

Syrian Arab Republic
Ministry of Higher Education
Syrian Virtual University

الجمهورية العربية السورية
وزارة التعليم العالي
الجامعة الافتراضية السورية

محددات جودة خدمة التعليم العالي من منظور الطلاب و أثرها على رضاهم في
الجامعات السورية

Determinants of Higher Education Service Quality from Students` perspective and their effects on Students` Satisfaction in Syrian Universities

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في إدارة الأعمال MBA

إعداد :

الطالب : زيد الخير حمادة

Zaid_alkhier_53259

إشراف :

د. سامر الدقاق

الإهداء

إلى روحك العطرة ...
إلى ذكراك الخالدة في القلب و العقل ..
إلى الغائب الحاضر ..

أبي .. رحمه الله

إلى أيقونة العمر ..
إلى خلية الروح ..
إلى من أقنعتني بأن المثالية ليست ضربا من المحال ..

أمي الغالية .. حفظك الله

إلى بهجة الحياة ...
و بسمة القلب ..
إلى من ترتاح الروح بلقياهم ..

أصدقائي ..

إلى كل من ساهم بإنجاح هذا العمل ..
إلى كل من أعطاني من وقته و حمل همي ..
شكرا من القلب ..

شكر و تقدير

بعد مرحلة من العمل الدؤوب المتواصل نقف للحظات لتنتأمل الأيام الماضية بكل ما فيها من ذكريات, و نترقب المستقبل الذي لا ندري ما يحمل لنا في خباياه ..

الآن وقد اقتربت النهاية نعود بذاكرتنا إلى سابق الأيام , إلى أيام كنا ننهل فيها العلوم و المعارف ممن أخلصوا في أداء واجبهم ,السادة أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة الافتراضية السورية و خاصة أساتذتنا في برنامج ماجستير إدارة الأعمال ,لكم مني كل التقدير و الشكر على ما غذيتم به عقولنا من معارف وخبرات.

كما يطيب لي أن أخص بالشكر الجزيل أستاذي المشرف الدكتور سامر الدقاق على ما بذله من جهود طيبة وملاحظات قيمة ودعم و إرشاد لإنجاح هذا العمل, و أغناني بخبراته العلمية و العملية في سبيل تطوير هذا المشروع وزيادة قيمته,و أعبر له عن عميق امتناني لكلمته الطيبة و تعامله الراقي و سعة صدره في العمل على هذا المشروع حتى استطعنا سويا أن نجعله يبصر النور .

و لا أنسى أن أخص بالشكر أعضاء لجنة المناقشة لما قدموه لي من إثراء بملاحظاتهم و إرشاداتهم و تصويب في عملي لإنجاحه أكثر فأكثر وجعله قيما بلمساتهم .

لأولئك الذين لم ييخلوا علي بجهد أو مشقة , ولم يتوانوا لحظة عن الوقوف بجانبني عندما أردتهم .. لكم مني كل الشكر و الامتنان

ملخص المشروع

الطالب : زيد الخير حمادة / مدرّس مقررات عملية في الجامعة العربية الخاصة للعلوم والتكنولوجيا.

العنوان : "محددات جودة خدمة التعليم العالي من منظور الطلاب وأثرها على رضاهم في الجامعات السورية".

عام 2015

الجامعة الافتراضية السورية

إشراف الدكتور : سامر الدقاق

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المحددة لجودة خدمة التعليم العالي في سوريا والأثر النسبي لكل من هذه العوامل على الجودة الإجمالية لخدمة التعليم العالي من جهة وعلى رضا الطلاب من جهة أخرى في الجامعات السورية، كما تهدف إلى تقييم مستوى الجودة المدركة للتعليم العالي ورضا الطلاب، واكتشاف فيما إذا كان هناك فروق في كل منهما بحسب المتغيرات الديموغرافية المختارة (الجنس، نوع الدراسة، القطاع التعليمي، المستوى الأكاديمي، السنة الدراسية لطلاب الإجازة).

ويتألف مجتمع الدراسة من طلاب الجامعات السورية الحكومية والخاصة على حد سواء، ممن ما زالوا في المرحلة الجامعية الأولى أو يتابعون دراساتهم العليا وقد تم اختيار ست جامعات سورية موزعة بالتساوي على قطاعي التعليم العالي الحكومي والخاص كممثلين عن مجتمع الدراسات وتم جمع 441 إجابة واستخدمنا برنامج الـ SPSS لإجراء التحاليل الإحصائية واستخلاص النتائج.

وخلصت الدراسة إلى وجود أربع محددات لجودة التعليم العالي في سوريا وهي على الترتيب: الخدمات الجامعية غير الأكاديمية، حرفة الجامعة وتجهيزاتها، تفاعلية الكادر الأكاديمي، المستوى الأكاديمي للجامعة، وجاء العامل الرابع والأخير في المرتبة الأولى من ناحية الأهمية والتأثير على كل من الجودة الإجمالية المدركة للتعليم العالي ورضا الطلاب، بينما تفاوتت الأهمية النسبية لباقي العوامل فيما بين الجودة المدركة والرضا، وكان مستوى الجودة الإجمالية المدركة في الجامعات السورية دون الوسط (نقطة الحياد)، بينما كان رضا الطلاب فوق الوسط، وتبين أن أياً من المتغيرات الديموغرافية ليس له تأثير على الجودة الإجمالية المدركة باستثناء متغير السنة الدراسية لطلاب الإجازة، بينما لاحظنا تأثير كل من متغيرات القطاع التعليمي والمستوى الأكاديمي والسنة الدراسية لطلاب الإجازة على رضا الطلاب.

وأوصت الدراسة بمجموعة من الحلول والمقترحات تركز على تحسين واقع كل محدد من محددات جودة التعليم العالي، كما أوصت بإجراء مجموعات تركيز طلابية ومقابلات معمقة لمعرفة الجوانب الخفية المؤثرة على الجودة المدركة والرضا والتي لم يتم إدراجها في هذه الدراسة، لأخذ تلك الجوانب بعين الاعتبار في الدراسات اللاحقة مستقبلاً، وأوصت الجامعات الخاصة على وجه الخصوص بمعالجة القضايا التي أدت إلى انخفاض مستوى رضا الطالب لديهم، إضافة إلى اقتراح تطبيق هذه الدراسة على كل جامعة سورية على حدى مما يحسّن من عملية المعالجة، أو تطبيقها على مجتمعات مجتزئة من المجتمع الطلابي الكبير في سوريا الذي كان هدفاً هذه الدراسة لإجراء سبر أعمق لهذا القطاع الهام في سوريا، وأن تُجرى هكذا دراسات بشكل دوري في قطاع التعليم العالي لما لها من أهمية كبيرة في تقييم واقعه باستمرار وفي كونها أداة للرقابة على جودة هذه الخدمة الهامة.

الكلمات المفتاحية :

محددات الجودة، جودة الخدمة، رضا الطلاب، التعليم العالي.

الجدول المدرجة في البحث : جدول 5-1 مختصر عن دراسات تطوير مقاييس لجودة الخدمة / صفحة 16

قائمة بالأشكال المدرجة في البحث :	
الصفحة	الشكل
37	شكل 1-12 مخطط لأشكال العلاقات الرئيسية المراد اختبارها في هذه الدراسة
45	الشكل 2-12- تغير مستوى جودة التعليم العالي المدركة مع تغير السنة الدراسية
46	الشكل 3-12- تغير مستوى رضا الطالب مع تغير السنة الدراسية

قائمة بالملاحق المدرجة في البحث	
الصفحة	الملحق
62	الملحق 1- الاستبيان
67	الملحق 2- : نتائج التحليل العاملي على بيانات القسم الأول من الاستبيان نموذج HEDPERF :
68	الملحق 3- : نتائج التحليل العاملي و الوثوقية على عبارات القسم الثاني (عبارات الجودة الإجمالية المدركة) :
68	الملحق 4- : نتائج التحليل العاملي و الوثوقية على عبارات القسم الثالث (عبارات رضا الطلاب) :
69	الملحق 5- : نتائج اختبار التوزيع الطبيعي على المحددات الأربعة و متغيري الجودة الإجمالية المدركة ورضا الطلاب :
70	الملحق 6- نتائج تحليل الارتباط (بيرسون) والانحدار المتعدد بين المحددات الأربعة والجودة المدركة الإجمالية:
71	الملحق 7- : نتائج تحليل الارتباط (بيرسون) والانحدار المتعدد بين المحددات الأربعة ورضا الطالب :
73	الملحق 8- : نتائج اختبار one sample t-test على متغير الجودة المدركة الإجمالية :
73	الملحق 9- : نتائج اختبار one sample t-test على متغير رضا الطلاب :
74	الملحق 10- : نتائج اختبائي تحليل الارتباط و الانحدار البسيط بين الجودة الإجمالية المدركة و الرضا:
75	الملحق 11- : نتائج اختبار One-Way Anove لاختبار تأثير السنة الدراسية لطلاب الإجازة على الجودة الإجمالية المدركة والرضا :

قائمة المحتويات

رقم الصفحة	الفقرة
7	مقدمة
9	أولاً: هدف البحث
9	ثانياً: أهمية البحث
10	ثالثاً: البحث المرجعي
16	رابعاً: الدراسات السابقة في نفس المجال
20	خامساً: مشكلة البحث
21	سادساً: مجتمع البحث
21	سابعاً: عينة البحث
22	ثامناً: منهجية البحث
23	تاسعاً: سبب اختبار نموذج قياس HEdPERF
24	عاشراً: التساؤلات البحثية
24	إحدى عشر: فرضيات البحث
25	اثنا عشر: التحليل الإحصائي واختبار الفرضيات
46	ثلاث عشر: نتائج البحث والمناقشة
52	أربع عشر: توصيات البحث والمناقشة
53	خامس عشر: الأبحاث المقترحة مستقبلاً
54	سادس عشر: المراجع
62	سابع عشر: الملاحق

مقدمة :

يرى الكثيرون بأن مقياس حضارة الأمم يتمثل بما تمتلكه من علوم, فنحن اليوم في سباق محموم بين الأمم, وكل منها يسعى لزيادة إنتاجه العلمي وتطوير قطاعه التعليمي بهدف تعزيز مكانته عالميا, وعندما نريد أن نتعرف على المكانة العلمية لبلد ما, لا بد أن يتبادر للأذهان مباشرة حال قطاع التعليم العالي فيه, وجودة التعليم الذي يقدمه لرواده, وكون أن التعليم العالي هو خدمة غير ملموسة في واقع الأمر تقدمها الجامعة لطلابها وليس سلعة مادية, فقد شمله المفهوم العام لجودة الخدمة, ذلك المفهوم الذي اكتسب اهتماما كبيرا في العقود الأخيرة الماضية من قبل المدراء والباحثين الأكاديميين لما له من تأثير واضح على كل من أداء الأعمال والربحية وتخفيض التكاليف ورضا العميل وولاءه (Sureshchander, Rajendran, & Anantharaman, 2002), فغالبا ما يُنظر للجودة على أنها استثمار بالنسبة للمنظمة, والجهود المنصبة على تحسينها تُنتج بلا شك المزيد من الإقبال من قبل العملاء الجدد, ومستويات أعلى من الشراء من قبل العملاء الحاليين وزيادة في أرباح المنظمة (Rust, Zahorik, & Keiningham, 1995).

وقد اتفق الكثير من الخبراء على أن الأداة التنافسية الأكثر قوة حاليا في إعادة هيكلة استراتيجيات الأعمال والتسويق هي جودة الخدمة, ولمعرفة الأثر الحقيقي للجودة يجب فهم تأثيرها على الربح والإيرادات المالية الأخرى للمنظمة (Zeithaml, Bitner, & Glemmler, 2009), وفي هذا السياق حدد الباحثون (Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1988) فائدتان أساسيتان للجودة : الأولى في أنها تخلق زبائن حقيقيين ذوي ولاء يضحون بالأرباح باستمرار للمنظمة وهم أشبه بدخل ثابت سنوي لها والأخرى في أنها تقود إلى الكفاءة في العمل, حيث أن تحسينات الجودة تقود إلى تحقيق كفاءة تشغيلية تقلل من العيوب والمآخذ على الخدمة ومن شكاوى العملاء, ما يعني بشكل أو بآخر أن جودة الخدمة هي سبب من أسباب زيادة الأرباح.

وامتد بعد ذلك مفهوم جودة الخدمة من الأعمال إلى التعليم العالي, وتطورت فعلا العديد من منظمات التعليم العالي وتأثرت بمفهوم جودة الخدمة على كل من الصعيدين الإداري والتعليمي, وبما أن التركيز على العميل هو جوهر جودة الخدمة, لذا كان من المهم في بداية الأمر تحديد العملاء بالنسبة لمنظمات التعليم العالي, فتم تقسيمهم لخمس مجموعات هي: الطلاب, الموظفين, الحكومة والقطاع العام, البيئة الصناعية والبيئة الخارجية (Martensen, Gronholdt, Elkildsen, & Kristensen, 2000).

إلا أنه بحسب العديد من الأبحاث- كما سنرى لاحقا- فإن العملاء الأساسيين لقطاع التعليم العالي هم الطلاب, ومن دونهم لن يكون هناك أعمال في منظمات التعليم العالي أو خدمة لتقديمها (Wallace, 1999).

وإذا نظرنا من زاوية أخرى, فإننا نجد أن طبيعة الخدمة في التعليم العالي عادة ما تكون معقدة بشكل واضح نظرا لطول العملية الخدمية وتنوع المتغيرات المؤثرة عليها, ما يجعل الحصول على ميزة تنافسية وموقع قيادي في قطاع التعليم العالي عملية شاقة طويلة الأمد وتستوجب التركيز على جودة خدمة التعليم المقدمة, وهنا تدأب الجامعات المهتمة على دراسة موقعها الاستراتيجي الحالي من خلال تقييم الخدمات الحالية وتبني نظرة الطلاب وكيفية إدراكهم للجودة, وزاد من أهمية هذا الأمر على مستوى سوريا دخول العديد من الجامعات الخاصة على خط المنافسة في قطاع التعليم العالي الأمر الذي ينبأ مستقبلا بزيادة حدة التنافسية فيه ما يشكل ضغطا متزايدا على جميع الجامعات الحكومية والخاصة على حد سواء لتكون جاهزة لخوض غمار هذه المنافسة والحفاظ على مكانتها في هذا القطاع لا بل وتطويرها.

لذلك فإن تعريف وقياس جودة الخدمة في الجامعات سيلعب دور الخطوة الأولى في النهوض بمستوى التعليم العالي وتقديم خدمة تعليم عصرية ومواكبة لمتطلبات عصرنا الحالي. كما سيساعد على تأسيس معايير خدمة موجهة بالطالب تضمن الارتقاء بمستوى خدمة التعليم العالي. وستسهم أيضا بإنشاء أساليب تقييم مرجعية للأداء لمقارنة جودة الخدمة في الجامعات الحكومية والخاصة (Çerri, 2012), وكل ما سبق يعني إتاحة الفرصة للطلاب لزيادة إشراكهم في إدارة منظمات التعليم العالي وجعل الخدمات التعليمية متوافقة مع توقعاتهم وصولا لتحقيق رضاهم, ففي الأسواق التنافسية الرضا تجاه الخدمة المقدمة قد يصنع الفارق. (Abu Hasan, 2008)

يهدف هذا البحث بشكل رئيسي إلى دراسة واقع جودة خدمة التعليم العالي في سوريا من خلال معرفة العوامل المحددة لهذه الجودة من وجهة نظر الطالب والتأثيرات النسبية لتلك العوامل على كل من جودة التعليم العالي ورضا الطلاب تجاه جامعاتهم, وسنستفيد من البيانات التي تم جمعها في تحقيق أهداف فرعية للبحث, تتمثل في معرفة تأثير المتغيرات الديموغرافية المختارة على كل من الجودة الإجمالية المدركة للتعليم العالي من قبل الطلاب وعلى رضاهم أيضا, وسيتم جمع البيانات الأولية اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة المذكورة من خلال استبيان يحتوي على أربع أقسام تغطي الجوانب الضرورية لإتمام البحث وسيوزع على طلاب ست جامعات سورية اعتبرناها ممثلة لقطاع التعليم العالي في سوريا بواقع ثلاث جامعات حكومية وثلاث أخرى خاصة.

وفي مجتمع كالمجتمع السوري يهتم أبناءه كثيرا بالدراسة الجامعية ويحرصون كل الحرص على استكمال مشوارهم الدراسي كان لهذه الدراسة أهمية خاصة, فهي ترمي إلى تسليط الضوء على هذا القطاع الحساس قطاع التعليم العالي, ودراسة وتقييم جودة الخدمة والرضا فيه من منظور لم يُسلط عليه الضوء بشكل كافٍ في سوريا فيما سبق وهو منظور الطالب, واختيارنا لدراسة قطاع التعليم العالي السوري من هذا المنظور المختلف يأتي من اعتقادنا بأنه قد آن الأوان لتغيير المنظور التقليدي الذي لطالما تم تناول جودة التعليم العالي من خلاله وهو منظور الإداريين والأكاديميين, وأن الجامعات السورية أصبحت بأمس الحاجة لأن تنظر للتعليم العالي بعين الطالب الذي يُعتبر من قبل أغلب الباحثين أنه العميل الأساسي لمنظمات التعليم العالي, آمليين من خلال الدراسة أن نثري جعبة أصحاب القرار على مستوى القطر ككل وعلى مستوى الجامعات بمعلومات قد تفيدهم بشكل كبير في عملية تحسين وتطوير جودة التعليم في قطاع التعليم العالي في سوريا, للنهوض بهذا القطاع المحوري الذي يعتبر عصب التطور والنمو لدى الأمم, فنهوض هذا القطاع يعني نهوضا للبلد ككل, راجين من خلال ذلك أن نكون قد أسدينا جزءا ولو صغيرا من الدين المفروض علينا تجاه وطننا الحبيب.

أولاً : هدف البحث :

الغرض من هذه الدراسة هو سبر واقع جودة التعليم العالي في سوريا باستخدام الأساليب والتحليل الإحصائية المناسبة, وبشكل أكثر تفصيلاً فإننا سنعمد إلى تحقيق الأهداف التالية:

• الأهداف الرئيسية:

- 1- معرفة محددات جودة خدمة التعليم العالي من منظور الطالب السوري .
- 2- معرفة الأهمية النسبية لمحددات جودة التعليم العالي وطبيعة تأثير كل منها على الجودة الإجمالية المدركة ورضا الطلاب.
- الأهداف الفرعية :
- 3- تقييم الجودة الإجمالية للتعليم العالي المدركة من قبل الطلاب ودراسة أثرها على رضاهم.
- 4- تقييم رضا الطالب السوري تجاه الجامعات التي يدرس فيها في سوريا.
- 5- دراسة تأثير المتغيرات الديموغرافية المختارة (الجنس, نوع الدراسة, القطاع التعليمي, المستوى الأكاديمي, السنة الدراسية لطلاب الإجازة) على كل من الجودة المدركة ورضا الطلاب في الجامعات السورية.

ثانياً : أهمية البحث :

نظراً للأهمية البالغة لقطاع التعليم العالي في نهضة وحضارة الدول ودوره المحوري في تعزيز اقتصاداتها, وانطلاقاً من كون التعليم العالي في سوريا يحتاج الكثير من التحسين والتطوير لتلافي نقاط الضعف الموجودة وتعزيز نقاط القوة, وفي زمن أصبحت فيه الجامعات تعيش ضمن بيئة تنافسية متغيرة تحتم عليها العمل بجد لتضمن استمرارها وتوسيع نشاطاتها, وجدنا أنه من الأهمية بمكان تسليط الضوء في هذه الدراسة على هذا القطاع في سوريا, وعدم تناوله بشكل تقليدي من منظور الإداريين أصحاب القرار أو منظور الكادر الأكاديمي, وإنما تناوله من منظور جديد لم يُعطى القدر الكافي من التركيز والدراسة فيما سبق وهو منظور الطالب, فأغلب الباحثين في هذا المجال كما ذكرنا سابقاً يعتبرون أن الطالب هو العميل الرئيسي لقطاع التعليم العالي للعديد من الأسباب التي سنراها لاحقاً في مراجعة الدراسات السابقة, ويرون أنه من الضروري سبر وجهة نظره تجاه مختلف جوانب التعليم العالي .

وطوال السنين التي أمضاها المؤلف في الجامعات السورية سواء أثناء دراسته لنيل الإجازة الجامعية أو ما تبعها من استكمال لدراساته العليا, لم يسبق له أن عُرض عليه أي استطلاع للرأي أو استبيان يهدف إلى سبر وجهات نظر الطلاب تجاه جامعاتهم, على الرغم من أن العديد من الجامعات ذات المكانة العلمية المرموقة عالمياً تدأب باستمرار لإجراء هكذا دراسات, إضافة إلى عمل المؤلف كمدّرس في الجامعات السورية جعله يلمس بوضوح الإهمال الكبير لسبر آراء الطلاب وإشراكهم في رسم الصورة الصحيحة والكاملة لجودة التعليم العالي التي لا يمكن أن تكتمل إلا من خلال زيادة الاعتماد على آراء الطلاب ووجهات نظرهم كمدخلات لعملية التقييم والتطوير في قطاع التعليم العالي السوري .

ونأمل من خلال نتائج هذه الدراسة وما يتلو ذلك من مناقشة لتلك النتائج وخروج بمقترحات وتوصيات أن نستطيع إثراء أصحاب القرار في هذا القطاع على مستوى القطر ككل أو على مستوى إدارة الجامعات بمعلومات هامة تفيدهم في فهم الواقع الحالي لمنظمتهم وموقف الطالب السوري منها ومعرفة مواضع القوة والضعف, وتزويدهم أيضاً بمعلومات عن الأهمية النسبية للجوانب المختلفة للتعليم العالي ليأياها يستحق الاهتمام

والتركيز أكثر من غيره، ومعلومات أخرى تفيد بمعرفة تأثير عدد من المتغيرات الديموغرافية الهامة في هذا المجال على كل من الجودة المدركة ورضا الطلاب، واستخدام كل ما سبق في النهوض بمستوى التعليم العالي في تلك الجامعات السورية وزيادة مستوى رضا الطالب الجامعي السوري تجاه خدمة التعليم التي يتلقاها، علماً نستطيع أن نخطو بهذه الدراسة خطوة نحو الأمام في طريق تطوير قطاع التعليم العالي في بلادنا الحبيبة.

ثالثاً : البحث المرجعي :

سنستعرض في هذه الفقرة الأدبيات و الدراسات السابقة المتعلقة بالمفاهيم المستخدمة في هذا البحث :

3-1 إدارة العمليات :

لعلنا في بداية الحديث عن موضوع الدراسة لا بد أن نتطرق إلى الإطار العام الذي يندرج ضمنه هذا الموضوع ألا وهو إدارة العمليات، تلك الإدارة المعنية بأمور الجودة في المنظمات السلعية أو الخدمية على حد سواء، و يعرفها (Slack, Chambers, & Johnston, 2010) على أنها إدارة الموارد التي تستخدم في إنتاج السلع و/أو الخدمات، وكون أن جميع المنظمات تختص إما بإنتاج السلع و/أو تقديم خدمات فهذا يعني امتلاكها جميعاً لأنشطة عمليات، فالمنظمات تصنف بشكل عام ضمن فئتين، فئة التصنيع وفئة الخدمات، منظمات التصنيع تنتج أشياء مادية محسوسة يمكن تخزينها قبل نقلها إلى المستهلك، بينما منظمات الخدمات تنتج أشياء غير محسوسة لا يمكن إنتاجها في وقت سابق لحين تقديمها، وأهمية الصناعة الخدمية تزداد باستمرار لكونها باتت تشكل نسبة متزايدة من الناتج العام للاقتصادات الصناعية (Porter, 2011)، وظهر مصطلح "إدارة العمليات الخدمية" الذي يستخدم لتغطية النشاطات والقرارات والمسؤوليات لمدراء العمليات في المنظمات الخدمية.

(Johnston & Clark, 2008)

ووفقاً لـ (د. عوض، بدون تاريخ) ، تشمل وظائف إدارة العمليات:

- التنبؤ بالطلب في الآجال الطويلة والمتوسطة والقصيرة.
- اختيار مواقع مراكز العمل وتجهيزها وتشغيلها .
- التخطيط على الآجال الطويلة والمتوسطة والقصيرة.
- توكيد الجودة لكل من النظم والعمليات والمنتج .
- توجيه عاملي الإنتاج وتدريبهم وتحفيزهم وتخصيصهم على المهام المختلفة .
- جودة العمليات ورقابة المخزون .

وبالتالي يتضح مما سبق أن من مهام إدارة العمليات مسألة جودة المنتج أو الخدمة المقدمة في المنظمة ومن هنا انطلقنا من دراستنا على اعتبار أن منظمات التعليم العالي منظمات خدمية أي تمتلك أنشطة عمليات خدمية تهدف إلى تقديم خدمة هي خدمة التعليم العالي، لعملائها وهم الطلاب في هذه الحالة، واختارنا أن تكون جودة هذه الخدمة في سوريا موضوعاً لهذه الدراسة.

3-2 مفهوم الخدمة :

وفقاً لـ (Lovelock, 2001) فإن الخدمات هي النشاطات الاقتصادية التي تخلق قيمة وتقدم منافع للعميل في أوقات محددة وأماكن محددة كنتيجة لتغيير يطلبه متلقي الخدمة أو من ينوب عنه.

ووفقا لـ (Gianesi & Correa, 2004) فإن العمليات الخدمية تمتلك خصائص تميزها عن البضائع المصنّعة كخصائص: غير ملموسة، تشاركية العميل، الإنتاج والاستهلاك في ذات الوقت.

وبشكل أكثر وضوحا يذكر (Meirelles, 2006) أن الخدمة بجوهرها غير ملموسة ويتم تقديمها عادة بالتزامن مع استهلاكها من قبل العميل، على عكس المنتج الذي يتم تقديمه أو إنتاجه في فترة تسبق استهلاكه.

وكون أن مخرجات الخدمات غير محسوسة، لذا فمن الصعب تقييم أدائها من خلال مقاييس معينة كالإنتاجية، فمثلا يستطيع مصنع ما أن يحصي حجم إنتاجه من مجموع المنتجات التي يقدمها، بينما مقدم خدمة إدارية سيكون من الصعب عليه قياس إنتاجية موظفيه غير المحسوسة (Porter, 2011).

3-3 مفهوم الجودة بشكل عام :

حاولت العديد من الأبحاث والمقالات العلمية وضع تعريف للجودة إلا أنه بحسب (Macukow, 2000) فقد اتفق معظم الباحثون على تعذر الوصول إلى تعريف صحيح واضح للجودة وخالي من الالتباس، وفيما يلي وسنستعرض عددا من التعاريف الشائعة للجودة :

يرى (Crosby, 1979) أنها مقدار الانسجام والتطابق مع الاحتياجات، بينما يعرفها (Feigenbaum, 1983) على أنها المزيج التسويقي الإجمالي من مواصفات المنتجات والخدمات، وبحسب (Kano, 1984) فالجودة هي الخدمات أو المنتجات التي تحقق أو تتجاوز توقعات المستهلك، وبرأي (Deming, 1986) فهي درجة التنبؤ بالتجانس والثوقية بما يتناسب مع متطلبات السوق وبتكلفة منخفضة، بينما تُعرف على أنها مدى ملائمة الشيء للاستخدام وفقا لـ (Juran & Gryna, 1988)، وينظر (Weinberg, 1994) فالجودة هي القيمة الحقيقية من منظور شخص ما، وتعرفها الجمعية الأمريكية للجودة ASQ على أنها الخصائص لمنتج أو خدمة ما المتعلقة بمدى القدرة على إشباع الاحتياجات الصريحة والضمنية.

من ناحيتها، فقد وجدت الشركات اليابانية وفقا لـ (Wayne, 1983) أن تعريف الجودة استنادا على مدى التطابق مع معيار ما ضيق ومحدود، ما جعلها تبدأ بالبحث عن تعريف جديد للجودة ولكن من منظور رضا المستهلك.

ومن وجهة نظر (Harvey & Knight, 1996) فإنه يمكن النظر للجودة من عدة زوايا كما يلي:

- 1- النظر للجودة كحالة استثنائية، بمعنى أنها تنطوي على تحقيق معايير عالية.
- 2- النظر للجودة كاتساق وتجانس في العملية ككل، بمعنى أنها تنطوي على مفهوم انتفاء الخلل Zero defects.
- 3- النظر للجودة كتوافق وانسجام مع الهدف، أي التوافق مع خصائص العملاء ومواصفاتهم.
- 4- النظر للجودة كقيمة مالية، تنتج من تحقيق مبدأي الكفاءة والفعالية.
- 5- النظر للجودة كخاصة تحويلية أي أنها عملية مستمرة وجارية تتضمن تحويل رأي المستهلك بغية الوصول إلى تعزيز رضاه.

بحسب مواصفة (ISO9000, 2005) فإن الجودة هي الدرجة التي تُلبى فيها الاحتياجات من خلال مجموعة من الخصائص أو المواصفات المتلازمة.

3-4 مفهوم جودة الخدمة في مجال التعليم العالي :

يرى بعض الباحثين تعذر تعريف الجودة في قطاع التعليم بأسلوب مبسط (Freeland, 1994) (Becher, 1991)، ووافقهم (Macukow, 2000) في ذلك ويرى هو الآخر أن جودة التعليم من الأشياء التي يصعب

تعريفها, وبحسب (Clewes, 2003) فلم تتوفر إلى الآن طريقة مثلى لتعريف وقياس جودة خدمة التعليم العالي, إلا أنه حدثت سابقا عدة محاولات لتعريفها وفيما يلي استعراض لبعض تلك المحاولات:

(Crosby, 1979) : هي تجنب الخلل في عملية التعليم .

(Feigenbaum, 1983) : هي القيمة المضافة في مجال التعليم .

(Juran & Gryna, 1988) : مدى ملائمة التجربة التعليمية والنتائج التعليمية للتطبيق والاستخدام .

(Reising, 1995) : المعرفة هي الحاصل الإجمالي لجودة التعليم .

(Cheng, 2003) : هي تحقيق الأهداف المخطط لها .

(Mai, 2005) : جودة التعليم العالي هي ذلك الشيء المترافق مع الارتقاء والتميز المدرك للتعليم في الجامعة.

وهذا الاختلاف في تعريف جودة الخدمة في التعليم العالي قاد للاقتراح القائل بوجود تعريف هذه الجودة بناء على كيفية إدراك الطالب لها (Aldridge & Rowley, 1998) (Mai, 2005) , كما ذهب الباحثون (Baker & Lamb, 1993) إلى أن جودة الخدمة يجب ألا تركز على العملية التعليمية فقط وإنما يجب أن تشمل جميع جوانب الجودة في المؤسسة التعليمية, ويرأي (Berry, Parasuraman, & Zeithaml, 1988) فإن الجودة هي التطابق والانسجام مع خصائص العملاء ومواصفاتهم, فتعريف العميل للجودة ه وما يجب أخذه بعين الاعتبار وليس تعريف الإدارة , ووافقهم بذلك (Sander, Keith, Malcolm, & David, 2000) حيث أكدوا على أهمية استخدام العملاء كقاعدة لقياس جودة الخدمة , وحذروا من استخدام أسلوب (من الداخل للخارج Inside-out) لتعريف وتحديد مواطن العجز والخلل في جودة الخدمة , ذلك الأسلوب الذي يستخدم وجهة نظر الكادر الأكاديمي العامل داخل المؤسسة التعليمية لتقييم وتحسين جودة الخدمة فيها, حيث أن أسلوب تقييم كهذا قد يقود إلى سوء تقدير ومحاكمة لمفاصل الجودة في المؤسسات التعليمية ما قد ينتج جودة خدمة سيئة, وأحد الشكوك التي تحيط بهذا الأسلوب هو أنه يستند بشكل كبير جدا على مدخلات من الكادر الأكاديمي وليس من الطلاب (Joseph, Yakhou, & Stone, 2005), وقد لاحظ (Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1990) أن الصناعات الخدمية التي نجت من ذلك الأسلوب بدأت بالتفكير بأسلوب آخر من الخارج للداخل (Outside-in) , وقد أجرت بالفعل أبحاث للتعرف على مستويات الإدراك والتوقعات لعملائها قبل تطبيق عمليات الخدمة بهدف تلبية تلك التوقعات, وستكون الجودة المدركة للخدمة مرضية فيما لو تم تلبية توقعات العميل (Berry, Parasuraman, & Zeithaml, The Service-Quality Puzzle, 1988), وقد نشأت "نظرية الفرق" والتي تمثل الفرق بين المدرك P والمتوقع E أي (P-E) , وتشير إلى مدى عدم التجانس والتطابق بين المتوقع والمدرك (Gronroos C., 1984) .

وقد أجرى الباحثان (Owlia & Aspinwall, 1996a) مسحا لتحديد التعريف الأكثر قبولا لجودة الخدمة في التعليم العالي من وجهة نظر أكاديميين معينين تم اختيارهم لهذا الغرض ممن نشروا أوراق علمية عن جودة الخدمة في أوروبا وأمريكا الشمالية وأستراليا والهند, وقد تم تبني تعاريف كل من I.S.O و Juran و Feigenbaum و Crosby و Deming -السابق ذكرها- في هذا المسح ليتم عرضها على الأكاديميين, ومن بين 51 إجابة تبين أن 86% من المستجوبين يرون أن هناك تعريف واحد على الأقل مناسب للتعليم العالي من تلك التعاريف, وقد كان تعريف الـ I.S.O هو الأكثر تفضيلا بنسبة 59% من المستجوبين تلاه تعريف Juran بواقع 19.6% ثم تعريف Feigenbaum بـ 13.7% ثم تعريف Crosby بـ 7.8% وأخيرا تعريف Deming بـ 2%, ونتيجة المسح تشير إلى أن تعريف الجودة بناء على تجانس المنتجات بشكل عام غير مقبول في قطاع

التعليم والتأكيد الأكبر كان على إرضاء حاجات العميل بمعنى آخر التركيز على مبدأ التوجه بالعميل باعتباره كان المبدأ الأكثر قبولاً بشكل عام (Owlia & Aspinwall, 1996a).

من ناحية أخرى فإن العديد من التقييمات لجودة المؤسسة التعليمية ما تزال تركز على جانب واحد من نشاطات الجامعة ما يجعلها تفشل في حصر الجوانب متعددة الأبعاد للجودة (Brooks, 2005).

وبرأي (Lagrosen, Seyyed-Hashemi, & Leitner, 2004) فإن إدارة الجودة الحديثة لديها وجهة نظر أوسع بكثير عن العملاء من كونهم مشترين فقط للبضائع أو الخدمات, ومصطلح "عميل" بات يشير إلى كل أولئك الذين يتأثرون بنشاطات المنظمة (Staskeviciute & Ciutiene, 2008), وهنا يستخدم أكثر مصطلح ذوي المصالح للدلالة على الأطراف الذين تهمهم جودة الخدمة (Srikanthan & Dalrymple, 2003), ويرى (Green, 1994) نظراً للصعوبات في تعريف الجودة في التعليم العالي فمن الضروري تحديد وتوضيح المعيار الذي يستخدمه كل طرف من أطراف ذوي المصالح في تعريف وتقييم الجودة ثم أخذ كل وجهات النظر المختلفة والمتنافسة تلك في عين الاعتبار, وهنا يقدم (Srikanthan & Dalrymple, 2003) أربع مجموعات من ذوي المصالح وتعريف للجودة من وجهة نظر كل منها كما يلي:

- 1- المزودون للخدمة أي الهيئات الممولة وغيرها, فالجودة بالنسبة لهم عبارة عن قيمة مالية حيث تنتظر الجهات الممولة عائد جيد من الاستثمار.
- 2- مستخدمي المنتجات أي الطلاب الحاليين والمتوقعين, والجودة بالنسبة لهم هي التميز حيث يريد الطلاب ضمان ميزة نسبية عن أقرانهم في سوق العمل.
- 3- مستخدمي المخرجات أي أرباب العمل, فالجودة بالنسبة لهم هي مدى الانسجام مع تحقيق الهدف, حيث يبحث هؤلاء عن الكفاءات التي تتوافق مع الوظائف الموكلة لموظفيهم.
- 4- موظفي قطاع التعليم العالي أي الإداريين والأكاديميين, فالجودة بالنسبة لهم هي الإتقان والحفاظ على المبادئ وجوهر العمل لتحقيق المعايير الأخلاقية بما يحقق الرضا الوظيفي

(Lagrosen, Seyyed-Hashemi, & Leitner, 2004)

ويقترح في ذات السياق (Cheong Cheng & Ming Tam, 1997) استخدام مصطلح "الجمهور الاستراتيجي" هنا, ويعتبر هؤلاء الباحثون أن تعريف جودة التعليم يجب أن يطابق بين متطلبات هذا الجمهور وتوقعاته أو أن يترافق مع إرضاء احتياجات فئات ذلك الجمهور كالجهات الحكومية والأهالي والأساتذة الأكاديميين والطلاب والهيئات التعليمية الإدارية وغيرهم, لكن تعريف جودة التعليم يختلف في حقيقة الأمر بين فئات المجتمع المختلفة حسب منظور كل منها للجودة وقد تختلف معه الأبعاد أو العوامل المستخدمة لوصف تلك الجودة من وجهة نظرهم, أو على الأقل تختلف الأهمية النسبية لتلك العوامل بنظر فئات المجتمع المختلفة, وعندما نتطرق لخصائص كل فئة من تلك فئات لاعتبارها أساساً لتحسين الجودة, سنكون أمام تساؤل مفاده أن أي مجموعة من العملاء يجب أن يتم تفضيلها في عملية تحقيق الرضا؟ فعند التعامل مع مجموعة واحدة فقط كمجموعة الطلاب لن يكون هناك مشكلة تذكر لأننا لن نكون أمام متطلبات مختلفة كما هو الحال عند التعامل مع جميع فئات المجتمع التي تمتلك خصائص ومواصفات مختلفة فيما بينها الأمر الذي يفرض صعوبات إضافية (Owlia & Aspinwall, 1996a).

ويتفق الباحثون (Cheong Cheng & Ming Tam, 1997) مع ذلك ويفترضون أنه نظراً لكون توقعات الفئات المختلفة للجمهور من عملية التعليم قد تكون مختلفة جداً وربما متناقضة, فيكون من الصعب على أي

منظمة تعليمية أن تلبي كل التوقعات أو الاحتياجات في ذات الوقت , وحل هذه المشكلة يكمن في تعريف العميل المسيطر أو الأكثر أهمية لخدمات التعليم العالي وهذا ما سيتم مناقشته في الفقرة التالية .

3-5 مفهوم العميل في قطاع التعليم العالي :

يعتبر تعريف العميل في الصناعات الخدمية أكثر تعقيدا منه في الصناعات الأخرى وخصوصا في التعليم العالي حيث يختلف التعريف تماما وبشكل واضح عنه في الصناعة (Owlia & Aspinwall, 1996a).

فكل فئة من فئات ذوي المصالح في التعليم العالي بمن فيهم الطلاب والحكومة وأرباب العمل تستفيد من التعليم العالي ولها وجهة نظرها الخاصة فيما يتعلق بجودة التعليم بناء على الاحتياجات الخاصة لتلك الفئة (Khodayari & Khodayari, 2011), لكن يرى العديد من الباحثين من جهة أخرى أن من بين العملاء المختلفين لقطاع التعليم العالي يتوجب إعطاء الطلاب المرتبة الأولى, وتجربة الطلاب في الجامعة يجب أن تكون المحور الأساسي التي يجب أن تعالجه مؤشرات الأداء, وكان هذا موضع خلاف بين الباحثين حيث يرى بعض الأكاديميين أن الطلاب غير مؤهلين بشكل كافٍ ليحكموا على جودة التعليم (Wallace, 1999) بينما دعم آخرون بقوة استخدام تقييم الطلاب لأغراض ضمان الجودة (Oldfield & Baron, 2000), ويرأي (Navarro, Iglesias, & Torres, 2005) فإن الطلاب هم من يتلقون التدريب والتعليم المقدم لهم في الجامعة كما أنهم ذاتهم من سيستخدمون ذلك التعليم لاحقا في حياتهم, ما يجعلهم العملاء ذوو الأولوية في النشاطات التعليمية ويرى أيضا الباحثون (Hill F. M., 1995) (Sander, Stevenson, King, & Coates, 2000) أن الطلاب هم العملاء الرئيسيون لخدمة التعليم العالي وأشار (Goulla, 1999) إلى أن الطلاب يمكن أن يلعبوا دور العملاء والمنتجين معا وحتى دور منتجات المنظمة التعليمية أيضا, وعلى الرغم من أن الباحث (Wallace, 1999) يجد أن هذه التوصية التي مفادها أن الطلاب هم العملاء ليست مقبولة عالميا, إلا أننا في الواقع نجد اتجاهات متزايدة لاستخدام استقصاءات عن رضا الطلاب كمؤشر عن جودة التعليم, وبحسب (Murray, 1997) فإن استخدام هذه الاستقصاءات قد أدى فعلا إلى تحسينات ملموسة في جودة التعليم, ما يعني أن التغذية الراجعة من الطلاب يمكن استخدامها كأداة فعالة في تعزيز الجودة, وفي ذات السياق يرى (Owlia & Aspinwall, 1996a) أن الطالب كمشتري للخدمة هو من يجب النظر إليه كعميل.

من جهة أخرى, وبحسب (Svensson & Wood, 2007) فقد تم النظر إلى مصطلح "عميل" على أنه غير مناسب لوصف عملية تبادل الخدمة التعليمية في الجامعات, فهذا يجعل الطاقم الأكاديمي بشكل غير مباشر مقدم للخدمة مما يقلل من مكانة الأكاديميين انطلاقا من بديهية التسويق القائلة بأن: " العميل دائما على حق " (Scott, 1999), لكن باحثين آخرين دافعوا عن وجهة النظر هذه بقولهم أن النظر إلى الطلاب كعملاء لن يتم على حساب إفساد أو تغيير طبيعة العلاقة المتينة التي تربط بين الطلاب والكادر الأكاديمي (Scott, 1999) (Sines & Jr.Duckworth, 1994), كما أنه إذا لم يُنظر إليهم كعملاء فإن قياس جودة الخدمة لن يكون مناسباً وصحيحاً, ويظهر أن الرأي الراض لا يعتبر الطالب على أنه العميل الرئيسي بالنسبة للجامعة هو رأي محدود وضيق , فهو يتجاهل حقيقة أن خبرة وتجربة الجامعة أكبر من مجرد علاقة بين الطلاب والأكاديميين, إضافة إلى أن عدم اعتبارهم كعملاء قد يؤثر على نظرة الطلاب الجدد للجامعة, فالطالب عند اتخاذ قرار غير واثق وفيه درجة عالية من المخاطرة يتعلق باختياره جامعة يدرس بها , سينظر إلى دليل عن جودة الخدمة فيها ليحسم قراره (Khodayari & Khodayari, 2011) , و (Donaldson & McNicholas, 2004) أكدوا أيضا على أن تجاهل الطبيعة التنافسية في جذب الطلاب وأهمية قياس جودة الخدمة من منظورهم سينعكس سلبا على المنظمة

التعليمية, ولخص ذلك (Sines & Jr.Duckworth, 1994) بقولهم : "قد حان الوقت للمنظمات التعليمية أن تواجه حقيقتين: الأولى أنهم في معركة تنافسية من أجل الطلاب والثانية أن الطلاب هم الزبائن".

من جانب آخر, ووفقا لـ (Sander, Stevenson, King, & Coates, 2000) و (Hill F. M., 1995), فإن توقعات الطلاب هي مصدر هام للمعلومات, وخصوصا الطلاب الجدد في المرحلة الجامعية الأولى, الذين لديهم توقعات مثالية تجاه الجامعة, ومعرفة توقعاتهم ستمكن منظمات التعليم العالي من الاستجابة لها, فعلى الأقل يمكن للجامعات الاستفادة من معرفة تلك التوقعات بأن تخبر طلابها في المحاضرات بالأشياء الواقعية والمنطقية التي يمكن لهم أن يتوقعوها والابتعاد عن المبالغة (Hill F. M., 1995), كما أن الإلمام بتوقعات الطلاب قد يساعد أيضا المحاضرين في تصميم برامجهم التعليمية (Sander, Stevenson, King, & Coates, 2000).

ويحذر (Barnett, 1992) من خطورة النظر إلى الطالب على أنه مستهلك فقط, ففي البيئة الحالية من سوق التعليم العالي, تكونت رؤيا جديدة بأن الطلاب هم العملاء, وكونهم هم من يدفعون الأقساط فمن المنطقي أن يطلبوا بأن تكون آرائهم مسموعة وأن يتم العمل وفقها.

ويقول الباحثان (Oldfield & Baron, 2000): "هناك توجه للنظر إلى جودة الخدمة في التعليم العالي من منظور تنظيمي" و هذا خاطئ, ويقترحون في هذا الصدد بأن على المنظمات التعليمية أن تعطي انتباهها لما يريده طلابها بدلا من جمع بيانات عما تعتقده تلك المؤسسات هاما بالنسبة لطلابها.

وفي ذات السياق يشير (Joseph, Yakhou, & Stone, 2005) إلى أن الأبحاث على جودة الخدمة في التعليم العالي اعتمدت بشكل كبير جدا على المدخلات من داخل البيئة الأكاديمية بينما استبعدت أي مدخلات من الطلاب أنفسهم, ويعتقد الباحثون أن الأساليب التقليدية تترك القرارات التي تتعلق بمكونات جودة الخدمة, مثل تقرير ما هو الأكثر أهمية بالنسبة للطلاب, حصرا بيد الإداريين أو الكادر الأكاديمي, لذلك يقترح المؤلفون أنه من الواجب على الإداريين الأكاديميين التركيز على احتياجات طلابهم الذين يشكلون الجمهور الرئيسي المستهدف.

والتركيز على الطلاب خصوصا لتحقيق رضاهم سيؤثر بشكل كبير على عمل الجامعة وصورتها, فالطلاب الراضين سيجذبون طلاب آخرين من خلال تناقل الكلام الإيجابي عن الجامعة لإخبار الأصدقاء والمعارف عنها كما أنهم أنفسهم قد يعودوا فيما بعد إلى الجامعة ليدرسوا فيها مجددا (Schertzer & Schertzer, 2004) (Wiers-Jenssen, Stensaker, & Grogard, 2002) (Mavondo, Tsarenko, & Gabbott, 2004), وهذا بالمجمل له تأثير إيجابي هام على تحفيز الطلاب على التسجيل والدراسة في الجامعة, بمعنى آخر استمرار وازدهار نشاطات الجامعة (Elliott & Shin, 2002), لهذا السبب وبناء على نتائج الدراسات السابقة تناولنا موضوع جودة التعليم العالي من منظور الطالب.

3-6 جودة التعليم العالي من منظور الطلاب :

أصبحت مؤخرا نظرة الطالب لجميع جوانب تجربته في التعليم العالي جوهرًا لعملية الرقابة الفعالة على الجودة في الجامعات, فأراء الطلاب ووجهات نظرهم تعتبر جزءا من البيانات المطلوبة من الأطراف المختلفة من ذوي المصالح في التعليم العالي للحصول على معلومات تمكّنهم من إجراء محاكمات وتقديرات لمستويات الأداء في جامعات معينة (Hill, Lomas, & MacGregor, 2003), ذلك أن التغذية الراجعة من الطلاب تعطي بيانات طلابية حديثة ذات صلة وموثوقة تفي بالغرض (Williams, 2002).

وأشار (Hill F. M., 1995) إلى أن الجودة المدركة للتعليم العالي يمكن النظر إليها كحاصل لعدد من تقييمات الطلاب لمقدمي جوانب الخدمة المختلفين في التعليم العالي كالإداريين والكادر التدريسي والمدراء وغيرهم, كما

وجد الباحث أن توقعات الطلاب لخدمات التعليم العالي بشكل عام وللجوانب المتعلقة بالنواحي الأكاديمية بشكل خاص، بقيت ثابتة عبر الزمن ولم تتغير، وفي هذا المجال قام الباحثان (O'Neil & Palmer, 2004) بتعريف جودة الخدمة في التعليم العالي تعريفاً مستنداً على اعتبار الطالب كعميل أساسي، فعرفوها بأنها الفرق بين ما يتوقع الطالب أن يستقبله وبين ما يدركه من توصيل فعلي للخدمة، وأشار (Telford & Masson, 2005) أن الجودة المدركة من قبل الطلاب للخدمة التعليمية أي كيفية إدراك الطلاب للجودة يعتمد على ما يختزنه الطلاب في أذهانهم من قيم ومبادئ وتوقعات يدركون من خلالها تلك الجودة.

5-5 أبعاد جودة الخدمة :

تختلف أبعاد أو جوانب الجودة التي تُعنى بتحقيق رضا العميل بحسب طبيعة كل خدمة ومجالها، ويتم اختيار أبعاد مختلفة للتعبير عن جودة الخدمة في الصناعات المختلفة، مع إمكانية وجود بعض أوجه التشابه أحياناً بين تلك الأبعاد المختارة، وطور العديد من الباحثين أبعاد لجودة الخدمة بحسب تفضيلات العملاء في الصناعات الخدمية، ويتفق الباحثون (Carman, 1990) (Cronin & Taylor, 1994) على أنه لا يوجد بعد مفرد وحيد يمكن تطبيقه على كامل القطاعات الخدمية، كما يتفقون أيضاً على أن العملاء يجب أن يكونوا هم من يحددوا أبعاد جودة الخدمة وليس الإدارة .

وفي قطاع التعليم العالي على وجه الخصوص، يعتبر تطوير نموذج جودة خدمة لقياس مدركات الطالب مهمة معقدة ومجهدّة لأن أبعاد جودة خدمة التعليم العالي تشمل العديد من الجوانب التي يصعب تغطيتها جميعاً (Hadikoemoro, 2002) ، لذلك يعتمد الباحثون بشكل عام إلى تضمين الأبعاد الهامة فقط في مسحهم ودراساتهم، وفيما يلي جدول 1-5 يحتوي مختصراً عن العديد من الدراسات التي أجريت لتطوير مقياس لجودة الخدمة مع قائمة بالأبعاد التي تم أخذها بعين الاعتبار ومنها ما هو عام لجميع الصناعات الخدمية ومنها ما هو خاص لقطاع التعليم العالي :

جدول 1-5 مختصر عن دراسات تطوير مقاييس لجودة الخدمة (Prasad & Jha, 2013)

الرقم	المؤلف	الأبعاد
1	(Gronroos C. , 1988)	1- الاحترافية والمهارات . 2- المواقف والسلوك. 3- سهولة وسماحية التواصل. 4- الوثوقية والأمانة. 5- استرجاع المعلومات . 6- السمعة والمصداقية .
2	(Gronroos C. , 1990)	1- الجودة الفنية. 2- الجودة التشغيلية . 3- صورة المنظمة (الجامعة) .
3	(Lehtinen & Lehtinen, 1982)	1- الجودة الملموسة . 2- الجودة التفاعلية . 3- جودة المنظمة أو الجامعة .

تتمة الجدول 1-5 : جدول 1-5 مختصر عن دراسات تطوير مقاييس لجودة الخدمة (Prasad & Jha, 2013)

4	(Berry & Parasuraman, 1991) نموذج جودة الخدمة SERVQUAL	1- الوثوقية . 2- الاستجابة . 3- الكفاءة . 7- سهولة وسماحية التواصل . 4- اللطف . 5- الاتصالات . 6- المصادقية . 7- الأمان . 8- تفهم العميل . 9- الملموسية .
5	(Berry & Parasuraman, 1991) (Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1990) نموذج جودة الخدمة SERVQUAL	1- الملموسية . 2- الوثوقية . 3- الاستجابة . 4- الضمان . 5- التعاطف .
6	(Cronin & Taylor, 1992) ; نموذج لقياس الأداء فقط , باستخدام نموذج أداء جودة الخدمة SERVPERF	1- الملموسية . 2- الوثوقية . 3- الاستجابة . 4- الضمان . 5- التعاطف .
7	(Teas, 1993) نموذج (Normed Quality NQ)	مراجعة وتنقيح للتوقعات والأداء لنموذج SERVQUAL للدراسة رقم 5 .
8	(Carney, 1994)	1- مؤهلات الطالب (الأكاديمية) . 2- خصال الطالب (الشخصية) . 3- التفاعل بين الطالب والكلية . 4- تعليمات الجودة (في الكلية) . 5- تنوع المقررات . 6- السمعة الأكاديمية . 7- حجم الصف . 8- الإعداد لسوق العمل .

9- البرامج الرياضية .		
10- النشاطات الطلابية (الحياة الاجتماعية) .		
11- الخدمة المجتمعية .		
12- المعدات والمنشآت (التسهيلات) .		
13- الموقع .		
14- المظهر الخارجي (للحرم الجامعي) .		
15- السكن الجامعي .		
16- الجو الودي واللطيف .		
17- الجو الديني .		
18- الأمان في الحرم الجامعي .		
19- المساعدات المالية / التكاليف .		

تتمة الجدول 1-5 : جدول 1-5 مختصر عن دراسات تطوير مقاييس لجودة الخدمة (Prasad & Jha, 2013)

1- الملموسية وتشمل: معدات ومنشآت كافية، معدات ومنشآت حديثة، سهولة وسماحية التواصل، البيئة المرئية الجذابة، الأنشطة الداعمة (سكن ورياضة). 2- الكفاءة وتشمل: كادر أكاديمي كفء، معرفة نظرية وافية، مؤهلات أكاديمية، معرفة علمية، مواكبة لأحدث العلوم، خبرة التدريس، التواصل. 3- المواقف وتشمل: فهم احتياجات الطالب، الرغبة في المساعدة، توفر النصح والإرشاد، توفير اهتمام شخصي، التعاطف، اللطف. 4- المحتوى ويشمل: ارتباط المنهج الدراسي بالوظائف المستقبلية للطلاب، الفعالية، تضمين مهارات معرفية أساسية، الشمولية، استخدام الحاسوب، مهارات التواصل وعمل الفريق، مرونة المعرفة، أن يكون شامل أي معلوماته تجمع بين عدة تخصصات. 5- توصيل الخدمة وتشمل: عرض و تقديم فعال، تنسيق، دقة والتزام في الوقت، الحفاظ على المبادئ، عدل في الاختبارات والامتحانات، تغذية راجعة من الطلاب، تشجيع الطلاب. 6- الوثوقية وتشمل: الأمانة، الإيفاء بالوعد، إعطاء مكافآت وجوائز مقبولة، التماشي مع الأهداف، التعامل مع الشكاوي وحل المشاكل.	9	(Owlia & Aspinwall, 1996b)
1- القيادة . 2- الالتزام . 3- الرضا العام للعميل . 4- الإشراف الكامل للعميل . 5- ثقافة التدريب . 6- احتواء المشاكل . 7- التقدير والمكافآت . 8- منع حدوث الأخطاء . 9- فرق العمل.	10	(Ho & Wearn, 1996) نموذج الجودة الشاملة TQM للتعليم العالي- نموذج التميز- (HETQMEX).
1- التعليم الجيد للطلاب .	11	(Athiyaman, 1997)

		2- توافر الموظفين للاستشارات الطلابية. 3- خدمات المكتبة . 4- منشآت و تسهيلات الحوسبة والمعلوماتية. 5- منشآت وتسهيلات الترفيه والتسلية . 6- حجم الصف . 7- مستوى وصعوبة محتوى المقرر . 8- الحمل والعبء على الطالب .
12	(Lee, Lee, & Yoo, 2000)	1- الانطباع العام عن المنظمة التعليمية (الجامعة أو المعهد) . 2- الانطباع العام عن جودة التعليم .
13	(Hadikoemoro, 2002)	1- الخدمات الأكاديمية . 2- الجهوزية والاستعداد . 3- النزاهة والإنصاف . 4- الملموسية . 5- المواقف العامة .

تتمة الجدول 1-5 : جدول 1-5 مختصر عن دراسات تطوير مقاييس لجودة الخدمة (Prasad & Jha, 2013)

14	(Sangeeta, Banwet, & Karunes, 2004)	1- الكفاءة وتشمل : منشآت وبنى تحتية مناسبة , خبرة الكلية , قدرات ومهارات كادر التدريس , كادر عاملين / كادر دعم كفاء . 2- المواقف وتشمل : حل المشاكل بفعالية , ثقافة التوجه نحو الإنجاز , بيئة تنافسية وجامعية صحيحة وسليمة . 3- المحتوى ويشمل : مفهوم التعلم بهدف التطبيق , وضوح أهداف المقرر , تعلق المناهج باحتياجات سوق العمل المستقبلية , مرونة المعارف , أن يكون شامل أي معلوماته تجمع بين عدة تخصصات . 4- توصيل الخدمة ويشمل : سهولة الاتصال التواصل مع الأساتذة والكادر الإداري , إدارة فعالة للصف , صفوف كافية ومناسبة . 5- الوثوقية وتشمل : قيم وأهداف محددة وواضحة , الاستقامة والنزاهة في التطبيق , قواعد وسياسات محددة وواضحة , قوانين وقواعد مطبقة بحزم وإنصاف , الالتزام بأهداف المقررات .
15	(Brooks, 2005)	1- السمعة . 2- الإنتاجية البحثية للكلية . 3- التجارب والمكتسبات التعليمية للطلاب . 4- خصائص البرنامج وتشمل : الدرجات العلمية المقررة , الدعم المالي , المساعدات الأكاديمية المالية (على شكل عمل جزئي أكاديمي في التدريس أو البحث) , دعم منح الزمالات . 5- فعالية البرنامج وتشمل : مخطط زمني للبرنامج , نسبة الطلاب فيه , إتمام تنفيذ

		برنامج الدرجة العلمية المقترحة. 6- رضا الطلاب ويشمل: الصفوف , النشاطات المرافقة للأنشطة الدراسية, التفاعل والتواصل مع الكلية وباقي الزملاء , التوجيه و الإرشاد , الحياة الجامعية . 7- نتائج الطالب : تقييم التعليم والمكتسبات المهنية والتوظيفية للبرامج التعليمية .
16	(Abdullah, 2006a) نموذج أداء التعليم العالي (HEdPERF)	1- الجانب الأكاديمي . 2- الجانب غير الأكاديمي . 3- السمعة . 4- سهولة وسماحية التواصل. 5- الأمور المتعلقة بالبرامج الدراسية. 6- التفهم.
17	(Voon, 2006) نموذج الخدمة الموجهة بالسوق (SERVMO)	1- توجه العميل . 2- توجه المنافس . 3- التوجه بين الوظيفي (بالنظر و التنسيق بين وظائف المنظمة). 4- توجه الأداء . 5- توجه الموظفين . 6- التوجه طويل الأمد .
18	(Landrum, Prybutok, & Zhange, 2008) نموذج جودة الخدمة ونجاح نظام المعلومات (SERVCESS)	1- جودة الخدمة . 2- جودة المعلومات . 3- جودة النظام . 4- إشراك المُستخدِمين .

يتضح مما سبق أنه لم يتم الإجماع على مجموعة واحدة لأبعاد جودة التعليم العالي من منظور الطلاب على الرغم من أن جميع هذه الأبعاد مترابطة بطريقة أو بأخرى وتساعد على فهم مبدأ جودة التعليم العالي من منظورهم إلا أن التطور مستمر ونماذج أخرى قد تم تصميمها مؤخراً, وأياً كانت الأبعاد فقد لا تكون كافية في العديد من الحالات, لذا يتوجب دراسة جودة التعليم العالي في كل حالة أو وضع معين على حدى, ومن ثم مكاملة الأبعاد العامة للجودة مع الأبعاد الخاصة التي تم تطويرها لتلاءم حالة معينة مدروسة (Katiliūtė & Kazlauskienė, 2010), ومن هذا المنطلق فإن الدراسة تتناول حالة خاصة تتمثل بحالة جودة خدمة التعليم العالي في الجامعات السورية لاستنتاج الأبعاد المحددة لهذه الجودة.

3-7 مقاييس جودة الخدمة :

بغض النظر عن نوع الخدمة, يستخدم المستهلكون بشكل أساسي نفس المعايير لتقييم الجودة, فجودة الخدمة هي عبارة عن رأي عام يكونه العميل بالنظر لكيفية توصيل الخدمة إليه, ويتألف هذا الرأي من سلسلة من التجارب الناجحة أو غير الناجحة (Parauraman, Zeithaml, & Berry, 1990) (Carl, 1998) .

وقياس الجودة في التعليم العالي يعتبر مسألة معقدة, فالجامعات عندما تريد قياس إدراك الطلاب لجودة التعليم تجد نفسها أمام عدة تقنيات, والتحدي الرئيسي هنا يكمن في تحديد وتطبيق الطريقة أو التقنية الأكثر ملائمة لقياس

جودة الخدمة بدءاً من تكاليف وإجراءات التطبيق, وجوهر عملية قياس جودة الخدمة في مجال التعليم العالي تكمن في تحديد الجوانب الحرجة في كيفية توصيل الخدمة (Abdullah, 2006b).

لقد أدى السعي المستمر لقياس جودة الخدمة إلى ابتكار العديد من النماذج , ففي الفترة ما بين 1988 و 2008 تم تطوير ثمانية نماذج لقياس الجودة وفيما يلي شرح عن هذه المقاييس :

3-7-1 نموذج جودة الخدمة (Service Quality (SERVQUAL:

بعد الأبحاث المطولة والموسعة على الجودة من جوانبها المختلفة, تم التوصل إلى ضرورة أخذ احتياجات المستهلكين بعين الاعتبار, انطلاقاً من هذا , طور الباحثون (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988a) نموذجاً لقياس الجودة في القطاع الخدمي, وسُمي هذا النموذج بالاسم SERVQUAL نسبة لكلمتي Service Quality , ويعتبر هذا المقياس من أكثر أدوات قياس جودة الخدمة استخداماً وذلك نظراً لسهولة استخدامه وامتلاكه بنية أو تركيب بسيط وقابلية للتعميم (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988a) , ووفقاً للباحثين Zeithaml, Parasuraman and Berry فإن مقياس SERVQUAL هو طريقة عامة يمكن تطبيقها على أي منظمة خدمية لتقييم جودة الخدمات المقدمة فيها (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1990) في المواضيع التي يكون تحسين الجودة فيها مطلوباً, ومبدأ نموذج SERVQUAL يقوم على أساس تقييم رضا المستهلك من خلال الفرق بين التوقعات والأداء الذي تحسّل عليه أو تلقاه, بمعنى آخر فإن جودة الخدمة يتم تقييمها من خلال مقارنة إدراك المستهلك (P) مع توقعاته (E) بحيث $(SQ = P - E)$ ويقارن مقياس SERVQUAL مدركات المستهلكين بهذه الطريقة لـ 22 جانب من جوانب جودة الخدمة .

(Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1994) (Parasuraman, Berry, & Zeithaml, 1991)

وفي دراستهم المبدئية (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988a) وجد الباحث Parasuraman ومرافقوه 10 محددات تصف مدركات العميل للجودة المقدمة هي : الملموسية والثوقية والاستجابة والاتصالات والمصادقية والأمان والكفاءة واللفظ وتفهم العميل وسهولة التواصل, وذلك من خلال استبيان تم تطويره لهذا الغرض, يحوي 97 سؤال تتعلق بالعشرة أبعاد المذكورة وتم اختيار 200 مستجوب بأسلوب معين من خمس صناعات مختلفة في القطاع الخدمي وفي نهاية هذه الدراسة التجريبية تم تخفيض المحددات العشرة لجودة الخدمة إلى خمسة هي: الوثوقية والملموسية والاستجابة والضمان والتعاطف , حيث أن الوثوقية هي البعد الأكثر أهمية لمستهلك الخدمة, ويعبر عن الدقة والاعتمادية التي تقدم من خلالها الشركة خدماتها والقدرة على إنجاز الخدمة الموعودة بشكل دقيق وموثوق, وهي تجيب على التساؤلات التالي : هل الشركة موثوقة في تقديم الخدمة ؟ هل تقدمها كما تعد فعلاً بتنديهما؟

بينما تعبر الملموسية عن الأشياء المادية من المنشآت والتسهيلات والمعدات وعن مظهر الموظفين وأي شيء مادي مترافق مع توصيل الخدمة, وحقيقة هذا البعد أن العملاء يتقنون دائماً بالدليل الملموس عند إجراء تقييمهم وفي الخدمات لا يوجد أشياء مادية يستطيعون تقييمها لذلك برزت أهمية هذا البعد, أما بعد الاستجابة فيعبر عن مدى إظهار موظفي الشركة لقدراتهم وكفاءاتهم في تقديم أفضل خدمة للعميل , وهذا البعد مسؤول عن قياس مدى انفتاح الشركة وموظفيها تجاه العملاء, بينما يعبر بعد الضمان عن كفاءة الشركة ودقتها ولطفها في تقديم خدماتها وقدرتها على نقل مشاعر الثقة والاطمئنان ويسمح هذا البعد بالإجابة على التساؤل التالي: هل الموظفين على معرفة ودراية كافية؟ هل هم كفؤين وذوو مصداقية, وعلى سوية علمية كافية ؟ .

أما البعد الأخير التعاطف فيعبر عن القدرة على الإحساس بمشاعر الشخص الآخر ويمكن صياغته بالتساؤل التالي : هل توفر الشركة المقدمة للخدمة عناية واهتمام شخصي بعملائها ؟ .

وقد تم تطوير أداة SERVQUAL على أساس هذه الأبعاد الخمسة باستخدام 22 جانب أو سؤال عن جودة الخدمة, والاستبيان المصمم بناء على مقياس الـ SERVQUAL يتكون من قسمين : الأول لمعرفة توقعات العميل فيما يتعلق بخدمة ما, والثاني لمعرفة كيفية إدراكه لمنظمة خدمية معينة, وتتم مقارنة كل من المدركات (P) والتوقعات (E) من قسمي الاستبيان للوصول إلى متغير الفرق لكل سؤال, بمعنى آخر يتم تشكيل الناتج النهائي من خلال العلاقة P-E, فالناتج السلبي يشير إلى أن المدركات أقل من التوقعات ما يعني وجود فشل في الخدمة يخلق حالة عدم رضا لدى العميل, والناتج الإيجابي يشير إلى أن مقدم الخدمة يعطي خدمة أفضل من المتوقع, ومبدأ جودة الخدمة كما شرحه الباحثون (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988a) يتمثل في أنّ : إدراك جودة الخدمة من قبل العملاء ينشأ من مقارنة ما يشعرون أنه ينبغي على شركة الخدمة أن تقدمه لهم (أي توقعاتهم) مع كيفية إدراكهم لأداء الشركات المقدمة للخدمات .

• عيوب مقياس SERVQUAL :

تم نقد هذا المقياس لكونه غير قابل للتطبيق على جميع الصناعات دون إجراء تعديلات على أبعاده بحسب نوع الخدمة (Brown, Churchill, & Teas, 1993) (Babakus & Boller, 1992) (Carman, 1990) (Peter, 1993) (Cronin & Taylor, 1992), إضافة إلى ذلك يرى بعض الباحثون أن جودة الخدمة تختلف من صناعة خدمية لأخرى, وبالتالي يجب أن تضاف عوامل جديدة للمقياس تستند من جهة على الأبعاد العامة وتتناسب مع القطاع الخدمي المدروس من جهة أخرى, كما توصلت أبحاث لاحقة إلى أن تقييم الجودة المدركة فقط دون التوقعات يعطي فكرة أفضل عن جودة الخدمة من تحليل الفرق لمقياس SERVQUAL بين الجودة المدركة والمتوقعة (Babakus & Boller, 1992), وبحسب (Babakus & Boller, 1992) فإن هذا النموذج فيه مشاكل مبدئية ونظرية وقياسية, ونظرا للوثوقية المنخفضة لمقياس SERVQUAL والارتباط بين العوامل المكونة له تم اقتراح نموذج SERVPERF (نموذج المدرك فقط) و HEDPERF للقياس الكفاء لجودة الخدمة في قطاع التعليم العالي (Khan, 2007) (Cronin & Taylor, 1994) (Abdullah, 2005) .

2-7-3 نموذج أداء الخدمة (Service Performance (SERVPERF):

بسبب الجدل الذي أحاط بمقياس SERVQUAL تم تطوير أسلوب مباشر لقياس وتقييم جودة الخدمة في دراسة (Cronin & Taylor, 1992), حيث قام الباحثان بعد إجرائهم دراسة مرجعية للأبحاث السابقة وإدراكهم أهمية الأداء في المنظمة بتطوير نسخة منقحة من نموذج SERVQUAL وأسموه نموذج أداء الخدمة SERVPERF حيث اشتملت التسمية من كلمتي Service Performance, وفيه تم أخذ بعدي تفضيلات العميل والقوة الشرائية بعين الاعتبار وقام الباحثان بإجراء عدة اختبارات توصلوا من خلالها لإثبات الثقة بمقياس SERVPERF, حيث تم اختيار 4 صناعات خدمية لاختبار النموذج بالمقارنة مع نموذج SERVQUAL وأظهرت النتائج أن هذا الأخير لا يقيس جودة الخدمة بشكل كامل في المنظمات, ولم يدعم هذا النموذج سوى صناعيتين من الصناعات الأربع التي تم اختيارها, ما دل على أفضلية مقياس SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992)

يعتمد SERVPERF على مقياس سابقه SERVQUAL ليقاس فقط تجربة العميل مع الخدمة دون قياس توقعاته, حيث يُطلب من العميل هنا تقييم أداء خدمة مقدم الخدمة فقط باستخدام مجموعة واحدة من الأسئلة المتعلقة بمدرجات ما بعد الاستهلاك دون تقييم التوقعات أي يتم استخدام قسم واحد من قسمي الاستبيان المبني على مقياس SERVQUAL وهو قسم المدرجات (Cronin & Taylor, 1992), فنظرا لكون جودة الخدمة من منظور العميل هي أشبه بموقفه تجاهها, كان قياس أداء جودة الخدمة فقط كما يراها العميل أسلوبا أفضل لقياس جودة الخدمة [10,34].

والجدير بالذكر أن المقياسين السابقين ما زالا يستخدمان إلى وقتنا الراهن من قبل العديد من الباحثين.

3-7-3 نموذج الأداء المقيم (EP) Evaluated Performance Model :

أثار الباحث Teas عام 1993 عدة تساؤلات عن مقياس SERVQUAL, وشكك بالمبدأ الإجمالي لقياس الجودة المدركة الذي يعتمد على الفرق بين المتوقع والمدرَك من وجهة نظر المستهلك (Teas, 1993), حيث كان تركيز الباحث منصبا على كيفية النظر لمفهوم التوقعات (Abdullah, 2005), فقد وجد الباحث أن الاختلاف بين التوقع والإدراك بحسب مقياس SERVQUAL يحصل عندما تكون مجموعة من أفكار المستهلك المسبقة لم يتم تحقيقها نتيجة سوء الخدمة, بكلمات أخرى, فإن توقع العميل قبل أن يتعرف على الخدمة يختلف عن توقعه بعد معرفته لها, وهذا الغموض في المفاهيم قاد الباحث لتطوير مفهوم التوقع المصحح E^* , ليصبح لدى الباحث ثلاث مفاهيم, الأول هو التوقع E والمتعلق برأي المستهلك, والثاني هو الإدراك P المشتق من مدرجات مستهلك الخدمة, والثالث هو التوقع المصحح E^* وهو التوقع الذي ينشأ بعد تجربة العميل للخدمة التي تقدمها الشركة, أي يتعلق بتجربته للخدمة المقدمة, فوجد الباحث علاقة موجبة بين كيفية إدراك العميل للجودة وبين قدرة الأداء الفعلي للخدمة على تحقيق توقعات ذلك العميل (Teas, 1993).

وبالتالي فإن الباحث Teas وضع مفهوم التوقع المصحح ومفهوما جديدا للنقطة المثالية المستهدفة على أنها الكمية المثالية للأداء اللازمة لاكتساب الرضا التام للعميل, كما وضع مفهوما جديدا لمجموعة المعايير في ذهن المستهلك, من خلال تأكيده على تجربة ما بعد الشراء والتغير المرافق لها في نظرة العميل (Teas, 1993).

4-7-3 نموذج الجودة المعيارية (NQ) Normed Quality Model :

قاد مفهوم التوقع المصحح لمقياس SERVQUAL والذي ينشئ بعد تجربة العميل للخدمة إلى ابتكار نموذج الجودة المعيارية NQ من قبل الباحث (Teas, 1993), حيث تتم هنا مقارنة التوقعات المصححة مع التوقعات الأساسية على مقياس SERVQUAL, والفرق بين نوعي التوقع E^*-E أشار إليه باسم "فرق الجودة المعيارية", وعندما لا يوجد فرق بين نوعي التوقع ستكون الجودة المعيارية مساوية لإدراك المستهلك (Teas, 1993), وقام الباحث باختبار نموذجي EP و NQ, حيث كانت المسألة الأساسية هي دراسة كل من E و E^* في مقياس SERVQUAL, وتم تحديد النقطة المثالية (I) سابقة الذكر في نموذج EP وقياس صلاحية نموذج NQ فيما يتعلق بالتوقع المصحح (Teas, 1993), وتمت الدراسة من خلال استبيان طوره الباحث ووزعه على عينة من 120 مستهلك في ثلاث متاجر محلية وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نموذج EP يتمتع بصلاحية أكبر من SERVQUAL و NQ, وهو الأداة الأكثر صلاحية لقياس جودة الخدمة لكن يتطلب الأمر توضيح مفهوم النقطة المثالية (I) للعميل (Teas, 1993) (Abdullah, 2005), كما أن مفهومي التوقع المصحح E^* والتوقع E غالبا ما يتم فهمهما بشكل خاطئ من قبل العميل واعتبرهما أنهما ليسا طرائق صالحة لقياس الجودة المدركة (Teas, 1993).

5-7-3 نموذج التميز بإدارة الجودة الشاملة Higher Education TQM model of Excellence : HETQMEX

منذ عام 1996 بدأ تطوير نماذج قياس جودة الخدمة يأخذ منحى أكثر تخصصا لصناعة التعليم العالي, فقد طور (Ho & Wearn, 1996) نموذجا خاصا لقياس الجودة في منظمات التعليم العالي HEI من خلال إدارة الجودة الشاملة TQM, التي يجدها الباحثون قادرة على أن تلعب دورا جوهريا في الحفاظ على الجودة في مؤسسات التعليم العالي (Awan, Azam, & Asif, 2008) و (Ho & Wearn, 1996), وأسماوا هذا النموذج المبتكر نموذج التميز بإدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي (HETQMEX).

وقد طبق (Ho & Wearn, 1996) عملية إدارة الجودة الشاملة بشكل أساسي على صناعة التعليم العالي في المملكة المتحدة, وشرحوا عن المنظمات التي ترافق تطبيق الجودة الشاملة فيها بتحسين ملموس في الجودة, وعرفوا العناصر الرئيسية للجودة الشاملة على أنها: القيادة, الالتزام, الرضا التام للعميل, التحسين المستمر, الإشراك الكامل للعميل, التدريب والتعليم, احتواء المشاكل, المكافأة والتقدير, تجنب الأخطاء, وفرق العمل.

والحفاظ على جودة الخدمة اعتمادا على هذا المبدأ يتطلب تغييرا في كامل النظام المؤسسي لتحويله من إتباع الطرائق التقليدية في عملياته إلى إتباع التقنيات الابتكارية والسريعة, وهذا يتطلب من الإدارة العليا أن تدعم النظام الجديد وتشجع موظفيها على التقيد به (Samat, Ramayah, & Saad, 2006).

وقياسا على نموذج SERVQUAL تبني الباحثان (Ho & Wearn, 1996) منهجية جديدة في تطوير 5 فجوات أو فوارق gaps لتقييم و قياس الجودة في قطاع التعليم العالي وهي :

- 1- الفرق الأول : بين توقعات العملاء وكيفية إدراك الإدارة لتوقعات العملاء .
- 2- الفرق الثاني : بين إدراك الإدارة لتوقعات العملاء ومواصفات جودة الخدمة .
- 3- الفرق الثالث : بين مواصفات جودة الخدمة وكيفية توصيل الخدمة .
- 4- الفرق الرابع : بين كيفية توصيل الخدمة والتواصل الخارجي مع العملاء .
- 5- الفرق الخامس : بين توقعات العملاء والخدمة المدركة .

وبحسب (Ho & Wearn, 1996) يمكن من خلال طرائق إدارة الجودة الشاملة TQM والتطبيق المناسب للنموذج في منظمات التعليم العالي الوصول إلى الهدف الأهم وهو رضا العميل, ولكن لتطبيق نموذج HTEQMEX يجب أن تقوم الجامعات بتدريب الكليات التابعة لها عليه والتأكد بأن الجامعة ككل تعمل كفريق واحد وذلك لضمان نجاح التطبيق (Ho & Wearn, 1996) (Vazzana, Winter, & Waner, 1997).

6-7-3 نموذج أداء التعليم العالي HEdPERF Higher Education Performance

تم مؤخرا عام 2006 ابتكار نموذج صناعي جديد كأداة لقياس أداء خدمة التعليم العالي من قبل الباحث Abdualah وهو نموذج HEdPERF المؤلف من 41 عبارة (Abdullah, 2005), فبالإضافة لسبر المكونات الأكاديمية يهدف النموذج لسبر كامل جوانب بيئة خدمة التعليم العالي بالطريقة التي يختبرها الطالب, وقد عرف المؤلف 6 أبعاد لجودة خدمة التعليم العالي, وهي بُعد الجوانب الأكاديمية ويتضمن مسؤوليات الأكاديميين وبُعد الجوانب غير الأكاديمية ويتضمن عبارات عن الجوانب التي تساعد الطلاب على استكمال التزاماتهم الدراسية وعن تلك المتعلقة بالواجبات والوظائف المنجزة من قبل الكادر غير الأكاديمي للجامعة, وبُعد السمعة ويتضمن مسؤولية منظمات التعليم العالي في تكوين صورة احترافية ومهنية عن نفسها, وبُعد التواصل Access ويشمل مسائل مثل سهولة وإمكانية التواصل والتحدث المريح مع كوادر الجامعة بدون صعوبات أو

عقبات, وبُعد البرامج الذي يهتم بأهمية تقديم مجال واسع من البرامج والتخصصات الأكاديمية ذات السمعة الحسنة والمناهج المرنة, وأخيرا بُعد التفهم ويتضمن عبارات تتعلق بتفهم الاحتياجات الخاصة للطلاب من خلال الخدمات الصحية وتقديم خدمات النصح والإرشاد, وقد تمت مقارنة مقياسي SERVPERF و HEDPERF في جوانب الوثوقية والصلاحية وتبين أفضلية هذا المقياس الجديد المقترح كأداة للقياس (Abdullah, 2006a).

و الجدير بالذكر أن الباحث Abdullah عام 2006 قام بتطوير النموذج خصيصا لقياس الجودة في منظمات التعليم العالي, وليس لقياس جودة الخدمة بشكل عام لمختلف القطاعات الخدمية, وهذا ما يميزه عن بقية المقاييس وقد حدد الباحث في دراسته التجريبية عوامل محددة لقياس الجودة تعتمد على حقيقة أن الطلاب هم العملاء الحقيقيين للخدمة, (Abdullah, 2006b).

وتبنى الباحث منهجية معينة في تطوير نموذج حيث قام بإجراء دراسة مرجعية وافية, وتشكيل مجموعات تركيز ثم عرف العوامل المتعلقة بجودة الخدمة من منظور الطالب وطور بناء عليها الاستبيان, وقام بإجراء مسح شمل 6 مؤسسات تعليمية بعينة قوامها 680 طالب (Abdullah, 2006c) ومن خلال إجراء التحاليل الإحصائية اللازمة لم يتم اكتشاف أي أخطاء في المقياس والأبعاد كانت مترابطة بشكل مناسب وتعرف هدف الدراسة بشكل جيد, وأخيرا تم تطبيق اختبار الانحدار المتعدد ليتحقق من تأثير الأبعاد الستة على جودة الخدمة, والنتائج كانت إيجابية وأظهرت أن الأبعاد الستة لها تأثير على الجودة المدركة, ولكن قيود الدراسة كانت أن النموذج يشير إلى صناعة واحدة إضافة إلى الإيجابية في أسلوب طرح العبارات التي قد تؤثر بشكل أو بآخر على إجابات المستجوبين. (Abdullah, 2006c).

7-7-3 مقياس الخدمة الموجه بالسوق (SERVMO) Service driven Market Orientaion :

يسعى مقدم الخدمة إلى تقديم منظّمته في السوق بطريقة تجذب العملاء الذين يشكلون سوق تلك المنظمة, فالمنظمة الموجهة بالسوق تحاول إبقاء عينها على العملاء وتعمل وفقا لتوقعاتهم ومدرّكاتهم (Guo, 2002) (Voon, 2006), وبناءا على ذلك طبق الباحث (Voon, 2006) فكرة التوجه بالسوق على الصناعة الخدمية من خلال ابتكار نموذج SERVMO, والذي يركز على احتياجات ورغبات العملاء بهدف اكتساب ولائهم (Voon, 2006) (Samat, Ramayah, & Saad, 2006) وعلى التغذية الراجعة منهم على اعتبار أن تلك التغذية هي المتغير الذي يمكّن الشركة من معرفة موقعها في السوق (La & Kandampully, 2004) (Voon, 2006), وبالنسبة للباحث فإن نموذج SERVMO هو عبارة عن مجموعة من المعتقدات والسلوكيات والعمليات متعددة الوظائف التي تركز على الفهم الشامل لاحتياجات العملاء المستهدفين الحالية والمستقبلية لاكتشافها ثم إرضائها بهدف تحقيق تميز في الخدمة, وقد عرف (Voon, 2006) الخدمة الموجهة بالسوق على أساس ست مكونات هي توجه العميل وتوجه المنافس والتوجه بين الوظائف وتوجه الأداء وتوجه الموظفين والتوجه طويل الأمد.

وتم اختيار قطاع التعليم العالي من بين القطاعات الخدمية لاختبار هذا المقياس حيث أن الطلاب هنا هم العملاء وهم المستخدمون الرئيسيون للخدمة والمصدر الرئيسي للمعلومات على اعتبارهم أكثر الأطراف تنبها لجميع نقاط الضعف في المنظمة (Voon, 2006) (Rowley, 1997).

تم توزيع الاستبيان المصمم بناء على هذا النموذج على عينة من 126 طالب ونتائج التحاليل الإحصائية كانت إيجابية وتبين امتلاك النموذج لوثوقية لقياس جودة الخدمة (Voon, 2006), إلا أن البحث كان مقتصرًا على

منظمات التعليم العالي وكل قياساته تمت استنادا على مدركات الطلاب فقط، لذلك يجب أن يطبق المقياس على خدمات أخرى لمعرفة مدى فعالية هذا النموذج في قياس جودة الخدمة (Voon, 2006).

8-7-3 نموذج جودة الخدمة ونجاح نظام المعلومات Service Quality and Information : System Success SERVCESS

يعرف نموذج نجاح نظام المعلومات Information System Success ISS على أنه نظام معلومات يهدف لتحقيق فهم شامل للحالة من خلال تعريف ووصف العلاقات بين ستة متغيرات تعتبر من الأبعاد الأكثر حرجا للنجاح والتي يتم تقييم نظم المعلومات من خلالها وهي : جودة المعلومات وجودة النظام وجودة الخدمة وأهداف استخدام النظام ورضا المستخدم وفوائد نظام الشبكة (Delone & McLean, 1992)

وفي عام 2008 طور (Landrum, Prybutok, & Zhange, 2008) نموذج نجاح SERVCESS لقياس ترافق جودة الخدمة مع نموذج نجاح نظام المعلومات , حيث ضم الباحث مقياس SERVQUAL ومتغيرات أخرى هامة, بحيث تكون جودة الخدمة هي المتغير التابع والمتغيرات الستة لنموذج ISS هي متغيرات مستقلة لجودة الخدمة تصف أداء وموقف وسلوك العملاء, والمنهجية التي اتبعتها هؤلاء الباحثون في تطوير SERVCESS تتمثل في أن الأسئلة تم تحضيرها من خلال جمع الـ 22 عبارة لمقياس SERVQUAL مع المكونات الستة لـ ISS ليتشكل ما مجموعه 66 عبارة , وتم توزيع صيغ الاستبيان على طلاب أحد الأفرع الهندسية , إلا أن الاستجابة كانت بطيئة للغاية وبعد إجراء التحاليل عليه تم استبعاد العديد من العبارات لتبقى 30 عبارة فقط, و نلاحظ أن النتيجة النهائية تم الحصول عليها بناء على مسح لعينة واحدة وقد تكون النتائج مختلفة فيما لو تم تطبيقه على أي صناعة أخرى.

8-3 مفهوم الرضا وتطبيقه على قطاع التعليم العالي – رضا الطلاب - :

يعرف (Kotler & Clarke, 1987) الرضا على أنه حالة يشعر بها الشخص بعد اختباره أداء أو تحقيق مكتسب يحقق توقعاته, ما يعني أن الرضا يتبع لمستوى التوقعات والأداء المدرك , وفي قطاع التعليم العالي فإن توقع الطالب قد يبدأ بتشكله ويرتفع سقفه حتى قبل دخول الطالب إلى منظمات التعليم العالي, لذا فمن المهم بمكان أن يحدد الباحثون أولا ما يتوقعه الطلاب قبل دخولهم للجامعة (Palacio, Meneses, & Perez, 2002), بينما يعتقد (Carey, Cambiano, & De Vore, 2002) أن الرضا يتعلق بمدركات الطالب وتجربته خلال سنين حياته الجامعية .

وبشكل عام لتحقيق هذا الرضا , يذكر (Browne, Kaldenberg, Browne, & Brown, 1998) و (Goulla, 1999) أن جودة الخدمة المدركة من قبل الطلاب هي مقدمة لرضاهم, متفقين مع الغالبية العظمى من الأبحاث المنجزة مؤخرا والتي تعتبر أن جودة الخدمة هي مقدمة أو طليعة لرضا العميل, فمدركات إيجابية عن جودة الخدمة يمكن أن تقود إلى رضا الطلاب .

وبرأي كل من (Winsted, 2000) (Zeithaml, Parasuraman, & Berry, 1990), فإن مقدمي الخدمات سيكونون قادرين على تقديم خدمات ترضي عملائهم فقط عندما يعلمون ما هي توقعات هؤلاء العملاء بشكل عام وعندما يفهمون المواقف والسلوكيات الحرجة للموظفين من وجهة نظر العميل وهو الطالب هنا , فمثلا عندما يعلم المحاضرون في الجامعات ماذا يتوقع طلابهم منهم, فعندها يمكن لهم أن يجعلوا أدائهم متوافقا مع توقعات طلابهم الضمنية, الأمر الذي سيكون له أثر إيجابي على جودة الخدمة المدركة من الطلاب وعلى مستويات الرضا لديهم.

وقد لاحظ الباحثون (Maimunah, Kaka, & Finch, 2009) أن رضا الطلاب يمكن التنبؤ به بثلاث عوامل , وهي أداء المحاضر الجامعي, وكيفية توصيل الخدمة, والمنشآت والتسهيلات الداعمة والتي نظروا إليها على أنها العامل الأكثر أهمية, ولاحظوا أن البنية التحتية الملموسة أو المادية هي عامل هام يؤثر على منظور الطلاب عندما يقررون بأي جامعة يريدون التسجيل, وحالما يسجلون في الجامعة تصبح النشاطات الأكاديمية هي العامل الأكثر حسماً, وكانت النتيجة متماشية مع دراسة (Hill, Lomas, & MacGregor, 2003) , والذين وجدوا في دراستهم أن المحاضر وأنظمة الدعم هي أهم العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ بالرضا .

من جهة ثانية فقد وجد (Jalali, Islam, & Ariffin, 2011) عند دراستهم للعوامل التي تؤثر على رضا الطلاب في جامعة ماليزية, أن العوامل الأكاديمية أكثر أهمية من النشاطات الداعمة للعملية التدريسية, ولا تقتصر الوظائف الأكاديمية على عملية التدريس وإنما تتضمن جوانب أخرى يمكن من خلالها تطوير الطالب من نواحي مختلفة, ووافق ذلك الباحثون (Douglas, Douglas, & Barnes, 2006) الذين درسوا رضا الطلاب في جامعة بريطانية ووجدوا أن أكثر العوامل أهمية في تحديد رضا الطلاب هي تلك المتعلقة بالعملية التدريسية والتعليمية, وبخلاف (Maimunah, Kaka, & Finch, 2009) فقد وجدوا أن العوامل الأقل أهمية هي تلك المرتبطة بالمنشآت المادية.

رابعاً : الدراسات السابقة في نفس المجال :

نتناول في هذا القسم عدداً من الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع المدروس:

1- دراسة (Tsinidou, Gerogiannis, & Fitsilis, 2010) بعنوان :

“Evaluation of the factors that determine quality in higher education : an empirical study”

- هدف الدراسة: تحديد محددات جودة خدمة التعليم العالي المقدمة من مؤسسات التعليم العالي في اليونان وقياس أهميتها النسبية من وجهة نظر الطالب .
- منهجية الدراسة : استخدم استبيان من وكالة Hellenic Quality Assurance Agency HQAA اليونانية للتعليم العالي وكانت محددات الجودة هي الكادر الأكاديمي والخدمات الإدارية وخدمات المكتبة وتوصيف المناهج والموقع والبنى التحتية وفرص العمل المستقبلية, ويتفرع عن كل محدد مجموعة من العوامل أو العبارات, حيث يقوم الطالب بتقييم كل زوج من العبارات على مقياس من 1 متساويان في الأهمية إلى 9 مفضل بشدة .
- نتيجة الدراسة : توصلت الدراسة إلى ما يلي :
 - (1) فيما يخص محدد "الكادر الأكاديمي" كان عامل التواصل للأساتذة الأكاديميين هام جداً بالنسبة للطلاب,
 - (2) فيما يخص محدد "الخدمات الإدارية" فركزت النتائج على وظيفة السكرتارية وإدارتها بكفاءة من قبل عدد كافي ومدرّب من الموظفين.
 - (3) بالنسبة لمحدد خدمات المكتبة فكانت مسألة توفر الكتب والمجلات العلمية هي العامل الرئيسي المؤثر.
 - (4) فيما يتعلق بمحدد توصيف المناهج, فكان أهم عامل يراه الطلاب هو أن تكون المناهج عملية ومتوافقة مع متطلبات السوق, وأكدوا على مسألة المقررات الاختيارية لكونها تمنحهم التخصص في الدراسة.
 - (5) محدد الموقع أيضاً كان ذو أهمية نظراً لتكاليف النقل.
 - (6) فيما يتعلق بمحدد البنى التحتية كان عامل خدمات السكن الجامعي هي الأهم لغالبية الطلاب.

7) بالنسبة لمحدد فرص العمل المستقبلية يشدد الطلاب على أهمية عامل وجود تخصص في الدراسة وأن تتيح المؤسسة التعليمية دارسات ما بعد التخرج لزيادة تنافسية خريجها.

2- دراسة (Sorayaei, Ahangar, Kasiri, & Bahrami, 2013) بعنوان :

“An Investigation into the Determinant of Service Quality among Management Students (Empirical Study of Iranian Students)”

- هدف الدراسة : هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي :
 1. معرفة الأبعاد الرئيسية لجودة الخدمة من وجهة نظر طلاب فرع الإدارة.
 2. معرفة تأثير المتغيرات الديموغرافية على هذه الأبعاد (كالجنس والدخل الشهري للأسرة والجنس وخلفية الطالب أي ثقافته وتجاربه بحسب البيئة التي ينتمي لها) .
 3. فحص الفرق بين الجودة المدركة للخدمة وجودة الخدمة المتوقعة.
- منهجية الدراسة : تم استخدام مقياس SERVQUAL ذو الأبعاد الخمسة (الملموسية , الضمان , الاستجابة , التعاطف والثوقية) وتوزيعه على 297 طالب من طلاب الإدارة في جامعة Mazandaran الإيرانية.
- نتائج الدراسة :
 1. بالنسبة للهدف الأول : تبين من تحليل النتائج أن الطلاب وجدوا بعد "الضمان " هو الأكثر أهمية تلاه بعد الوثوقية ثم الاستجابة والتعاطف والملموسية.
 2. بالنسبة للهدف الثاني: تبين أن متغير السنة الدراسية له أثر هام على بعدي الملموسية والضمان, بينما متغير الجنس كان له تأثير على عامل الوثوقية فقط, وخلفية الطالب أثرت على عامل الضمان فقط .
 3. بالنسبة للهدف الثالث من الدراسة: أظهر تحليل الفرق وجود فرق أعظمي في الوثوقية تليه الملموسية والتعاطف والاستجابة وكان أقل فرق في بعد الضمان .

3- دراسة لـ (Kontic, 2014) بعنوان :

“Measuring Service Quality in Higher Education : The Case of Serbia”

- هدف الدراسة: تطبيق مقياس SERVPERF لقياس جودة التعليم العالي في إحدى الجامعات الصربية.
- منهجية الدراسة: تم استخدام استبيان معتمد على مقياس SERVPERF السباعي مع إجراء بعض التعديلات , وشمل الاستبيان 23 عبارة لأبعاد SERVPERF الخمسة وتم توزيعه على 109 طلاب من كلية الإدارة في جامعة صربية خاصة هي الأقدم في صربيا بين نظيراتها.
- نتائج الدراسة : توصلت الدراسة إلى مقياس معدل لجودة الخدمة يتكون من 17 عبارة لتقييم أداء خدمة التعليم العالي وتبين لهم أن أهمية العوامل المحددة للجودة تختلف بحسب أقدمية الطلاب (سنتهم الدراسية), بينما رأى الطلاب أن عنصر الملموسية غير هام , ولم يكن لمتغير الجنس أي تأثير إلا في كيفية إدراك بعد الملموسية حيث سجل الذكور تقييمات أعلى من الإناث لكن أشار معد الدراسة إلى أن هذه النتيجة يجب التحقق منها على مقياس أكبر.

4- دراسة لـ (Ilias, 2008) بعنوان :

“Student Satisfaction and Service Quality : Any Differences in Demographic Factors ? “

- هدف الدراسة: دراسة أثر المتغيرات الديموغرافية على كل من رضا الطلاب وجودة الخدمة.
- منهجية الدراسة: تعتمد هذه الدراسة على استبيان مقياس SERVQUAL ذو الأبعاد الخمسة ومدرج على مقياس لا يكرت بست درجات والمتغيرات الديموغرافية المدروسة هي الجنس والعمر والأثنية والفصل الدراسي وتم توزيع الاستبيان على 200 طالب بكالوريوس في جامعتين خاصتين في ماليزيا .
- نتائج الدراسة: أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق جوهرية في رضا الطلاب و الجودة المدركة بحسب المتغيرات الديموغرافية المشمولة بالدراسة.

5- دراسة لـ (De Jager & Gbadamosi, 2013) بعنوان :

”Predicting Students Satisfaction through service quality in higher education”

- هدف الدراسة : وضع مؤلفو هذه الدراسة ثلاث أهداف رئيسية لها :
- 1- معرفة الفرق بين الأهمية المدركة من قبل الطلاب لعوامل الجودة وبين إدراكهم الفعلي لها.
- 2- دراسة تأثير متغير الجنس على مستوى الرضا بين الطلاب .
- 3- استقصاء المتغيرات التي تمكن من التنبؤ برضا الطلاب وجودة الخدمة .
- منهجية الدراسة : تم اختيار ثلاث جامعات للدراسة اثنتان منهما في جنوب أفريقيا في مجال الإدارة بعينة مقدرة بـ 391 طالب وأخرى في منطقة سوازيلاند وعينتها 173 طالب، واستُخدم مقياس مكون من 13 عامل هم : الصورة الدولية للجامعة , التسويق والدعم, إمكانية وسهولة التواصل, الطلاب والكادر الدوليين , السمعة الأكاديمية, مقدار التركيز على الطالب, الكفاءة الأكاديمية, الموقع واللوجستيات, التنوع, المنح والسكن, المنشآت ومستوى الأنشطة الرياضية, الأمان والسلامة, مصف السيارات, ليصبح الاستبيان المستخدم مكون من 52 عبارة على مقياس لا يكرت الخماسي وتم قياس عدة متغيرات أخرى مثل: الرضا والنية في المغادرة والثقة في الإدارة وجهوزية الجامعة للتغير على المقياس الخماسي أيضا, إضافة لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية وهي الجنس, الجامعة, العمر, عدد سنوات الدراسة.
- نتائج الدراسة :
- 1. فيما يتعلق بالهدف الأول أظهرت النتائج أن الطلاب يجدون فوارق هامة بين الأهمية المدركة لعوامل الجودة وإدراكهم الفعلي لها حيث كان هذا الأخير أقل.
- 2. بالنسبة للهدف الثاني تبين أن الجنس يؤثر في مستوى الرضا بين الطلاب ويؤثر أيضا في متغير جهوزية الجامعة للتغيير ومتغير المنشآت وسمعة الأنشطة الرياضية.
- 3. بالنسبة للهدف الثالث تبين أن عوامل الجودة المتنبئة برضا الطلاب وجودة الخدمة هي 7 فقط من أصل 13 عامل, وهم الصورة الدولية للجامعة, الدعم والتسويق, إمكانية وسهولة التواصل, الكادر والطلاب الدوليين , الكفاءة الأكاديمية, المنح والسكن الجامعي, المنشآت ومستوى الأنشطة الرياضية, و من بين المتغيرات الاسمية تبين أن المتغير الاسمي الأهم هو الجامعة التي يدرس فيها الطالب يليه متغير عدد سنوات الدراسة, وأظهرت الدراسة أيضا أن المتغيرات الثلاثة: النية في المغادرة والثقة في الإدارة وجهوزية الجامعة للتغيير هم الأكثر تنبؤا برضا الطلاب الإجمالي حيث يفسرون 46 % من تغيراته .

6- دراسة لـ (Legcevic, 2009) بعنوان :

“Determinants of service quality in higher education”

- هدف الدراسة : لها هدفان :
 1. التحقق من صحة التركيب العاملي لمقياسي SERVPERF و HEDPERF من خلال اختباره على عينة من طلاب جامعة Osijek في كرواتيا .
 2. معرفة أثر المتغيرات الديموغرافية التالية : سنة الدراسة ونسبة الحضور في الصفوف , درجاتهم الدراسية على أبعاد الجودة وفقا لمقياسي SERVPERF و HEDPERF
- منهجية الدراسة : تم جمع البيانات من خلال استبيان مكون من ثلاث أقسام , القسم الأول يحتوي على ثمانية أسئلة تتعلق بالطلاب بينما يتكون القسم الثاني من 22 عبارة مشتقة من مقياس SERVPERF مع تعديل العبارات لتلاءم خدمة التعليم العالي والقسم الثالث يتكون من 41 عبارة مشتقة من مقياس HEDPERF ولم يتم تعديلها على اعتبار أن المقياس تم تطويره خصيصا لقطاع التعليم العالي وكلا القسمين الثاني والثالث يستخدمان مقياس لا يكرت الخماسي , وتم جمع 1450 استجابة من طلاب الجامعة المذكورة .

• نتائج الدراسة :

1. فيما يتعلق بالهدف الأول للدراسة فقد تبين أن التركيب العاملي لكلا المقياسين مختلف لحد ما عما اقترحه مؤلفوهم ولكنه احتفظ بالعوامل الهامة إحصائيا والقابلة للتفسير ما أظهر أن الاستبيان قابل للتطبيق.
2. وفيما يتعلق بالهدف الثاني للدراسة تبين أنه بالنسبة لمتغير السنة الدراسية , فإن طلاب السنوات الدنيا أعطوا تقييمات أعلى لجميع جوانب جودة التعليم العالي وفقا لمقياس SERVPERF ومقياس HEDPERF , باستثناء وثوقية الجامعة وموظفيها حيث كان لهم تقييم مشابه بهذا الخصوص , أما بالنسبة لمتغير نسبة الحضور فقد تبين أن الطلاب ذوو نسبة الحضور الأعلى لصفوفهم أكثر قدرة على إعطاء تقييمات منطقية لجودة خدمات التعليم , وبالنسبة لمتغير المعدل الدراسي تبين أنه كلما كانت علامات الطالب أفضل كان تقييمه لجودة الخدمة أفضل والعكس .

7- دراسة لـ (Abu Hasan, 2008) بعنوان :

“Service Quality and Student Satisfaction : A case study at private higher education institution”

- هدف الدراسة : لها هدفان :
 - 1- دراسة العلاقة بين أبعاد جودة الخدمة (الملموسية والاستجابة والثوقية والضمان والتعاطف وجودة الخدمة الإجمالية) وبين رضا الطلاب .
 - 2- معرفة العوامل الحرجة في جودة الخدمة والتي تسهم أكثر من غيرها في الرضا .
- منهجية الدراسة : اعتمدت الدراسة على استبيان مستمد من مقياس SERVQUAL وجعلت المتغير التابع هنا هو متغير رضا الطلاب الذي يقاس بمدى الرضا الإجمالي تجاه مؤسسات التعليم العالي , بينما المتغير المستقل هو جودة الخدمة بأبعاده الخمسة , والعينة المدروسة كانت 200 طالب من طلاب البكالوريوس الذين يدرسون في جامعتين خاصيتين في ماليزيا , وقُسم الاستبيان إلى ثلاث أقسام , الأول يحتوي على متغيرات ديموغرافية (الجنس والعمر والأثنية والفصل الدراسي) والثاني يقيس جودة الخدمة في التعليم العالي والثالث يقيس الرضا على مقياس لا يكرت من ست درجات .

- نتائج الدراسة: دلت النتائج إلى وجود علاقة قوية موجبة بين جودة الخدمة والرضا متوافقة مع أبحاث أخرى في هذا المجال فبتحسين الجودة يزداد الرضا، وتبين أن عاملي الجودة الضمان والتعاطف هما الأكثر حرجا وأهمية في شرح رضا الطلاب وأن زيادة هذين العاملين ستساعد في إعطاءهم تقييمات أفضل لمستوى رضاهم.

8- دراسة لـ (Ibrahim, Ab Rahman, & Yasin, 2014) بعنوان :

”Determining Factors of students’ satisfaction with Malaysian skills and training institutes”

- هدف الدراسة: دراسة إدراك الطلاب لجودة الخدمة المقدمة في مؤسسات التدريب والمهارات الماليزية وكيفية تأثيرها على الرضا الإجمالي .
- منهجية الدراسة: تم تطوير استبيان بناء على الدراسة المرجعية واستشارة الخبراء تتكون فيه جودة الخدمة من العوامل التسعة التالية : بيئة الحرم الجامعي، المنشآت والتسهيلات المادية، معدات التدريب، المدرسين، المناهج، المكتبة، خدمات وأنشطة الدعم، إدارة المعهد، كيفية تقديم وتوصيل خدمة التدريب، مع وجود خمس عبارات تقيس الرضا وكل ماسبق على مقياس لا يكرت الخماسي ، وتم توزيع الاستبيان على 7 مؤسسات معنية بالدراسة وجمعت 419 إجابة .
- نتائج الدراسة : أظهرت النتائج أن بيئة الحرم الجامعي (نظافة الحرم ومظهره، تخطيط المباني، ورشات العمل والصفوف المخصصة للتدريب) هي العامل المُتنبأ الأكثر أهمية برضا الطالب متبوعا بعاملي إدارة المعهد وخدمات الدعم (خدمات الاستشارة والإرشاد لسوق العمل وغيرها) على الرغم من أنها عوامل غير متعلقة بعملية التدريب ذاتها، وبشكل ملفت لم يكن عاملي كيفية توصيل خدمة التدريب والمنشآت والتسهيلات المادية من العوامل الهامة للنتيئة بالرضا الإجمالي للطلاب وهذا يتوافق مع نتيجة الباحث (Abdullah, 2006c) الذي وجد أن بعد إمكانية وسهولة التواصل Access له تأثير هام على الجودة , ثم تأتي بعد ذلك بقية عوامل الجودة السابقة.

خامسا : مشكلة البحث :

تمثل الجودة في مجال الصناعات الخدمية كما رأينا عاملا هاما لا بد من الحفاظ عليه إن أرادت المنظمات الاستمرار وازدهار الأعمال، وفي خدمة التعليم العالي يظهر مفهوم الجودة كضرورة لا يمكن التغافل عنها إن أردنا تقديم تعليم جيد للطالب يميزه عن غيره عند دخوله لسوق العمل، ويجعله راضيا تجاه تجربته التي أمضاها في جامعته، ولكن وضع محددات لهذه الجودة من منظور الطالب تغطي جميع جوانب التعليم العالي ما زالت محط نقاش من قبل الباحثين لاسيما معرفة الأهمية النسبية لتلك المحددات، إضافة لذلك فإن هذه المحددات قد تختلف بحسب الحالة التي تتم دراستها فما يراه الطالب هاما في بيئة معينة قد لا يراه طالب آخر على نفس درجة الأهمية في بيئة أخرى، وذلك للعديد من الأسباب كاختلاف القيم والمبادئ التي يؤمن بها الطالب باختلاف المجتمع الذي ينتمي إليه، ما يؤثر على كيفية إدراكه لجوانب الخدمة المختلفة، وأيضا اختلاف الأولويات من وجهة نظر الطالب بين بيئة وأخرى بحسب مستوى التعليم العالي في بيئته أو نظرا لوجود ظرف معين يحكم هذه البيئة قد يجعل الطالب يغير من ترتيب أولوياته عند حديثه عن جودة التعليم.

بناء على ما سبق، فإن مشكلة البحث تتمثل في تسليط الضوء على جودة التعليم العالي في الجامعات السورية والمدرسة من قبل الطالب السوري على وجه الخصوص محاولين الإجابة على الأسئلة التالية :

- 1- ما هي محددات جودة خدمة التعليم العالي في سوريا من وجهة نظر الطالب الجامعي؟
- 2- كيف يؤثر كل من هذه المحددات على الجودة الإجمالية المدركة والرضا ؟
- 3- ما مستوى الجودة المدركة لخدمة التعليم العالي في سوريا ؟
- 4- ما مستوى رضا الطالب السوري تجاه الجامعات السورية؟
- 5- هل تؤثر الجودة المدركة الإجمالية على رضا الطلاب؟
- 6- هل تؤثر المتغيرات الديموغرافية المختارة على كل من الجودة المدركة والرضا؟

و سنحاول الإجابة على هذه الأسئلة بعد جمع و تحليل البيانات إحصائية و مناقشة نتائج التحليل.

سادسا : مجتمع البحث :

يشمل المجتمع المدروس جميع طلاب الجامعات السورية بنوعها الحكومية والخاصة وعلى اختلاف فروعها العملية والأدبية وسنواتها الدراسية, كما يضم المجتمع طلاب المرحلة الجامعية الأولى و طلاب الدراسات العليا على حد سواء, مع التأكيد على أننا استبعدنا من الدراسة الهيئات العلمية الخاصة التي تمنح روادها شهادات علمية مشابهة لنظيرتها الجامعية, على اعتبار أن تلك الهيئات ذات معايير خاصة لا تطابق معايير المجتمع الذي ننوي دراسته في هذا البحث.

سابعا : عينة البحث :

نظرا للعدد الكبير جدا لطلاب الجامعات السورية على اختلاف جنسهم وتخصصهم وسنوات و مراحل دراستهم فإنه من غير الممكن إجراء سير لكل هذا المجتمع الضخم, لذلك حددنا ست جامعات ممثلة لذلك المجتمع بواقع ثلاث جامعات حكومية, وثلاث جامعات أخرى خاصة .

حيث كانت الجامعات الحكومية المختارة هي جامعة دمشق والبعث وحماء, بينما كانت الجامعات الخاصة المختارة جامعة القلمون والجامعة الوطنية والجامعة العربية للعلوم والتكنولوجيا, وفي معرض حسابنا لحجم العينة المطلوب من القانون :

$$\text{حجم العينة} = N/(1+N.e^2)$$

حيث e مستوى الدلالة الإحصائية و N عدد أفراد مجتمع الدراسة , وجدنا أنه عند مستوى دلالة إحصائية 5% فإن الكسر السابق ينتهي إلى الرقم 400 عندما ينتهي حجم أفراد مجتمع العينة إلى اللانهاية, ونظرا لكبر المجتمع المستهدف في الدراسة قررنا أن يكون قوام العينة المدروسة أكبر من 400 طالب وبالفعل تم توزيع 464 استبيان والحصول على 440 إجابة صحيحة حيث تم استبعاد حوالي 9 إجابات لأسباب عدم الجدية أو استكمال الاستبيان و15 إجابة ناتجة عن المشاكل التقنية التي قد تحصل عند تعبئة الاستبيان إلكترونيا, حيث تم الاعتماد على كل من الطريقة الورقية التقليدية والإلكترونية في توزيع الاستبيان, فمن خلال الاستبيان الورقي تم جمع حوالي 135 إجابة ومن خلال الاستبيان الإلكتروني تم الحصول على حوالي 305 إجابات , وقد كانت الإجابات موزعة بشكل متساوي تقريبا على الجامعات المذكورة وبطريقة غير احتمالية مع مراعاة التوازن المنطقي للعينة فيما يخص المتغيرات الديموغرافية المختارة واستغرقت عملية الجمع أكثر من شهر و نصف الشهر, وذلك نظرا لضخامة حجم العينة و توزع مكان تواجد مفرداتها على أماكن متباعدة في سوريا وكانت إحصائيات العينة كما يلي:

- بالنسبة لمتغير الجنس : الذكور 238 (54.0%)

الإناث 203 (45.0%)

- بالنسبة لنوع الدراسة : علمي 316 (71.7%)
أدبي 125 (28.3%)
- بالنسبة للقطاع التعليمي : جامعات حكومية 223 (50.6%)
جامعات خاصة 218 (49.4%)
- بالنسبة للمستوى الأكاديمي : إجازة (بكالوريوس) 374 (84.8%)
دراسات عليا 67 (15.2%)
- بالنسبة للسنة الدراسية (لطلاب الإجازة فقط) :

السنة الدراسية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة
العدد	50	98	99	68	47	12
النسبة	11.3%	22.2%	22.4%	15.4%	10.7%	2.7%

و بقية النسبة حتى 100% هي للدراسات العليا 15.3% حيث وضع الرقم صفر في خانة السنة الدراسية لطلاب الدراسات .

ثامنا : منهجية البحث :

تم جمع البيانات الأولية اللازمة للإجابة على تساؤلات البحث من خلال تطوير استبيان مؤلف من أربع أقسام (الملحق 1-). جُمعت أقسامه من عدة دراسات مختلفة للإيفاء بغرض هذا البحث، حيث أن القسم الأول هو عبارة عن نموذج HEDPERF للباحث (Abdullah, 2004) (Abdullah, 2005) والذي تم تطويره خصيصاً لقياس جودة خدمة التعليم العالي، وهو مؤلف من 41 عبارة تسير جوانب مختلفة لهذه الخدمة، على مقياس لا يكرت السباعي (ابتداء من 1 : غير موافق أبداً وانتهاء بـ 7 : موافق بشدة) وهو ذات المقياس الذي اعتمدناه في هذه الدراسة، ويفرض الباحث Abdullah في هذا النموذج وجود ست عوامل مؤثرة على جودة التعليم وهي: الجوانب الأكاديمية، الجوانب غير الأكاديمية، سهولة التواصل، السمعة، البرامج، التفهم.

أما القسم الثاني فيتكون من 4 عبارات الهدف منها تقييم واقع جودة التعليم العالي بشكل عام من منظور الطالب السوري وتم اقتباسه من الدراسة (Çerri, 2012) والتي اعتمدت مقياس لا يكرت السباعي ذات المقياس المعتمد في هذه الدراسة، في حين شمل القسم الثالث 6 عبارات الهدف منها قياس رضا الطالب السوري تجاه الجامعة التي يدرس فيها وتم اقتباسه من الدراسة (Abu Hasan, 2008) التي اعتمدت مقياساً سداسياً، إلا أننا فضلنا تغيير هذا المقياس واستخدام المقياس السباعي في هذا القسم، وذلك لتوحيد نوعية المقياس في جميع الأقسام من جهة وللاهمية التي قد تحملها نقطة الحياد في هكذا أبحاث والتي يتعذر توفرها في المقياس السداسي من جهة أخرى، في حين ضم القسم الرابع خمس متغيرات ديموغرافية ذات صلة وثيقة بموضوع الدراسة وهي :

الجنس (ذكر ، أنثى) ، نوع الدراسة (علمي ، أدبي) ، القطاع التعليمي (حكومي ، خاص) ، المستوى الأكاديمي (إجازة – بكالوريوس ، دراسات عليا) ، السنة الدراسية لطلاب الإجازة (من السنة الأولى و حتى السادسة).

تاسعا : سبب اختيار نموذج قياس HEdPERF دون غيره :

يتضح من الدراسة المرجعية السابقة أن مقياس SERVQUAL له عيوب أهمها أنه عام و يتطلب تعديلات عند تخصيصه لقياس الجودة في قطاع خدمي معين إضافة إلى طوله (44 عبارة), أما مقاييس EP و NQ فذكرنا سابقا أنها تنطوي على مفاهيم معقدة نسبيا تحتاج توضيح للمستجوب وقد يحصل فيها لغط , بينما مقياس HETQMEX للجودة الشاملة فيحتاج إلى تطبيق على مستوى المنظمة ككل وتكامل بين الكليات المختلفة وتدريب العاملين عليه كما ذكرنا سابقا في الدراسة المرجعية وهذا أمر يصعب تحقيقه وفق الإمكانيات المتاحة, أما نموذج SERVMO فهو أيضا نموذج خدمي عام في الأساس ولم يتم اختياره إلا على صناعة التعليم العالي إضافة لشح الدراسات المطبقة عليه ومن خلال منهجيته يتبين أنه قد تم اختياره على عينة من 126 طالب فقط و هي عينة قليلة جدا بالمقارنة مع العينة المطلوبة في هذا البحث, أما مقياس SERVCESS فنقاط ضعفه تتمثل في اعتماده على مقياس SERVQUAL العام إضافة إلى شموله 66 عبارة و التي قد تسبب ملل لدى المستجوب عندما تضاف لها عبارات قياس الجودة الإجمالية و الرضا المدرجة في هذه الدراسة, وكما لاحظنا من دراسة الباحث (Abdullah, 2006a) فقد تبين أفضلية مقياس HEdPERF على مقياس SERVPERF الذي كان أدأوه سينا عند تطبيقه على قطاع التعليم العالي في ماليزيا والذي اضطر الباحث لتعديل عباراته لتلائم قطاع التعليم العالي ذلك أن مقياس SERVPERF أيضا مقياس عام لقياس جودة الخدمة وتحتاج عباراته لتعديل بحسب التطبيق.

إضافة إلى ما سبق, يتميز مقياس HEdPERF بأنه مطور خصيصا لجودة التعليم العالي, على عكس المقاييس الأخرى العامة, مما يجعل عباراته لا تحتاج إلى تعديل عند تطبيقها على قطاع التعليم العالي, كما أن منهجية تطويره شاملة اعتمدت على كل من الدراسات السابقة ومجموعات التركيز وآراء الخبراء, والجدير بالذكر أن تلك المنهجية تتلاءم مع طبيعة بحثنا حيث تم وفقها اختبار نموذج HEdPERF على عينة قوامها 680 طالب وهذا يتلاءم مع العينة الكبيرة التي تتناولها هذه الدراسة.

ومع ذلك توجد انتقادات لهذا النموذج بسبب طوله (41 عبارة) والصياغة الإيجابية لعباراته, إلا أننا نرى هذه الانتقادات غير مؤثرة أبدا بالشكل الذي قد يشوه نتائج الدراسة, كما أنها ليست ذات أهمية مقارنة بالعيوب والانتقادات الموجهة لباقي المقاييس.

بناء على المناقشة السابقة, وما ورد من دراسات دعمت قابلية استخدام نموذج HEdPERF في تطبيقات جودة التعليم العالي وأفضليته على مقاييس أخرى, فقد قررنا اعتماده في دراستنا هذه.

عاشرا : التساؤلات البحثية :

التساؤلين الرئيسيين اللذين نريد الإجابة عليهما في هذا البحث هما :

- 1- ما هي محددات الجودة المدركة للتعليم العالي في سوريا من منظور الطلاب؟
 - 2- ما طبيعة تأثير كل محدد من هذه المحددات على الجودة الإجمالية المدركة ورضا الطلاب؟
- إضافة لذلك , سنحاول الإجابة على مجموعة التساؤلات الفرعية التالية :
- 3- ما هو مستوى جودة التعليم العالي من منظور الطالب السوري ؟
 - 4- ما هو مستوى رضا الطلاب تجاه جامعاتهم ؟
 - 5- هل تؤثر الجودة المدركة الإجمالية على رضا الطلاب؟

- 6- التساؤلات المتعلقة بمتغير الجنس :
- 5-1 هل يؤثر الجنس على مستوى الجودة الإجمالية المدركة ؟
- 5-2 هل يؤثر الجنس على مستوى الرضا ؟
- 7- التساؤلات المتعلقة بمتغير نوع التعليم (علمي , أدبي):
- 6-1 هل يؤثر نوع التعليم على مستوى الجودة الإجمالية المدركة ؟
- 6-2 هل يؤثر نوع التعليم على مستوى الرضا ؟
- 8- التساؤلات المتعلقة بالقطاع التعليمي (حكومي أم خاص):
- 7-1 هل يؤثر نوع القطاع التعليمي على مستوى الجودة الإجمالية المدركة ؟
- 7-2 هل يؤثر نوع القطاع التعليمي على مستوى الرضا ؟
- 9- التساؤلات المتعلقة بالمستوى الأكاديمي (إجازة – بكالوريوس - , دراسات عليا) :
- 8-1 هل يؤثر المستوى الأكاديمي على مستوى الجودة الإجمالية المدركة ؟
- 8-2 هل يؤثر المستوى الأكاديمي على مستوى الرضا؟
- 10- التساؤلات المتعلقة بالسنة الدراسية (من الأولى وحتى السادسة – لطلاب المرحلة الجامعية الأولى فقط أي طلاب الإجازة) :
- 9-1 هل تؤثر السنة الدراسية للطلاب على مستوى الجودة الإجمالية المدركة ؟
- 9-2 هل تؤثر السنة الدراسية للطلاب على مستوى الرضا؟

إحدى عشر: فرضيات البحث:

فيما يخص التساؤل الأول فهو عبارة عن إيجاد عوامل أو محددات أي أنه لا يحتاج لصياغة فرضيات, أما بالنسبة للسؤال الثاني فسنعمد إلى إنشاء الفرضيات الخاصة به بعد الإجابة على التساؤل الأول وإيجاد المحددات وتعريفها باستخدام التحليل العاملي, حيث سنفرض عندها وجود تأثير لكل محدد ناتج على الجودة الإجمالية المدركة والرضا وسنرمز لتلك الفرضيات:

- بالرمز H1D للدلالة على فرضيات تأثير كل محدد من المحددات على الجودة الإجمالية المدركة.
 - بالرمز H2D للدلالة على فرضيات تأثير كل محدد من المحددات على رضا الطلاب .
- حيث أن الحرف D يشير إلى فرضية متعلقة بمحدد ما (Determinants), بينما ندرج فيما يلي الفرضيات المتعلقة ببقية التساؤلات الفرعية مع مراعاة تطابق الترقيم بين كل تساؤل و فرضيته :
- H3: مستوى الجودة الإجمالية المدركة للتعليم العالي في سوريا جيد .
- H4: مستوى رضا الطلاب تجاه جامعاتهم السورية جيد .
- H5 : تؤثر الجودة الإجمالية المدركة على رضا الطلاب .
- H6: (a) يؤثر الجنس على مستوى الجودة الإجمالية المدركة.
- (b) يؤثر الجنس على مستوى الرضا.
- H7: (a) يؤثر نوع التعليم على مستوى الجودة الإجمالية المدركة.
- (b) يؤثر نوع التعليم على مستوى الرضا .

H8: (a) يؤثر نوع القطاع التعليمي على مستوى الجودة الإجمالية المدركة.

(b) يؤثر نوع القطاع التعليمي على مستوى الرضا .

H9: (a) يؤثر المستوى الأكاديمي على مستوى الجودة الإجمالية المدركة.

(b) يؤثر المستوى الأكاديمي على مستوى الرضا .

H10: (a) تؤثر السنة الدراسية للطالب على مستوى الجودة الإجمالية المدركة.

(b) تؤثر السنة الدراسية للطالب على مستوى الرضا .

اثنا عشر : التحليل الإحصائي واختبار الفرضيات:

سنقوم بتحليل البيانات الأولية التي جُمعت خصيصا لأغراض هذه الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي الشهير SPSS (version 19), ونورد فيما يلي التحاليل التي تم إجراؤها للإجابة على كل تساؤل :

1-12 إيجاد محددات جودة خدمة التعليم العالي :

لمعرفة محددات جودة التعليم العالي سنجري اختبار التحليل العاملي على البيانات الخاصة بالقسم الأول من الاستبيان وذلك باستخدام تدوير من نوع Varimax لتحسين عرض النتائج مع استبعاد العبارات التي تكون نسبة مشاركتها Communality أقل من 0.5 وأيضا استبعاد المتغيرات التي لها قيم تشبعات Loadings أكبر من 0.5 على أكثر من عامل, وفي بداية التحليل كانت نسبة التباين الكلي المفسر Total variance explained 59.839% مع ظهور ست عوامل تجمع العبارات الـ 41 للمقياس, وهذه النتيجة الأولية كانت مشابهة لما توصل إليه الباحث (Abdullah, 2006c) , ثم قمنا باستكمال التحليل لتحسين النتائج والوصول إلى عوامل واضحة وقابلة للتفسير, فاستُبعدت 14 عبارة للأسباب المذكورة سابقا وهي :

(D2,D3,D14,D15,D16,D20,D21,D22,D24,D25,D27,D31,D34,D39) , نتيجة لذلك تحسنت نسبة تفسير التباين الكلي لتصبح 60.673% وجُمعت العبارات الـ 27 المتبقية في 4 عوامل (الملحق 2). وسنعرف هذه العوامل الأربعة على الشكل التالي:

1- العامل الأول F1 : وتمت تسميته بـ "الخدمات الجامعية غير الأكاديمية" : وهو يعبر عن مستوى الخدمات غير التعليمية التي تمنحها الجامعة لطلابها, يضم هذا العامل 13 عبارة:

(D23,D26,D28,D29,D30,D32,D33,D35,D36,D37,D38,D40,D41) تتوزع على 9 عبارات تخص الخدمات غير الأكاديمية التي توفرها الجامعة وطاقتها العامل ككل: تبني إجراءات إدارية مبسطة, سهولة التواصل عبر الهاتف, خدمات إرشاد ونصح ممتازة, الإيفاء بالوعود, التعامل مع الطلاب بمساواة و احترام, الثناء على الطلاب الذين يقدمون ملاحظات ونقد بناء بهدف التحسين, تقديم الخدمات ضمن إطار زمني مقبول, خدمات صحية مقبولة, الحفاظ على السرية في معاملات الطلاب, إضافة إلى 4 عبارات تخص الكادر الإداري على وجه الخصوص وهي: تواصله الجيد مع الطلاب, مواقفه الإيجابية تجاههم, التعامل السريع والكفاء مع الشكاوي, معرفتهم وإلمامهم بالأنظمة والإجراءات.

بإجراء اختبار الوثوقية على عبارات هذا العامل تبين أن معامل كرونباخ ألفا له يساوي 0.928, ما يدل على وثوقية عالية لهذا المقياس, علما أن هذا العامل يشبه إلى حد ما عامل "الجوانب غير الأكاديمية" في دراسة الباحث (Abdullah, 2006c)

2- العامل الثاني F2 : وتمت تسميته بـ "حرفية الجامعة وتجهيزاتها" وهو يعبر عن حرفية الجامعة وحرصها على إظهار نفسها كمنظمة أكاديمية محترمة سواء من خلال تطبيق برامج الجودة أو رفع مستوى التجهيزات العلمية ومستلزمات الطلاب أو من خلال اختيارها لموقع جيد وتخطيط عمراني لائق, ويشمل هذا العامل 6 عبارات: (D9,D10,D11,D12,D13,D17) , اثنتان منهما يتعلقان بحرفية الجامعة ومدى حرصها على صورتها العامة وهما : تطبيق برامج جودة داخلية ممتازة, الصورة/المظهر الاحترافي للجامعة, كما يضم 4 عبارات أخرى تتعلق بتجهيزات ومباني الجامعة وهي: منشآت تعليمية (قاعات, مخابر..) مقبولة, أماكن الترفيه في الجامعة مقبولة , منشآت و تجهيزات السكن الجامعي مقبولة, موقع مثالي للجامعي وتخطيط خارجي ممتاز للحرم الجامعي.

بإجراء اختبار الوثوقية على عبارات هذا العامل تبين أن معامل كرونباخ ألفا له يساوي 0.855 ما يدل على وثوقية عالية لهذا المقياس , علما أن هذا العامل يشبه إلى حد ما عامل "السمعة" في دراسة الباحث (Abdullah, 2006c)

3- العامل الثالث F3 : وتمت تسميته بـ "تفاعلية الكادر الأكاديمي" وهو يعبر عن كيفية تفاعل الكادر الأكاديمي مع الطلاب, أي أنه يسبر الناحية السلوكية على وجه الخصوص للكادر الأكاديمي من منظور الطالب, ويشمل هذا العامل 4 عبارات: (D4,D5,D7,D8) وهي : إبداء اهتمام حقيقي في حل المشاكل , المواقف الإيجابية للكادر الأكاديمي تجاه الطلاب , إعطاء تغذية راجعة و تقييمات عن مدى تقدم الطلاب, إعطاء وقت كافي لتقديم الاستشارات.

بإجراء اختبار الوثوقية على عبارات هذا العامل تبين أن معامل كرونباخ ألفا له يساوي 0.812 ما يدل على وثوقية عالية لهذا المقياس, علما أنه لا يوجد عامل مشابه لهذا العامل في دراسة الباحث (Abdullah, 2006c), وسنناقش الأسباب التي قد تقف خلف ظهوره في فقرة "نتائج البحث والمناقشة" اللاحقة.

4- العامل الرابع F4 : وتمت تسميته بـ "المستوى الأكاديمي للجامعة" ويعبر عن الناحية الأكاديمية على وجه الخصوص للكادر الأكاديمي العامل في الجامعة وسمعة التخصصات الجامعية التي تقدمها أي يسبر كفاءة ذلك الكادر وسمعة البرامج الدراسية المقدمة, ويشمل 4 عبارات هي: (D1,D6,D18,D19) ثلاث منها تخص الكادر الأكاديمي هي: الكادر الأكاديمي يملك معرفة علمية كافية في مقرراته للإجابة على الأسئلة, الكادر الأكاديمي على مستوى عالي من العلم و الخبرة في تخصصاته, تواصل جيد مع الطلاب داخل المحاضرات, وواحدة تخص البرامج الأكاديمية وهي: التخصصات التي تقدمها الجامعة ذات سمعة حسنة.

بإجراء اختبار الوثوقية على عبارات هذا العامل تبين أن معامل كرونباخ ألفا له يساوي 0.818 ما يدل على وثوقية عالية لهذا المقياس, وهذا العامل أكثر ما يشبه عامل "الجوانب الأكاديمية" في دراسة الباحث (Abdullah, 2006c) .

والآن, بعد إيجاد المحددات سنعمد إلى صياغة الفرضيات الخاصة بها :

1- فرضيات تأثير محددات جودة خدمة التعليم على الجودة الإجمالية المدركة (H1D):

H1D1 : يؤثر عامل الخدمات الجامعية غير الأكاديمية على الجودة الإجمالية المدركة .

H1D2 : يؤثر عامل حرفية الجامعة وتجهيزاتها على الجودة الإجمالية المدركة .

H1D3 : يؤثر عامل تفاعلية الكادر الأكاديمي على الجودة الإجمالية المدركة .

H1D4 : يؤثر عامل المستوى الأكاديمي للجامعة على الجودة الإجمالية المدركة .

2- فرضيات تأثير محددات جودة خدمة التعليم على رضا الطلاب (H2D):

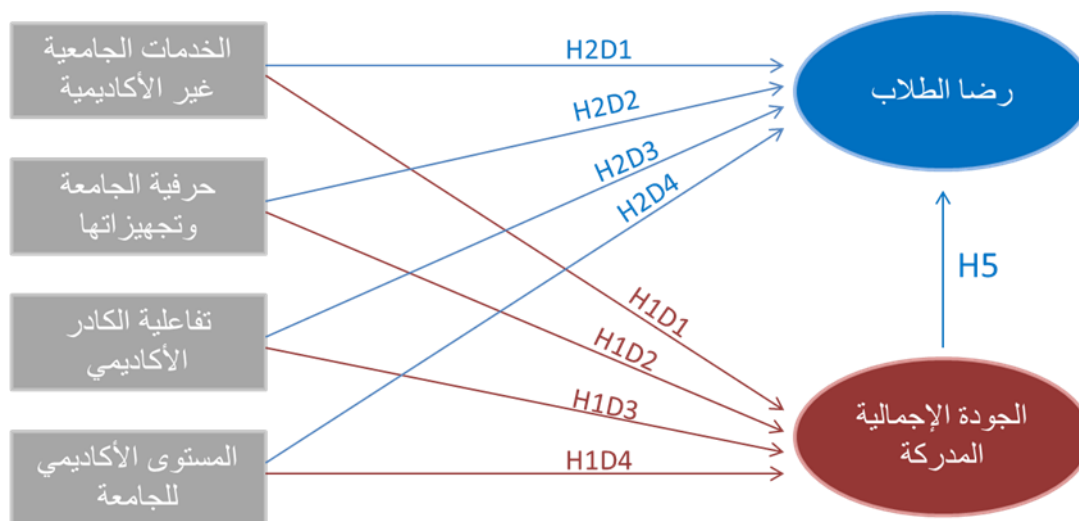
H2D1 : يؤثر عامل الخدمات الجامعية غير الأكاديمية على رضا الطلاب.

H2D2 : يؤثر عامل حرفية الجامعة وتجهيزاتها على رضا الطلاب.

H2D3 : يؤثر عامل تفاعلية الكادر الأكاديمي على رضا الطلاب.

H2D4 : يؤثر عامل المستوى الأكاديمي للجامعة على رضا الطلاب.

وفيما يلي مخطط يوضح العلاقات التي نريد دراستها من خلال الفرضيات السابقة :



شكل 1-12 مخطط لأشكال العلاقات الرئيسية المراد اختبارها في هذه الدراسة

وقبل استكمال التحاليل للإجابة على بقية التساؤلات سنجري التحليل العاملي على متغيرات الجودة الإجمالية المدركة (عبارات القسم الثاني من الاستبيان) ومتغيرات الرضا (القسم الثالث) , لتأكد من كون أن كل قسم يعبر عن متغير واحد فقط هو المتغير الذي ننوي قياسه من خلال تلك الأقسام, كما سنتأكد من وثوقية مقاييس هذين القسمين ومن التوزيع الطبيعي لمتغيري الجودة الإجمالية المدركة والرضا والمحددات الأربعة أيضاً, على اعتبار أن التوزيع الطبيعي هو شرط للعديد من الاختبارات اللاحقة كما يلي :

• أولاً : الجودة المدركة الإجمالية :

بإجراء التحليل العاملي على المتغيرات الأربعة للقسم الثاني تبين أنه يمكن اختصارها في عامل واحد يفسر 84.572% من نسبة التباين الكلي المفسر بالمتغيرات الأساسية, وهي نسبة تفسير مرتفعة, كما أن معامل كرونباخ ألفا يساوي 0.939 ما يدل على وثوقية عالية للمقياس المختار لقياس الجودة الإجمالية (الملحق 3) .

• ثانياً : رضا الطلاب:

بإجراء التحليل العاملي على المتغيرات الستة للقسم الثالث تبين أنه يمكن اختصارها في عامل واحد يفسر 86.724% من إجمالي المعلومة المفسرة بالمتغيرات الابتدائية, وهي أيضاً نسبة تفسير مرتفعة, كما أن معامل كرونباخ ألفا يساوي 0.969 ما يدل على وثوقية عالية للمقياس المختار لقياس الرضا (الملحق 4) .

- ثالثا : اختبار التوزيع الطبيعي للمتغيرات :

نلاحظ من القيم المدرجة في الملحق -5- أن قيم التقلطح (Kurtosis) والالتواء (Skewness) للمحددات (العوامل) الأربعة ومتغير الجودة المدركة الإجمالية , كانت كلها بين -1 و +1 , وبالتالي نستطيع القول أن توزيع هذه المتغيرات هو توزيع طبيعي , بينما كانت قيمة التقلطح فقط لمتغير الرضا (-1.1) ولقربها من المجال و كبير حجم العينة , يمكن اعتباره ذو توزيع طبيعي بتقريب مقبول.

2-12 تحليل أثر محددات الجودة وأهميتها النسبية على الجودة الإجمالية المدركة ورضا الطلاب:

12-2-1 أثر محددات الجودة و أهميتها النسبية على الجودة الإجمالية المدركة :

سنجري أولا تحليل الارتباط لمعرفة مدى استقلالية المحددات الأربعة فيما بينها من جهة ومدى ارتباطها وقوة علاقتها مع متغير الجودة الإجمالية المدركة من جهة أخرى, ما يعطينا فكرة عن الأهمية النسبية لهذا المحددات بالنسبة لمتغير الجودة الإجمالية المدركة, وقد ظهرت نتائج تحليل الارتباط (الملحق 6) كما يلي:

المتغيرات	الخدمات الجامعية غير الأكاديمية	حرفية الجامعة وتجهيزاتها	تفاعلية الكادر الأكاديمي	المستوى الأكاديمي للجامعة
حرفية الجامعة وتجهيزاتها	معامل بيرسون .690	.539	.000	.671
	sig .000			
تفاعلية الكادر الأكاديمي	معامل بيرسون .681	.605	.000	.580
	sig .000			
المستوى الأكاديمي للجامعة	معامل بيرسون .675	.654	.000	.712
	sig .000			
الجودة المدركة الإجمالية	معامل بيرسون .712	.000	.000	.000
	sig .000			

نلاحظ وجود علاقة خطية وارتباط لا يمكن إهماله فيما بين المحددات الأربعة من خلال قيم معاملات بيرسون فيما بينها وجميع المعاملات لها قيمة $p\text{-value} < 0.001$ (sig) أي أقل من مستوى المعنوية 0.05 ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة التي تؤكد وجود ذلك الارتباط والعلاقة , و لكن من جهة أخرى يوجد ارتباط جيد أيضا بين كل من المحددات الأربعة وبين متغير الجودة الإجمالي التابع, وهذا يتضح من خلال قيم معامل الارتباط بيرسون المرتفعة لجميع المحددات وقيم $p\text{-value} < 0.001$ (sig) الأقل من 0.05 لكل المعاملات مما يؤكد وجود هذه العلاقة , أي بمعنى آخر فإن المحددات الأربعة تؤثر فعلا على الجودة الإجمالية المدركة, ما يعني أن الفرضيات (H1D1, H1D2, H1D3, H1D4) صحيحة.

ونلاحظ أيضا من النتائج أن عاملي الخدمات الجامعية غير الأكاديمية والمستوى الأكاديمي للجامعة , هما الأكثر تأثيرا وارتباطا بمتغير الجودة الإجمالية المدركة, ثم عامل حرفية الجامعة وتجهيزاتها, فعامل تفاعلية الكادر الأكاديمي, وعلى الرغم من عدم استقلالية المحددات فيما بينها كما ينبغي, تلك الاستقلالية التي تعتبر شرطا في

إجراء تحليل الانحدار المتعدد, فإننا سنعمد إلى إجراء هذا التحليل للحصول على سبر إضافي للأهمية النسبية للمحددات على الجودة الإجمالية المدركة, حيث سنعتبر في هذا التحليل أن المحددات الأربعة هي المتغيرات المستقلة, ومتغير الجودة الإجمالية المدركة هو المتغير التابع, وفيما يلي نتائج تحليل الانحدار (الملحق 6):

نلاحظ أن $p\text{-value} < 0.001$ (sig) للنموذج, بالتالي سنقبل الفرضية البديلة القائلة بإمكانية استخدام النموذج الناتج في شرح تغيرات المتغير التابع (الجودة الإجمالية المدركة) ومن خلال قيمة $R\text{ square} = 0.627$ نجد أن النموذج الناتج يشرح 62.7 % من تغيرات المتغير التابع و هي نسبة تفسير جيدة, أما معاملات الانحدار الجزئية للمحددات الأربعة في النموذج فكانت على الشكل التالي:

المحدد	قيمة معامل الانحدار الجزئي	مستوى المعنوية (sig) p-value
F1 : الخدمات الجامعية غير الأكاديمية	0.380	0.000
F2 : حرفية الجامعة و تجهيزاتها	0.231	0.000
F3 : تفاعلية الكادر الأكاديمي	0.005	0.915
F4 : المستوى الأكاديمي للجامعة	0.432	0.000

نلاحظ من الجدول أن قيم المعنوية لمعاملات المتغيرات F1,F2,F4 جميعها $p\text{-value} < 0.001$ (sig) أي أقل من مستوى المعنوية 0.05 ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة القائلة باختلاف قيمة معامل الانحدار الجزئي لكل عامل من العوامل الثلاثة جوهريا عن الصفر, بينما كانت قيمة p-value لمعامل المتغير F3 أكبر من 0.05, فهنا لا نستطيع رفض فرضية العدم والتي تقول بعدم وجود فرق جوهرى بين قيمة معامل الانحدار الجزئي والصفر, وهذا ما تثبته قيمة المعامل المنخفضة 0.005 ما يجعلنا نعتبره أقل العوامل تأثيرا على الجودة المدركة.

و نلاحظ أيضا أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد جاءت متوافقة كثيرا مع نتائج تحليل الارتباط فيما يتعلق بالأهمية النسبية للمحددات على الجودة الإجمالية المدركة, حيث يظهر أن أكثر العوامل تأثيرا على الجودة هو عامل المستوى الأكاديمي للجامعة بقيمة معامل انحدار 0.432 يليه عامل الخدمات الجامعية غير الأكاديمية بقيمة معامل 0.38 ثم عامل حرفية الجامعة و تجهيزاتها بقيمة معامل 0.211 و أخيرا عامل تفاعلية الكادر الأكاديمي.

مع التنويه إلى أننا اعتمدنا على نتائج تحليل الارتباط في إثبات صحة الفرضية H1D3 والتي تقول بوجود تأثير للعامل F3 على الجودة المدركة, ولم نعتمد على نتيجة تحليل الاختبار المتعدد التي أظهرت عدم وجود فرق جوهرى بين قيمة معامل الانحدار الجزئي لهذا العامل بمعنى آخر عدم صحة الفرضية H1D3, وسبب تفضيل نتائج تحليل الارتباط هو عدم تحقق شرط استقلالية المتغيرات المستقلة اللازم لتحليل الانحدار المتعدد ما قد يؤثر في مصداقية نتائجه.

12-2-2: أثر محددات الجودة وأهميتها النسبية على رضا الطلاب:

بذات المناقشة السابقة سنجري أولا تحليل الارتباط لمعرفة مدى قوة علاقة وارتباط كل محدد من المحددات الأربعة مع متغير رضا الطلاب, ما يعطينا فكرة عن الأهمية النسبية لهذا المحددات بالنسبة لمتغير الرضا, وقد ظهرت نتائج تحليل الارتباط (الملحق 7) كما يلي :

المتغيرات	الخدمات الجامعية غير الأكاديمية	حرفية الجامعة وتجهيزاتها	تفاعلية الكادر الأكاديمي	المستوى الأكاديمي للجامعة
-----------	---------------------------------	--------------------------	--------------------------	---------------------------

معامل بيرسون	.450	.475	.431	.524
رضا الطلاب	sig	.000	.000	.000

نلاحظ وجود علاقة خطية جيدة بين جميع المحددات من جهة ومتغير الرضا من جهة أخرى، من خلال قيم معاملات بيرسون الجيدة لجميع المحددات والقيم المرافقة $p\text{-value} < 0.001$ (sig) الأقل من 0.05 لكل المعاملات، ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة التي تؤكد وجود ذلك الارتباط والعلاقة، بمعنى آخر فإن المحددات الأربعة تؤثر فعلا على رضا الطلاب ما يعني أن الفرضيات (H2D1, H2D2, H2D3, H2D4) صحيحة. ونلاحظ أيضا من النتائج تسجيل عامل المستوى الأكاديمي للجامعة أكبر قيمة لمعامل الارتباط ثم عامل حرفية الجامعة وتجهيزاتها فعامل الخدمات الجامعية غير الأكاديمية و أخيرا عامل تفاعلية الكادر الأكاديمي ومع أن شرط استقلالية المتغيرات المستقلة قد لا يكون محققا كما رأينا سابقا، لكننا سنعمد أيضا هنا إلى إجراء تحليل الانحدار المتعدد بين المحددات الأربعة المستقلة ومتغير الرضا التابع لتحقيق أكثر من مسألة الأهمية النسبية لتلك المحددات، وفيما يلي نتائج تحليل الانحدار (الملحق 7).

كانت قيمة $p\text{-value} < 0.001$ (sig) للنموذج ، أي أننا نقبل الفرضية البديلة هنا والقائلة بإمكانية استخدام النموذج الناتج في شرح تغيرات المتغير التابع (رضا الطلاب) ومن خلال قيمة $R\text{ square} = 0.318$ نجد أن النموذج الناتج يشرح 31.8 % من تغيرات المتغير التابع ، أما معاملات الانحدار الجزئية للمحددات الأربعة في النموذج فكانت على الشكل التالي:

المحدد	قيمة معامل الانحدار الجزئي	مستوى المعنوية $p\text{-value}$ (sig)
F1 : الخدمات الجامعية غير الأكاديمية	0.043	0.651
F2 : حرفية الجامعة و تجهيزاتها	0.286	0.000
F3 : تفاعلية الكادر الأكاديمي	0.107	0.178
F4 : المستوى الأكاديمي للجامعة	0.442	0.000

نلاحظ من الجدول أن قيم المعنوية لمعاملات المتغيرات F2,F4 $p\text{-value} < 0.001$ (sig) وهي أقل من 0.05 ما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة القائلة باختلاف قيمة معامل الانحدار الجزئي لهذين العاملين جوهريا عن الصفر، بينما كانت قيمة $p\text{-value}$ لمعاملي انحدار المتغيرين F3,F1 أكبر من 0.05، ما يعني أننا لا نستطيع رفض فرضية العدم والتي تقول بعدم وجود فرق جوهري بين قيمة معامل الانحدار الجزئي لكلا العاملين والصفر، ويبدو ذلك واضحا من خلال القيم المنخفضة لمعاملي هذين المتغيرين، حيث أن عامل الخدمات الجامعية غير الأكاديمية F1 يملك أخفض قيمة لمعامل الانحدار عند 0.043، بينما معامل الانحدار للعامل F3 يبلغ 0.107.

ونلاحظ أيضا أن نتائج تحليل الانحدار جاءت متوافقة مع نتائج تحليل الارتباط، في كون العامل الرابع F4 المستوى الأكاديمي للجامعة هو الأكثر تأثيرا على الرضا بقيمة معامل انحدار 0.442، يتلوه عامل حرفية الجامعة وتجهيزاتها F2 بقيمة معامل 0.286، و لكن نتيجة التحليلين أظهرت اختلافا في تأثير العاملين F1 و F3، فبينما نتج من تحليل الارتباط أن العامل F1 يأتي في المرتبة الثالثة يليه العامل F3، نلاحظ هنا أن نتائج تحليل الانحدار أظهرت العكس، أي أن العامل F3 يأتي في المرتبة الثالثة يليه العامل F1، لكن بطبيعة الحال فهذين العاملين هما الأضعف تأثيرا، ولهما قيم معاملات ارتباط ومعاملات انحدار جزئية متقاربة.

مع التنويه إلى أننا اعتمدنا على نتائج تحليل الارتباط في إثبات صحة الفرضيتين H2D1 , H2D3 القائلتين بوجود تأثير للعاملين F1 و F3 على الرضا ولم نأخذ بنتائج تحليل الانحدار المتعدد التي أظهرت عدم وجود اختلاف جوهري بين قيم معاملات الانحدار الجزئية للعاملين F1 و F3 والصفر بمعنى آخر عدم صحة هاتين الفرضيتين, والسبب في تفضيل نتائج تحليل الارتباط هو عدم تحقق شرط استقلالية المتغيرات المستقلة اللازم لتحليل الانحدار المتعدد ما قد يؤثر في مصداقية نتائجه , كما أننا سنعتبر أن العامل F1 يأتي في المرتبة الثالثة في أهمية التأثير يليه العامل F3 في المرتبة الأخيرة ,توافقا مع نتائج تحليل الارتباط أيضا .

3-12 مستوى الجودة الإجمالية المدركة للتعليم العالي في سوريا :

سنهدف هنا إلى التحقق من صحة الفرضية H3 من خلال تطبيق اختبار One Sample T-test على متغير الجودة الإجمالية المدركة لمعرفة متوسط إدراك الطلاب للجودة ومقارنته مع نقطة الحياد 4, وأظهرت النتيجة (الملحق 8) أن قيمة $p\text{-value} = 0.013$ (sig) أقل من 0.05, ما يعني قبول الفرضية البديلة التي تؤكد وجود فرق جوهري بين متوسط إدراك الجودة الإجمالية ونقطة الحياد, حيث أن الجودة المدركة كانت 3.8 أقل من نقطة الحياد 4 , وبالتالي فإن الطالب السوري يرى جودة التعليم العالي في سوريا دون الوسط (غير جيدة) ما يثبت عدم صحة الفرضية H3 .

ولسبر أكثر عمقا لهذا الإدراك المنخفض لجودة التعليم العالي سنطبق ذات الاختبار One Sample T-test وبنفس المنهجية على متوسطات المحددات الأربعة للجودة لنحدد بدقة مواطن الضعف في الجودة المدركة للتعليم:

- (1) بالنسبة للعامل الأول: أظهرت النتائج لهذا العامل أن $p\text{-value} < 0.001$ (sig) ما يؤكد وجود فرق جوهري بين متوسط هذا العامل و نقطة الحياد, و متوسط هذا المحدد هو 3.53, أي أن إدراك الطلاب للخدمات الجامعية غير الأكاديمية دون الوسط .
- (2) بالنسبة للعامل الثاني : أظهرت النتائج لهذا العامل أن $p\text{-value} = 0.004$ (sig), ما يؤكد وجود فرق جوهري بين متوسط هذا العامل ونقطة الحياد , ومتوسط هذا المحدد هو 3.7, أي أن إدراك الطلاب لحرية الجامعة التي يدرسون فيها وتجهيزاتها دون الوسط .
- (3) بالنسبة للعامل الثالث : أظهرت النتائج لهذا العامل أن $p\text{-value} < 0.001$ (sig), ما يؤكد وجود فرق جوهري بين متوسط هذا العامل ونقطة الحياد ,و متوسط هذا المحدد 3.49 بالتالي فإن إدراك الطلاب لتفاعلية الكادر الأكاديمي كانت دون الوسط .
- (4) وأخيرا بالنسبة للعامل الرابع : أظهرت النتائج لهذا العامل أن $p\text{-value} < 0.001$ (sig) ما يؤكد وجود فرق جوهري بين متوسط هذا العامل ونقطة الحياد, ومتوسط هذا المحدد 4.4, بالتالي كان إدراك الطلاب للمستوى الأكاديمي للجامعات التي يدرسون بها فوق الوسط .

أي أن انخفاض مستوى إدراك الطلاب للعوامل الثلاث الأولى أثر سلبا على تقييم الجودة الإجمالية المدركة للتعليم العالي.

4-12 مستوى رضا الطالب تجاه التعليم العالي في سوريا :

سنهدف هنا للتحقق من صحة الفرضية H4 من خلال تطبيق اختبار One Sample T-test على متغير رضا الطلاب لمقارنة متوسط رضاهم مع نقطة الحياد 4, وأظهرت النتيجة (الملحق 9) أن قيمة $p\text{-value} = 0.001$ أقل من 0.05 مما يؤكد وجود فرق جوهري بين متوسط رضا الطلاب ونقطة الحياد بحسب الفرضية البديلة وقد

بلغ متوسط رضا الطلاب 4.3 أي أعلى من نقطة الحياد و بالتالي نستطيع القول بأن رضا الطالب السوري تجاه الجامعات كان فوق الوسط (جيد) ما يؤكد صحة الفرضية H4 .

5-12 تأثير الجودة المدركة الإجمالية على الرضا :

لمعرفة طبيعة هذا التأثير، استخدمنا تحليل الارتباط (بيرسون) بين متغيري الجودة الإجمالية المدركة والرضا (الملحق 10) ليظهر أن قيمة $p\text{-value} < 0.001$ (sig) ما يؤكد اختلاف قيمة معامل الارتباط جوهريا عن الصفر بحسب الفرضية البديلة، حيث أن قيمة معامل الارتباط 0.597، أي أنه توجد علاقة خطية قوية بين الجودة الإجمالية المدركة والرضا، ولسبر هذه العلاقة بشكل أعمق، سنستخدم تحليل الانحدار البسيط بين متغيري الجودة الإجمالية المدركة (المتغير المستقل) ورضا الطلاب (المتغير التابع)، علما أن كامل شروط تحليل الانحدار البسيط محققة هنا (توزيع طبيعي للمتغيرين المستقل والتابع وارتباطهما بعلاقة خطية)، وفيما يلي نتيجة تحليل الانحدار (الملحق 10) .

قيمة $p\text{-value} < 0.001$ (sig) للنموذج وبالتالي نقبل الفرضية البديلة التي تؤكد إمكانية استخدام هذا النموذج لشرح تغيرات متغير الرضا التابع، حيث يفسر النموذج (R Square) 35.6% من تغيراته، وقيمة معامل الانحدار البسيط للجودة الإجمالية المدركة هي 0.710 عند $p\text{-value} < 0.001$ (sig) ما يدل على صحة هذه القيمة و اختلافها جوهريا عن الصفر بحسب الفرضية البديلة، وهذه القيمة الكبيرة لمعامل الانحدار تدل على أن الجودة المدركة الإجمالية تؤثر بشكل كبير على رضا الطلاب ما يثبت صحة الفرضية H5.

6-12 تأثير الجنس على كل من الجودة الإجمالية المدركة و الرضا :

• أولا: الجودة المدركة :

باستخدام تحليل Independent Samples T-test نجد أن النتائج تشير إلى تقارب كبير في متوسط مستوى إدراك الجودة بين الذكور و الإناث، وتؤكد ذلك قيمة $p\text{-value} = 0.803$ (sig) الأكبر من مستوى الدلالة الإحصائية 0.05، بمعنى أننا لا نستطيع هنا رفض فرضية العدم التي تقول بعدم وجود اختلاف جوهري بين متوسطي إدراك الذكور و الإناث للجودة الإجمالية المدركة و بالتالي فإن الفرضية H6a خاطئة وهذا يتفق مع نتيجة الباحث (Ilias, 2008) .

• ثانيا: الرضا :

باستخدام تحليل Independent Samples T-test نجد أن النتائج تشير إلى أن متوسط الرضا لدى الإناث أعلى بشكل طفيف منه للذكور، لكن من خلال قيمة $p\text{-value} = 0.051$ (sig) الأكبر قليلا من 0.05، فإننا لا نستطيع رفض فرضية العدم والتي تقول بعدم وجود اختلاف جوهري بين متوسطي رضا الذكور والإناث تجاه الجامعات السورية وبالتالي فإن الفرضية H6b خاطئة وهذا يتفق مع نتيجة الباحث (Ilias, 2008) بينما يختلف مع نتيجة الباحثين (De Jager & Gbadamosi, 2013)

7-12 تأثير نوع الدراسة على كل من الجودة الإجمالية المدركة والرضا :

• أولا: الجودة المدركة :

باستخدام تحليل Independent Samples T-test نجد أن النتائج تشير إلى تقارب كبير جدا في متوسط مستوى إدراك الجودة بين طلاب الفروع العلمية والأدبية، وتؤكد ذلك قيمة $p\text{-value} = 0.439$ (sig) الأكبر

من 0.05, أي أننا لا نستطيع رفض فرضية العدم التي تقول بعدم وجود اختلاف جوهري بين متوسطي إدراك طلاب الفروع العلمية والأدبية للجودة الإجمالية المدركة و بالتالي فإن الفرضية H7a خاطئة .

• ثانياً: الرضا :

باستخدام تحليل Independent Samples T-test نجد أن النتائج تشير إلى تقارب كبير جداً في متوسط مستوى الرضا بين طلاب الفروع العلمية والأدبية, وتؤكد ذلك أيضاً قيمة $p\text{-value} = 0.893$ (sig), الأكبر من 0.05, أي أننا لا نستطيع رفض فرضية العدم التي تقول بعدم وجود اختلاف جوهري بين متوسطي إدراك طلاب الفروع العلمية والأدبية للرضا و بالتالي فإن الفرضية H7b خاطئة .

8-12 تأثير القطاع التعليمي على كل من الجودة الإجمالية المدركة والرضا:

• أولاً: الجودة المدركة :

باستخدام تحليل Independent Samples T-test نجد أن النتائج تشير إلى تقارب كبير جداً في متوسط مستوى إدراك الجودة بين طلاب الجامعات الحكومية والخاصة, وقيمة $p\text{-value} = 0.338$ (sig) تؤكد ذلك, حيث أننا لا نستطيع هنا رفض فرضية العدم التي تقول بعدم وجود اختلاف جوهري بين متوسطي إدراك طلاب الجامعات الحكومية والخاصة للجودة الإجمالية المدركة و بالتالي فإن الفرضية H8a خاطئة .

• ثانياً: الرضا :

باستخدام تحليل Independent Samples T-test نجد أن النتائج تشير إلى وجود اختلاف واضح في متوسط مستوى الرضا بين طلاب الجامعات الحكومية والخاصة وقيمة $p\text{-value} < 0.001$ (sig) تؤكد هذا الاختلاف, فبحسب هذه القيمة نقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فرق جوهري بين متوسطي رضا طلاب الجامعات الحكومية والخاصة, وبالتالي فإن الفرضية H8b صحيحة, حيث نلاحظ من النتائج أن رضا طلاب الجامعات الحكومية 4.77 أعلى من نظيره لطلاب الجامعات الخاصة 3.8 (دون الوسط).

9-12 تأثير المستوى الأكاديمي للطلاب على كل من الجودة الإجمالية المدركة والرضا:

• أولاً: الجودة المدركة :

باستخدام تحليل Independent Samples T-test نجد أن النتائج تشير إلى تقارب كبير جداً في متوسط مستوى إدراك الجودة بين طلاب الإجازة وطلاب الدراسات العليا, وقيمة $p\text{-value} = 0.557$ (sig) تؤكد ذلك, أي أننا بحسب هذه القيمة لا نستطيع رفض فرضية العدم التي تقول بعدم وجود اختلاف جوهري بين متوسطي إدراك طلاب الإجازة والدراسات العليا للجودة الإجمالية المدركة, وبالتالي فإن الفرضية H9a خاطئة .

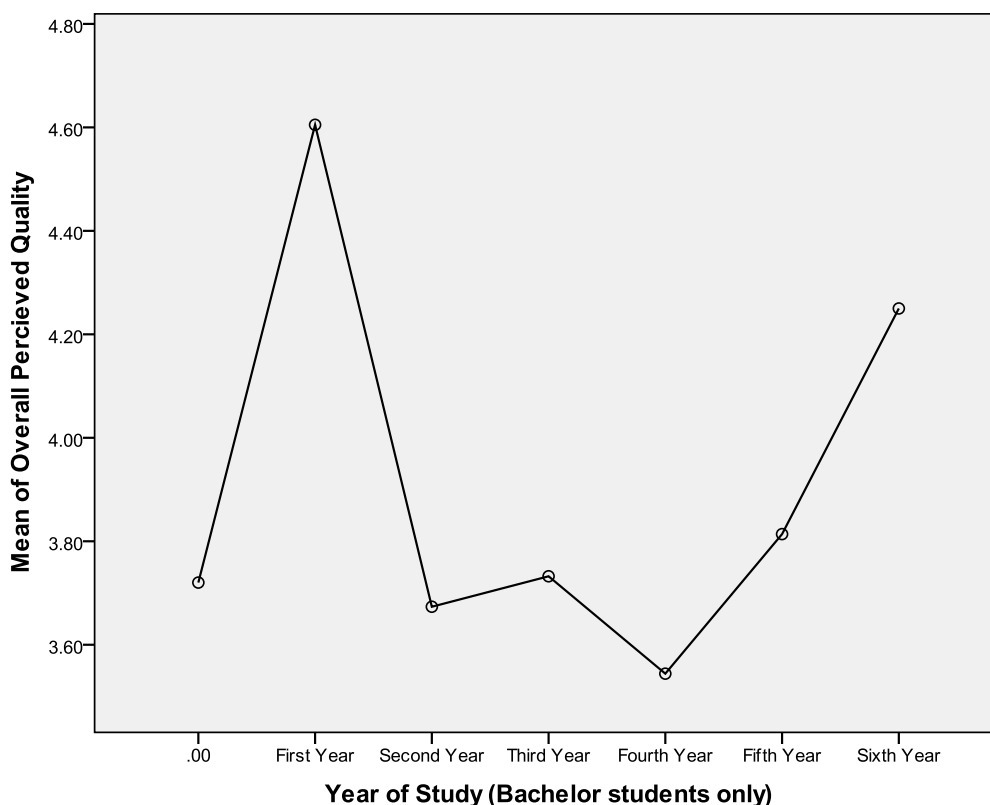
• ثانياً: الرضا :

باستخدام تحليل Independent Samples T-test نجد أن النتائج تشير إلى وجود اختلاف في متوسط مستوى الرضا بين طلاب الإجازة وطلاب الدراسات العليا, وقيمة $p\text{-value} = 0.026$ (sig) تؤكد ذلك, فبموجبها نقبل الفرضية البديلة التي تقول بوجود فرق جوهري بين متوسطي رضا طلاب الإجازة و الدراسات العليا, أي أن الفرضية H9b صحيحة, ونلاحظ هنا أن متوسط رضا طلاب الدراسات العليا (4.79) أعلى من رضا طلاب الإجازة (4.22), مع الأخذ بعين الاعتبار أن متوسط الرضا المنخفض لطلاب الجامعات الخاصة أراح متوسط الرضا لطلاب الإجازة بشكل عام نحو الأسفل.

10-12 تأثير السنة الدراسية لطلاب الإجازة على كل من الجودة الإجمالية المدركة والرضا :

• أولاً: الجودة المدركة :

باستخدام تحليل One-Way Anova (الملحق 11) وجدنا أن قيمة $p\text{-value} = 0.012$ (sig) أصغر من 0.05 مما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق جوهري في مستوى إدراك الجودة من قبل طلاب سنوات دراسية مختلفة بشكل عام، ما يثبت صحة الفرضية H10a، ولنعلم بدقة بين طلاب أي سنوات يوجد هذا الفرق الجوهري، سنستخدم اختبار Post Hoc (Bonferroni)، حيث تبين وجود فرق جوهري في إدراك الجودة بين طلاب السنة الأولى من جهة وطلاب السنوات الثانية والثالثة والرابعة من جهة أخرى، حيث انخفض مستوى الجودة المدركة بين الطلاب مع ازدياد السنة الدراسية بشكل عام، وفيما عدا ذلك لم تظهر أي فروق جوهريّة في مستوى الجودة المدركة بين طلاب السنوات الدراسية الأخرى، وهذا يتفق مع نتيجة الأبحاث (Kontic, 2014) و (Legcevic, 2009) ويبين الشكل -1-12- كيفية تغير مستوى إدراك جودة التعليم العالي مع تزايد السنة الدراسية، (حيث أن الرقم 0 في الشكل يشير إلى طلاب الدراسات العليا).

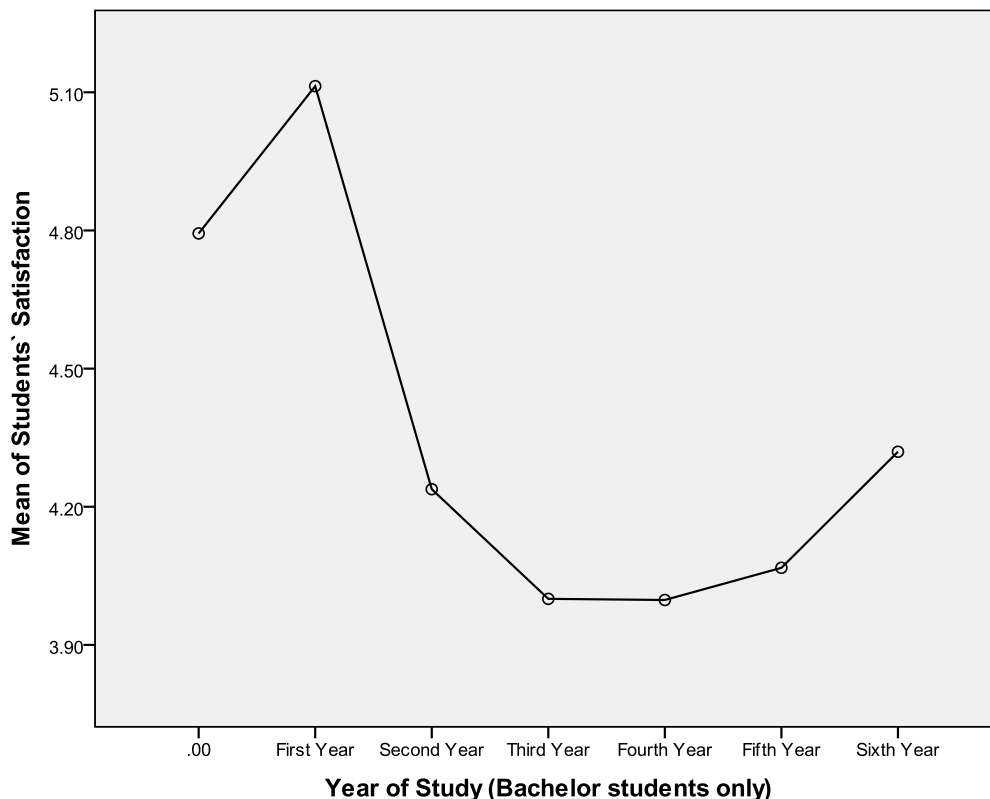


الشكل -1-12- تغير مستوى جودة التعليم العالي المدركة مع تغير السنة الدراسية

نلاحظ أن مستوى الجودة المدركة يبدأ مرتفعاً عند طلاب السنة الأولى (فوق الوسط) ثم ينخفض حتى يبلغ أقل قيمة عند طلاب السنة الرابعة (دون الوسط) ليعود ويرتفع تقييم الجودة المدركة عند طلاب السنة الخامسة والسادسة ثم ينخفض مرة أخرى عند طلاب الدراسات العليا (الرقم 0) .

• ثانياً : الرضا :

باستخدام تحليل One-Way Anova (الملحق 15) كانت قيمة $p\text{-value} = 0.005$ (sig) وهي أصغر من 0.05 مما يجعلنا نقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فرق جوهري في مستوى رضا الطلاب من سنوات دراسية مختلفة بشكل عام. مما يثبت صحة الفرضية H_{10b} , ومن خلال اختبار Post Hoc (Bonferroni) نستطيع تحديد بدقة بين طلاب أي سنوات توجد هذه الفروق الجوهرية. فقد تبين هنا أيضا وجود فرق جوهري في مستوى الرضا بين طلاب السنة الأولى من جهة وطلاب السنوات الثالثة والرابعة من جهة أخرى, حيث ينخفض مستوى الرضا مع تزايد السنة الدراسية, فيما عدا ذلك لم تسجل فروق جوهرية في مستوى الرضا بين طلاب السنوات الدراسية الأخرى. ويبين الشكل 12-2- كيفية تغير مستوى رضا الطلاب مع تزايد السنة الدراسية (حيث أن الرقم 0 يشير أيضا إلى طلاب الدراسات العليا).



الشكل 12-2- تغير مستوى رضا الطالب مع تغير السنة الدراسية

وبشكل مشابه لمستوى الجودة المدركة نلاحظ أن مستوى الرضا يبدأ مرتفعاً عند 5.1 تقريباً لطلاب السنة الأولى ثم ينخفض تدريجياً ليبلغ أقل قيمة عند طلاب السنة الرابعة (القيمة 4 تقريباً- نقطة الحياد-) ثم يعود ليرتفع مستوى الرضا لدى طلاب السنوات الخامسة والسادسة, ولكن هنا يأتي الاختلاف مع الجودة الإجمالية المدركة, فبدلاً من أن يعاود المنحني الانخفاض عند طلاب الدراسات العليا, نجد أن منحني الرضا يستمر بالصعود ليسجل مستوى رضا لطلاب الدراسات العليا أعلى مما هو عليه لطلاب السنوات الخامسة والسادسة.

ثلاث عشر : نتائج البحث والمناقشة :

توصلنا من خلال إجراء التحاليل الإحصائية على البيانات التي تم جمعها لغرض الدراسة إلى ما يلي :

1-13 فيما يخص التساؤل الأول : ما هي محددات الجودة المدركة للتعليم العالي في سوريا ؟

نتج لدينا أربعة محددات (عوامل) تؤثر على جودة التعليم العالي من منظور الطلاب وهي على الترتيب: الخدمات الجامعية غير الأكاديمية، حرفية الجامعة وتجهيزاتها، تفاعلية الكادر الأكاديمي، والمستوى الأكاديمي للجامعة.

و بمقارنة هذه النتائج مع نتائج الباحث (Abdullah, 2006c), نجد أن العاملين الأول والرابع شبيهين بعاملي (الجوانب غير الأكاديمية, الجوانب الأكاديمية) على الترتيب اللذان نتجا في دراسة الباحث, كما أن عامل حرفية الجامعة وتجهيزاتها شبيه بعامل السمعة لديه, ولكن ظهر عامل جديد في الدراسة لا يوجد ما يشبهه في دراسة الباحث السابقة وهو تفاعلية الكادر الأكاديمي, والذي يعبر عن سلوكية الأكاديميين وكيفية تفاعلهم مع الطلاب, ولعل ظهور هذا العامل يبرز من حقيقة تدني الجانب السلوكي والتفاعلي للكادر الأكاديمي بشكل عام في الجامعات السورية تجاه الطلاب, أو ربما إهمال هذا الجانب من قبل الأكاديميين وعدم إعطائه اهتماما كافيا, ما جعل الطلاب المستجوبين يشعرون بوجود خلل واضح في سلوكيات وتفاعلية الكادر الأكاديمي معهم, وهذا ما ظهر واضحا من خلال التحليل الإحصائي حيث سجل متوسط هذا العامل أقل قيمة مقارنة بالعوامل الثلاثة الأخرى.

من زاوية أخرى, يمكن القول بأن أحد أسباب ظهور هذا العامل قد يكمن في طبيعة المجتمع السوري, والذي يعطي أفراداه أهمية خاصة لمسألة الاحترام والاهتمام في التعامل, فالمعروف بأن الإنسان السوري قد يعتمد إلى إنهاء علاقة هامة بالنسبة له فقط لعدم توفر عنصر الاحترام والاهتمام بالشكل المطلوب فيها, وبما أن إدراك الإنسان لأي شيء يتم من خلال مجموعة القيم والطباع والمعتقدات التي يؤمن بها ويتعايش معها في مجتمعه, وكون أن الطالب السوري هو في النهاية جزء من المجتمع السوري ككل, فكان لا بد له أن يركز في نظرته لجودة التعليم العالي على إدراك علاقة متوازنة مع الكادر الأكاديمي يسودها الاحترام والاهتمام والتفهم.

13-2 فيما يخص التساؤل الثاني: ما هو أثر محددات جودة التعليم العالي الناتجة وأهميتها النسبية على الجودة الإجمالية المدركة والرضا؟

تبين لنا من التحليل الإحصائي أن المستوى الأكاديمي للجامعة كان العامل المحدد الرئيسي لجودة التعليم المدركة من قبل الطالب السوري وأيضا لمستوى رضاه تجاه جامعته, وهذا منطقي كون أن الطالب السوري أصبح يشعر نفسه ضمن بيئة تنافسية عالمية تتسارع فيها التطورات العلمية وتزايد فيها أعداد حملة الشهادات, فيطلب أن يكون تعليمه على قدر هذا التحدي, ومتوافقا مع متطلبات العصر ويمنحه تميزا عن أقرانه, لاسيما أن العمل خارج سوريا هو في الواقع أمر يفكر فيه الكثير من الطلاب السوريين من لحظة دخولهم للجامعة, مما يزيد تركيزهم على مسألة وجود كفاءة أكاديمية مرتفعة في جامعاتهم لاكتساب مستوى تعليمي عالي, يمكنهم من إنهاء مسيرتهم الجامعية بحصولهم على قيمة علمية مضافة, يستطيعون من خلالها أن ينافسوا أقرانهم في سوق العمل الخارجية.

ومن بعد المحدد الرئيسي السابق, يختلف ترتيب الأهمية النسبية للمحددات الأخرى بين الجودة الإجمالية المدركة للتعليم العالي ورضا الطلاب .

• فيالنسبة للجودة المدركة: كان العامل الذي يأتي في المرتبة الثانية من حيث التأثير هو عامل الخدمات الجامعية غير الأكاديمية, ذلك أن هذا العامل هام جدا لدعم العملية التعليمية وضمان سيرها بالشكل الصحيح, فوجود خدمات دون المستوى وكادر إداري غير كفاء, قد يتسبب بعرقلة العملية التعليمية برمتها وربما إيقافها,

أي أن ذلك بلا شك سيؤثر سلباً على الطالب، ويعيق تسير شؤونه الإدارية الهامة والرديفة لشؤونه العلمية، ما يؤثر بالتالي على تجربته الأكاديمية ككل وبالنتيجة على كيفية إدراكه لجودة خدمة التعليم العالي .

تلا هذا العامل من حيث الأهمية عامل حرفية الجامعة وتجهيزاتها، ولا يخف على أحد حساسية هذا العامل في رسم صورة عامة جيدة واحترافية عن الجامعة ككل وعن مستوى التعليم المقدم فيها، فهو يعكس مدى تطبيق هذه الجامعات لبرامج جودة التعليم، كما يعكس الانطباع العام للطالب عن الجامعة ومستوى تجهيزاتها ومنشأتها، إلا أن السبب في احتلاله مرتبة متأخرة في الأهمية والتأثير مقارنة بعوامل غيره قد يكمن في كون الطالب السوري لا يعلم الكثير عن مستوى الحرفية الموجودة في الجامعات المتقدمة والفرق بينه وبين نظيره في الجامعات المحلية، وجهله بذلك قد يجعله غافلاً عن أهمية هذا الجانب أو على الأقل سيقال من تركيزه عليه واعتباره من الضرورات في معرض تقييمه لجودة التعليم العالي، فيسلط الضوء بالمقابل على عوامل أخرى يراها أكثر أهمية، وفي المرتبة الأخيرة جاء عامل تفاعلية الكادر الأكاديمي الذي لم يراه الطالب السوري على ذات القدر من الأهمية مع العوامل الأخرى، فعلى الرغم من طبيعة الإنسان السوري التي تركز على الاحترام في التعامل إلا أن ذلك قد يعكس أيضاً حقيقة أخرى مفادها أن الطالب السوري ذو نظرة عملية، حيث يركز بشكل أساسي عند تقييمه لجودة التعليم وقبل كل شيء على الهدف الرئيسي منه وهو اكتساب معارف وعلوم جديدة وعصرية وما يدعم تحقيق ذلك الهدف من جوانب أخرى كالخدمات الإدارية والتجهيزات الجامعية، ثم تأتي المسائل الأخرى العاطفية في المرتبة الثانية، تلك المسائل المتعلقة بطبيعة التعامل ومسألة الاحترام والاهتمام الذي يتمنى الحصول عليه من الكادر الأكاديمي في جامعته.

ولما كانت جودة تفسير نموذج الانحدار المُعبّر عن الجودة الإجمالية المدركة 62.7 %، فهذا يدل على وجود جوانب أخرى لجودة التعليم من منظور الطالب قد لم تشملها الدراسة الحالية، تلك الجوانب التي يجب استكشافها بوسائل معينة والتحري عنها لرسم صورة متكاملة عن الجودة المدركة للتعليم العالي، والأمثلة عن هذه الجوانب كثيرة مثل توفير الجامعة لرحلات علمية أو مؤتمرات مع شركات لها ذات التخصص العلمي المقدم فيها، أو مثلاً تطبيق الوسائل التكنولوجية الحديثة في توصيل خدمة التعليم للطالب، وغير ذلك من الجوانب التي تزيد إن وجدت من مستوى إدراك الطالب لجودة التعليم العالي المقدم له .

● بالنسبة لرضا الطلاب :

حصل بعد عامل المستوى الأكاديمي للجامعة تغير في ترتيب الأهمية النسبية للمحددات مقارنة بترتيبها بالنسبة للجودة الإجمالية المدركة، وسبب ذلك قد يكون في أن الرضا لدى الطالب السوري أمر مختلف جزئياً عن كيفية إدراكه لجودة التعليم، أي أنه توجد مجالات قد لا تتقاطع فيها الجودة المدركة للتعليم مع الرضا، فمثلاً قد يكون الطالب غير راضي عن الكيفية التي يتعامل من خلالها الكادر الأكاديمي معه رغم إقراره بجودة التعليم الذي يتلقاه من هذا الكادر، بمعنى آخر فإن الرضا يمكن له أن يتحقق من خلال إشباع رغبات واحتياجات قد يؤمن الطالب ذاته بأن لا علاقة لها بجودة التعليم أو أنها ذات علاقة منخفضة نسبياً بها، فالرضا هو حالة شعورية، لذلك خلافاً للنظرة العملية تجاه جودة التعليم ستكون الجوانب المتعلقة بهذه الحالة الشعورية أكثر أهمية نسبياً عند الحديث عن الرضا مقارنة بأفضلية الجوانب العملية عند الحديث عن تقييم جودة التعليم، وهذا فرق جوهري بين المفهومين قد يكون سبباً في تغيير ترتيب الأهمية النسبية للمحددات بينهما .

فقد جاء عامل حرفية الجامعة وتجهيزاتها في المرتبة الثانية في الأهمية والتأثير على الرضا، وتفسير ذلك قد يكمن في كون الكثير من الطلاب الجامعيين السوريين يهتمون بالمظاهر الخارجية للجامعة وسمعتها ككل لإشباع

رغباتهم أمام أقرانهم في المجتمع في كونهم يدرسون في جامعة مميزة, مع يقينهم الداخلي بأن الخدمات الجامعية غير الأكاديمية أكثر أهمية من هذا العامل في تحديد جودة التعليم العالي على وجه الخصوص.

وجاء بعد هذا العامل عامل الخدمات الجامعية غير الأكاديمية, فعند الحديث عن خدمات محورية تقدمها الجامعة كالخدمات الإدارية والصحية والإرشادية أو عما يظهره الكادر الإداري من اهتمام وأسلوب تعامل مع الطلاب فهذا يعني حديثنا عن جانب هام يلامس طبيعة الإنسان السوري كما ذكرنا, فتوفر الاحترام في البيئة الجامعية وشعور الطالب السوري بأهميته بنظر الجامعة وبالاهتمام به وبتسيير شؤونه الإدارية, سيرفع بلا شك من مستوى الرضا الإجمالي للطلاب السوري لما يتمتع به هذا الجانب من حساسية خاصة في شخصية الطالب السوري على وجه الخصوص وارتباط وثيق بمستوى رضاه.

ليأتي في المرتبة الأخيرة عامل تفاعلية الكادر الأكاديمي, والسبب في تأخر مرتبة هذا العامل قد يكمن في اختلاف الأولوية في نظرة الطالب تجاه الكادر الإداري والأكاديمي, فيظهر أن الطالب السوري ينظر للاهتمام والاحترام كأولوية عند التعامل مع الكوادر الإدارية في الجامعة, بينما تنخفض درجة الأولوية هذه عند تعامل الطالب مع الكادر الأكاديمي على حساب أهمية عوامل أخرى أكثر تأثيراً على رضا الطالب من مسألة الاهتمام والاحترام في سياق تعامله مع هذا الكادر الأكاديمي, كمنحه تعليماً جيداً ورفع سويته العلمية (العامل الأول), ولعل هذا يؤكد مرة أخرى وبشكل غير مباشر على أن الطالب السوري يتمتع بنظرة عملية, فهو قد يهتم كثيراً بأسلوب التعامل لكن عندما يتعلق الأمر بالهدف الرئيسي الذي دخل الجامعة من أجله وهو التعليم العالي, فلا شيء يفوقه في الأهمية.

وجاءت جودة تفسير نموذج الانحدار الخاص بالرضا بواقع 31.8 % لتعكس وجود جوانب عديدة تؤثر على رضا الطالب لم تُدرج في هذه الدراسة, ومن الواضح أن قسماً كبيراً من هذه الجوانب غير المُدرجة قد يكون غير مرتبط مباشرة بجودة العملية التعليمية بحد ذاتها نظراً لتفسير محددات الجودة 31.8% فقط من تغيرات الرضا, فقد تكون هذه الجوانب متمثلة مثلاً في الأقساط الدراسية المطلوبة, مقدارها وطريقة تسديدها, أو توفير النشاطات الاجتماعية بين الطلبة, أو تأمين عمليات النقل وغير ذلك مما يؤثر على رضا الطالب, أو قد تكون من ناحية أخرى جوانب تعليمية معينة ترفع كلا من مستوى الرضا وجودة التعليم على حد سواء كذلك المذكورة في الفقرة السابقة.

13-3 فيما يخص التساؤل الثالث : ما هو مستوى جودة التعليم العالي من منظور الطالب السوري ؟

وجدنا من خلال التحليل أن الفرضية H3 غير صحيحة وأن مستوى جودة التعليم العالي دون الوسط بقليل من منظور الطلاب وبمنظرة أعمق فهذا جاء بشكل أساسي من انخفاض تقييم الطلاب لثلاثة محددات من المحددات الأربعة للجودة, حيث كان أسوأ تقييم لعامل تفاعلية الكادر الأكاديمي بمتوسط 3.48, ثم عامل الخدمات الجامعية غير الأكاديمية بمتوسط 3.53, فعامل حرفية الجامعة وتجهيزاتها بمتوسط 3.7 وهذه القيم كلها دون متوسط الجودة الإجمالية المدركة 3.8 ما يدل على وجود قصور في المحددات الثلاث السابقة أدى إلى انخفاض مستوى إدراك الطالب السوري لجودة التعليم العالي ككل, والجدير بالذكر أن متوسط المحدد الرابع "المستوى الأكاديمي للجامعة" سجل متوسط فوق الوسط 4.4 ما يعني أن الطلاب يجدون المستوى الأكاديمي لجامعاتهم فوق الوسط, لكن مع ذلك تبقى قيمة قريبة من الحياد و يجب العمل على تحسينها.

13-4 فيما يخص التساؤل الرابع : ما هو مستوى رضا الطلاب تجاه جامعاتهم ؟

وجدنا من خلال التحليل أن الفرضية H4 صحيحة, ومستوى رضا الطلاب تجاه جامعاتهم كان فوق الوسط بقليل 4.3 ولعل هذا يؤكد ما ذهبنا إليه سابقا من وجود استقلالية جزئية بين الرضا والجودة المدركة, وأن الطالب قد يكون راضي لحد ما تجاه جامعتة دون أن يرى جودة تعليم جيدة, من خلال وجود جوانب ترفع رضا الطالب دون أن يكون لها علاقة بجودة التعليم, ولعل دخول الجامعة بحد ذاته يعتبر أحد مصادر الرضا للطلاب السوري وهذا ما سيتضح أكثر في المناقشة اللاحقة.

13-5 فيما يخص التساؤل الخامس : هل تؤثر الجودة المدركة الإجمالية على رضا الطلاب؟

وجدنا من خلال التحليل صحة الفرضية H5 , وهذا يتوافق مع نتيجة الباحث (Abu Hasan, 2008), أي أن الجودة الإجمالية المدركة للتعليم العالي تؤثر على رضا الطالب ووجدنا من خلال تحليل الانحدار البسيط أن التغيرات في الجودة المدركة تشرح 35.6% من إجمالي التغيرات في الرضا ما يعني أن نسبة كبيرة إلى حد ما من تغيرات الرضا تشرحها عوامل أخرى , وهذا يؤكد ما سبقت مناقشته عن وجود جوانب معينة في التعليم العالي ترفع من رضا الطالب السوري تجاه جامعتة دون أن يكون لها علاقة واضحة بجودة التعليم أو العملية التعليمية بحد ذاتها و ذكرنا سابقا أمثلة مقترحة عن هذه العوامل.

13-6 فيما يخص التساؤل السادس : هل يؤثر الجنس على كل من الجودة المدركة (H6a) و الرضا (H6b)؟

لاحظنا من خلال التحليل عدم صحة الفرضيتين السابقتين و أنه لا يوجد اختلاف جوهري بين الذكور و الإناث في مستوى إدراكهم لجودة التعليم العالي في الجامعات السورية , كما أنه لا يوجد اختلاف جوهري بين الجنسين في مستوى رضاهم تجاه هذه الجامعات , ما يعني عدم وجود سياسات تفرقة بين الجنسين بشكل عام في الجامعات السورية, وأن التعامل متكافئ مما جعل النظرة نفسها تقريبا بين الذكور و الإناث.

13-7 فيما يخص التساؤل السابع : هل يؤثر نوع التعليم على مستوى الجودة المدركة (H7a) والرضا (H7b)؟

لاحظنا من خلال التحليل عدم صحة الفرضيتين السابقتين وأنه لا يوجد اختلاف جوهري بين طلاب الفروع العلمية والفروع الأدبية في مستوى إدراكهم لجودة التعليم العالي في الجامعات السورية , كما لم يوجد فرق جوهري بينهما في متوسط الرضا, ما يجعلنا نقول أن كلا القطاعين العلمي والأدبي بذات الحاجة إلى إجراء تحسينات في جودة التعليم العالي فيهما .

13-8 فيما يخص التساؤل الثامن : هل يؤثر نوع القطاع التعليمي على مستوى الجودة المدركة (H8a) والرضا (H8b)؟

تبين من خلال التحليل خطأ الفرضية H8a, ما يعني عدم وجود فرق جوهري بين الجودة المدركة للتعليم العالي في كلا القطاعين العام والخاص, ولعل هذا مرده لكون أن الطاقم الأكاديمي في الجامعات الخاصة سواء الذي يشغل مناصبها الإدارية أو الذي يحاضر فيها, هم في معظمهم كانوا أو مازالوا محاضرين في الجامعات الحكومية, بالتالي قد يكونوا نقلوا تجربتهم ذاتها من قطاع إلى آخر ما ساهم بعدم اختلاف جودة التعليم العالي المدركة بين طلاب الجامعات الحكومية والخاصة , من جهة أخرى فقد أكد التحليل صحة الفرضية (H8b) فقد تبين أن متوسط رضا الطلاب في الجامعات الحكومية أعلى منه في الجامعات الخاصة, وبما أنه لا يوجد فرق في مستوى الجودة المدركة للتعليم العالي بين طلاب كلا القطاعين, فهذا يعني أن التعليم ليس السبب الرئيسي على ما

يبدو في اختلاف الرضا بين طلاب الجامعات الحكومية والخاصة، فالسبب هنا قد يكون في أن طالب الجامعات الخاصة يدفع أقساطاً جامعية كبيرة مقارنة بطلاب الجامعة الحكومية مما يجعله ينتظر المزيد من جامعتهم ويرفع سقف توقعاته تجاه التعليم العالي وخدماته المقدمة بما يتناسب مع الزيادة في الأقساط التي يسددها مقارنة بطلاب الجامعات الحكومية، إضافة إلى كون الغالبية من هذه الطلاب قد ينحدر من طبقة اجتماعية معينة، تتميز بتحقيق معظم رغبات أبناءها مما يجعلهم أكثر تطلبا وأصعب إرضاء.

9-13 فيما يخص التساؤل التاسع : هل يؤثر المستوى الأكاديمي للطلاب على الجودة المدركة (H9a) و الرضا (H9b)؟

تبين من خلال التحليل عدم صحة الفرضية H9a ، ما يعني أن طلاب الإجازة والدراسات العليا يدركون جودة التعليم العالي بذات المستوى تقريبا، وهذا قد يشير إلى أن القصور في الجودة يشمل كلا القطاعين، إلا أن الفرضية H9b تبين أنها صحيحة، وأن هناك فرقا جوهريا في متوسط الرضا بين طلاب الإجازة 4.22 وطلاب الدراسات العليا 4.79 وبما أنه لا يوجد فرق في مستوى الجودة المدركة للتعليم العالي بين طلاب كلا المستويين، فهذا يعني أن التعليم ليس السبب الرئيسي على ما يبدو في اختلاف الرضا بين طلاب الإجازة والدراسات العليا، وقد يكمن سبب ذلك في أن متوسط رضا طلاب الإجازة قد انزاح للأسفل لكون أن جزء العينة هذا يشمل طلاب الجامعات الخاصة ذوي الرضا المنخفض نسبيا، أو قد يعزى من ناحية أخرى إلى أن طالب الدراسات العليا يشعر فعلا بالرضا تجاه ما وصل إليه من مرتبة علمية ويعتقد مثلا أنه قد تميز في مركزه هذا مقارنة بأقرانه ذلك أن نسبة قليلة ومتميزة نوعا ما من الطلاب تستطيع إكمال دراساتها العليا ما يعطيه شعورا بالرضا بمعزل عن تقييمه لجودة التعليم العالي دون الوسط، وكون أن رضا طلاب الدراسات العليا فوق الوسط بينما تقييمهم لجودة التعليم دون الوسط فهذا يثبت مجددا وجود نواحي عديدة مؤثرة على رضا الطالب السوري لا تتعلق كثيرا بالعملية التعليمية بحد ذاتها.

10-13 فيما يخص التساؤل العاشر : هل تؤثر السنة الدراسية لطلاب الإجازة على الجودة المدركة (H10a) و الرضا (H10b) ؟

تبين من التحليل صحة الفرضية (H10a)، ولاحظنا من خلال الرسم البياني كيفية انخفاض مستوى الجودة المدركة مع ازدياد السنة الدراسية ليصل لأدنى مستوى عند طلاب السنة الرابعة ثم يعود ليرتفع لدى طلاب السنوات الأخيرة، ولعل ذلك مرده إلى أن طالب التعليم العالي في السنة الأولى لا يعلم كثيرا عن وضع الجامعة الحقيقي وعن مفهوم التعليم العالي وجودته بشكل عام، إضافة إلى كونه فرحا بقبوله الجامعي لبدأ حياته الجامعية بنظرة مشرقة تجاه الجامعة، مبتهجا بدخوله هذا الجو الجامعي الجديد، وكل ذلك قد ينعكس على شكل تقييمات إيجابية مرتفعة من قبله لجوانب جودة التعليم المقدمة، لكن ما إن يتقدم في سنواته الدراسية ويبدأ بمعرفة جوانب القصور والخلل أكثر فأكثر، أو يقارن جودة التعليم العالية في جامعات أخرى مع ما يدركه في جامعتهم، أو يختبر عدة مواقف سلبية من الطاقم العامل في الجامعة، حتى ينعكس هذا سلبا على مستوى تقييمه للجودة المدركة، ليلبغ ذلك ذروته لدى طلاب السنة الرابعة، ثم يرتفع هذا التقييم مجددا لدى طلاب السنوات الأخيرة، وهذا قد يُفسر إما بتحسّن في نفسية الطالب لكونه أصبح على أعتاب إنهاء دراسته الجامعية ليسترجع بعضا من الإيجابية المفقودة

فيرتفع مستوى تقييمه أو في كون الجامعات تولي فعلا طلاب السنوات الأخيرة اهتماما خاصا وترفع من مستوى التعليم المقدم لهم لتجهيزهم لدخول الواقع العملي أو أن طريقة تعامل الكادر الأكاديمي تتحسن مع الطلاب باعتبارهم على وشك أن يصبحوا زملاء لهم في المرتبة العملية (العامل الثالث : تفاعلية الكادر الأكاديمي) , أو في كون الطلاب أنفسهم يصبحون أكثر عقلانية في التقييم ويجدوا أن مستوى الجودة المدركة للتعليم العالي جيد مقارنة بالإمكانيات المتاحة , وغير ذلك من الأسباب التي قد تجعلهم يقيمون الجودة بشكل أفضل.

والأمر ذاته ينطبق على الرضا فقط لاحظنا أيضا مستوى رضا مرتفع لطلاب السنوات الأولى, قد يُفسّر ذلك من خلال رضاهم تجاه ما حصلوا عليه من قبول جامعي وما يختبرونه من جو جامعي جديد تمنوا كثيرون من قبل أن يعيشوه , ثم شيئا فشيئا يبدأ مستوى الرضا بالانخفاض حتى يصل أدناه لدى طلاب السنة الرابعة , حيث يكون الطلاب قد علموا مواطن القصور في التعليم المقدم لهم, وقد تتراكم في أذهانهم عدة تجارب سلبية , إضافة إلى أنهم قد اعتادوا شيئا فشيئا ذلك الجو الجامعي الذي كان مميزا لهم عند بداية دخولهم وأصبح رتيباً نوعاً ما بالنسبة لهم, كل ذلك قد ينعكس سلباً على مستوى الرضا لديهم, ليعود هذا المستوى ويرتفع مجدداً لدى طلاب السنوات الأخيرة, وقد يُفسّر هذا الارتفاع بذات الأسباب التي ذكرناها لدى مناقشتنا للجودة , فقد تنشأ في هذه المرحلة حالة من الرضا الداخلي مردها أن الطالب اقترب من خوض غمار تجربة جديدة في حياته وهي الواقع العملي بعد أن اختزن كميات لا بأس بها من المعارف , أو أن سلوكيات الكادر الأكاديمي تتحسن نسبياً في السنة الأخيرة مع الطالب فتصبح العلاقة أكثر توازناً واحتراماً وهذا يهم الطالب السوري على وجه التحديد , أو أن زيادة العقلانية و ظهور حالة من الاقتناع والرضا لدى الطالب في السنوات الأخيرة تجاه الجامعة التي يدرس فيها والتخصص الذي اختاره بعد أن يدرك أن حياته ستصبح ملازمة لهذه المعطيات, كل ذلك قد يكون أثر إيجاباً على مستوى رضاه.

أربع عشر : توصيات البحث والحلول المقترحة:

بناءً على ما سبق عرضه من تحاليل و نتائج في هذه الدراسة فإننا نقترح ونوصي بما يلي :

1- نقترح إجراء تحسينات في محددات الجودة الأربعة التي نتجت عن هذه الدراسة كما يلي :

- تحسين عامل المستوى الأكاديمي للجامعة من خلال فرض إجراء عدد معين من الأبحاث العملية خلال فترة زمنية معينة على أفراد الكادر الأكاديمي بما يضمن زيادة كفاءتهم الأكاديمية واستمرار تواصلهم مع مستجدات العلم وإقامة الفعاليات والمؤتمرات العلمية أو المشاركة بها , وإرسال الطلبة المميزين لإكمال دراساتهم العليا في جامعات مرموقة ليعودوا إلى الكادر الأكاديمي في الجامعات السورية وقد اكتسبوا الكثير على الصعيد الإداري والعلمي من جراء احتكاكهم مع سوية علمية عالية , وأيضاً استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في توصيل خدمة التعليم العالي.
- تحسين عامل الخدمات الجامعية غير الأكاديمية من خلال فرض سياسات لحسن التعامل والاحترام مع الطالب والكف عن العمل بالعقلية العدوانية تجاههم , وتدريب كادر الموظفين في الجامعة بشكل دوري على مهارات التواصل من جهة وعلى القوانين الإدارية المطبقة من جهة أخرى , والانفتاح على الطالب ودراسة ملاحظاته بجدية وإشراكه أكثر في صياغة القرارات التي تؤثر بشكل مباشر في تجربته الجامعية.
- تحسين عامل حرفية الجامعة وتجهيزاتها من خلال محاكاة تجارب جامعات عريقة فيما يتعلق بتطبيق برامج جودة داخلية , وزيادة الاحتكاك بالشركات التجارية ذات الصلة بالتخصصات المطروحة لتحسين صورة الجامعة والاستثمار بالمخابر والمكاتب والقاعات من جهة , وبالسكن الجامعي ووسائل الترفيه

- الطلابية من جهة أخرى, الأمر الذي يرفع رضا الطلاب ومستوى إدراكهم للجودة, ويعود أيضا بالنفع المادي على الجامعة على المدى المتوسط والطويل من خلال تحسين صورة وسمعة الجامعة وجذب طلاب جدد أو حتى على المدى القصير من خلال إنشاء ملاعب أو مطاعم يعود ريعها للجامعة مباشرة .
- تحسين تفاعلية الكادر الأكاديمي, من خلال فرض سياسات معينة من قبل إدارة الجامعة لتحسين سلوك وتفاعل الكادر الأكاديمي مع الطلبة, وزيادة الاعتماد على التغذية الراجعة منهم من خلال مثلا توزيع استبيانات في نهاية كل مقرر للطلاب لتقييم المقرر و مدرّسه وتوجيه الملاحظات بناء على ذلك .
- 2- نوصي بدراسة اختلاف كل محدد من محددات الجودة الأربعة بحسب المتغيرات الديموغرافية لسبر أكثر عمقا وتحليلا لواقع جودة خدمة التعليم العالي .
 - 3- نوصي بإجراء مجموعات تركيز طلابية أو مقابلات معمقة لمعرفة الجوانب التي لم يتم إدراجها في هذه الدراسة والمؤثرة بشكل قوي على كيفية إدراك جودة التعليم العالي من قبل الطلاب وعلى رضاهم, ثم إعادة تطبيق هذه الدراسة بعد أخذ تلك الجوانب بعين الاعتبار لتحسين جودة النتائج .
 - 4- نوصي الجامعات الخاصة على وجه الخصوص بأن تولي اهتماما أكبر بالتغذية الراجعة من الطلاب والسماع لمقترحاتهم والانفتاح عليهم لمعرفة الأسباب التي تكمن وراء مستوى رضا الطلاب المنخفض فيها والذي يعتبر عاملا هاما جدا لها إن أرادوا الاستمرار في المنافسة في هذا القطاع التعليمي الهام .
 - 5- نوصي بتطبيق هذه الدراسة على كل جامعة على حدى فقد لاحظنا أثناء جمع البيانات اختلاف الرضا ومستوى تقييم الجودة داخل الجامعة بين كلية وأخرى, فدراسة كهذه داخل الجامعة الواحدة من شأنها تسليط الضوء بعمق أكثر على نقاط الخلل في كل كلية على حدى لوضع حلول أكثر فاعلية وملائمة للواقع تتناسب مع الحالات الخاصة المدروسة في كل جامعة.
 - 6- نوصي بتطبيق هذه الدراسة على قطاعات أصغر مجتزئة من المجتمع الطلابي الكبير في سورية, كإجرائها مثلا على قطاع التعليم الحكومي دون الخاص والعكس, أو على الفروع العلمية دون الأدبية والعكس وغير ذلك, وذلك للتأكد من ثباتية هذه المحددات على جميع المجتمعات المجتزئة أم عدم ثباتيتها فقد نحصل عند تطبيق هذه الدراسة على تلك المجتمعات على مجموعات جديدة خاصة من محددات جودة التعليم قد تختلف جزئيا أو كليا مع هذه المحددات العامة.
 - 7- نوصي بإجراء تقييمات دورية لجودة التعليم العالي في سوريا وجعل دراسات كهذه تقليد سنوي لوزارة التعليم العالي ككل أو للجامعات السورية كلها أو بعضها, لما لها من أهمية كبرى في اكتشاف مواطن الضعف والقصور في أداء خدمة التعليم العالي ورقابة على مستوى جودة هذه الخدمة .

خامس عشر : الأبحاث المقترحة مستقبلا :

- 1- إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة هدفها معرفة كيفية تغير الأهمية النسبية لمحددات جودة التعليم العالي تبعا للمتغيرات الديموغرافية .
- 2- إجراء أبحاث مشابهة ولكن باستخدام نماذج أخرى لقياس جودة خدمة التعليم العالي غير النموذج المتبع في هذه الدراسة, والمفاضلة بين تلك النماذج وبين النموذج المعتمد في هذه الدراسة .
- 3- نظرا لكون نماذج الانحدار المتعدد لم تشرح كل تغيرات الجودة المدركة ورضا الطلاب في الجامعات السورية فإننا نقترح في هذا الصدد إجراء دراسة نظرية تتضمن إنشاء مجموعات تركيز طلابية وإجراء مقابلات معمقة مع طلاب يتم اختيارهم بعشوائية لسبر ذهنية الطالب السوري ومعرفة جوانب خفية قد أغفلتها هذه الدراسة تؤثر في رضاهم ومنظورهم لجودة التعليم, و استخدام البيانات الناتجة في تطوير نماذج خاصة لقياس جودة التعليم العالي في سوريا .

- 4- إجراء دراسة لمعرفة محددات جودة التعليم العالي من وجهة نظر الأكاديميين وكيفية تقاطعها مع محددات الجودة من منظور الطلاب للوصول إلى نموذج متكامل عن الجودة يحقق رغبات كلا الطرفين.
- 5- إجراء دراسة مشابهة لمعرفة محددات التعليم العالي من منظور طلاب الدراسات العليا على وجه الخصوص لما لطلاب الدراسات العليا من أهمية جوهرية في إغناء المخزون العلمي لسوريا من الأبحاث

سادس عشر : المراجع :

- Abdullah, F. (2005). HEdPERF versus SERVPERF: The Quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in Education* , 13 (4), pp. 305-328.
- Abdullah, F. (2006b). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning* , 24 (1), pp. 31-47.
- Abdullah, F. (2006a). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. *International Journal of Research Method in Education* , 29 (1), pp. 71-89.
- Abdullah, F. (2006c). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies* , 30 (6), pp. 569-581.
- Abu Hasan, H. F. (2008, July). Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions. *International Business Research* , 1 (3).
- Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring Customer Satisfaction in Higher Education. *Quality Assurance in Education* , 6 (4), pp. 197-204.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: the case of University education. *European journal of marketing* , 31 (7/8), pp. 528-540.
- Awan, M. U., Azam, S., & Asif, M. (2008). Library Services Quality Assessment. *Journal of Quality and Technology Management* , 4 (1), pp. 51-64.
- Babakus, E., & Boller, G. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business Research* , 24, pp. 253-268.
- Baker, J., & Lamb, C. (1993). A gap Analysis of Professional Service Quality. *Journal of Professional Services Marketing* , 31 (7), pp. 528-540.
- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Becher, T. (1994). Quality Assurance and Disciplinary Differences. *The Australian Universities' Review* , 31 (7), pp. 4-7.
- Bemowski, K. (1991). Restoring the Pillars of Higher Education. *Quality Progress* , 37-42.
- Berry, L., & Parasuraman, A. (1991). *Marketing Services: Competing through Quality*. New York , NY: Free Press.

- Berry, L., Parasuraman, A., & Zeithaml, V. (1988). The Service-Quality Puzzle. *Business Horizons* , 31 (5), p. 35.
- Brooks, R. (2005). Measuring University Quality. *Review of Higher Education* , 29 (1), pp. 1-21.
- Brown, T., Churchill, J., & Peter, P. J. (1993). Improving the measurement of service quality. *Journal of Retailing* , 69, pp. 127-138.
- Browne, B., Kaldenberg, D., Browne, W., & Brown, D. (1998). Student as customers: factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education* , 8 (3), pp. 1-14.
- Carey, K., Cambiano, R. L., & De Vore, J. B. (2002). Student to faculty satisfaction at a Midwestern university in the United States. *HERDSA* , 93-97.
- Carl, A. R. (1998). Assessing Satisfaction with Selected Student Services Using SERVQUAL ,a Market-Driven Model of Service Quality. *NASPA Journal* , 35, pp. 331-341.
- Carman, J. M. (1990). Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions. *Journal of Retailing* , 66, pp. 33-55.
- Carney, R. (1994). Building an Image symposium for the marketing of higher education. *American marketing association* .
- Çerri, S. (2012). Assessing The Quality og Higher Education Services Using a Modified Servqual Scale. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica* , 14 (2).
- Cheng, Y. (2003). Quality assurance in education: Internal, interface, and future. *Quality Assurance in Education* , 11 (4), pp. 202-214.
- Cheong Cheng, Y., & Ming Tam, W. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education* , 5 (1), pp. 22-31.
- Clewes, D. (2003). A student-centred conceptual model of service quality in higher education. *Quality in Higher Education* , 9 (1), pp. 69-85.
- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality a reexamination and extension. *Journal of Marketing* , 56 (3), pp. 193-218.
- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing* , 58 (1), pp. 125-131.
- Crosby, P. (. (1979). *Quality is free*. NewYork: MacGraw-Hill.
- Cuthbert, P. (1996). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 1. *Managing Service Quality* , 6 (2), pp. 11-16.
- Cuthbert, P. (1996). Managing service quality in HE: is SERVQUAL the answer? Part 2. *Managing Service Quality* , 6 (2), pp. 31-35.
- De Jager, J., & Gbadamosi, G. (2013, September 13). Predicting students' satisfaction through service quality in higher education. *The International Journal of Management Education* , 11, pp. 107-118.

- Delone, W. H., & McLean, E. R. (1992). Information systems success: the quest for the dependent variable. *Information systems research* , 3 (1), pp. 60-95.
- Deming, W. (1986). *Out of Crisis*. Cambridge University Press .
- Donaldson, B., & McNicholas, C. (2004). Understanding the postgraduate education market for UK-based students: a review and empirical study. *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing* , 4, pp. 346-360.
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education* , 14 (3), pp. 251-267.
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: an alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management* , 24 (2), pp. 197 - 209.
- Feigenbaum, A. (1983). *Total Quality Control* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Freeland, J. (1991). Quality of what and quality for whom? In J. Chapman, Angus & G. Burke. *Improving the Quality of Australian Schools* .
- Gianesi, I., & Correa, H. L. (2004). *Administração estratégica em serviços: operações para a satisfação do cliente*. Sao Paulo: Atlas.
- Goulla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice* , 7 (3), pp. 87-97.
- Green, D. (1994). What is quality in higher education? Concepts, policy and practice. What is Quality in Higher Education. pp. 3-20.
- Gremler, D. D., & McCollough, M. A. (2002). Student satisfaction guarantees: an empirical examination of attitudes, antecedents, and consequences. *Journal of Marketing Education* , 24 (2), pp. 150-260.
- Gronoos, C. (2000). *Service management and marketing: A customer relationship management approach* (2nd ed.). West Sussex England: John Wiley & Sons.
- Gronroos, C. (1988). "Service quality: the six criteria of good perceived service quality. *Review of Business* , 9 (3), pp. 10-13.
- Gronroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing* , 18 (4), pp. 36-44.
- Gronroos, C. (1990). *Service Management: A Management Focus for Service Competition*. *International Journal of Service Industry Management* , 1 (1), pp. 6-14.
- Guo, C. (2002). Market orientation and business performance: A framework for service organizations. *European Journal of Marketing* , 36 (9), pp. 1154-1163.
- Hadikoemoro, S. (2002). *A comparison of public and private university students' expectations and perceptions of service quality in Jakarta, Indonesia*. Davie, FL: unpublished PhD dissertation, Nova Southern University.

- Harvey, L., & Knight, P. (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Harvey, L., Burrows, A., & Green, D. (1992). *Criteria for quality in higher education*. Birmingham: Report of the QHE Project, The University of Central England.
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education* , 3 (3), pp. 10-21.
- Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education* , 11 (1), pp. 15 - 20.
- Ho, S. K., & Wearn, K. (1996). A higher education TQM excellence model: HETQMEX. *Quality Assurance in Education* , 4 (2), pp. 35-42.
- Ibrahim, M. Z., Ab Rahman, M. N., & Yasin, R. M. (2014). Determining Factors of Students' Satisfaction with Malaysian Skills Training Institutes. *International Education Studies* , 7 (6).
- Ilias, A. (2008). Student Satisfaction and Service Quality: Any Differences in Demographic Factors? *International Business Research* , 1 (4).
- ISO9000. (2005). *Quality management systems-Fundamentals and vocabulary*.
- Jalali, A., Islam, M., & Ariffin, K. H. (2011). Service satisfaction: The case of a higher learning institution in Malaysia. *International Education Studies* , 4 (1), pp. 182-192.
- Johnston, R., & Clark, G. (2008). *Operation Managment: Improving Service Delivery* (3rd ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Joseph, M., Yakhou, M., & Stone, G. (2005). An educational institution's quest for service quality: customers' perspective. *Quality Assurance in Education* , 13 (1), pp. 66-82.
- Juran, J., & Gryna, F. (1988). *Juran's Quality Control Handbook*. MacGrow-Hill.
- Kano. (1984). Attractive quality and must-be quality. *The Journal of the Japanese Society for Quality Control* , pp. 39-48.
- Katiliūtė, E., & Kazlauskienė, I. (2010). The Model of Studies Quality Dimensions from Students Perception. *ECONOMICS AND MANAGEMENT* , 15.
- Khan, M. S. (2007). *Studies on some aspects of service quality evaluation with specific relevance to Indian service industries* , PhD Thesis. INDIA: National Institute of Technology.
- Khodayari, F., & Khodayari, B. (2011, September , October). Service Quality in Higher Education , Case study: Measuring service quality of Islamic Azad University, Firoozkooh branch. *Interdisciplinary Journal of Research in Business* , 1 (9), pp. 38-46.
- Kontic, L. (2014). *Measuring Service Quality in Higher Education: The Case of Serbia*. Managment, Knowledge and Learning. Portoroz, Slovenia: Human Capital without Borders: Managment, Knowledge and Learning for Quality of Life , International Conference.
- Kotler, P., & Clarke, R. N. (1987). *Marketing for health care organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- La, K. V., & Kandampully, J. (2004). Market oriented learning and customer value enhancement through service recovery management. *Managing Service Quality* , 14 (5), pp. 390-401.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R., & Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education* , 12 (2), pp. 61-69.
- Landrum, H., Prybutok, V. K., & Zhange, X. (2008). SERVCESS: A Parsimonious Instrument to Measure Service Quality and Information System Success. *The Quality Management Journal* , 15 (3), pp. 17-25.
- Lee, H., Lee, Y., & Yoo, D. (2000). The determinant of perceived service quality and its relationship with satisfaction. *Journal of service marketing* , 14 (2/3), p. 217.
- Legcevic, J. (2009). Determinants of Service Quality. Osijek , Croatia: Josip Juraj Strossmayer University.
- Lehtinen, J. R., & Lehtinen, O. (1982). Service quality: a study of quality dimensions. Helsinki: unpublished working paper, Service Management Institute.
- Lovelock, C. (2001). *Serviços: marketing e gestão*. Sau Paulo: Saraiva.
- Macukow, B. (2000). Education Quality in the Warsaw University of Technology. *European Journal Of Engineering Education* , 25 (1), p. 9.
- Mai, L. (2005). A Comparative Study Between UK and US: The Student Satisfaction in Higher Education and its Influential Factors. *Journal of Marketing Management* , 21 (7/8), pp. 859-878.
- Maimunah, S., Kaka, A., & Finch, E. (2009). Factors that influence student's level of satisfaction with regards to higher educational facilities services. *Malaysian Journal of Real Estate* , 4 (1), pp. 34-51.
- Martensen, A., Gronholdt, L., Elkildsen, J. K., & Kristensen, K. (2000). Measuring student oriented quality in higher education: Application of the ECSI methodology. *Sinergie rapporti di icercan* 9.
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, M. P. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education* , 13 (1), pp. 53-65.
- Mavondo, F. T., Tsarenko, Y., & Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education* , 14 (1), pp. 41-60.
- Meirelles, D. (2006). conceito de serviço. *Revista Economia Política* , pp. 119-136.
- Murray, H. G. (1997). Does Evaluation of Teaching lead to improvement of teaching? *International Journal for Academic Development* , 2 (1), pp. 8-13.
- O`Niel, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education* , 1 (1), pp. 39-52.
- Oldfield, B., & Baron, S. (2000). Student perception of service quality in a UK university and Management faculty. *Quality Assurance in Education* , 8 (2), pp. 85-95.

- Oliveira, O. J., & Ferreira, E. C. (2009). Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education. Florida USA: Proceedings of POMS 20th Annual Conference Orlando.
- ONiel, C. (1997). Student Rating at Dalhousie. *Focus* , 6 (5), pp. 1-8.
- Owlia, M. S., & Aspinwall, E. M. (1996b). A framework for the dimensions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education* , 4 (2), pp. 12-20.
- Owlia, M., & Aspinwall, E. (1996a). Quality in higher education - a survey. *Total Quality Management* , 7 (2), pp. 161-171.
- Palacio, A. B., Meneses, G. D., & Perez, P. J. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration* , 40 (5), pp. 486-505.
- Parasuraman, A., Berry, L., & Zeithaml, V. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale *Journal of Retailing*. *Journal of Retailing* , 67, pp. 420-450.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing* , 49 (3), pp. 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988a). SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing* , 64 (1), pp. 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality. *Journal of Marketing* , 58, pp. 111-124.
- Parauraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1990). *Delivering quality service: balancing customer perceptions and expectations*. London: Macmillan.
- Porter, A. (2011). *Operation Managment*. bookboon.com.
- Prasad, K. R., & Jha, M. K. (2013). Quality Measures in Higher Education: A Review and Conceptual Model. *Journal of Research in Business and Management* , 1 (3), pp. 23-40.
- Prasad, R. K., & Jha, M. K. (2013). Quality Measures in Higher Education: A Review and Conceptual Model. *Journal of Research in Business and Management* , 1 (3), pp. 23-40.
- Reising, R. (1995). Quality in Education. *The Clearing House* , 68 (4), p. 197.
- Rowley, J. (1997). Beyond service quality dimensions in higher education and towards a service contract. *Quality Assurance in Education* , 5 (1), pp. 1-9.
- Rust, R. T., Zahorik, A. J., & Keiningham, T. L. (1995). Return on quality (ROQ): Making service quality financially accountable. *Journal of Marketing* , 59 (2), pp. 58-70.
- Samat, N., Ramayah, T., & Saad, N. M. (2006). TQM practices, service quality and market orientation, some empirical evidence from developing country. *Management research news* , 29 (11), pp. 713-728.
- Sander, P., Keith, S., Malcolm, K., & David, C. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education* , 25 (3), p. 309.

- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher Education* , 25 (3), pp. 309-323.
- Sangeeta, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). Customer requirement constructs: the premise for TQM in education: A comparative study of selected engineering and management institutions in the Indian context,. *international journal of productivity and performance management* , 53 (5/6), p. 499.
- Schertzer, C. B., & Schertzer, S. B. (2004). Student satisfaction and retention: a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education* , 14 (1), pp. 79-91.
- Scott, S. (1999). The academic as service provider: is the customer 'always right'? *Journal of Higher Education Policy and Management* , 21 (2), pp. 193-202.
- Seth, N., Deshmukh, S. G., & Vrat, P. (2005). Service Quality Models: A Review. *International Journal of Quality & Reliability Management* , 22 (9), pp. 913-919.
- Sines, R. G., & Jr.Duckworth, E. A. (1994). Customer service in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education* , 5 (2), pp. 1-15.
- Slack, N., Chambers, S., & Johnston, R. (2010). *Operation Management* (6th ed.). Harlow: Pearson Education Limited.
- Sorayaei, A., Ahangar, R. G., Kasiri, E., & Bahrami, A. (2013). An Investigation into the Determinant of Service Quality among Management Students (Empirical Study of Iranian Students). *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology* , 5 (6), pp. 1883-1991.
- Srikanthan, G., & Dalrymple, J. (2003). Developing alternative perspectives for quality in higher education. *The International Journal of Educational Management* , 17 (3), pp. 126-136.
- Staskeviciute, I., & Ciutiene, R. (2008). Processes of University Organizational Intelligence: Empirical Research. *Inzinerine Ekonomika-Engineering Economics* (5), pp. 65-71.
- Sureshchander, G. S., Rajendran, C., & Anatharaman, R. N. (2002). The relationship between service quality and customer satisfaction: a factor specific approach. *Journal of Services Marketing* , 16 (4), pp. 363-379.
- Svensson, G., & Wood, G. (2007). Are university students really customers? When illusion may lead to delusion for all! *International Journal of Educational Management* , 21 (1), pp. 17 - 28.
- Teas, R. K. (1993). Expectations, performance evaluation, and consumers' perceptions of quality. *Journal of Marketing* , 57 (4), pp. 18-34.
- Telford, R., & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education* , 13 (2), pp. 107-119.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education* , 18 (3), pp. 227-244.
- Vazzana, G. S., Winter, J. K., & Waner, K. K. (1997). Can TQM fill a gap in Higher Education. *Journal of education for business* , 72 (5), pp. 313-316.

- Voon, B. H. (2006). Linking a service-driven market orientation to service quality. *Managing service quality* , 16 (6), pp. 595-619.
- Wallace, J. (1999). The case for students as customers. *Quality progress* , 32 (2), pp. 47-51.
- Wayne, S. (1983, October). Quality control circle and company wide quality control. *Quality Progress* , pp. 14-17.
- Weinberg, G. (1994). *Quality Software Management: Congruent Action (Quality Software Management) (Vol. 3)*. Dorset House Publishing.
- Widrick, S., Mergen, E., & Grant, D. (2002). Measuring the dimensions of quality in higher education. *Total Quality Management* , 13 (1), pp. 123-131.
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & Grogard, J. B. (2002). Student satisfaction: towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education* , 8 (2), pp. 183-195.
- Wiklund, P. S., & Wiklund, H. (1999). Student focused design and improvement of university courses. *Managing Service Quality* , 9 (6), pp. 434-443.
- Williams, J. (2002). Student Satisfaction: a British model of effective use of student feedback in quality assurance and enhancement. 14th International Conference on Assessment and Quality in Higher Education (pp. 24-27). Vienna:
<http://www0.bcu.ac.uk/crq/presentations/vienna2002james.pdf>.
- Winsted, K. F. (2000). Service behaviors that lead to satisfied customers. *European Journal of Marketing* , 34 (3/4), pp. 399-417.
- Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Glemmler, D. D. (2009). *Service Marketing, Integrating Customer Focus Across the Firm* (5th ed.). New Delhi: McGraw-Hill publishing company.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1988). Communication and Control Processes in the Delivery of services. *Journal of Marketing* , 5 (2), pp. 36-58.
- Zeithaml, V., Parasuraman, A., & Berry, L. (1990). *Delivering Quality Service:balancing customer perceptions and expectations*. New York: Free Press.
- الجامعة الافتراضية السورية .مدخل إلى إدارة والعمليات .(بدون تاريخ) .س , عوض .د.

سابع عشر : الملاحق :

الملحق -1- : الاستبيان المعتمد في هذه الدراسة :

استبيان عن جودة خدمة التعليم العالي في الجامعات السورية

عزيزي الطالب / الطالبة :

نقدم لك فيما يلي استبياناً عن جودة التعليم العالي في جامعتك من منظورك الشخصي , إجابتك على هذه الأسئلة ستساعدنا في تحديد العوامل التي تؤثر على جودة التعليم في الجامعات السورية لوضع حلول و آليات لتطويرها و تحسينها مستقبلاً , نأمل منك أن تكون الإجابة على الأسئلة بجدية و حيادية قدر الإمكان لمعرفة رأيك الحقيقي في مختلف جوانب التعليم العالي , الأمر الذي يؤثر إيجاباً في دقة نتائج الدراسة و التوصيات اللاحقة , علماً أن نتائج البحث هي لأغراض دراسية فقط و بهدف الارتقاء بجودة التعليم العالي في سوريا .

شكراً جزيلاً لحسن تعاونكم و تفاعلكم لإتمام الدراسة

رقم الاستبيان

القسم الأول :

فيما يلي مجموعة من العبارات التي تهدف لسبر الجوانب المختلفة لجودة التعليم العالي في جامعتك و من منظورك , الرجاء الإجابة على كل عبارة بوضع إشارة (✓) في الفراغ الذي يعبر برأيك عن مدى موافقتك أو عدم موافقتك عليها :

العبارة	غير موافق أبدا	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	محايد	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
	1	2	3	4	5	6	7
D1 يمتلك الكادر الأكاديمي (التعليمي) معرفة علمية كافية للإجابة على أي تساؤل في المقررات الدراسية							
D2 يتعامل الكادر الأكاديمي معك باهتمام و لطف							
D3 لا يمكن أن يكون الكادر الأكاديمي منشغلا جدا لدرجة أنه لا يستجيب لطلبك للمساعدة							
D4 عندما يكون لدي مشكلة يبدي الكادر الأكاديمي اهتمام حقيقي في حلها							
D5 مواقف الكادر الأكاديمي إيجابية تجاه الطلاب							
D6 يتواصل الكادر الأكاديمي مع الطلاب بشكل جيد أثناء المحاضرات							
D7 الكادر الأكاديمي يراقب و يقيم مدى تقدمي علميا							
D8 يُخصص الكادر الأكاديمي وقتا كافيا لتقديم الاستشارات							
D9 انطباعك العام عن جامعتك بأنها ذات صورة أو مظهر احترافي							
D10 منشآت و تجهيزات السكن الطلابي مقبولة							
D11 المنشآت التعليمية (قاعات , مخابر , مكاتب علمية ..) مقبولة							
D12 تطبق الجامعة برامج جودة ممتازة							
D13 أماكن الترفيه في الجامعة مقبولة (كافيتريات , حدائق ..)							
D14 يتم إبقاء عدد الطلاب في الصفوف في حده الأدنى مما يسمح بالاهتمام الشخصي بكل طالب							
D15 تتيح الجامعة مجال واسع من التخصصات الدراسية							

							التخصصات الدراسية المتاحة في الجامعة ذات بنية و مناهج مرنة يسهل التعامل معها	D16
							تمتلك الجامعة موقعا مثالي مع تخطيط و مظهر خارجي ممتاز للحرم الجامعي	D17
							التخصصات التي تقدمها الجامعة ذات سمعة حسنة	D18

العبارة		غير موافق أبدا	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	محايد	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة
		1	2	3	4	5	6	7
D19	الكادر الأكاديمي على مستوى عالي من العلم و الخبرة في تخصصاتهم							
D20	يتم توظيف خريجي الجامعة بسهولة							
D21	عندما تكون لديك مشكلة يبدي الكادر الإداري اهتماما حقيقيا في حلها							
D22	يوفر الكادر الإداري رعاية و اهتمام شخصي بالطلاب							
D23	يتم التعامل مع الاستعلامات أو الشكاوي بسرعة و كفاءة							
D24	لا يمكن أن يكون الكادر الإداري منشغلا جدا لدرجة أنه لا يستجيب لطلبك للمساعدة							
D25	تحتفظ المكاتب الإدارية بسجلات دقيقة يمكن استرجاع ما فيها من معلومات							
D26	عندما يعطي العاملون في الجامعة وعدا بتنفيذ شيء ما , في وقت محدد , فإنهم يلتزمون بتنفيذ وعدهم							
D27	عدد ساعات العمل للمكاتب الإدارية مناسب بالنسبة لك							
D28	مواقف الكادر الإداري في الجامعة ايجابية تجاه الطلاب							
D29	يتواصل الكادر الإداري بشكل جيد مع الطلاب							
D30	لدى الكادر الإداري معرفة جيدة في الأنظمة و الإجراءات							
D31	أشعر بالثقة و الاطمئنان في تعاملاتي مع الجامعة							
D32	تقدم الجامعة خدماتها ضمن إطار زمني مقبول							
D33	يوجد احترام و مساواة في التعامل مع الطلاب من قبل موظفي الجامعة							
D34	يُعطى الطلاب قدرا مقبولا من الحرية							
D35	يحترم العاملون في الجامعة خصوصيتي عندما أبوح لهم بالمعلومات							
D36	يضمن العاملون في الجامعة للطلاب سهولة التواصل معهم بواسطة الهاتف							
D37	تطبق الجامعة خدمات إرشاد و نصح ممتازة							
D38	الخدمات الصحية في الجامعة مقبولة							
D39	يحظى اتحاد الطلبة بدعم و تشجيع من الجامعة							
D40	تنثني الجامعة على الطلاب الذين يعطونها ملاحظات لتحسين الأداء							
D41	تتبنى الجامعة أساليب قياسية و مبسطة لتلبية خدمات الطلاب							

القسم الثاني :

يهدف هذا القسم لمعرفة نظرتك العامة عن جودة التعليم في جامعتك من خلال مجموعة من العبارات , من فضلك ضع إشارة (✓) على الإجابة التي تراها مناسبة :

غير موافق أبدا	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	محايد	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	العبارة	
1	2	3	4	5	6	7		
							تقدم الجامعة خدمة تعليم ممتازة بالمجمل	Q1
							تعطي الجامعة خدمة تعليم أفضل في جميع المجالات	Q2
							معايير التعليم العالي المتبعة في الجامعة ممتازة	Q3
							جودة خدمة التعليم في الجامعة عالية	Q4

القسم الثالث :

يهدف هذا القسم لمعرفة درجة رضاك عن الجامعة التي تدرس بها من خلال مجموعة من العبارات , من فضلك ضع إشارة (✓) على الإجابة التي تراها مناسبة :

غير موافق أبدا	غير موافق	غير موافق إلى حد ما	محايد	موافق إلى حد ما	موافق	موافق بشدة	العبارة	
1	2	3	4	5	6	7		
							أنا راض عن قراري بدخول هذه الجامعة	S1
							إذا رجع الزمن للوراء فسأعود لأسجل في نفس الجامعة	S2
							قراري بدخول الجامعة كان حكيمًا	S3
							أنا سعيد بقراري لدخول هذه الجامعة	S4
							اتخذت القرار الصحيح عندما قررت أن أدرس في هذه الجامعة	S5
							أنا سعيد لكوني سجلت في هذه الجامعة	S6

القسم الرابع و الأخير :

نرجو منك الإجابة على هذه الأسئلة المتممة بوضع إشارة (✓) عند الإجابة الصحيحة :

نوع الدراسة	
	علمي
	أدبي

الجنس	
	ذكر
	أنثى

المستوى الأكاديمي	
	إجازة (بكالوريوس)
	دراسات عليا

القطاع التعليمي	
	جامعة حكومية
	جامعة خاصة

السنة الدراسية (لطلاب الإجازة - البكالوريوس)					
الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة

نشكر لكم تعاونكم

الملحق -2- : نتائج التحليل العاملي على بيانات القسم الأول من الاستبيان نموذج HEDPERF :

Rotated Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
29. AdSt : Good communication	.722			
28. AdSt : Positive attitude	.686			
41. Standard/Easy Service delivery procedures	.673			
36. Easily contacted by telephone	.664			
37. Excellent counseling services	.662			
26. Promises kept	.639			
33. Equal treatment and respect	.620			
40. Appreciation for feedback for improvement	.617			
23. AdSt : Efficient/prompt dealing with complaints	.613			
30. AdSt : Knowledgeable of systems/procedures	.585			
32. Service within acceptable time frame	.567			
38. Acceptable health services	.549			
35. Confidentiality of information	.547			
11. Acceptable academic facilities		.774		
13. Acceptable Recreational facilities		.731		
17. Ideal campus location/layout		.702		
10. Acceptable hostel facilities and equipment		.583		
9. Professional appearance/image		.578		
12. Excellent Internal quality programmes		.563		
7. AcSt : Feedback on progress			.726	
8. AcSt : Sufficient consultation time			.672	
4. AcSt : Sincere interest in solving problem			.654	
5. AcSt : Positive attitudes			.606	
19. Educated and experience academicians				.673
1. AcSt : Knowledgeable in course content				.629
18. Reputable academic programmes				.625
6. AcSt : Good communication inside classes				.503

الملحق -3- : نتائج التحليل العاملي و الوثوقية على عبارات القسم الثاني (عبارات الجودة الإجمالية المدركة) :

Component Matrix^a

	Component
	1
Q4. High quality higher education service	.936
Q3. Excellent higher education standards	.922
Q2. Superior higher education service	.915
Q1. Excellent overall higher education service	.905

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.939	4

الملحق -4- : نتائج التحليل العائلي و الوثوقية على عبارات القسم الثالث (عبارات رضا الطلاب) :

	Component
	1
S4. Happiness with entering this university	.961
S5. Made the right decision enrolling this university	.956
S6. Happiness with enrolling in this university	.947
S3. Enrolling in this university was a wise decision	.927
S1. Satisfaction with enrolling in this university	.909
S2. Back in time i would reenter this university	.886

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.969	6

الملحق -5- : نتائج اختبار التوزيع الطبيعي على المحددات الأربعة و متغيري الجودة الإجمالية المدركة و رضا الطلاب :

Statistics

F1: Non-Academic Services

N	Valid	441
	Missing	0
Skewness		.130
Std. Error of Skewness		.116
Kurtosis		-.564-
Std. Error of Kurtosis		.232

Statistics

F3: Academicians Reactivity

N	Valid	441
	Missing	0
Skewness		.166
Std. Error of Skewness		.116
Kurtosis		-.774-
Std. Error of Kurtosis		.232

Statistics

Overall Percieved Quality

N	Valid	441
	Missing	0
Skewness		.106
Std. Error of Skewness		.116
Kurtosis		-.836-
Std. Error of Kurtosis		.232

F2: University Professionalism & Facilities

N	Valid	441
	Missing	0
Skewness		-.005-
Std. Error of Skewness		.116
Kurtosis		-.809-
Std. Error of Kurtosis		.232

Statistics

F4: Academic level of University

N	Valid	441
	Missing	0
Skewness		-.393-
Std. Error of Skewness		.116
Kurtosis		-.594-
Std. Error of Kurtosis		.232

Statistics

Students` Satisfaction

N	Valid	441
	Missing	0
Skewness		-.348-
Std. Error of Skewness		.116
Kurtosis		-1.100-
Std. Error of Kurtosis		.232

الملحق -6- نتائج تحليل الارتباط (بيرسون) والانحدار المتعدد بين المحددات الأربعة والجودة المدركة الإجمالية:

Correlations

		F1: Non-Academic Services	F2: University Professionalism & Facilities	F3: Academicians Reactivity	F4: Academic level of University	Overall Percieved Quality
F1: Non-Academic Services	Pearson Correlation	1	.690**	.681**	.675**	.712**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	441	441	441	441	441
F2: University Professionalism & Facilities	Pearson Correlation	.690**	1	.539**	.605**	.654**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	441	441	441	441	441
F3: Academicians Reactivity	Pearson Correlation	.681**	.539**	1	.671**	.580**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	441	441	441	441	441
F4: Academic level of University	Pearson Correlation	.675**	.605**	.671**	1	.712**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	441	441	441	441	441
Overall Percieved Quality	Pearson Correlation	.712**	.654**	.580**	.712**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	441	441	441	441	441

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.792 ^a	.627	.624	.98430

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	710.738	4	177.684	183.397	.000 ^a
	Residual	422.420	436	.969		
	Total	1133.158	440			

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients	Standardized Coefficients	t	Sig.
-------	-----------------------------	---------------------------	---	------

		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	-.337-	.164		-2.059-	.040
	F1: Non-Academic Services	.380	.059	.314	6.493	.000
	F2: University Professionalism & Facilities	.231	.046	.211	5.032	.000
	F3: Academicians Reactivity	.005	.049	.005	.107	.915
	F4: Academic level of University	.432	.052	.369	8.344	.000

الملحق -7- : نتائج تحليل الارتباط (بيرسون) والانحدار المتعدد بين المحددات الأربعة ورضا الطالب :

Correlations

		F1: Non-Academic Services	F2: University Professionalism & Facilities	F3: Academicians Reactivity	F4: Academic level of University	Students` Satisfaction
F1: Non-Academic Services	Pearson Correlation	1	.690**	.681**	.675**	.450**
	Sig. (2-tailed)		.000	.000	.000	.000
	N	441	441	441	441	441
F2: University Professionalism & Facilities	Pearson Correlation	.690**	1	.539**	.605**	.475**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	N	441	441	441	441	441
F3: Academicians Reactivity	Pearson Correlation	.681**	.539**	1	.671**	.431**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000		.000	.000
	N	441	441	441	441	441
F4: Academic level of University	Pearson Correlation	.675**	.605**	.671**	1	.524**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000
	N	441	441	441	441	441
Students` Satisfaction	Pearson Correlation	.450**	.475**	.431**	.524**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	
	N	441	441	441	441	441

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.564 ^a	.318	.312	1.58263

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	509.850	4	127.462	50.889	.000 ^a
	Residual	1092.061	436	2.505		
	Total	1601.910	440			

Coefficients^a

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	.750	.263		2.851	.005
	F1: Non-Academic Services	.043	.094	.030	.453	.651
	F2: University Professionalism & Facilities	.286	.074	.220	3.880	.000
	F3: Academicians Reactivity	.107	.079	.079	1.348	.178
	F4: Academic level of University	.442	.083	.318	5.308	.000

الملحق -8- : نتائج اختبار one sample t-test على متغير الجودة المدركة الإجمالية :

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Overall Percieved Quality	441	3.8101	1.60479	.07642

One-Sample Test

	Test Value = 4					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Overall Percieved Quality	-2.485-	440	.013	-.18991-	-.3401-	-.0397-

الملحق -9- : نتائج اختبار one sample t-test على متغير رضا الطلاب :

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Students` Satisfaction	441	4.3152	1.90806	.09086

One-Sample Test

	Test Value = 4					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Students` Satisfaction	3.469	440	.001	.31519	.1366	.4938

الملحق -10- : نتائج اختبراري تحليل الارتباط و الانحدار البسيط بين الجودة الإجمالية المدركة و الرضا:

Correlations

		Overall Percieved Quality	Students` Satisfaction
Overall Percieved Quality	Pearson Correlation	1	.597
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	441	441
Students` Satisfaction	Pearson Correlation	.597	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	441	441

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	.597 ^a	.356	.355	1.53254

ANOVA^b

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	570.842	1	570.842	243.049	.000 ^a
	Residual	1031.068	439	2.349		
	Total	1601.910	440			

Coefficients^a

		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	1.611	.188		8.560	.000
	Overall Percieved Quality	.710	.046	.597	15.590	.000

الملحق -11- : نتائج اختبار One-Way Anove لاختبار تأثير السنة الدراسية لطلاب الإجازة على الجودة الإجمالية المدركة والرضا :

ANOVA

Overall Percieved Quality

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	41.697	6	6.950	2.763	.012
Within Groups	1091.460	434	2.515		
Total	1133.158	440			

Multiple Comparisons

(I) Year of Study (Bachelor students only)	(J) Year of Study (Bachelor students only)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
.00	First Year	-.88485-	.29637	.063	-1.7906-	.0209
	Second Year	.04668	.25139	1.000	-.7216-	.8150
	Third Year	-.01217-	.25088	1.000	-.7789-	.7545
	Fourth Year	.17603	.27298	1.000	-.6582-	1.0103
	Fifth Year	-.09368-	.30173	1.000	-1.0158-	.8284
	Sixth Year	-.52985-	.49710	1.000	-2.0490-	.9893
First Year	.00	.88485	.29637	.063	-.0209-	1.7906
	Second Year	.93153*	.27561	.017	.0893	1.7738
	Third Year	.87268*	.27514	.034	.0318	1.7135
	Fourth Year	1.06088*	.29543	.008	.1580	1.9638
	Fifth Year	.79117	.32219	.304	-.1935-	1.7758
	Sixth Year	.35500	.50978	1.000	-1.2029-	1.9129
Second Year	.00	-.04668-	.25139	1.000	-.8150-	.7216
	First Year	-.93153-*	.27561	.017	-1.7738-	-.0893-
	Third Year	-.05885-	.22598	1.000	-.7495-	.6317
	Fourth Year	.12935	.25029	1.000	-.6356-	.8943
	Fifth Year	-.14036-	.28137	1.000	-1.0003-	.7195
	Sixth Year	-.57653-	.48501	1.000	-2.0588-	.9057
Third Year	.00	.01217	.25088	1.000	-.7545-	.7789
	First Year	-.87268-*	.27514	.034	-1.7135-	-.0318-

	Second Year	.05885	.22598	1.000	-.6317-	.7495
	Fourth Year	.18821	.24977	1.000	-.5751-	.9515
	Fifth Year	-.08151-	.28091	1.000	-.9400-	.7770
	Sixth Year	-.51768-	.48474	1.000	-1.9991-	.9637
Fourth Year	.00	-.17603-	.27298	1.000	-1.0103-	.6582
	First Year	-1.06088-*	.29543	.008	-1.9638-	-.1580-
	Second Year	-.12935-	.25029	1.000	-.8943-	.6356
	Third Year	-.18821-	.24977	1.000	-.9515-	.5751
	Fifth Year	-.26971-	.30082	1.000	-1.1890-	.6496
	Sixth Year	-.70588-	.49655	1.000	-2.2234-	.8116
Fifth Year	.00	.09368	.30173	1.000	-.8284-	1.0158
	First Year	-.79117-	.32219	.304	-1.7758-	.1935
	Second Year	.14036	.28137	1.000	-.7195-	1.0003
	Third Year	.08151	.28091	1.000	-.7770-	.9400
	Fourth Year	.26971	.30082	1.000	-.6496-	1.1890
	Sixth Year	-.43617-	.51292	1.000	-2.0037-	1.1313
Sixth Year	.00	.52985	.49710	1.000	-.9893-	2.0490
	First Year	-.35500-	.50978	1.000	-1.9129-	1.2029
	Second Year	.57653	.48501	1.000	-.9057-	2.0588
	Third Year	.51768	.48474	1.000	-.9637-	1.9991
	Fourth Year	.70588	.49655	1.000	-.8116-	2.2234
	Fifth Year	.43617	1292	1.000	-1.1313-	2.0037

قائمة بالمصطلحات الأجنبية

المصطلح الأجنبي	الترجمة
Stakeholders	ذوي المصالح
Ideal Point	النقطة المثالية
Communality	نسبة المشاركة في التفسير
Loading on factor	درجة التشبع على العامل
Gap	فرق
Perceived Quality	الجودة المدركة
Positive word of mouth	تناقل الكلام الجيد
Ownership of problems	احتواء المشاكل
Service Quality	جودة الخدمة
Understanding	تفهم
Total Variance Explained	درجة التباين المفسر
Predictor	العامل المتنبأ
Service Performance	أداء الخدمة

Project Summery

Student : Zaid AlKhier Hamamah

Title : “Determinants of Higher Education Service Quality from Students’ perspective and their effects on Students’ Satisfaction in Syrian Universities”

Syrian Virtual University

Year: 2015

Supervisor : Dr. Samer Al-Dakak

This Study aims to explore the determinants of higher education service in Syria and the relative importance of each of these determinants upon the overall perceived quality of higher education and students’ satisfaction ,to assess perceived quality and students’ satisfaction, and to discover any differences in this perceived quality and satisfaction in terms of selected demographic variables (Gender, Study type, Academic sector, Academic level ,Year of study for Bachelor students).

The target community consists of both governmental and private universities students, whether they are studying bachelor or post graduate studies, and six universities were selected to be representative for the target community, three of them are governmental and the other three are private. 441 responses were collected and SPSS software was used to perform the required statistical analysis.

The study results showed that there are four determinants for higher education service quality in Syria which are respectively: non-academic services, university professionalism and facilities, reactivity of academic staff and academic level of university. This fourth factor was the most effective and important factor among others upon perceived quality and students’ satisfaction, while other factors were different in importance regarding perceived quality and satisfaction. The level of perceived quality was lower than the neutral point while students’ satisfaction was higher. Results showed that none of the demographic factors effect perceived quality except year of study, while academic sector, academic level and year of study all effect student satisfaction.

The Study gives a set of recommendations and suggested solutions regarding improving the level of each determinant, and it also recommends to perform focus groups and in-depth interviews to discover the hidden aspects effecting perceived quality and satisfaction which are not considered in this study, to take them into account in further research to improve results quality. The study also advises private universities to deal with the true issues that lie behind the low level of satisfaction of their students. On the other hand the study suggests to carry out this study on every Syrian university separately which in turn improves processing level, or carry it out on segmented communities from the overall community of students that was the target of this study. It finally recommends to make such studies periodically in Syrian higher education as they are very important to assess higher education level continuously and supervise its quality.