢٠٠٨).

وقد أيدت العديد من الدراسات السابقة أفضلية قياس جودة الخدمة التعليمية بالاعتماد على قياس الجودة المدركة باستخدام مقياس (SERVPERF). (رشاد، ٢٠٠١؛ الحدابي، عكاشه، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧؛ ONeill et al, 2001, 2004؛ Jusoh et al, 2004؛ Abdullah, 2005؛ Seth et al, 2005؛ حوالة، ٢٠١٠)

وتؤكد التجارب الناجحة للمؤسسات الجامعية الرائدة على ضرورة الاهتمام بقياس جودة الخدمة المدركة للطلاب، حيث ان ذلك يلعب دوراً مهماً في تحديد أبعاد جودة الخدمات التعليمية من منظور الدارسين، الأمر الذي يؤدي إلى إمكانية إجراء التطوير للوصول إلى الوضع التنافسي المميز لتلك المؤسسات.

**النموذج الثالث (نموذج HEDPERF):**

وقامت (Abdullah, 2005, 2006) بدراستين متتاليتين، قدمت في الدراسة الأولى مقياساً جديداً لجودة الخدمة المقدمة في مؤسسات التعليم العالي بماليزيا (جامعات حكومية، وخاصة، ومعاهد)، يعتمد بشكل أساسي على تطوير نموذج الأداء الفعلي (SERVPERF) ليصلح للتطبيق لقياس جودة الخدمة في مؤسسات التعليم، وقد أطلقت عليه (HEDPERF)

وهو يشير إلى الأحرف الأولى للمقياس المبني على الأداء فقط في مجال الخدمات التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي (Higher Education PERFormance-only) والذي يحدد الأبعاد الحقيقية لجودة الخدمة التعليمية داخل هذا القطاع. ثم قامت في الدراسة التالية باختبار الكفاءة النسبية لمقياسي (SERVPERF, HEDPERF) في قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي، وقد توصلت النتائج إلى تفوق مقياس (HEDPERF) على مقياس (SERVPERF) في قياس جودة الخدمة في قطاع التعليم العالي في ماليزيا، لما له من قدرة تفسيرية عالية لجودة الخدمة في مؤسسات التعليم العالي، فضلاً عن تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات.

**الجانب الميداني للدراسة**

يتناول هذا الجزء من الدراسة، إجراءات الدراسة الميدانية، وتشمل: إعداد الأداة، وتقنينها، واختيار العينة، والمعالجة الإحصائية للبيانات، ونتائج الدراسة والتوصيات، ويسعى إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد مدى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها كلية التربية جامعة نجران من وجهة نظر الطلاب.

٢- الكشف عن الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على استبانة جودة الخدمات التعليمية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

٣- الكشف عن اتجاهات الفروق بين درجات فئات العينة على استبانة جودة الخدمات التعليمية تبعاً لمتغير التخصص (اقتصاد منزلي – رياض أطفال – تربية خاصة).

**مجتمع وعينة الدراسة**

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب كلية التربية جامعة نجران بأقسامها الثلاثة (اقتصاد منزلي – رياض أطفال – تربية خاصة)، في حين تتكون عينة البحث من عينة مقصودة من المستويات الأعلى (الخامس والسادس والسابع)، ذكوراً وإناثاً، بالنسب اللازمة للتحليل الإحصائي التي يتيح الحصول على معلومات يمكن تعميم نتائجها، حيث بلغ عدد عينة الدراسة (٣٢٠) طالباً وطالبة.

**فئات عينة الدراسة**

يوضح الجدول رقم (١) فئات عينة الدراسة حسب الجنس (ذكر/ أنثى)، والتخصص (اقتصاد منزلي – رياض أطفال – تربية خاصة).

**جدول رقم (١). يوضح فئات عينة الدراسة.**

| فئات العينة | ذكر | أنثى | اقتصاد منزلي | رياض أطفال | تربية خاصة |
|---|---|---|---|---|---|
| العدد | ٨٠ | ٢٤٠ | ٨٠ | ٨٠ | ١٦٠ |
| المجموع | ٣٢٠ | | ٣٢٠ | | |

يلاحظ من الجدول السابق، أن عدد الإناث ثلاثة أضعاف عدد الذكور وذلك يرجع إلى أنه يوجد في كلية التربية جامعة نجران برنامج واحد فقط للذكور (تربية خاصة)، وثلاثة برامج للإناث (اقتصاد منزلي – رياض أطفال – تربية خاصة)، كما يفسر ذلك تضاعف عدد عينة برنامج التربية الخاصة.

**وصف الأداة:**

تتمثل أداة الدراسة في الاستبانة التي تم إعدادها بمعرفة الباحث بهدف جمع المعلومات والبيانات حول أفراد عينة الدراسة، وواقع جودة الخدمات التعليمية في كلية التربية جامعة نجران، كما هدفت أداة الدراسة إلى تحديد مدى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها كلية التربية جامعة نجران من وجهة نظر الطلاب، وتحديد الفروق بين متوسطات درجات الطلاب على استبانة جودة الخدمات التعليمية تبعاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، وتحديد اتجاهات الفروق بين درجات فئات عينة الدراسة على استبانة جودة الخدمات التعليمية تبعاً لمتغير التخصص (اقتصاد منزلي – رياض أطفال – تربية خاصة). ولبناء الاستبانة قام الباحث بتحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال جودة الخدمات التعليمية. وتضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (٧٢) عبارة غطت أبعاد ومحاور الالتزام المهني. وعرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة المحكمين وذلك للتأكد من دقة صياغة العبارات وانتماء العبارة للمحور،

وكفاية عبارات كل محور (بعد) من أبعاد الاستبانة، وبعد تجميع آراء السادة المحكمين وتعديل الاستبانة وفقاً لآرائهم، تم حذف بعض العبارات وتعديل بعضها، وإضافة البعض الآخر، وأصبحت الاستبانة في صورتها النهائية تشمل على (٦٠) عبارة، كلها عبارات موجبة، موزعة على (١٠) أبعاد (محاور)، ويشمل كل بعد (٦) عبارات على النحو الآتي:

١- المحور (البعد) الأول: الجوانب المادية (المباني والتجهيزات).
٢- المحور (البعد) الثاني: السمعة والصورة الذهنية للكلية.
٣- المحور (البعد) الثالث: أعضاء هيئة التدريس.
٤- المحور (البعد) الرابع: محتوى البرنامج.
٥- المحور (البعد) الخامس: القبول والتسجيل.
٦- المحور (البعد) السادس: خدمات المكتبة ومصادر التعلم.
٧- المحور (البعد) السابع: الأنشطة الطلابية.
٨- المحور (البعد) الثامن: الإرشاد الأكاديمي.
٩- المحور (البعد) التاسع: الخدمات الصحية.
١٠- المحور (البعد) العاشر: التقويم والامتحانات.

**الصدق الظاهري (صدق المحكمين)**

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وذلك لإبداء الرأي حول مدى انتماء العبارة للمحور (البعد) الذي تنتمي إليه، ومدى دقة الصياغة اللغوية للعبارات، وتم تنفيذ التعديلات المطلوبة سواءً بالحذف أو التعديل أو الإضافة لبعض عبارات الاستبانة.

**ثبات الاستبانة:**

تم حساب ثبات الاستبانة من خلال طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ، ويوضح جدول رقم (٢) معامل الثبات للاستبانة ككل.

**جدول رقم (٢). يوضح معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ لاستبانة جودة الخدمات (العينة الاستطلاعية ن= ٤٠)**

| المقياس / معامل الثبات | المقياس ككل (عدد العبارات =٦٠) |
|---|---|
| معامل ألفا كرونباخ (الثبات) | ٠,٩٧٤ |

يتبين من الجدول رقم (٢) تمتع الاستبانة بمعامل ثبات قيمته (٠,٩٧٤) وهي قيمة مرتفعة، مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة.

**الاتساق الداخلي للاستبانة**

تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٤٠) طالباً وطالبة، ويوضح الجدول رقم (٣) معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبيانة.

**جدول رقم (٣). يوضح معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة.**

| م | المحـور | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ١ | الأول | ٠,٨٩٢ | ٠,٠١ |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٢ | الثاني | ٠,٨١٨ | ٠,٠١ |
| ٣ | الثالث | ٠,٨٠٦ | ٠,٠١ |
| ٤ | الرابع | ٠,٨٣٢ | ٠,٠١ |
| ٥ | الخامس | ٠,٨٦٥ | ٠,٠١ |
| ٦ | السادس | ٠,٧٥٧ | ٠,٠١ |
| ٧ | السابع | ٠,٨٠٨ | ٠,٠١ |
| ٨ | الثامن | ٠,٨٤٦ | ٠,٠١ |
| ٩ | التاسع | ٠,٧١٣ | ٠,٠١ |
| ١٠ | العاشر | ٠,٧٧٠ | ٠,٠١ |

يتبين من الجدول السابق، أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق الاستبانة.

**الدرجة على الاستبانة:**

وضعت بدائل الاستبانة في مقياس متدرج (مرتفعة جداً – مرتفعة- متوسطة – ضعيفة - غير متوفرة)، بحيث تعطى استجابات العبارات القيم (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وسيتم تفسير نتائج الدراسة في ضوء قيم المتوسط الحسابي حسب الجدول الآتي:

**جدول رقم (٤). يبين درجة الاستجابة حسب قيم المتوسط الحسابي.**

| درجة الاستجابة | من | إلى |
|---|---|---|
| غير متوفرة | ١ | أقل من ١,٨ |
| ضعيفة | ١,٨ | أقل من ٢,٦ |
| متوسطة | ٢,٦ | أقل من ٣,٤ |
| مرتفعة | ٣,٤ | أقل من ٤,٢ |
| مرتفعة جداً | ٤,٢ | ٥ |

**أساليب المعالجة الإحصائية:**

استخدمت في معالجة بيانات الدراسة بعض الأساليب الإحصائية التي تتفق وطبيعة الدراسة ومتغيراتها، وذلك من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروف باسم SPSS والمستخدم على

أجهزة الحاسب الآلي، حيث تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية: التكرارات، والنسب المئوية، والانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي، ومعامل ألفا كرومباخ، ومعاملات الارتباط، واختبار "ت" (T- test)، وفترات الثقة، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه.

## عرض وتفسير نتائج الدراسة

**أولاً: عرض وتفسير نتائج الإجابة عن السؤال الأول للدراسة، وينص على "ما مدى جودة الخدمات التعليمية التي تقدمها كلية التربية جامعة نجران من وجهة نظر الطلاب؟"**

وللإجابة عن السؤال الأول قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أبعاد استبانة جودة الخدمات التعليمية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، على النحو الآتي:

**١- عرض وتفسير نتائج المحور الأول**

يوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الأول (الجوانب المادية "المباني والتجهيزات").

**جدول رقم (٥). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب العبارات على المحور الأول (الجوانب المادية) (ن = ٣٢٠).**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المبنى جميل وجذاب. | ٢,٥١٨٧ | ٠,٩٩٨٢٥ | ٤ |
| ٢ | القاعات والفصول الدراسية مريحة ونظيفة. | ٢,٥٣٧٥ | ٠,٩٣٢٧٧ | ٣ |
| ٣ | القاعات والفصول الدراسية مزودة بأجهزة عرض ووسائل تعليمية حديثة. | ٢,٦٥٠٠ | ٠,٩٩٣٤٠ | ١ |
| ٤ | المعامل حديثة ومجهزة. | ٢,٣٧١٩ | ٠,٩٦٤٤٩ | ٥ |
| ٥ | توجد في الكلية كافتيريا تلبي احتياجات الطلاب. | ٢,٣٤٦٩ | ١,٠٢٠٩٤ | ٦ |
| ٦ | تتوافر دورات مياه كافية ونظيفة. | ٢,٥٦٥٦ | ١,١٠٦٥٨ | ٢ |
| الإجمالي | | ٢,٤٩٨٤ | ٠,٧٣٩٩٠ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

جاءت العبارة رقم (٣) في الترتيب الأول بين عبارات المحور الأول بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٥)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٩٣٤)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى وجود جهاز عرض في معظم القاعات، إلا أنه في الغالب يكون معطلاً ولا يعمل نظراً لتأخر عمليات الصيانة، بينما جاءت العبارة رقم (٥) في المرتبة الأخيرة بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٤٦٩)، وانحراف معياري مقداره (١,٢٠٩٤)، أي بدرجة استجابة ضعيفة، وقد يرجع ذلك إلى أن الكافتيريا صغيرة ولا يوجد بها جلسات لقضاء الطلاب أوقاتهم بين المحاضرات فهي أشبه بالمقصف المدرسي وتعمل بشكل متقطع. وحصل المحور إجمالاً على متوسط حسابي مقداره (٢,٤٩٨٤)، وانحراف معياري مقداره (٠,٧٣٩٩)، أي بدرجة استجابة ضعيفة أيضاً. وقد يرجع ذلك إلى أن مباني الكلية مؤجرة وغير معدة في الأساس للدراسة الجامعية، حيث صدر قرار بدء الدراسة قبل إنشاء مباني الجامعة مما اضطر المسؤولين لتأجير مباني جاهزة غير مطابقة

للمواصفات لبدء الدراسة غير أن متطلبات المباني الجامعية ذو مواصفات واشتراطات خاصة.

**٢- عرض وتفسير نتائج المحور الثاني**

يوضح الجدول رقم (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثاني (السمعة والصورة الذهنية للكلية).

**جدول رقم (٦). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب العبارات على المحور الثاني (السمعة والصورة الذهنية) (ن = ٣٢٠).**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٧ | سمعة الكلية لدى المجتمع حسنة. | ٣,١٥٩٤ | ١,١٧٢٩٣ | ٣ |
| ٨ | أفضل الدراسة في كلية التربية جامعة نجران عن نظيراتها في الجامعات الأخرى. | ٣,٠٨١٢ | ١,١٥٥٤٥ | ٤ |
| ٩ | أنصح الطلاب بالدراسة في كلية التربية جامعة نجران. | ٣,٠٤٦٩ | ١,٢١٤٢٠ | ٥ |
| ١٠ | أشعر بالثقة والأمان في الكلية. | ٣,١٦٨٧ | ١,٢٧٢٩٢ | ٢ |
| ١١ | أفتخر بدراستي في كلية التربية جامعة نجران. | ٣,٤٢١٩ | ١,٢٢٤١٦ | ١ |
| ١٢ | تحقق الكلية طموحاتي وتوقعاتي. | ٢,٧٨٧٥ | ١,١٥٤٩٩ | ٦ |
| | الإجمالي | ٣,١١٠٩ | ٠,٩٦٦٧٦ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

جاءت العبارة رقم (١١) في الترتيب الأول بين عبارات المحور الثاني بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٢١٩)، وانحراف معياري مقداره (١,٢٢٤١٦)، أي بدرجة استجابة (مرتفعة)، وقد يرجع ذلك إلى حداثة الجامعة في منطقة نجران، حيث أن وجود الجامعة في هذه المنطقة النائية والبعيدة عن المركز (العاصمة) ظل حلماً وأملاً لأبناء المنطقة لفترات طويلة مضت. بينما جاءت العبارة رقم (١٢) في المرتبة الأخيرة بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٨٧٥)، وانحراف معياري مقداره (١,١٥٤٩٩)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى

قلة التخصصات الموجودة في الكلية (تخصص واحد للبنين و٣ للبنات) ويأمل الطلاب في تعدد التخصصات والمسارات داخل الكلية. وحصل المحور إجمالاً على متوسط حسابي مقداره (٣,١١٠٩)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٦٦٧٦)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى قلة المسارات والتخصصات، بالإضافة إلى أن الكلية والجامعة عموماً تستعين بأعضاء هيئة تدريس وموظفين معظمهم من خارج المنطقة ويأمل أبناء المنطقة في العمل في الجامعة والكلية.

**٣- عرض وتفسير نتائج المحور الثالث**

يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثالث (أعضاء هيئة التدريس).

**جدول رقم (٧). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب العبارات على المحور الثالث (أعضاء هيئة التدريس) (ن = ٣٢٠).**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١٣ | أشعر بالجدية في أداء أعضاء هيئة التدريس أثناء الشرح. | ٣,٤٧٥٠ | ١,١٤٧١٦ | ١ |
| ١٤ | يوظف أعضاء هيئة التدريس الوسائل التعليمية والتكنولوجية المتاحة بشكل جيد. | ٣,١٧٨١ | ١,٠٨٤٠١ | ٤ |
| ١٥ | يلتزم أعضاء هيئة التدريس بالمواعيد المحددة للمحاضرات والساعات المكتبية. | ٣,٣٥٣١ | ١,١٨٣٨٧ | ٣ |
| ١٦ | يتمكن أعضاء هيئة التدريس من المحتوى العلمي للمقرر. | ٣,٣٨٤٤ | ١,١١٦٥٩ | ٢ |
| ١٧ | يساعد أعضاء هيئة التدريس الطلاب في حل مشكلاتهم. | ٢,٧٤٣٨ | ١,١٣٢٣٠ | ٦ |
| ١٨ | يتعامل أعضاء هيئة التدريس بالتساوي والعدل مع الطلاب. | ٢,٩٠٠٠ | ١,٢٨٩٩٤ | ٥ |
| | الإجمالي | ٣,١٧٢٤ | ٠,٩٣٥٧٠ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

جاءت العبارة رقم (١٣) في الترتيب الأول بين عبارات المحور الثالث بمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٧٥٠)، وانحراف معياري مقداره (١,١٤٧١٦)، أي بدرجة استجابة (مرتفعة)، وقد يرجع ذلك إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس بالكلية الذين يقومون

بالتدريس بالفعل من المتعاقدين الذين لا يتحملون أعباءً إدارية. بينما جاءت العبارة رقم (١٧) في المرتبة الأخيرة بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٤٣٨)، وانحراف معياري مقداره (١,١٣٢٣٠)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود آليات واضحة لمواجهة مشكلات الطلاب، بالإضافة إلى عدم تفعيل أنشطة وحدة الاستشارات التربوية والنفسية بالكلية. وحصل المحور إجمالاً على متوسط حسابي مقداره (٣,١٧٢٤)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٣٥٧٠)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس في الكلية من المتعاقدين، حيث أن الكلية حديثة النشأة ولم تبن بعد قاعدتها من أعضاء هيئة التدريس من أبناء الوطن.

**٤- عرض وتفسير نتائج المحور الرابع**

يوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الرابع (محتوى البرنامج).

**جدول رقم (٨). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب العبارات على المحور الرابع (محتوى البرنامج) (ن = ٣٢٠).**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ١٩ | محتوى المقررات حديث ومواكب للجديد في العلم. | ٣,١٢٨١ | ١,١٥٥٢٦ | ٤ |
| ٢٠ | تتسم المقررات بالطابع العملي التطبيقي. | ٣,٠٣٤٤ | ١,٠٧٢٠٥ | ٥ |
| ٢١ | تلبي محتوى المقررات حاجاتي واهتماماتي. | ٢,٨٠٩٤ | ١,٠١٦١٣ | ٦ |
| ٢٢ | يقدم محتوى المقررات المبادئ والنظريات الأساسية في مجال التخصص. | ٣,١٦٥٦ | ١,١٠٠٣٣ | ٣ |
| ٢٣ | يزودني محتوى البرنامج بالمهارات اللازمة لممارسة المهنة في المستقبل. | ٣,١٩٠٦ | ١,٢٠٧٨٣ | ١ |
| ٢٤ | يتناسب محتوى البرنامج مع احتياجات سوق العمل. | ٣,١٦٨٨ | ١,٠٤٥٨٠ | ٢ |
| | الإجمالي | ٣,٠٨٢٨ | ٠,٨٦٤٦٧ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

جاءت العبارة رقم (٢٣) في الترتيب الأول بين عبارات المحور الرابع بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٩٠٦)، وانحراف معياري مقداره (١,٢٠٧٨٣)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن الكلية تطبق أنظمة الجودة وخاصةً فيما يتعلق بمحتوى البرامج الدراسية. بينما جاءت العبارة رقم (٢١) في المرتبة الأخيرة بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٠٩٤)، وانحراف معياري مقداره (١,٠١٦١٣)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن المقررات الدراسية تركز على بناء المستويين المعرفي والمهاري، مع إهمال المستوى العاطفي (الوجداني) للشخصية الإنسانية. وحصل المحور إجمالاً على متوسط حسابي مقداره (٣,٠٨٢٨)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٦٤٦٧)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن الكلية تحاول جاهدة تطبيق أنظمة الجودة وخاصةً في مجال البرامج والمقررات الدراسية.

**٥- عرض وتفسير نتائج المحور الخامس**

يوضح الجدول رقم (٩) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الخامس (القبول والتسجيل).

**جدول رقم (٩). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب العبارات على المحور الخامس (القبول والتسجيل) (ن = ٣٢٠).**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٢٥ | تتوافر معلومات دقيقة وكافية عن إجراءات القبول والتسجيل. | ٣,٠٠٠ | ١,١١٤١٧ | ٢ |
| ٢٦ | إجراءات القبول والتسجيل سريعة. | ٢,٩٣١٣ | ١,١٦٧٠٦ | ٣ |
| ٢٧ | إجراءات القبول والتسجيل دقيقة. | ٣,٠٤٦٩ | ١,١٤٢٣٧ | ١ |
| ٢٨ | يتوافر جهاز إداري كفء لإتمام عمليات القبول والتسجيل. | ٢,٨٩٣٧ | ١,٠٦٥٨٤ | ٤ |
| ٢٩ | تتم إجراءات القبول والتسجيل بسهولة ويسر. | ٢,٨١٢٥ | ١,١٥٦٦٢ | ٥ |
| ٣٠ | توفر إدارة القبول والتسجيل نشرات تساعد الطلاب في التعرف على نظام الدراسة بالكلية. | ٢,٧٨١٢ | ١,٢١٧٢٨ | ٦ |
| | الإجمالي | ٢,٩١٠٩ | ٠,٩٦٥٢٥ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

جاءت العبارة رقم (٢٧) في الترتيب الأول بين عبارات المحور الخامس بمتوسط حسابي مقداره (٣,٠٤٦٩)، وانحراف معياري مقداره (١,١٤٢٣٧)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، بينما جاءت العبارة رقم (٣٠) في المرتبة الأخيرة بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٨١٢)، وانحراف معياري مقداره (١,٢١٧٢٨)، أي بدرجة استجابة (متوسطة). وحصل المحور إجمالاً على متوسط حسابي مقداره (٢,٩١٠٩)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٦٥٢٥)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن نظم القبول والتسجيل في الكلية تتمتع بدرجة كبيرة من المرونة، بالإضافة إلى أن السعودية تطبق أحدث النظم في القبول والتسجيل، حيث تزاوج بين معدل الطالب في الثانوية العامة واختبارات القبول والاختبارات التحصيلية.

**٦- عرض وتفسير نتائج المحور السادس**

يوضح الجدول رقم (١٠) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور السادس (خدمات المكتبة ومصادر المعلومات).

**جدول رقم (١٠). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب العبارات على المحور السادس (خدمات المكتبة ومصادر المعلومات) (ن = ٣٢٠).**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٣١ | توجد بالمكتبة قاعدة بيانات ومعلومات حديثة. | ٢,١٩٦٩ | ١,٢٢٩٩٨ | ١ |
| ٣٢ | الكتب والمراجع في مجال التخصص بالمكتبة حديثة وكافية. | ٢,١٨٧٥ | ١,١٣١٩٧ | ٢ |
| ٣٣ | يتمكن الطلاب من الوصول إلى المعلومات المطلوبة في المكتبة بسرعة ويسر. | ٢,٠٦٥٦ | ١,١٦٠٥١ | ٣ |
| ٣٤ | المكتبة مدعومة بشبكة الإنترنت. | ١,٨٨١٣ | ١,١٣٠٢٢ | ٥ |
| ٣٥ | أعداد الكمبيوتر داخل المكتبة مناسب لعدد المترددين عليها. | ١,٨٤٦٩ | ١,١٠٧٨٢ | ٦ |
| ٣٦ | توفر المكتبة نظم سهلة للاستعارة. | ١,٩٠٦٣ | ١,١٥٤٥٠ | ٤ |
| | الإجمالي | ٢,٠١٤١ | ٠,٩٩٨٥٥ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

جاءت العبارة رقم (٣١) في الترتيب الأول بين عبارات المحور السادس بمتوسط حسابي مقداره (٢,١٩٦٩)، وانحراف معياري مقداره (١,٢٢٩٩٨)، أي بدرجة استجابة (ضعيفة)، بينما جاءت العبارة رقم (٣٥) في المرتبة الأخيرة بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي مقداره (١,٨٤٦٩)، وانحراف معياري مقداره (١,١٠٧٨٢)، أي بدرجة استجابة (ضعيفة). وحصل المحور إجمالاً على متوسط حسابي مقداره (٢,٠١٤١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٩٨٥٥)، أي بدرجة استجابة (ضعيفة)، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود مكتبة بالكلية بقسميها (البنين والبنات)، حيث يكتفى بالمكتبة المركزية في المقر الرئيسي للجامعة والذي يبعد مسافة كبيرة عن مباني الكلية.

**٧- عرض وتفسير نتائج المحور السابع**

يوضح الجدول رقم (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور السابع (الأنشطة الطلابية).

**جدول رقم (١١). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب العبارات على المحور السابع (الأنشطة الطلابية) (ن = ٣٢٠).**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٣٧ | توفر الكلية للطلاب فرص المشاركة في الأنشطة الطلابية المختلفة. | ٢,٨٨١٢ | ١,٢٢٦٠١ | ١ |
| ٣٨ | يتوافر بالكلية أماكن مناسبة لممارسة الأنشطة الطلابية المتنوعة. | ٢,٣٨٤٤ | ١,١١٠٩٦ | ٦ |
| ٣٩ | توقيت تقديم الأنشطة مناسب للطلاب. | ٢,٤٤٦٩ | ١,٠٠٩٥١ | ٤ |
| ٤٠ | تساعد الأنشطة الطلابية في تنمية شخصية الطلاب. | ٢,٦٢٨١ | ١,٢٢٢٥٠ | ٣ |
| ٤١ | تساعد الأنشطة الطلابية في اكتشاف مواهب الطلاب وتنميتها. | ٢,٧٢١٩ | ١,٢٠٦٣٧ | ٢ |
| ٤٢ | تقدم الكلية محفزات معنوية ومادية لممارسة الأنشطة الطلابية. | ٢,٤٤٣٨ | ١,٢٩٠١٧ | ٥ |
| | الإجمالي | ٢,٥٨٤٤ | ٠,٩٦٩٠٤ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

جاءت العبارة رقم (٣٧) في الترتيب الأول بين عبارات المحور السابع بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٨١٢)، وانحراف معياري مقداره (١,٢٢٦٠١)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، بينما جاءت العبارة رقم (٣٨) في المرتبة الأخيرة بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٨٤٤)، وانحراف معياري مقداره (١,١١٠٩٦)، أي بدرجة استجابة (ضعيفة). وحصل المحور إجمالاً على متوسط حسابي مقداره (٢,٥٨٤٤)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٦٩٠٤)، أي بدرجة استجابة (ضعيفة)، وقد يرجع ذلك إلى أن المبنى غير معد في الأساس لممارسة الأنشطة الطلابية، حيث أن المباني مؤجرة وغير مزودة بأماكن مناسبة (ملاعب- صالات رياضية- ساحات واسعة- مسرح-..... وغيرها) لممارسة الأنشطة الطلابية.

**٨- عرض وتفسير نتائج المحور الثامن**

يوضح الجدول رقم (١٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور الثامن (الإرشاد الأكاديمي).

**جدول رقم (١٢). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب العبارات على المحور الثامن (الإرشاد الأكاديمي) (ن = ٣٢٠).**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٤٣ | توجد خدمة مناسبة للإرشاد الأكاديمي. | ٢,٨٨١٢ | ١,١٥٤٩١ | ٢ |
| ٤٤ | يوفر الإرشاد الأكاديمي معلومات ونشرات تعريفية كافية ودقيقة عن نظام الدراسة في الكلية. | ٢,٧٣٧٥ | ١,١١٤١٠ | ٣ |
| ٤٥ | يقدم الإرشاد الأكاديمي الحلول المناسبة لمشكلات الطلاب المتعلقة بالتخصص. | ٢,٧٢٥٠ | ١,١٥٥٣٣ | ٤ |
| ٤٦ | يعقد الإرشاد الأكاديمي لقاءات تعريفية دورية لتوعية الطلاب بطبيعة الدراسة ومتطلبات التخرج. | ٢,٦٩٠٦ | ١,٢٦٤٨٨ | ٥ |
| ٤٧ | يقوم الإرشاد الأكاديمي باستقبال الطلبة الجدد والترحيب بهم في بداية كل عام دراسي. | ٣,١٩٣٨ | ١,٢٥٤٤٤ | ١ |
| ٤٨ | يقدم الإرشاد الأكاديمي آليات متنوعة لمتابعة الطلاب المتعثرين دراسياً. | ٢,٦٠٦٣ | ١,١٣١٤٦ | ٦ |
| | الإجمالي | ٢,٧٩٦٧ | ٠,٩٦٧٥٧ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

جاءت العبارة رقم (٤٧) في الترتيب الأول بين عبارات المحور الثامن بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٩٣٨)، وانحراف معياري مقداره (١,٢٥٤٤٤)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، بينما جاءت العبارة رقم (٤٨) في المرتبة الأخيرة بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٠٦٣)، وانحراف معياري مقداره (١,١٣١٤٦)، أي بدرجة استجابة (متوسطة). وحصل المحور إجمالاً على متوسط حسابي مقداره (٢,٧٩٦٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٦٧٥٧)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس يبذلون جهداً كبيراً في عمليات الإرشاد كمجال من مجالات الجودة في الكلية.

**٩- عرض وتفسير نتائج المحور التاسع**

يوضح الجدول رقم (١٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور التاسع (الخدمات الصحية).

**جدول رقم (١٣). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب العبارات على المحور التاسع (الخدمات الصحية) (ن = ٣٢٠)**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٤٩ | وجود غرفة مخصصة للإسعافات الأولية. | ١,٩٤٦٩ | ١,١٩٠٤٨ | ٥ |
| ٥٠ | توجد صيدلية بها مستلزمات الإسعافات الأولية. | ٢,٠٥٩٤ | ١,١٣٩٠٤ | ١ |
| ٥١ | تتوافر بالكلية طبيب / طبيبة لتوفير الرعاية الصحية للطلاب. | ١,٩٠٦٣ | ١,١٦٢٦٢ | ٦ |
| ٥٢ | يتم إلقاء محاضرات صحية بصفة دورية من قبل المختصين لنشر الوعي والثقافة الصحية. | ٢,٠٣١٢ | ١,١٣٠٤٩ | ٢ |
| ٥٣ | عقد دورات للإسعافات الأولية والوقاية من الأمراض. | ١,٩٦٢٥ | ١,١٧٣٨٤ | ٣ |
| ٥٤ | تتوفر نشرات صحية لتوعية الطلاب بالأمراض المتوطنة وسبل الوقاية منها. | ١,٩٥٦٢ | ١,١٢٤٥٢ | ٤ |
| | الإجمالي | ١,٩٧٧١ | ١,٠١٠٠٥ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

جاءت العبارة رقم (٥٠) في الترتيب الأول بين عبارات المحور التاسع بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٥٩٤)، وانحراف معياري مقداره (١,١٣٩٠٤)، أي بدرجة استجابة (ضعيفة)، بينما جاءت العبارة رقم (٥١) في المرتبة الأخيرة بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي مقداره (١,٩٠٦٣)، وانحراف معياري مقداره (١,١٦٢٦٢)، أي بدرجة استجابة (ضعيفة). وحصل المحور إجمالاً على متوسط حسابي مقداره (١,٩٧٧١)، وانحراف معياري مقداره (١,٠١٠٠٥)، أي بدرجة استجابة (ضعيفة)، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود عيادة طبية وصيدلية بالكلية، حيث يكتفى بخدمات المستشفى الجامعي الذي يقع على مسافة بعيدة من مباني الكلية.

**١٠- عرض وتفسير نتائج المحور العاشر**

يوضح الجدول رقم (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على المحور العاشر (التقويم والامتحانات).

**جدول رقم (١٤). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب العبارات على المحور العاشر (التقويم والامتحانات) (ن = ٣٢٠).**

| م | العبارة | المتوسط | الانحراف | الترتيب |
|---|---|---|---|---|
| ٥٥ | تتسم عمليات تقويم الطلاب بالموضوعية. | ٣,٠٨٧٥ | ١,٠٤٩٧٨ | ٤ |
| ٥٦ | تتسم عمليات تقويم الطلاب بالتنوع (أسئلة مقالية – أسئلة موضوعية – واجبات – أبحاث – عروض تقديمية). | ٣,٣٨١٣ | ١,١٧٦٤٢ | ١ |
| ٥٧ | تتسم عمليات تقويم الطلاب بالشمول (شاملة لكل عناصر المنهج). | ٣,٣١٢٥ | ١,١٦٢٠٣ | ٢ |
| ٥٨ | تركز الاختبارات على قياس عمليات التفكير العليا (القدرة التحليلية- التفكير الناقد- حل المشكلات -..). | ٣,١١٥٦ | ١,١٤٠٢١ | ٣ |
| ٥٩ | تتسم عمليات تقويم الطلاب بالعدالة والمساواة. | ٢,٩٨١٣ | ١,١٠٢٧٠ | ٦ |
| ٦٠ | تقيس الاختبارات جميع مخرجات التعلم المستهدفة من المعرفة والفهم والمهارات. | ٢,٩٨١٣ | ١,١٠٢٧٠ | ٥ |
| | الإجمالي | ٣,١٥٤٧ | ٠,٨٩٢٩٧ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

جاءت العبارة رقم (٥٦) في الترتيب الأول بين عبارات المحور العاشر بمتوسط حسابي مقداره (٣,٣٨١٣)، وانحراف معياري مقداره (١,١٧٦٤٢)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، بينما جاءت العبارة رقم (٥٩) في المرتبة الأخيرة بين عبارات المحور، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٨١٣)، وانحراف معياري مقداره (١,١٠٢٧٠)، أي بدرجة استجابة (متوسطة). وحصل المحور إجمالاً على متوسط حسابي مقداره (٣,١٥٤٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٩٢٩٧)، أي بدرجة استجابة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى تنوع نظم التقويم والامتحانات بالكلية، ويبذل أعضاء هيئة التدريس جهداً كبيراً لتقديم متطلبات هذا التنوع، حيث تتنوع أسئلة الامتحانات لتشمل الأسئلة المقالية والموضوعية بأنواعها.

**١١- عرض وتفسير نتائج الاستبانة إجمالاً**

**جدول رقم (١٥). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب الأبعاد على مستوى الاستبانة إجمالاً.**

| الأبعاد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|
| الأول: الجوانب المادية (المباني والتجهيزات). | ٢,٤٩٨٤ | ٠,٧٣٩٩٠ | ٨ |
| الثاني: السمعة والصورة الذهنية. | ٣,١١٠٩ | ٠,٩٦٦٧٦ | ٣ |
| الثالث: أعضاء هيئة التدريس. | ٣,١٧٢٤ | ٠,٩٣٥٧٠ | ١ |
| الرابع: محتوى البرنامج. | ٣,٠٨٢٨ | ٠,٨٦٤٦٧ | ٤ |
| الخامس: القبول والتسجيل. | ٢,٩١٠٩ | ٠,٩٦٥٢٥ | ٥ |
| السادس: خدمات المكتبة ومصادر التعلم. | ٢,٠١٤١ | ٠,٩٩٨٥٥ | ٩ |
| السابع: الأنشطة الطلابية. | ٢,٥٨٤٤ | ٠,٩٦٩٠٤ | ٧ |
| الثامن: الإرشاد الأكاديمي. | ٢,٧٩٦٧ | ٠,٩٦٧٥٧ | ٦ |
| التاسع: الخدمات الصحية. | ١,٩٧٧١ | ١,٠١٠٠٥ | ١٠ |
| العاشر: التقويم والامتحانات. | ٣,١٥٤٧ | ٠,٨٩٢٩٧ | ٢ |
| الإجمـــــــــالي | ٢,٧٣١١ | ٠,٦٧٠٩٢ | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

١- جاء المحور الثالث "أعضاء هيئة التدريس"، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٣,١٧٢٤)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٣٥٧)، أي بدرجةً (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن الجامعة تجتهد في استقطاب أفضل العناصر للتعاقد معها، حيث ترتفع نسبة المتعاقدين في الجامعة وخاصةً في كلية التربية بصورةٍ كبيرة عن أعضاء هيئة التدريس السعوديين. إلا أن جامعة نجران تقع في منطقة نائية مما يجعل الكفاءات المتميزة والنادرة تعزف عنها مما يضطر المسؤولين للتعاقد مع بعض الحاصلين على درجات علمية ولا يعملون في الجامعات في بلدانهم الأصلية مما يجعلهم يفتقدون إلى الخبرة والتدريب.

٢- جاء المحور التاسع "الخدمات الصحية"، والمحور السادس "خدمات المكتبة ومصادر المعلومات"، في المرتبتين العاشرة والتاسعة على الترتيب، بمتوسط حسابي (١,٩٧٧١)، (٢,٠١٤١)، وانحراف معياري مقداره (١,٠١٠٠٥)، (٠,٩٩٨٥٥) على الترتيب، أي بدرجة (ضعيفة)، وقد يرجع ذلك إلى عدم وجود عيادة أو صيدلية أو مكتبة في كلية التربية بشقيها البنين والبنات، حيث تكتفي الجامعة بالمكتبة المركزية والمستشفى الجامعي الذين يقعا في أماكن تبعد عن موقع كلية التربية.

٣- بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة مجملة (٢,٧٣١١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٧٠٩٢)، أي بدرجة متوسطة، مما يعني أن جودة الخدمات التعليمية المقدمة بالكلية جاءت بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب والطالبات.

٤-تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الحدابي، قشوة، ٢٠٠٩)، وتختلف مع نتائج دراسة (Zachry & Kleen, 2003)، ودراسة (حوالة، ٢٠١٠).

**ثانياً: عرض وتفسير نتائج الإجابة عن السؤال الثاني**

وينص على: "هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط استجابات الذكور والإناث على استبانة جودة الخدمات التعليمية؟".

وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين الجنسين، كما هو موضح في الجدول رقم (١٦).

**جدول رقم (١٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" لدلالة الفروق بين الذكور والإناث.**

| البعد | النوع | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأول: الجوانب المادية (المباني والتجهيزات). | ذكور | ٢,٤٦٢٥ | ٠,٦٤٥٧٦ | ٢,٢٢٥ | دالة عند مستوى ٠,٠٥ |
| | إناث | ٢,٦٨٥٤ | ٠,٦٢١٣٥ | | |
| الثاني: السمعة والصورة الذهنية للكلية. | ذكور | ٢,٩٥٢١ | ٠,٨٣٣٦٣ | ٦,٦٨٤ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | إناث | ٣,٧٨٥٤ | ٠,٧٤٠٧٢ | | |
| الثالث: أعضاء هيئة التدريس. | ذكور | ٣,١٢٩٢ | ٠,٧١٠٥٧ | ٣,٥٤١ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | إناث | ٣,٥٦٢٥ | ٠,٨٣٢٤٤ | | |
| الرابع: محتوى البرنامج. | ذكور | ٢,٩٦٤٦ | ٠,٨٠٥٠٩ | ٤,٥٠٦ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | إناث | ٣,٤٨٩٦ | ٠,٦٦١٥٥ | | |
| الخامس: القبول والتسجيل. | ذكور | ٢,٩٢٧١ | ٠,٩٠٥٠٧ | ٤,٢٧٢ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | إناث | ٣,٥١٢٥ | ٠,٨٢٦٦٧ | | |
| السادس: خدمات المكتبة ومصادر التعلم. | ذكور | ١,٩٥٦٣ | ٠,٨٩٤٤٨ | ٣,٥٨٠ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | إناث | ٢,٥٣٥٤ | ١,١٣٧٤٣ | | |
| السابع: الأنشطة الطلابية. | ذكور | ٢,٧٥٢١ | ١,٠٣١١٦ | ١,٤٦٣ | غير دالة |
| | إناث | ٢,٩٨٥٤ | ٠,٩٨٥٥٥ | | |
| الثامن: الإرشاد الأكاديمي. | ذكور | ٣,١٢٠٨ | ٠,٩٠٧٠٧ | ٣,٤٦٢ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | إناث | ٢,٧٠٠٧ | ٠,٩٥٠٨٥ | | |
| التاسع: الخدمات الصحية. | ذكور | ١,٩٨٧٥ | ١,٠٤٧٦٦ | ٢,٢٧٠ | دالة عند مستوى ٠,٠٥ |
| | إناث | ٢,٣٥٠٠ | ٠,٩٧٠٥٩ | | |
| العاشر: التقويم والامتحانات. | ذكور | ٣,١٠٠٠ | ٠,٨٦٢٨١ | ٢,٨٣٠ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | إناث | ٣,٤٦٢٥ | ٠,٧٥٣٧٩ | | |
| الإجمالي (على مستوى الاستبانة إجمالاً). | ذكور | ٢,٧٠٩٨ | ٠,٦٠٠٩٩ | ٤,٦٤٧ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | إناث | ٣,١٤٩٠ | ٠,٥٩٤٤٠ | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

١- المحور الأول: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢,٤٦٢٥)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٤٥٧٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي

للإناث (٢,٦٨٥٤)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٢١٣٥)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٢,٢٢٥)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح الإناث.

٢- المحور الثاني: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢,٩٥٢١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٣٣٦٣)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,٧٨٥٤)، وانحراف معياري مقداره (٠,٧٤٠٧٢)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٦,٦٨٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث.

٣- المحور الثالث: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٣,١٢٩٢)، وانحراف معياري مقداره (٠,٧١٠٥٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,٥٦٢٥)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٣٢٤٤)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٣,٥٤١)، عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث.

٤- المحور الرابع: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢,٩٦٤٦)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٠٥٠٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,٤٨٩٦)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٦١٥٥)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٤,٥٠٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث.

٥- المحور الخامس: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢,٩٢٧١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٠٥٠٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,٥١٢٥)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٢٦٦٧)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٤,٢٧٢)، عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث.

٦- المحور السادس: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١,٩٥٦٣)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٩٤٤٨)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢,٥٣٥٤)، وانحراف معياري مقداره (١,١٣٧٤٣)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٣,٥٨٠)، عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث.

٧- المحور السابع: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢,٧٥٢١)، وانحراف معياري مقداره (١,٠٣١١٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢,٩٨٥٤)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٨٥٥٥)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (١,٤٦٣).

٨- المحور الثامن: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٣,١٢٠٨)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٠٧٠٧)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢,٧٠٠٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٥٠٨٥)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٣,٤٦٢)، عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث.

٩- المحور التاسع: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (١,٩٨٧٥)، وانحراف معياري مقداره (١,٠٤٧٦٦)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٢,٣٥٠٠)، وانحراف معياري مقداره (٠,٩٧٠٥٩)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٢,٢٧٠)، عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح الذكور.

١٠- المحور العاشر: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٣,١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٦٢٨١)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,٤٦٢٥)، وانحراف معياري مقداره (٠,٧٥٣٧٩)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٢,٨٣٠)، عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث.

١١- على مستوى الاستبانة إجمالاً: بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٢,٧٠٩٨)، وانحراف معياري مقداره (٠,٦٠٠٩٩)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٣,١٤٩٠)، وانحراف معياري مقداره (٠,٥٩٤٤٠)، وبلغت قيمة "ت" المحسوبة لدلالة الفروق بين الجنسين (٤,٦٤٧)، عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الإناث.

**تفسير النتائج**

١- جاءت الفروق في المحاور (الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس والثامن والعاشر)، وعلى مستوى الاستبانة إجمالاً

لصالح الإناث، وقد يرجع ذلك إلى أن مبنى البنات أفضل في بنيته وتنظيمه من مبنى البنين، بالإضافة انضباط عضوات هيئة التدريس والتزامهم بمواعيد الدوام في مجتمع محافظ مثل مجتمع نجران، فقد تكون عضوات هيئة التدريس أكثر انضباطاً من أعضاء هيئة التدريس (الرجال).

٢- جاءت الفروق في المحور السابع (الأنشطة الطلابية) بين الذكور والإناث غير دالة، أي أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث على مستوى المحور، وقد يرجع ذلك إلى أن مبنى الكلية بقسميه (البنين والبنات) مؤجر وغير معد، حيث لا توجد ساحات وأماكن لممارسة الأنشطة الطلابية يستوي في ذلك البنين والبنات.

٣- تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (الحدابي، عكاشة، ٢٠٠٧)، وتختلف مع نتائج دراسة (Mahyub, 2008)، ودراسة (الحدابي، قشوة، ٢٠٠٩).

**ثالثاً: للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على:"هل تتباين الفروق بين استجابات الطلاب وفقاً للتخصص (اقتصاد منزلي/ رياض الأطفال/ تربية خاصة)؟"**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات العينة، ونتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة، ونتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على النحو الآتي:

**١- عرض وتفسير نتائج البعد الأول (الجوانب المادية)**

**جدول رقم (١٧). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة.**

| البعد الأول: الجوانب المادية (المباني والتجهيزات) | فئات العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| | الاقتصاد المنزلي | ٨٠ | ٢,٧٧٥٠ | ٠,٧٤٨٢٣ |
| | رياض الأطفال | ٨٠ | ٢,٠٧٠٨ | ٠,٧٤٠٥٢ |
| | التربية الخاصة | ١٦٠ | ٢,٥٧٤٠ | ٠,٦٤١٤٩ |
| | المجموع | ٣٢٠ | ٢,٤٩٨٤ | ٠,٧٣٩٩٠ |

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على البعد الأول

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢١,٦٥٩ | ٢ | ١٠,٨٣٠ | ٢٢,٤٤١ | دالة عند |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | داخل المجموعات | ١٥٢,٩٧٩ | ٣١٧ | ٠,٤٨٣ | | مستوى ٠,٠١ |
| | المجموع | ١٧٤,٦٣٨ | ٣١٩ | | | |
| نتاج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة | | | | | | |
| | فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | التربية الخاصة | | |
| | الاقتصاد المنزلي | | ٠,٧٠٤١٧**(١) | ٠,٢٠١٠٤** | | |
| | رياض الأطفال | | | ٠,٥٠٣١٢-**(٢) | | |
| | التربية الخاصة | | | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (٢,٧٧٥٠، ٢,٠٧٠٨، ٢,٥٧٤٠)، وانحراف معياري مقداره (٠,٧٤٨٢٣، ٠,٧٤٠٥٢، ٠,٦٤١٤٩) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٢٢,٤٤١)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٧٠٤١٧)، لصالح الاقتصاد المنزلي. وبلغت قيمة (٠,٢٠١٠٤) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة لصالح الاقتصاد المنزلي. بينما بلغت قيمة (٠,٥٠٣١٢) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

**٢- عرض وتفسير نتائج البعد الثاني**

**جدول رقم (١٨).المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة.**

| | فئات العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| البعد الثاني: السمعة والصورة | الاقتصاد المنزلي | ٨٠ | ٣,٢٦٢٥ | ٠,٧١١٤٦ |
| | رياض الأطفال | ٨٠ | ٢,٤٤٣٨ | ١,٠٣١٤٤٨ |
| | التربية الخاصة | ١٦٠ | ٣,٣٦٨٧ | ٠,٨٩٠٢٧ |

(١) ** تعني أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة الأولى.

(٢) - ** تعني أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة الثانية.

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | ٣٢٠ | ٣,١١٠٩ | | ٠,٩٦٦٧٦ |
| | نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على البعد الثاني | | | | |
| | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
| | بين المجموعات | ٤٨,٠٨٤ | ٢ | ٢٤,٠٤٢ | ٣٠,٤٧٨ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٥٠,٠٦١ | ٣١٧ | ٠,٧٨٩ | | |
| | المجموع | ٢٩٨,١٤٥ | ٣١٩ | | | |
| | نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على البعد الثاني | | | | |
| | فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | التربية الخاصة | |
| | الاقتصاد المنزلي | | ٠,٨١٨٧٥** | -٠,١٠٦٢٥ | |
| | رياض الأطفال | | | -٠,٩٢٥٠٠** | |
| | التربية الخاصة | | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (٣,٢٦٢٥، ٢,٤٤٣٨، ٣,٣٦٨٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,٧١١٤٦، ١,٠٣١٤٤٨، ٠,٨٩٠٢٧) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٣٠,٤٧٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

•جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٨١٨٧٥)، لصالح الاقتصاد المنزلي. وبلغت قيمة (٠,١٠٦٢٥) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين. بينما بلغت قيمة (٠,٩٢٥٠٠) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

### ٣- عرض وتفسير نتائج البعد الثالث

**جدول رقم (١٩). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة.**

| البعد الثالث: | فئات العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| | الاقتصاد المنزلي | ٨٠ | ٣,٤٧٥٠ | ٠,٨١١٧٩ |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | رياض الأطفال | ٨٠ | ٢,٥٢٢٩ | | ١,٠٠١٣٢ |
| | التربية الخاصة | ١٦٠ | ٣,٣٤٥٨ | | ٠,٨٠١٥٠ |
| | المجموع | ٣٢٠ | ٣,١٧٢٤ | | ٠,٩٣٥٧٠ |
| | نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على البعد الثالث | | | | |
| | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
| | بين المجموعات | ٤٥,٨٨٤ | ٢ | ٢٢,٩٤٢ | ٣١,١٥٨ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٣٣,٤١١ | ٣١٧ | ٠,٧٣٦ | | |
| | المجموع | ٢٧٩,٢٩٥ | ٣١٩ | | | |
| | نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على البعد الثالث | | | | |
| | فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | التربية الخاصة | |
| | الاقتصاد المنزلي | | ٠,٩٥٢٠٨** | ٠,١٢٩١٧ | |
| | رياض الأطفال | | | ٠,٨٢٢٩٢-** | |
| | التربية الخاصة | | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (٣,٤٧٥٠، ٢,٥٢٢٩، ٣,٣٤٥٨)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨١١٧٩، ١,٠٠١٣٢، ٠,٨٠١٥٠) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٣١,١٥٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٩٥٢٠٨)، لصالح الاقتصاد المنزلي. وبلغت قيمة (٠,١٢٩١٧) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين. بينما بلغت قيمة (٠,٨٢٢٩٢) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

**٤- عرض وتفسير نتائج البعد الرابع**

**جدول رقم (٢٠). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة.**

| البعد الرابع: محتوى البرنامج | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| فئات العينة | | العدد | | المتوسط الحسابي | | الانحراف المعياري |
| الاقتصاد المنزلي | | ٨٠ | | ٣,٣٢٢٩ | | ٠,٧١٢٧٣ |
| رياض الأطفال | | ٨٠ | | ٢,٥٥٤٢ | | ٠,٩٤٩٧٩ |
| التربية الخاصة | | ١٦٠ | | ٣,٢٢٧١ | | ٠,٧٨٠٢٨ |
| المجموع | | ٣٢٠ | | ٣,٠٨٢٨ | | ٠,٨٦٤٦٧ |
| نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على البعد الرابع | | | | | | |
| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | |
| بين المجموعات | ٣٠,٣٠٠ | ٢ | ١٥,١٥٠ | ٢٣,٠٦٧ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | |
| داخل المجموعات | ٢٠٨,٢٠٠ | ٣١٧ | ٠,٦٥٧ | | | |
| المجموع | ٢٣٨,٥٠٠ | ٣١٩ | | | | |
| نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على البعد الرابع | | | | | | |
| فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | التربية الخاصة | | | |
| الاقتصاد المنزلي | | ٠,٧٦٨٧٥** | ٠,٩٥٨٣ | | | |
| رياض الأطفال | | | -٠,٦٧٢٩٢** | | | |
| التربية الخاصة | | | | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (٣,٣٢٢٩، ٢,٥٥٤٢، ٣,٢٢٧١)، وانحراف معياري مقداره (٠,٧١٢٧٣، ٠,٩٤٩٧٩، ٠,٧٨٠٢٨) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٢٣,٠٦٧)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٧٦٨٧٥)، لصالح الاقتصاد المنزلي. وبلغت قيمة (٠,٩٥٨٣) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين. بينما بلغت قيمة (٠,٦٧٢٩٢) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

## ٥- عرض وتفسير نتائج البعد الخامس

**جدول رقم (٢١). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة.**

| البعد الخامس: القبول والتسجيل | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| فئات العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| الاقتصاد المنزلي | ٨٠ | ٢,٩٣١٣ | ٠,٨٦٩٣٥ | | |
| رياض الأطفال | ٨٠ | ٢,٢٧٢٩ | ٠,٨٥١١٨ | | |
| التربية الخاصة | ١٦٠ | ٣,٢١٩٨ | ٠,٩١٢٥٦ | | |
| المجموع | ٣٢٠ | ٢,٩١٠٩ | ٠,٩٦٥٢٥ | | |
| نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على البعد الخامس | | | | | |
| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
| بين المجموعات | ٤٧,٨٦١ | ٢ | ٢٣,٩٣١ | ٣٠,٤٢٣ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| داخل المجموعات | ٢٤٩,٣٥١ | ٣١٧ | ٠,٧٨٧ | | |
| المجموع | ٢٩٧,٢١٢ | ٣١٩ | | | |
| نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على البعد الخامس | | | | | |
| فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | التربية الخاصة | | |
| الاقتصاد المنزلي | | ٠,٦٥٨٣٣** | -٠,٢٨٨٥٨ | | |
| رياض الأطفال | | | -٠,٩٤٦٨٧** | | |
| التربية الخاصة | | | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (٢,٩٣١٣، ٢,٢٧٢٩، ٣,٢١٩٨)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٦٩٣٥، ٠,٨٥١١٨، ٠,٩١٢٥٦) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٣٠,٤٢٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٦٥٨٣٣)، لصالح الاقتصاد المنزلي. وبلغت قيمة (٠,٢٨٨٥٨) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة مما

يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين. بينما بلغت قيمة (٠,٩٤٦٨٧) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

### ٦- عرض وتفسير نتائج البعد السادس

**جدول رقم (٢٢). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة.**

| | فئات العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| البعد السادس: خدمات المكتبة ومصادر التعلم | الاقتصاد المنزلي | ٨٠ | ١,٩٢٧١ | ١,٠١٩٧٩ |
| | رياض الأطفال | ٨٠ | ١,٦٣٧٥ | ٠,٦٨٠١٣ |
| | التربية الخاصة | ١٦٠ | ٢,٢٤٥٨ | ١,٠٦٠٥٣ |
| | المجموع | ٣٢٠ | ٢,٠١٤١ | ٠,٩٩٨٥٥ |

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على البعد السادس

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢٠,٥٤٤ | ٢ | ١٠,٢٧٢ | ١٠,٩٤٤ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| داخل المجموعات | ٢٩٧,٥٣٢ | ٣١٧ | ٠,٩٣٩ | | |
| المجموع | ٣١٨,٠٧٦ | ٣١٩ | | | |

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على البعد السادس

| فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | التربية الخاصة |
|---|---|---|---|
| الاقتصاد المنزلي | | ٠,٢٨٩٥٨ | -٠,٣١٨٧٥ |
| رياض الأطفال | | | -٠,٦٠٨٣٣** |
| التربية الخاصة | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (١,٩٢٧١، ٢,٢٤٥٨، ٢,٢٤٥٨)، وانحراف معياري مقداره (١,٠١٩٧٩، ٠,٦٨٠١٣، ١,٠٦٠٥٣) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (١٠,٩٤٤)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٢٨٩٥٨)، مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين. وبلغت قيمة (٠,٣١٨٧٥) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين. بينما بلغت قيمة (٠,٦٠٨٣٣) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

**٧- عرض وتفسير نتائج البعد السابع**

**جدول رقم (٢٣). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة.**

| البعد السابع: الأنشطة الطلابية | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| فئات العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | | |
| الاقتصاد المنزلي | ٨٠ | ٢,٦١٨٨ | ٠,٨٤٨٦٧ | | | |
| رياض الأطفال | ٨٠ | ١,٩٨١٣ | ٠,٦٨٩٩٩ | | | |
| التربية الخاصة | ١٦٠ | ٢,٨٦٨٧ | ١,٠١٢٢٢ | | | |
| المجموع | ٣٢٠ | ٢,٥٨٤٤ | ٠,٩٦٩٠٤ | | | |
| نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على البعد السابع | | | | | | |
| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة | |
| بين المجموعات | ٤٢,١٣٤ | ٢ | ٢١,٠٦٧ | ٢٥,٩٤٣ | دالة عند مستوى ٠,٠١ | |
| داخل المجموعات | ٢٥٧,٤٢١ | ٣١٧ | ٠,٨١٢ | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | ٢٩٩,٥٥٥ | ٣١٩ | | | |
| نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على البعد السابع | | | | | | |
| | فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | | التربية الخاصة | |
| | الاقتصاد المنزلي | | ٠,٦٣٧٥٠-** | | ٠,٢٥٠٠٠- | |
| | رياض الأطفال | | | | ٠,٨٨٧٥٠-** | |
| | التربية الخاصة | | | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (٢,٦١٨٨، ١,٩٨١٣، ٢,٨٦٨٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٤٨٦٧، ٠,٦٨٩٩٩، ١,٠١٢٢٢) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٢٥,٩٤٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٦٣٧٥٠)، لصالح رياض الأطفال. وبلغت قيمة (٠,٢٥٠٠٠) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين. بينما بلغت قيمة (٠,٨٨٧٥٠) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

**٨- عرض وتفسير نتائج البعد الثامن**

**جدول رقم (٢٤). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة.**

| | فئات العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| البعد الثامن: الإرشاد الأكاديمي | الاقتصاد المنزلي | ٨٠ | ٣,٠٩٨٥ | ٠,٨٩٨٤٢ |
| | رياض الأطفال | ٨٠ | ٢,١٣٩٦ | ٠,٩١٢٦٦ |
| | التربية الخاصة | ١٦٠ | ٢,٩٩٣٧ | ٠,٨٤٧٥٥ |
| | المجموع | ٣٢٠ | ٢,٨٠٥٧ | ٠,٩٥٦٢١ |

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على البعد الثامن

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٤٧,٨٨٩ | ٢ | ٢٣,٩٤٥ | ٣١,١٣٦ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| داخل المجموعات | ٢٤٣,٧٨٤ | ٣١٧ | ٠,٧٦٩ | | |
| المجموع | ٢٩١,٦٧٣ | ٣١٩ | | | |

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على البعد الثامن

| فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | التربية الخاصة |
|---|---|---|---|
| الاقتصاد المنزلي | | ٠,٩٥٦٢٥-** | ٠,١٠٢٠٨-** |
| رياض الأطفال | | | ٠,٨٥٤١٧-** |
| التربية الخاصة | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (٣,٠٩٨٥، ٢,١٣٩٦، ٢,٩٩٣٧)، وانحراف معياري مقداره (٠,٨٩٨٤٢، ٠,٩١٢٦٦، ٠,٨٤٧٥٥) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٣١,١٣٦)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٩٥٦٢٥)، لصالح رياض الأطفال. وبلغت قيمة (٠,١٠٢٠٨) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة لصالح

التربية الخاصة. بينما بلغت قيمة (٠,٨٥٤١٧) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

**٩- عرض وتفسير نتائج البعد التاسع**

**جدول رقم (٢٥). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة**

| | فئات العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| البعد التاسع: الخدمات الصحية | الاقتصاد المنزلي | ٨٠ | ١,٨٣٧٥ | ١,١٢٦٩٥ |
| | رياض الأطفال | ٨٠ | ١,٧٣٣٣ | ٠,٧٦٧٤٨ |
| | التربية الخاصة | ١٦٠ | ٢,١٦٨٨ | ١,٠٢٢٩٧ |
| | المجموع | ٣٢٠ | ١,٩٧٧١ | ١,٠١٠٠٥ |

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على البعد التاسع

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٢,١٩٠ | ٢ | ٦,٠٩٥ | ٦,١٦٨ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| داخل المجموعات | ٣١٣,٢٥٣ | ٣١٧ | ٠,٩٨٨ | | |
| المجموع | ٣٢٥,٤٤٣ | ٣١٩ | | | |

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على البعد التاسع

| فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | التربية الخاصة |
|---|---|---|---|
| الاقتصاد المنزلي | | ٠,١٠٤١٧ | -٠,٣٣١٢٥ |
| رياض الأطفال | | | -٠,٤٣٥٤٢** |
| التربية الخاصة | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (١,٨٣٧٥، ١,٧٣٣٣، ٢,١٦٨٨)، وانحراف معياري مقداره (١,١٢٦٩٥، ٠,٧٦٧٤٨، ١,٠٢٢٩٧) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٦,١٦٨)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,١٠٤١٧)، مما يعني أنه لاتوجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين. وبلغت قيمة (٠,٣٣١٢٥) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين. بينما بلغت قيمة (٠,٤٣٥٤٢) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

**١٠- عرض وتفسير نتائج البعد العاشر**

**جدول رقم (٢٦). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة.**

| | فئات العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| البعد العاشر: التقويم والامتحانات | الاقتصاد المنزلي | ٨٠ | ٣,٤٧٢٩ | ٠,٧٧١٩٨ |
| | رياض الأطفال | ٨٠ | ٢,٥٨٣٣ | ٠,٨٨٢٧١ |
| | التربية الخاصة | ١٦٠ | ٣,٢٨١٢ | ٠,٨٢٧٨٠ |
| | المجموع | ٣٢٠ | ٣,١٥٤٧ | ٠,٨٩٢٩٧ |

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على البعد العاشر

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٣٦,٧٨٠ | ٢ | ١٨,٣٩٠ | ٢٦,٧٩٢ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| داخل المجموعات | ٢١٧,٥٩١ | ٣١٧ | ٠,٦٨٦ | | |
| المجموع | ٢٥٤,٣٧١ | ٣١٩ | | | |

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على البعد العاشر

| فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | التربية الخاصة |
|---|---|---|---|
| الاقتصاد المنزلي | | ٠,٨٨٩٥٨** | ٠,١٩١٦٧ |
| رياض الأطفال | | | -٠,٦٩٧٩٢** |
| التربية الخاصة | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (٣,٤٧٢٩، ٢,٥٨٣٣، ٣,٢٨١٢)، وانحراف معياري مقداره (٠,٧٧١٩٨، ٠,٨٨٢٧١، ٠,٨٢٧٨٠) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٢٦,٧٩٢)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٨٨٩٥٨)، لصالح الاقتصاد المنزلي. وبلغت قيمة (٠,١٩١٦٧) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين. بينما بلغت قيمة (٠,٦٩٧٩٢) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

## ١١- عرض وتفسير نتائج الاستبانة إجمالاً

**جدول رقم (٢٧). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ونتائج تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على الاستبانة إجمالاً**

| فئات العينة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الاقتصاد المنزلي | ٨٠ | ٢,٨٧١٩ | ٠,٥٣١٠٦ |
| رياض الأطفال | ٨٠ | ٢,١٩٤٠ | ٠,٥٧٥٨١ |
| التربية الخاصة | ١٦٠ | ٢,٩٢٩٤ | ٠,٦٣٥٢٤ |
| المجموع | ٣٢٠ | ٢,٧٣١١ | ٠,٦٧٠٩٢ |

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة على مستوى الاستبانة إجمالاً

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٣٠,٩٥٧ | ٢ | ١٥,٤٧٩ | ٤٣,٥٦٣ | دالة عند مستوى ٠,٠١ |
| داخل المجموعات | ١١٢,٦٣٥ | ٣١٧ | ٠,٣٥٥ | | |
| المجموع | ١٤٣,٥٩٢ | ٣١٩ | | | |

نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة على مستوى الاستبانة إجمالاً

| فئات العينة | الاقتصاد المنزلي | رياض الأطفال | التربية الخاصة |
|---|---|---|---|
| الاقتصاد المنزلي | | ٠,٦٧٧٩٢** | -٠,٠٥٧٥٠ |
| رياض الأطفال | | | -٠,٧٣٥٤٢** |
| التربية الخاصة | | | |

**يتبين من الجدول السابق ما يأتي:**

• بلغت المتوسطات الحسابية لفئات العينة (الاقتصاد المنزلي، رياض الأطفال، التربية الخاصة)، على الترتيب (٢,٨٧١٩، ٢,١٩٤٠، ٢,٩٢٩٤)، وانحراف معياري مقداره (٠,٥٣١٠٦، ٠,٥٧٥٨١،

٠,٦٣٥٢٤) على الترتيب، وبلغت قيمة "ف" المحسوبة لدلالة الفروق بين فئات العينة (٤٣,٥٦٣)، عند مستوى دلالة (٠,٠١).

• جاءت نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال بقيمة (٠,٦٧٧٩٢)، لصالح الاقتصاد المنزلي. وبلغت قيمة (٠,٠٥٧٥٠) بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة لصالح الاقتصاد المنزلي. بينما بلغت قيمة (٠,٧٣٥٤٢) بين رياض الأطفال والتربية الخاصة لصالح التربية الخاصة.

**تفسير النتائج**

١- جاءت معظم نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة (الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال) لصالح الاقتصاد المنزلي؛ وقد يرجع ذلك إلى أن برنامج الاقتصاد المنزلي تم افتتاحه عام ١٤١٤ه ويسبق برنامج رياض الأطفال الذي تم افتتاحه في عام ١٤٣١ه بستة عشر عاماً مما يعني أن برنامج الاقتصاد المنزلي تم إعداد نواة أعضاء هيئة التدريس به بالإضافة إلى توفر التجهيزات الخاصة بالجانب العملي من مشاغل ومعارض وأدوات.....، وغير ذلك.

٢- جاءت معظم نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة (الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية؛ وقد يرجع ذلك إلى وجود نخبة من أعضاء هيئة التدريس معدة إعداداً جيداً بالبرنامجين من الأساتذة والأساتذة المشاركين والأساتذة المساعدين.

٣- جاءت معظم نتائج اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين فئات العينة (التربية الخاصة ورياض الأطفال) لصالح التربية الخاصة؛ وقد يرجع ذلك إلى أن برنامج التربية الخاصة توجد به نخبة من أعضاء هيئة التدريس معدة إعداداً جيداً (أساتذة وأساتذة مشاركين وأساتذة مساعدين)، أما برنامج رياض الأطفال فمعظم هيئته من المحاضرات اللاتي تحملن درجة الماجستير، بالإضافة إلى عدد قليل ممن تحملن درجة الدكتوراة في رياض الأطفال. حيث لا يخفى على الخبراء

والمهتمين في مجال التعليم العالي تأثير أعضاء هيئة التدريس على باقي أبعاد جودة الخدمة التعليمية.

٤- يتبين مما سبق، تباين الفروق بين فئات العينة (اقتصاد منزلي – تربية خاصة – رياض الأطفال)، على استبانة جودة الخدمات التعليمية، إلا أن اتجاهات الفروق في معظمها جاءت لصالح الاقتصاد المنزلي عند المقارنة بين الاقتصاد المنزلي ورياض الأطفال، وكذا عند المقارنة بين التربية الخاصة ورياض الأطفال جاءت اتجاهات الفروق لصالح التربية الخاصة، وعند المقارنة بين الاقتصاد المنزلي والتربية الخاصة جاءت النتائج على مستوى معظم الأبعاد (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية).

٥-تتفق نتائج الدراسة في جانب تباين الفروق بين فئات العينة مع نتائج دراسة (شهيب، ٢٠٠١)، ودراسة (الحدابي، قشوة، ٢٠٠٩).

## المراجع

**أولاً: المراجع العربية**

[١] إبراهيم، محمد فتحي. (٢٠٠٧). السمات الشخصية وعلاقتها بجودة بعض الخدمات ومستوى التحصيل الدراسي لطلاب كلية النقل البحري. التعليم الجامعي وتحديات المستقبل. *مؤتمر استراتيجيات تطوير مؤسسات التعليم العالي بالوطن العربي في ضوء التحديات المعاصرة*. الإسكندرية: الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا، ٢٨- ٣٠ يوليو.

[٢] أبو وردة، شيرين حامد محمد. (٢٠٠٧). نموذج مقترح لقياس جودة الخدمات التعليمية بالتطبيق على مؤسسات التعليم العالي في مصر. مصر: *المجلة المصرية للدراسات التجارية*. مج (٣١). ع (١)، ص ص ٢٧٧- ٣٢٧.

[٣] إدريس، ثابت؛ المرسي، جمال الدين. (١٩٩٣). قياس جودة الخدمة وتحليل العلاقة بينها وبين كل من الشعور بالرضا والميل للشراء:

مدخل منهجي تطبيقي. مصر: *مجلة التجارة والتمويل*. جامعة طنطا. كلية التجارة.

[٤] بدير، المتولي؛ مجاهد، محمد. (٢٠٠٦). *الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي*. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

[٥] بركات، زياد. (٢٠١٠). الفجوة بين الإدراكات والتوقعات لقياس جودة الخدمات التي تقدمها جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين فيها *فلسطين: المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد*. مج (٢). ع (٤)، ص ص ١١- ٤٤.

[٦] بسام، زاهر. (٢٠٠٧). اعتمادية التعليم العالي في سوريا من منظور التحسين المستمر للجودة. دمشق: *مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية*. سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية. مج (٢٩). ع (٢).

[٧] بيدس، مهند. (٢٠٠٤). المضامين النوعية في التعليم: مبادرة وكالة الغوث الدولية لتعزيز النوعية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الوطني للتعليم للجميع. رام الله: متوفر على الإنترنت:

*[٨] www.almualem.net/maga/jawda003.html*

[٩] الحدابي، داوود عبدالملك؛ عكاشة، محمود. (٢٠٠٦). التنبؤ بجودة الخدمة التعليمية المقدمة لطلاب الجامعات في سياق العولمة. صنعاء: *مجلة الدراسات الاجتماعية*. المجلد (١١). العدد (٢١). جامعة العلوم والتكنولوجيا. ص ص ١- ٣٨.

[١٠]الحدابي، داوود عبدالملك؛ عكاشة، محمود. (٢٠٠٧). جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية: نتائج أولية. الأردن: *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، مج (٠). ع (٤). عدد خاص بالجودة.ص ص ٨- ٤٦.

[١١]الحدابي، داوود عبدالملك؛ قشوة، هدى عبدالله. (٢٠٠٩). جودة الخدمة التعليمية بكلية التربية بحجة من وجهة نظر طلاب الأقسام

العلمية.*المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*. مج (٢). ع (٤)، ص ص ٩٢- ١٠٨.

[١٢]حسين، أحمد علي. (١٩٩٦). قياس جودة الخدمة، بالتطبيق على الخدمات الطلابية بجامعتي أسيوط وجنوب الوادي. *مجلة البحوث التجارية المعاصرة*. مج (١٠). ع (٢). كلية التجارة جامعة سوهاج، ص ص ٤٠١- ٤٣٦.

[١٣]حوالة، سهير محمد. (٢٠١٠). جودة الخدمات التعليمية في برنامج إعداد معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بمعهد الدراسات التربوية– دراسة تقويمية. *مجلة العلوم التربوية*. ج (١٨). ع (١)، ص ص ٢٠٧ – ٢٧٦.

[١٤]الخطيب، محمد. (٢٠٠٧). "مدخل لتطبيق معايير الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية". ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). الجودة في التعليم العام. كلية التربية. جامعة الملك سعود، ص ص ٩٣١- ٩٦١.

[١٥]رشاد، عبدالمنعم. (٢٠٠١). قياس جودة خدمة النقل الجوي باستخدام مقياس الفجوة بين الإدراكات والتوقعات: دراسة ميدانية بالتطبيق على شركات الطيران العاملة في المملكة العربية السعودية. مصر: *المجلة المصرية للدراسات التجارية، مج* (٣٠). ع (١).

[١٦]الزهراني، عبدالله بن عطية؛ محمد، مصطفى شلابي. (٢٠١٠). قياس جودة الخدمة التعليمية باستخدام مقياس الإدراكات التوقعات (SERVQUAL): دراسة ميدانية بالتطبيق على كلية المجتمع بالرياض. جامعة الملك سعود. *مجلة البحوث التجارية المعاصرة*. مصر: كلية التجارة جامعة سوهاج. مج (٢٤). ع (١)، ص ص ٢- ٥٢.

[١٧]سيد، عادل حسن؛ سيد،عاطف عبد الرحمن. (٢٠٠٥). دراسة معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين مستوى الخدمة

التعليمية بكليات التربية الرياضية في الجامعات المصرية. *مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية*. ج (٢). ع (٢١)، ص ص ١٩٣ – ٢٧٦.

[١٨]شهيب، محمد علي. (٢٠٠١). تقييم جودة العملية التعليمية في كلية التجارة جامعة القاهرة: دراسة مقارنة للنظم التعليمية المختلفة في الكلية، متوفر على شبكة الإنترنت: www.e-wa7at@hotmail.com

[١٩]عاشور، يوسف؛ العبادلة، طلال. (٢٠٠٧). قياس جودة الخدمات التعليمية في الدراسات العليا. حالة برنامج (MBA) في الجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة جامعة الأقصى*. ج (١١). ع (١).

[٢٠]عبدالله، إبراهيمي؛ قويدر، عياش. (٢٠٠٥). الإطار العام لتطبيق الجودة الشاملة في الجامعات "الفلسفة والمنطلقات". *المؤتمر التربوي الخامس. "جودة التعليم الجامعي"*. ١١- ١٣ أبريل، المجلد الأول، مملكة البحرين، ص ص ١- ٢٢.

[٢١]غبور، أماني السيد. (٢٠٠٩). وعي طلاب كلية التربية النوعية جامعة المنصورة بجودة الخدمة التعليمية التي تقدم لهم بالكلية في ضوء مفهوم الجودة الشاملة. *المؤتمر السنوي الدولي الأول العربي الرابع*. الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول". ٨ – ٩ أبريل، ج (١)، ص ص ٢٥٢ – ٢٨٨.

[٢٢]الكندري، نوال إسحاق أحمد. (٢٠١٠). دراسة العلاقة بين أهمية المعرفة باحتياجات سوق العمل ومدى جودة مخرجات الخدمات التعليمية الجامعية "دراسة تطبيقية على جامعة الكويت". *المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة*. ع (٤)، مصر، ص ص ٩٧١- ٩٨٦.

[٢٣]مجيد، سوسن؛ الزيادات، محمد. (٢٠٠٨). *الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي*. عمان. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

[٢٤]محمد، أشرف السعيد. (٢٠٠٧). *الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

[٢٥]محمد، هالة طه. (٢٠٠٥). قياس الرضا عن جودة الخدمة التعليمية في كلية الإدارة. أكاديمية السادات للعلوم الإدارية. مصر: *مجلة الإدارة*. مج (٤٠، ٤١). ع (٣، ٤)، ص ص ٥٣- ٩١.

[٢٦]المحيلاوي، قاسم. (٢٠٠٦). *إدارة الجودة في الخدمات: مفاهيم- عمليات- تطبيقات*. عمان. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

[٢٧]مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٠). *التعليم العالي في الوطن العربي – الطريق إلى المستقبل*. القاهرة. مصر: دار الفكر العربي.

[٢٨]ناصر، محمد جودت؛ طرابلسية، شيراز محمد عشير. (٢٠٠٧). معايير تحديد جودة الخدمة التعليمية وتقويم الأداء الجامعي في الجامعات السورية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*. سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية. مج (٢٩). ع (٣). سوريا، ص ص ٩٥- ١١٦.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

[29] Abdullah, F.(2005). 'HEDPERF VS. SERVQUAL. *Quality Assurance'*. VOL. (13). NO. (4).

[30] Abdullah, F.(2006). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. *International journal of research in education*. Vol. (29). No. (1).

[31] Bemowaski, K.(1991). "Restoring the Pillars of Higher Education". *Quality Progress.* October. PP. 37- 42.

[32] Berry, L, Parasuraman, A.(1991). *Marketing services competing through quality*. the free press. New York.

[33] Brown, F; Jacqueline, L.(2003). A study in organization chang: The attitude of personal toward TQM implementation in state department of education. *Dissertation Abstract International*. A 55 (7). 1753.

[34] Candido; Morris, D. S.(2000). Charting Service Quality Gaps". *Total Quality Management.* Vol. (11). NOS. (4/5). Pp. 463- 472.

[35] Carman, J, M.(1990). Consumer Perceptions of Service Quality: an Assessment of the SEVQUAL Dimensions. *Journal of Retailing*. Vol. (66). No. (1).

[36] Cronin, J; Taylor, S.(1992). Measuring service quality. A Re-examination and extension. *Journal of marketing*. July. Vol. (56). N. (2). Pp. 55- 68.
[37] Davis, B; West, J, (2002). *Re- engineering and Total Quality in school*, London: Pitman.
[38] Davis, D , J , Ringsted, C.(2006). Accreditation of undergraduate and graduate medical education: how do the standards contribute to quality? *Adv Health Scio Educe Theory Pract*. Vol. (11). N. (3).
[39] Didamenico, E; Bonnici, J.(1996). Assessing Service Quality within the Education Environment. *Education, Chula, Vista, Spring*. Vol. (116). Iss. (3). pp 353- 359.
[40] Donnelly, M; et al.(2000). "Assessing the Quality of Service Provided by Market Research Agencies". *Total Quality Management.* Vol. (11). Nos. (4/5). PS490.
[41] Froestad, W; Bakken, P.(2004).*Student Involvement in Quality Assurance Network In Higher Education*. Korkeakoulujen arviointineuvosto. Helsinki.
[42] Hoffman, K, D; Bateson, J, E, G.(2001). *Essentials of Service Marketing*, South- Weston. New York.
[43] Jiang, J.(2002). (Measuring information system service quality: SERVQUAL from the other side). Available on line: *business, Clemson. Edu/ISE/html/measuring- information- system- s. html.*
[44] Joseph, M, Yakhon, M, Stone, G.(2005). An Educational Institutions Quest for service quality: Customers Perspective. *Quality Assurance in Education*. Vol. (13). No. (1).
[45] Jusoh, A.(2004). Service Quality in Higher Education. Management Students Perspective. Research Management Centre. University of Technology Malaysia. UOT 71982.
[46] Kwan, P,Y; NG, P, W.(1999). Quality Indicators in Higher Education: Comparing Hong Kong and China"s Students. *Managerial Auditing Journal*. Vol. (14). No. (1/2).
[47] Lagrosen, S , Roxana, S , Leitner, M.(2004). Examination of the Dimensions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*. Vol. (12). No (2). Pp. 61- 69.
[48] Lamply, J, H.(2001). Service Quality in Higher Education: Expectations Versus Experiences of Doctoral Students. College & University. Washington *Quality Assurance in Education*. Vol. (77). Iss. (2). Pp. 9-15.
[49] Le Blance, G, Nguyen, N.(1997). Searching for Excellence in Business Education: an Exploratory Study of Customers Impressons of Service Quality. *International Journal of Education Management*. Vol. (11). No. (2).
[50] Lewis, R, C; Booms, B, H (1983), The marketing aspects of service quality, in: L, Berry, G, Shostack ; G, Upah (Eds) Emerging Perspectives on services marketing. Chicago: IL. American Marketing. Pp. 99- 107.
[51] Mahyub, S, M.(2008). The service quality of education in the international college university of science and technology. Master of Business Administration. University Malaysia.

[52] Morales, M; Calderon, L, F.(1999). Assessing Service Quality in Schools of Bussiness: Dimensions of Service Quality in Continuing Professional Education (CPU). The Annual Conference of the Business Association of Latin American Studies. College of Business Administration. Loyola University. New Orleans. 7- 10 April.

[53] Oakland, F.(1995). A conceptual model of service quality and its implication for future research. *Journal of marketing*. VOL. (61). N. (3). Pp. 41- 51.

[54] Oldfield, B, M; Baron, S.(2000). Student Perceptions of Service Quality in UK University Business and Management faculty. *Quality Assurance in Education*. Vol. (8). No. (2).

[55] O'Neill, M, A; & Palmer, A.(2004). Importance- Performance Analysis: a Useful Tool for Directing Continuous Quality Improvement in Higher Education. *Quality Assurance in Education*. Vol. (4). No. (1).

[56] O'Neill, M; Wright, C; & Fitz, F.(2001). Quality Evaluation In Online Service Environment: An Application of the Importance – Performance Measurement Technique. *Managing Service Quality Journal*. Vol. (11). No. (6).

[57] Parasuraman, A, Berry, LL; Zethaml, V, A.(1991). Refinement and Reassessment of The SERVQUAL Scale. *Journal of Retaiing. Vol*. (67). N. (3). Pp. 420- 450.

[58] Parasuraman, A, Zeithaml, V, A; Berry, LL.(1988). SERVQUAL: A Multiple Item Scale for Measuring Consumer Perception of Service Quality. *Journal of Retailing. VOL. (*64). NO. (3). Pp. 12- 40.

[59] Parasuraman, A, Zeithaml, V, A; Berry, LL.(1985). A Conceptual Model of Quality and Its Implication for Future Research. *Journal of Marketing. Vol. (*49).No. (4). Pp. 41- 50.

[60] Sahney, S; Karunes, S,.(2004). A SERVQUAL and approach to total quality education: A student Perspective. *International Journal of Productivity and Performance Management*. VOL. (53). No. (2). Pp. 143- 166.

[61] Sallis, E.(1993). *Total quality management in education*, New York: McGraw- Hill.

[62] Seth, A; Nitin, G; Destmukh, S, G & Vrat, P.(2005). Service Quality Models: A Review. *International Journal of Quality and Reliability Management*. Vol. (22). No. (9).

[63] Sungchul, Y; Hyunsuk, S.(2004). (Ensuring IT consulting SERVQUAL and user satisfaction: A modified measurement tool). *Information Systems Frontiersm*. VOL. (6) No. (4). Pp. 341- 351.

[64] Tan, K; Kek, S.(2004). (Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach). Quality in Higher Education. VOL. (10). NO. (1), 17- 24.

[65] Taylor, B.(1997). *Introduction to Qualitative Research Methods*. New York. John Wiley sons. Pp. 1-32.

[66] Winsted, K, F.(1997). "The Service Experience in two Culture: Abehavioral Perspective". *Journal of Retailing"*. Vol. (73). No. (3). Pp. 337- 360.

[67] Zachry, B; Kleen, B.(2003). Measuring student satisfaction with instructional technology in accounting information systemsclassrooms. *Journal of Marketing*. VOL. (70). No. (3). Pp. 31- 46.
[68] Zeithaml; Parasuraman; Berry.(1990). *Delivering Quality Service: Balancing Customer Perceptions and Expectations*. The free Press. New York.

# The quality of educational services provided by the Faculty of Education, University of Najran, from the students' viewpoint

**Dr. Mohammad Fathy Ali Mousa**
Assistant Professor of Foundations of Education
Faculty of Education. Al-Azhar University
Associate Professor of Foundations of Education
Faculty of Education. Najran University

**Abstract.** Study aimed to measure the quality of educational services provided by the Faculty of Education , University of Najran, and determine the differences between the mean scores of the students to identify the quality of educational services, related to these variables: gender (male / female), specialty (home economy / kindergarten / special education).

The main results are:

1 - The mean was (2.7311), and the standard deviation was (0.67092), which means that the quality of educational services provided by the faculty was moderately from the point of view of male and female students.

2 - The mean for males was (2.7098), and the standard deviation was (0.60099), while the mean for females was (3.1490), and the standard deviation was (0.59440). The t value calculated for significant differences of gender variable was (4.647), and the level of significance was (0.01) for females.

3 - The sample groups' means (home economics, kindergarten, special education) were, respectively: (2.8719, 2.1940, 2.9294), and the standard deviations were (0.53106, 0.57581, 0.63524). The "f" value calculated for significant differences between sample groups was (43.563), and the level of significance was (0.01).

4 - Scheffe test results for determining trends differences were: (0.67792) between the home economy and kindergarten for home economy group, (0.05750) between home economy and special education for home economy group, and (0.73542) between kindergarten and special education for special education group.

***Keywords:*** The quality of educational services – Measuring Service Quality – Dimenions of Service Quality - Model Gap – Model Service Quality – SERVQUAL – SERVPERF – HEDPERF.