

"مدى تطبيق معايير ضمان الجودة (نوعية فرص التعليم ، المناهج) في الجامعات السودانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"

إعداد الباحثين:

هند محمد سليمان الأمين الاصم - أستاذ مساعد - جامعة المشرق - الخرطوم - السودان

Hind.alasam@gmail.com

أيمن محمد الأمين عبدالله محمد - باحث ومصرفي - بنك أمدرمان الوطني - الخرطوم - السودان

Ayman.mohameddr@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة الى معرفة مدى تطبيق بعض معايير ضمان الجودة في الجامعات السودانية من وجهة نظر هيئة التدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الإحصائي وتمثلت الأداة في استبانة من (19) فقرة تم تطبيقها على عينه بلغ عددها (90) من أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم الإدارية في الجامعات السودانية. وخرجت الدراسة بالنتائج الآتية: لم يُحقق معيار "توعية فرص التعليم" الحد الأدنى من مقومات تطبيق معايير ضمان الجودة، ويتضح ذلك من خلال مقارنة المتوسط المُحقق (3.2) والذي جاء أقل من الحد الأدنى المقبول للمحور (3.4)، كما ان نسبة التطبيق كانت 64%، وهي أقل من النسبة المعيارية 68%، لم يُحقق معيار "المناهج" الحد الأدنى من مقومات تطبيق معايير ضمان الجودة، ويتضح ذلك من خلال مقارنة المتوسط المُحقق (3.1) والذي جاء أقل من الحد الأدنى المقبول للمحور (3.4)، كما ان نسبة التطبيق كانت 62%، وهي أقل من النسبة المعيارية 68%. ووضحت نتائج الدراسة وجود فروق معنوية بين استجابة الباحثين على عبارات محور المناهج حسب كلا من متغيرات (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في حين لم تجد الدراسة فروق معنوية بين استجابات الباحثين على عبارات محور المناهج حسب كلا من متغيرات (الجامعة وتصنيف الجامعة، والنوع، والعمر). وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم جملة من التوصيات لزيادة الوعي وتفعيل تطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات السودانية أهمها ضرورة انفاق المناهج التدريسية مع احتياجات سوق العمل، تحديثها بصورة دورية، وتصميمها وفقاً للمعايير المحلية والعالمية.

الكلمات المفتاحية: معايير، ضمان الجودة، فرص التعليم، المناهج، الجامعات السودانية، هيئة التدريس

المقدمة

أصبح مُصطلح الجودة من أكثر المصطلحات المُتداولة في الأدبيات الإدارية في السنوات الأخيرة ولعل ذلك يرجع إلي احتداد المنافسة سواء في مجال إنتاج السلع أو تقديم الخدمات، ولعل مُصطلح الجودة من القِدم بمكان فهو المُرادف لمعاني الدقة والإتقان والتي سادت في كل الحضارات السابقة، ومع تطور هذا المُصطلح أعيد تشكيله بأبعاد جديدة ولا سيما في بداية القرن العشرين وحتى نهايته حيث ارتبط بعلمي الاقتصاد والإدارة ارتباطاً وثيقاً وأصبح أحد الأعمدة التي يرتكز عليها الاقتصاديون والإداريون بمختلف مواقعهم ومدارسهم، تطور مفهوم الجودة عبر أربعة مراحل رئيسية هي (جوده، 2004): الفحص، ضبط الجودة، ضمان الجودة، إدارة الجودة الشاملة، ونجحت الكثير من المؤسسات عبر تبنيها لمفاهيم الجودة بمختلف درجات تطبيقها في تحقيق النجاحات تلو النجاحات وتم الاستفادة من منهجيات الجودة في العديد من قطاعات الاقتصاد السلعية والخدمية.

أما في السودان وبعد تطبيق سياسة توسعة قطاع التعليم العالي أو ما تعارف علي تسميته بـ"ثورة التعليم العالي" ظهرت العديد من الانتقادات التي مالت الي أن التوسع في قبول الطلاب في ظل محدودية الإمكانيات يؤدي الي قصور في تحقيق الأهداف التي من أجلها كان التعليم العالي، كما يرون بأنها أدت الي تدني جودة ونوعية المُخرجات من العملية التعليمية وعدم مواءمة مُخرجات التعليم العالي مع متطلبات خُطط التنمية وحاجة سوق العمل وعدم القدرة علي مواجهة تحديات العولمة والانفتاح علي العالم الخارجي، وبما أن مؤسسات التعليم العالي تُعد من أهم الأذرع التي تُسهم في توجيه المُجتمع والتأثير فيه، أصبح من الضروري وضع معايير لتقييم جودة مُخرجات هذا القطاع فظهرت العديد من الدراسات التي تتادي بالالتزام بمعايير الجودة في التعليم العالي وخاصة فيما يتعلق

بمرحلة "ضمان الجودة" ومن ذلك المجهودات التي قام بها اتحاد الجامعات العربية والتي أفرزت معايير واضحة لتحقيق ضمان الجودة في التعليم العالي، ومن ضمن المجهودات أيضاً "دليل المعايير الوطنية لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في السودان" وهو من أهم مخرجات (الهيئة العليا للتقويم والاعتماد) التابعة لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي (حسب التسمية في حينها 2003م).

مشكلة الدراسة:

يساهم التعليم العالي بشكل أساسي في خدمة المجتمع ويُعد مصدراً أساسياً لتنمية الموارد البشرية، وعالم اليوم يشهد تداخل واضح بين القطاعات المختلفة في مجال تبادل الخبرة والاستفادة من التطورات الحديثة مما يؤكد الحاجة إلى مواكبة تغيرات العصر وخاصة الانفتاح على السوق العالمي بشقيه (السلعي والخدمي) والتعليم العالي ومخرجاته واحد من هذه القطاعات المنفتحة على العالم. وفي ظل متطلبات جودة مؤسسات التعليم العالي السودانية فإنه لا بد من توفير أساس متين للعملية التعليمية مما يؤدي إلى ترقية مستويات الجودة في هذه المؤسسات وهذا يقتضي وجود نقطة انطلاق ومعرفة النواقص التي يحتاجها قطاع التعليم العالي في مسيرته نحو تحقيق ضمان الجودة والتميز.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما مدى تطبيق معايير ضمان الجودة (نوعية فرص التعليم، المناهج) في الجامعات السودانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

فرضية الدراسة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 = \alpha$) في مدى تطبيق بعض معيار ضمان الجودة (نوعية فرص التعليم والمناهج) في الجامعات السودانية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بناء على المتغيرات المستقلة للدراسة (تصنيف الجامعة، الجنس، الفئات العمرية، الجامعة، المؤهل وسنوات الخبرة).

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الي :

- 1- التعرف على مفهوم ضمان الجودة ونظم الاعتماد الأكاديمي ومدى تحقيق الجامعات السودانية لأهدافها وتحديد مناطق القوة لتعزيزها ومناطق الضعف والقصور للعمل على معالجتها.
- 2- قياس اتجاه ومعنوية الفرق بين عنصري نوعية فرص التعليم والمناهج في قطاع التعليم العالي السوداني وبين المستويات المطلوبة لتطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات السودانية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية البحث في النقاط التالية:

- 1- أهمية توفير عملية تعليمية تتصف بالجودة وتؤدي الي توفير ثروات بشرية تتمتع بمؤهلات تساعد في تنمية الاقتصاد الوطني وتساعد في رفع الرفاه المجتمعي.
- 2- يسلط البحث الضوء علي مواطن خلل الجامعات السودانية فيما يختص بتحقيق معايير ضمان الجودة مما يُعد خطوة لإيجاد الحلول وتصحيح الأوضاع.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

- 1- **الحد البشري والمكاني:** اقتصرت عينة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس (كلية العلوم الإدارية) في ولاية الخرطوم الجامعات الحكومية (الخرطوم، النيلين، الزعيم الأزهرى، السودان والرباط الوطني) والأهلية (أكاديمية العلوم الطبية، علوم التقنية، قاردين سيتي).
- 2- **الحد الزماني:** غطت الدراسة الفترة بين 1989م إلي 2013م وتم اختيار هذه الفترة لأنها تغطي سياسة التوسع في قبول طلاب التعليم العالي وبداية ظهور الآراء التي تنادي بعدم التوسع في التعليم العالي علي حساب جودة مخرجات التعليم.

مصطلحات الدراسة:

معايير: مجموعه من الخصائص والسمات والمواصفات المطلوب توافرها في النظام الكامل للمؤسسات بهدف تحقيق الجوده.

ضمان الجوده: هي المراجعة المنظمة للبرامج الاكاديمية للتأكد من وجود معايير مقبولة في مجالات التعليم والانظمة التحتية.

المناهج : مجموعه من الإجراءات والخطوات والاختبارات والقواعد التي تتبع في مجال معين.

2- الاطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الاطار النظري:

1.2 المفاهيم الأساسية للجودة

• التعريف اللغوي للجودة:

جاء في لسان العرب أن معني الجيد "تقيض الردي وأصله جَيُود فقلبت الواو ياء لانكسارها ومجاورتها الياء، ثم أدغمت الياء الزائدة فيها، والجمع جِيَاد، وجاد الشيء جُودَة وجُودَة أي صار جَيِّدًا، وقد جاد جُودَة وأجاد أي أتى بِالْجَيِّد من القول أو الفعل (بن مكرون) ، أما في قاموس (اكسفورد، 2004) تعنى الجوده صفه أودرجه كفؤه يمتلكها شئ ما أو درجة الامتياز لنوعيه جيده من المنتج.

• التعريف الاصطلاحي للجودة:

أن مفهوم الجودة من أكثر المفاهيم تداولاً في العصر الحديث، سواء في مجال إنتاج السلع والأدوات والأجهزة أو في مجال الخدمات بأنواعها من ضمنها الخدمات التعليمية، ويرجع الفضل في الاهتمام بفكرة الجودة على مستوى الأداء والإنتاج إلى الإحصائي "والتر شيوارت" الذي أثار الاهتمام حول أداة لقياس الأداء والإنتاجية على نحو إحصائي للتعرف على مدى الانحراف عن معايير الجودة، والتي عُرفت فيما بعد في أوساط الإدارة الصناعية والمهتمين بالجودة بدورة شيوارت ذات الثلاثة مراحل وهي: (المواصفة - الإنتاج - المراقبة)، وقد كان الهدف الأساس منها هو زيادة جودة المنتج (عبدالله، 2007).

2.2 مراحل تطور مفهوم الجودة في التعليم

يعتبر التعليم واحد من أهم القطاعات المجتمعية التي يعتمد عليها أي مجتمع في سبيل سعيه لتطوير نمط الحياة فيه، فالتعليم العالي يمثل المرحلة التخصصية والمناطق بها إعداد الكوادر المؤهلة القادرة على النهوض بالتنمية، لذلك لابد من تجويد مؤسسات التعليم العالي والبرامج المقدمة فيها وذلك للارتقاء بمستوى الأداء، مرت الجودة في التعليم بعدة مراحل:

1- ضبط الجودة:

هي من مرحلة من مراحل الوصول للاعتماد تعرف بأنها مجموعة من الإجراءات التي تقيس مدى مطابقة منتج أو خدمة معينة لمجموعة من المعايير المحددة مسبقاً، هدفها اتخاذ إجراء معين بالنسبة للمنتجات أو الخدمات (محمد، 2005)، يكون هذا الإجراء عبارة عن رفض هذه المنتجات أو الخدمات والتخلص منها وقد يتبع ذلك إجراءات لمعرفة أسباب الفشل مع توصيات للتصحيح قد تؤدي عند الضرورة إلى تعديل في عمليات الإنتاج ليصبح المنتج أكثر اتقافاً مع المواصفات المرسومة.

أما ضبط الجودة في العملية التعليمية فهو مراجعة المنتج التعليمي المباشر وغير المباشر واكتشاف حلقات الهدر وأنواعه المخ، تلفه ومن ثم يعمل ذلك على تطوير التعليم من خلال تقييم النظام التعليمي وتشخيص أوجه القصور في المدخلات والعمليات والمخرجات حتى يتحول التقييم إلى تطوير حقيقي وضبط فعلي لجودة الخدمة التعليمية (دليل التقييم، 2008).

2- ضمان الجودة :-

تعرف منظمة اليونسكو ضمان الجودة بأنه المراجعة المنظمة للبرامج الأكاديمية للتأكد من وجود معايير مقبولة في مجالات التعليم والأنظمة التحتية (دليل التقييم والاعتماد، 2008)، كما عرفت بأنها الوسيلة للتأكد من أن المعايير الأكاديمية المستمدة من رسالة الجهة المعنية قد تم تعريفها وتحقيقها بما يتوافق مع المعايير المناظرة لها سواء قومياً أو عالمياً وأن مستوى جودة فرص التعلم والأبحاث والمشاركة المجتمعية تعد ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات (عبدالله، 2009) يعرفها هارمان بأنها الإجراءات المنظمةة في الإدارة والتقييم لضمان الوصول إلى مستوى معين من الجودة أو الارتقاء بمستوى الجودة. بما يعزز ثقة من يهمل الأمر، الحكومات، الجمهور، الطلاب، المستخدمين... الخ. مباشرة في نظام العمل ومخرجاته (محمد، 2005).

3- إدارة الجودة الشاملة (حمود 2000):

تعتبر المرحلة الثالثة من مراحل تطور مفهوم الجودة في التعليم فهي فلسفة مشتركة ومتربطة تهدف لتلبية احتياجات المستفيدين المتغيرة وتوقعاتهم بشكل مستمر وتام ونجاح أكبر من المنافسين الآخرين لتحسين نوعية الحياة في المجتمع، تشير الجودة الشاملة في المجال التعليمي 1 إلى مجموعة من المعايير والإجراءات يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في

المنتج التعليمي وذلك عبر تطوير اساليب الإدارة التعليمية تحقيقاً لجودة المنتج وسعيًا إلى مضاعفة إفادة المستفيد الأول من كافة الجهود التعليمية وهو المجتمع بكل مؤسساته وجماعاته وافراده مجال التعليم.

4-الاعتماد الاكاديمي أو التميز الاكاديمي:

يعرف الاعتماد بأنه نشاط مؤسسي علمي موجه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها (شعبان، 2009). يعرف أيضاً بأنه رتبة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة معايير الجودة الوطنية أو العربية أو الدولية وفق ما يتفق عليه من مؤسسات النقيوم التربوية. و يعتبر الاعتماد خطوة أساسية للمؤسسة للسير نحو التميز وفق توافيقها وانسجامها مع المعايير العالمية المعروفة وصولاً للاعتراف من قبل المؤسسات أو الهيئات الأكاديمية والمهنية الدولية مما يساعد على التنافس مع نظائرها، كما يعرف بأنه الاعتراف بالمؤسسة التعليمية وبرامجها بواسطة هيئة الاعتماد وشهادتها بأن المؤسسة تعنى بالمعايير التي تم تحديدها والاتفاق عليها من قبل الهيئة وإن المؤسسة لها أنظمة مؤثرة وقادرة على توكيد الجودة والتحسين المستمر لأنشطتها الأكاديمية (شاكر، 2009).

3.2. مفهوم الجودة في التعليم:

يختلف مفهوم الجودة في التعليم عنه في المجالات الأخرى بسبب الاختلافات الأساسية بين التعليم وعملياته ومنتجاته من جهة وهذه المجالات من جهة أخرى فقد وضع (استن) معيارين لتعريف الجودة وخاصة في التعليم العالي، فالمعيار الأول يرى أن مفهوم الجودة في التعليم العالي يركز على سمعة وشهرة المؤسسة أو مصادرها فعلى سبيل المثال المؤسسة التي لديها تسهيلات أفضل غالباً ما تكون جيدة، أما المعيار الثاني فيعتقد أن تعريف الجودة في التربية يجب أن يعزز ويقوى عن طريق تطبيق فلسفة تحسين الجودة (عبدالله، 2004)، ويرى ضياء الدين زاهر بأن جودة التعليم يقصد بها جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين وحده المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيد ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي (زاهر، 2005).

أما الكاتب رياض رشاد فقد ذكر في كتابه أن الجودة في التعليم هي أسلوب القيادة الذي ينشئ فلسفة تنظيمية تساعد على تحقيق أعلى درجة ممكنة من الجودة في الانتاج والخدمات، أي هي فلسفه ومبادئ تسعى إلى التحسين والتطور المستمر لتحقيق رضا المستهلك واهداف المنظمة عن طريق الاهتمام بالاستخدام الامثل للموارد البشرية والمادية (رشاد، 2007)، وقد عرفت الجودة في التعليم من قبل (Cheng, 1995) بأنها مجموعة من البنود المدخلات والعمليات والمخرجات لنظام التعليم والتي تلبي التطلعات الاستراتيجية للجمهور الداخلي والخارجي (عبدالله، 2004).

فجوده التعليم العالي تعني مقدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات الطالب وسوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتقعه أى تقديم الخدمات (التعليم) للمستفيدين (الطلاب - الأسره - سوق العمل) في أعلى صورها وفق توقعاتهم ومعايير اداء وانتاج (تعلم) مطلوبه، ما (رودس - 1992) فقد عرفها بأنها عملية استراتيجية إدارية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية في مختلف مستويات التنظيم على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة (عبدالله، 2007).

وقد عرف (تام) الجودة في التعليم بأنها مجموعة من العوامل في مدخلات وعمليات ومخرجات النظام التعليمي يتم من خلالها تقديم خدمات تحقق الرضا التام للأعضاء الداخليين والخارجيين من خلال تحقيق توقعاتهم الصريحة والضمنية (محمد ت) ذكر فريد النجار بأنها أسلوب متكامل يطبق في جميع فروع المنظمة التعليمية ومستوياتها ليوافق للأفراد وفرق العمل الفرصة لإرضاء الطلاب والمستفيدين من التعلم وبمعنى أنها فعالية تحقق أفضل الخدمات التعليمية البحثية بأكفاء الأساليب (النجار، 1995)

ويمكن تعريف الجودة في المجال التربوي وفق ستة محاور رئيسية هي (الاحمدى، 2012)

1. الجودة تعني تحقيق الأهداف: أي ان مؤسسة التعليم العالي ذات الجودة العالية هي التي تضع اهدافاً محدده لها وتحققها بشكل جيد.

2. الجودة بالمدخلات والعمليات: فتحقيق الأهداف يتوقف على العديد من العوامل احدها جودة المدخلات المادية والبشرية المستخدمه ومجموعة الطرق والعمليات المستخدمه في استثمار هذه المدخلات.

3. الجودة المعيارية: يكون مصطلح الجودة معيارياً بدلاً من كونه وصفاً فقط فيشير إلى ان الاداء (ممتاز - جيد - سيئ) وفق أسس وعلامات معياريه محدده.

4. الجودة في مقابل الكم: التعليم الجيد هو التوازن أو المتوازن بين الكم والنوع.

5. الجودة التكنولوجية: هي قدرة النظام التعليمي على تلبية احتياجات المجتمع التكنولوجية والاقتصادية.

6. الجودة الثلاثية النوعية: هي تشكيلة مركبه من ثلاث نوعيات فرعيه هي:

- **جودة التصميم:** حيث يتم فيه تحديد المواصفات والخصائص التي يجب ان تراعى في التخطيط والعمل.
- **جودة الاداء:** وهي القيام بالاعمال وفق المعايير المحددة.
- **جودة المخرج:** الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة.

2.4 أهمية ضمان جودة التعليم العالي:

النظر إلى واقع التعليم العالي ومؤسساته المختلفة في السودان نلاحظ التوسع الكبير في إنشاء الجامعات وإزدياد أعداد الطلاب المنتسبين لهذه المؤسسات وإقبال القطاع الخاص على الإستثمار في التعليم العالي وظهور أنماط جديدة للتعليم كالتعليم المفتوح والتعليم عن بعد وقد ظلت هذه المؤسسات التعليمية خلال الفترات القليلة الماضية تعتمد على الكفاية الكمية لمخرجاتها دونما إهتمام كبير بالكفاية النوعية مما أغرق سوق العمل السوداني بأعداد كبيرة من المخرجات أحدثت إختلالاً في ميزان العرض والطلب على العمالة، فالنمو المضطرد في أعداد الطلاب بمؤسسات التعليم العالي لم يصاحبه نمو موازي في المباني والتجهيزات والأجهزة والتقنيات وكذلك أعداد ومؤهلات أعضاء الهيئة التدريسية وأيضاً في الخدمات الطلابية إضافة إلى إزدحام قاعات المحاضرات وما يترتب على ذلك من أسلوب التدريس الذي غالباً ما يكون بطريقة نظرية تخيلية بالإستعانة بالمحاضرة والسبورة وذلك بسبب عجز الإمكانات والتجهيزات المعملية والوسائل السمعية والبصرية عن مجاراة الأعداد الضخمة من الطلاب، وهذه الطريقة تقضى على

عملية التفاعل التربوي الناشئة من الإحتكاك المباشر بين الطالب وأستاذه مما تترتب عليه نتائج عكسية من حيث نوعية الخريج المرتقبة (زكريا، 2012)

هنا ظهرت الحاجة الماسة لضبط جودة التعليم العالي والإرتقاء به ،فقد عملت وزارة التعليم العالي علي إنشاء الهيئة العليا للتقويم والإعتماد في العام 2003م لتتولى مهام ومسؤوليات إحداث التغيير النوعي المطلوب ولتسهم بفاعلية في تحسين وتطوير وتجويد أداء مؤسسات التعليم العالي في السودان ضمن إجراءات وأعراف المستوى المقبول محلياً وإقليمياً وعالمياً، فقد إنتظمت بمعظم الجامعات السودانية وحدات ومراكز التقويم الذاتي ولجان الجودة والإعتماد والتي تمثل أهم أهدافها في نشر وتعزيز ثقافة ومفاهيم التقويم الذاتي وضمان الجودة وأهمية الإعتماد الأكاديمي البرامجي والمؤسسي ووضعت هذه الوحدات إطاراً تفصيلياً تربط من خلاله الجودة في التعليم العالي بجملة من العناصر هي: البرامج الأكاديمية، والمناهج التعليمية، وهيئة التدريس، والمرافق الجامعية، والعمليات الإدارية، ودعم ومساندة الطلاب، وعمليات التقويم والتغذية الراجعة وغيرها. فعلي سبيل المثال، فقد صيغت أهدافاً إستراتيجية كوضوح الرؤية والرسالة والأهداف للمؤسسة التعليمية والبرامج الأكاديمية بها وملائمة الخدمات المساندة للطلبة وإرشادهم وملائمة طرق تقييم تعلم الطلاب وغير ذلك. وعلي جانب السياسات الكلية للدولة، نجد أن الخطط الإستراتيجية القومية المتعاقبة لم تغفل التأكيد على أهمية ضمان الجودة في منظومة التعليم لضمان مخرجات عالية الجودة تؤدي إلى التحفيز على البحث والإبداع والابتكار والريادة العلمية فتم في هذا الخصوص صياغة أهدافاً إستراتيجية كلية للوصول بالعملية التعليمية الي مستويات الجودة التي تلبي متطلبات التنمية بالسودان. فمثلاً، أعتبر تحسين نوعية التعليم وتجويد مخرجاته وبناء القدرات في النظام التعليمي لخلق اجيال قادرة علي المنافسة أحد أهداف الخطة الخمسية (2007-2011)، كما تم إعتبار مجموعة من الأهداف من خلال الخطة الإستراتيجية القومية ربع القرنية (2003-2027) منها علي سبيل المثال: إعداد خريجين ذوي مهارات عالية قادرين علي تلبية متطلبات التوجه التنموي للبلاد وإعادة صياغة المناهج والمقررات الدراسية بما يتسق مع تلك التوجهات وحاجات الدولة الراهنة والمقبلة وتجمع بين المعارف والمهارات ذات المستوى الرفيع وإعطاء إعتبار خاص لمهارات خلق الأعمال وبناء روح المبادرة لدى الطلاب لتيسير إمكانيات تشغيلهم بعد التخرج بحيث لا يظلوا مجرد باحثين عن العمل بل أن يصبحوا عناصر فاعلة في إستحداث فرص العمل .

ثانياً: الدراسات السابقة:

فيما يلي استعراض لأهم الدراسات:

1. سليمان (2019) هدفت الدراسة الى استقصاء مدى تطبيق بعض معايير إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة الخرطوم الحكومي وجامعة السودان العالميه الخاصه من وجهة نظر هيئة التدريس ومدى تأثير المتغيرات (العمر، الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والجامعة التي تخرج بها ،والكلية التي يدرس فيها) على إجابات العينة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الاحصائي حيث تمثلت الاداه في استبانته من (42) فقره تم تطبيقها على عينه بلغ عددها (61) من الاساتذه ببعض الكليات، وأشارت نتائج الدراسة الى انه لا توجد فروق في تطبيق بعض معايير إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي السوداني تعزى لمتغيرات الدراسة.
2. محجوب (2013) هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الجودة ونظم الاعتماد والتعرف على المعوقات التي تعوق استخدام آليات لتطبيق معايير الجودة في مؤسسات التعليم العالي في السودان ومدى مساهمتها في التشخيص العلمي لجوانب النقص فيها وبالتالي وضع الحلول المناسبة لاستكمال تلك الجوانب وضع برنامج لتطبيق معايير الجودة في التعليم العالي في السودان في

ضوء التصنيف العالمي للجامعات والتي من شأنها ان تساهم في تطوير مؤسسات التعليم العالي و استخدم الباحث المنهج الوصفي و شبه التجريبي و خلصت الدراسة إلى النتائج التالية: يوجد اختلاف في تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي للجامعات ، يؤدي برنامج تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية إلى جودة تصنيفها في ضوء التصنيف العالمي للجامعات.

3. سليمان (2016) هدفت إلى رفع مستوى الجودة في برامج التعليم العالي من خلال التعرف إلى إسهام مشاريع التخرج التي يقوم بها الطلاب الجامعيون في درجة البكالوريوس وما يعادلها في إيجاد التكامل بين التعليم الجامعي وسوق العمل، وما يواجهه الأكاديميون والطلبة من معوقات وتحديات تحول دون تحقيق ذلك التكامل، وسبل التغلب على الصعوبات وطرق تذليلها . ولتحقيق أهدافها تبنت الدراسة ثلاث أدوات، هي لاستبانة والمقابلة وتحليل تقارير مشاريع التخرج التي كتبها الطلبة، وذلك لجمع البيانات من الأكاديميين والطلبة المنتمين إلى عشر جامعات وكليات جامعية بسلطنة عمان .وقد أكدت نتائج الدراسة أن مشاريع التخرج يمكن أن تسهم بشكل فاعل في تكامل مخرجات التعليم العالي مع سوق العمل وتعريف الطالب بوظيفته المستقبلية عندما تربط تلك المشاريع بسوق العمل وتتاح الفرصة للطلبة الجامعي للتفاعل في أثناء عمل المشروع مع البيئة الحقيقية لوظيفته المستقبلية؛ وقد اوصت الدراسة بتطوير الآلية التي تنفذ بها مشاريع التخرج لتصبح أكثر فاعلية في إيجاد التكامل بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل.

4. أبوفارة(2004) هدفت هذه الدراسة إلى إبراز الحاجة الى معرفة وتطبيق مفاهيم ضمان جودة التعليم فى الجامعة ورصد جوانب القوة وجوانب الضعف فى نظام التعليم فى جامعة القدس من منظور مدخل ضمان الجودة وتقديم المقترحات ،كذلك بيان أهمية ضمان جودة التعليم الجامعى كمدخل يقود الى التبنى الكامل والتطبيق الشامل لمفاهيم إدارة الجودة الشاملة، وتم استخدام اسلوب الاستبانة والمقابلة لجمع البيانات اللازمة من عينة مكونة من (70) من جميع الإداريين فى الجامعة ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة العليا فى جامعه القدس تهتم بصورة نسبية بتحقيق ضمان جودة خدماتها التعليمية، وأن نظام ضمان الجودة فى جامعة القدس لا يزال دون المستوى المتوقع وأن الجهود والممارسات لا تزال غير كافية كما يلاحظ أن هناك تدنيا"ملحوظا"فى مستوى جودة عمليات التعليم الجامعى و لا يزال الاهتمام متدنيا" بضمان جودة مخرجاتها ومتابعة خريجها فى أسواق العمل.

5. نمرائي وقطيشات (2007) هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تقبل مدرسي جامعة الزيتونة لمنحى إدارة الجودة الشاملة في التعليم كما هدفت إلى البحث في أثر متغير الجزء لدى عينة الدراسة بالإضافة إلى معرفة المعوقات التي تحول دون تطبيقهم لإدارة الجودة الشاملة ، قام الباحثان بتطوير استبانة مكونة من جزئين الأول متعلق بمدى تقبل المدرسين لمنحى إدارة الجودة الشاملة في التعليم ، اما الجزء الثاني من الاستبانة فكان متعلقاً بمعيقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في جامعة لزيتونة، وخلصت نتائج الدراسة ان المدرسون الذين لم تتجاوز خبراتهم الخمس سنوات تقبلاً أعلى لمنحى إدارة الجودة الشاملة في تدريسهم الجامعي، اما بالنسبة للمعيقات فمازال منحى إدارة الجودة الشاملة في التعليم يكتنفه الغموض وعليه لابد من تدريب المدرسين على هذا المنحى لكي يفهموا مدلولاته ويعملوا على تطبيقه.

3- منهجية الدراسة واجراءات الدراسة

تم اتباع المنهج الوصفي الاحصائي والذي يتناسب مع اهداف هذه الدراسة إذ يهدف الى وصف الظاهره كما في الواقع ومن ثم تحليلها وتفسيرها وربطها بالظواهر الأخرى.

1.3 مجتمع وعينة الدراسة

اختار الباحثان مستوى أعضاء هيئة التدريس بكلّيات العلوم الإدارية، وذلك لتمتع الفئة بالخبرة الكافية والدراية اللازمة وذات الصلة بالجوانب التي تدور حولها الدراسة، تم اختيار ثمانية جامعات سودانية (حكومية وأهلية) لعينة الدراسة هي: الخرطوم، السودان، النيلين، الزعيم الأزهرى والرباط الوطنى، والجامعات الأهلية التي تم اختيارها لعينة الدراسة هي: العلوم والتقانة، وأكاديمية الخرطوم الطبية، وقاردين سيتي، لجأ الباحثان إلى إعتقاد العينة، قامت الباحثة بتوزيع (90) استمارة على أعضاء هيئة التدريس وقد تم استرداد عدد (85) استمارة، استبعد منها عدد (5) استمارات، عليه يكون عدد الاستمارات التي ستقوم عليها الدراسة (80) استمارة، أي ما نسبته (88.89%) من عدد الاستمارات الموزعة تعتبر هذه نسبة عالية في العرف الإحصائي.

2.3 أداة الدراسة:

لقد تم بناء استبيان بالاستفادة من الدراسات السابقة ودليل ضمان جودة البرامج الأكاديمية لقياس معايير ضمان الجودة في الجامعات السودانية حيث بلغ عدد فقراته (19) فقره موزعه على مجالين وهي نوعية فرص التعليم والمناهج.

3.3 ثبات أداة الدراسة:

توفر SPSS (Statistical Package for Social Sciences) مجموعة من الاختبارات لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الإستبانة) وعدم تأثرها بالعوامل الخارجية، بمعنى آخر لو تم تكرار القياس تحت نفس الظروف فإن النتائج تكون متقاربة جداً ويكون ذلك دليل على ثبات المقياس وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha): تم تطبيق اختبار ألفا كرونباخ على محاور أداتي الدراسة لاختبار مدى ثباتهما، وقد كانت النتيجة كالتالي.

جدول رقم (1): يوضح معامل الثبات لمحاور أداتي جمع البيانات

محاور أداة الدراسة	معامل ألفا كرونباخ
المناهج	0.74
نوعية فرص التعليم	0.65

من الجدول رقم (1)، نجد أن معامل ثبات محور نوعية فرص التعليم ذو قيمة (0.65) حيث يعتبر معامل الثبات هذا مرتفع، من هذا نخلص إلى أن أداة الدراسة (إستبانة أعضاء هيئة التدريس) قد أوفت بالمعايير المقبولة بالنسبة للثبات.

4- عرض ومناقشة النتائج:

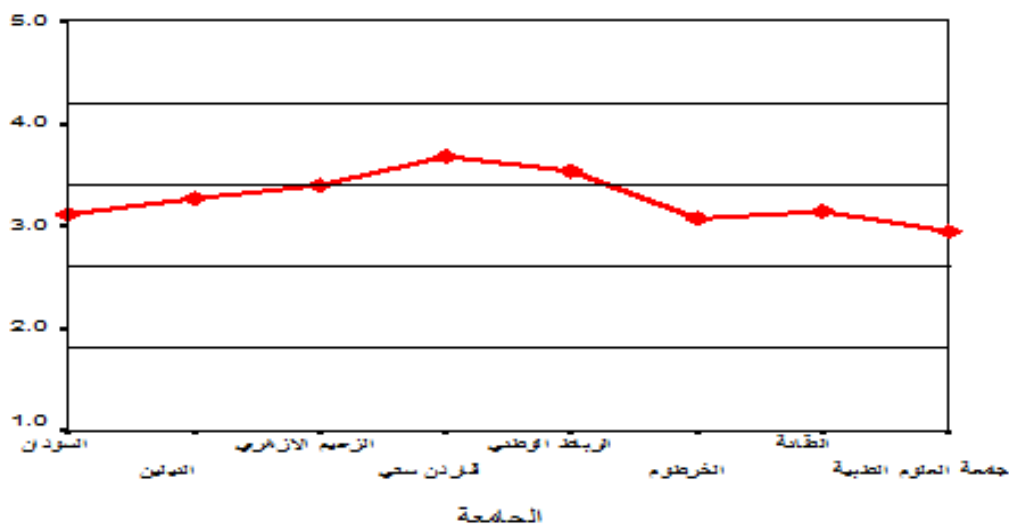
1.4 تحليل فرضية (نوعية فرص التعليم) حسب متغير الجامعات:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير الجامعات

H1: توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير الجامعات



رسم توضيحي (1): توزيع متوسطات محور نوعية فرص التعليم حسب متغير الجامعات



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

جدول (2): اختبار (ANOVA) محور نوعية فرص التعليم حسب متغير الجامعات

قيمة المتغير	N	Mean	F	.Sig
السودان	10	3.145	0.080	0.080
النيلين	9	3.054		
الزعيم الأزهرى	10	3.400		
قاردين ستي	11	3.682		
الرباط الوطني	10	3.511		
الخرطوم	10	3.075		
علوم التقنية	10	3.170		
العلوم الطبية	10	2.950		
الكلي	80	3.256	0.615	0.615

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

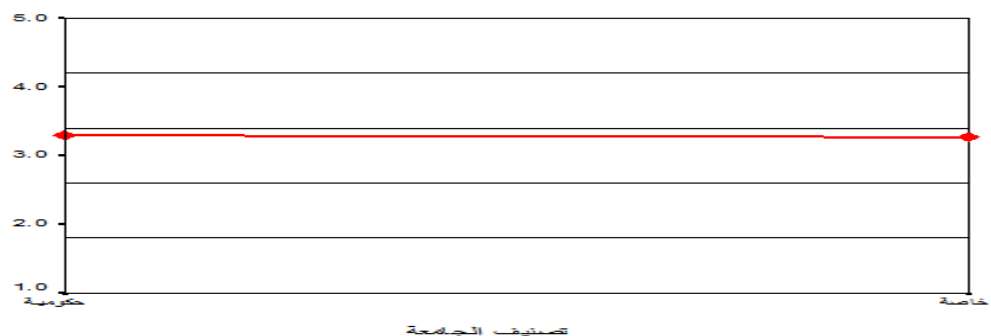
يوضح الرسم التوضيحي (1) توزيع متوسطات استجابات المبحوثين على عبارات محور (نوعية فرص التعليم) على القسمين الثالث والرابع، فكانت الفئات (السودان، النيلين، الخرطوم، علوم التقنية، العلوم الطبية) في القسم الثالث، وكانت الفئات (الزعيم الأزهرى، قاردن ستي، الرباط الوطني) في القسم الرابع، كما يوضح الجدول رقم (2) نتائج تحليل التباين لمجموعات محور (نوعية فرص التعليم) حسب متغير الجامعات، وكانت القيمة الاحتمالية (0.080) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، ويعني هذا أن استجابات منتسبي الجامعات المختلفة لم يكن بينها فروق معنوية، عليه يكون القرار قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

2.4 تحليل فرضية (نوعية فرص التعليم) حسب متغير تصنيف الجامعات:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير تصنيف الجامعات.

H1: توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير تصنيف الجامعات.

رسم توضيحي (2): توزيع متوسطات محور نوعية فرص التعليم حسب متغير تصنيف الجامعات



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

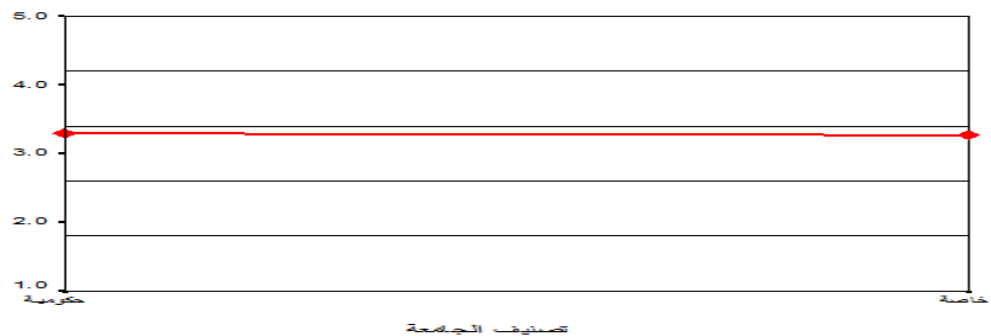
جدول (3): اختبار (T) للعينتين المستقلتين لمحور نوعية فرص التعليم حسب متغير تصنيف الجامعات

قيمة المتغير	N	Mean	T	.Sig
حكومية	48	3.253	0	0.962
خاصة	32	3.260		
الكلية	80	3.256		0.615

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة.

يوضح الرسم التوضيحي (2) توزيع متوسطات استجابة المبحوثين على عبارات محور (نوعية فرص التعليم) وقد وقع متوسط مجموعتي المحور في القسم الثالث أى استجابته محايدة وكان المتوسط الكلى للمحور (3.256) والانحراف المعياري (0.615). يعرض ال

رسم توضيحي (2): توزيع متوسطات محور نوعية فرص التعليم حسب متغير تصنيف الجامعات



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

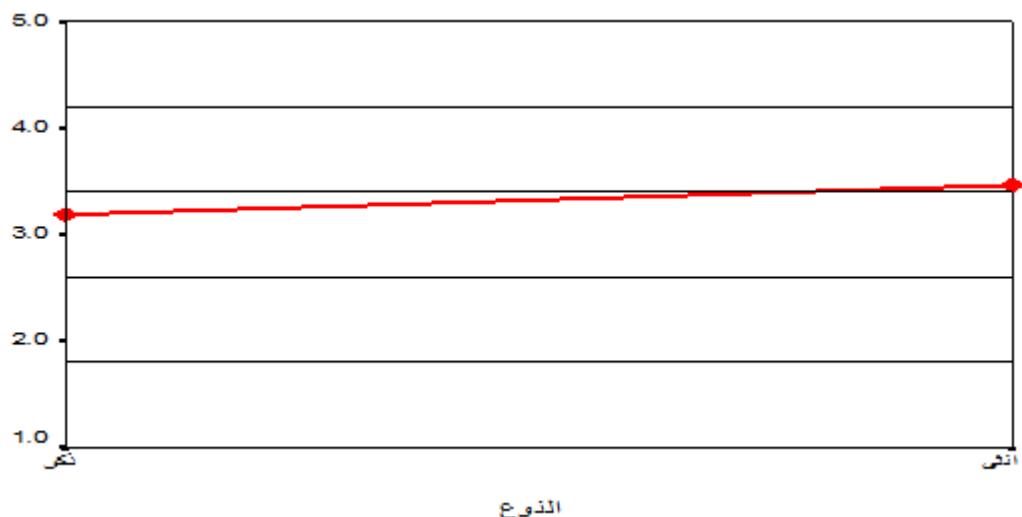
جدول ول رقم (3) نتيجة تحليل اختبار (T) للعينتين المستقلتين والذي كانت قيمته الاحتمالية نتيجة تحليل اختبار (T) للعينتين المستقلتين والذي كانت قيمته الاحتمالية (0.962) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، يعني هذا أن استجابات مجموعتي منتسبي الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة ليس بينها فرق معنوي ذو دلالة، لذا كان القرار قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

3.4 تحليل فرضية (نوعية فرص التعليم) حسب متغير النوع:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير النوع

H1: توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير النوع

رسم توضيحي (3): توزيع متوسطات محور نوعية فرص التعليم حسب متغير النوع



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

جدول (4): اختبار (T) للعينتين المستقلتين لمحور نوعية فرص التعليم حسب متغير النوع

قيمة المتغير	N	Mean	T	Sig.
ذكر	51	3.186	10	0.207
أنثى	23	3.387		
الكلي	74	3.256		0.615

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة.

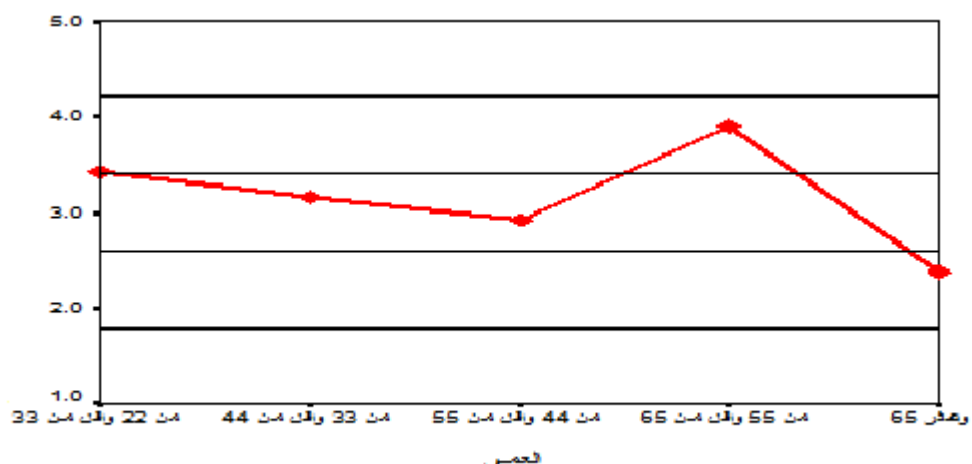
يوضح الرسم التوضيحي رقم (3) أن متوسط استجابات الذكور لمحور (نوعية فرص التعليم) تقع في القسم الثالث، بينما كان متوسط استجابات الإناث في أدنى القسم الرابع، وكان المتوسط الكلي للمحور (3.256) والانحراف المعياري (0.615). الجدول رقم (4) يحوي نتائج اختبار (T) للعينتين المستقلتين لمحور (نوعية فرص التعليم) حسب متغير النوع، كانت القيمة الاحتمالية (0.207) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، ويعني هذا عدم وجود فروق معنوية في استجابات الذكور والإناث على عبارات المحور، عليه يكون القرار قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

4.4 تحليل فرضية (نوعية فرص التعليم) حسب متغير العمر:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير العمر

H1: توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير العمر

رسم توضيحي (4): توزيع متوسطات محور نوعية فرص التعليم حسب متغير العمر



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة.

جدول (5): اختبار (ANOVA) محور نوعية فرص التعليم حسب متغير العمر

قيمة المتغير	N	Mean	F	.Sig
واقل من 33	34	3.372		0.009
واقل من 44	27	3.170		
واقل من 55	12	2.915		
واقل من 65	5	3.900		
ر	1	2.375		
	79	3.256		0.615

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

يظهر الرسم التوضيحي (4) أن متوسطات استجابات الفئات العمرية المختلفة على عبارات محور (نوعية فرص التعليم) قد توزعت على الأقسام الثاني والثالث والرابع، فكانت الفئة ("65 وأكثر") في المحور الثاني، بينما كانت الفئات ("من 33 واقل من 44"، "من 44 واقل من 55") في القسم الثالث، وأخيراً كانت الفئة ("من 55 واقل من 65") في القسم الرابع، وهذا التشتت يظهر فرقاً ظاهرياً واضحاً.

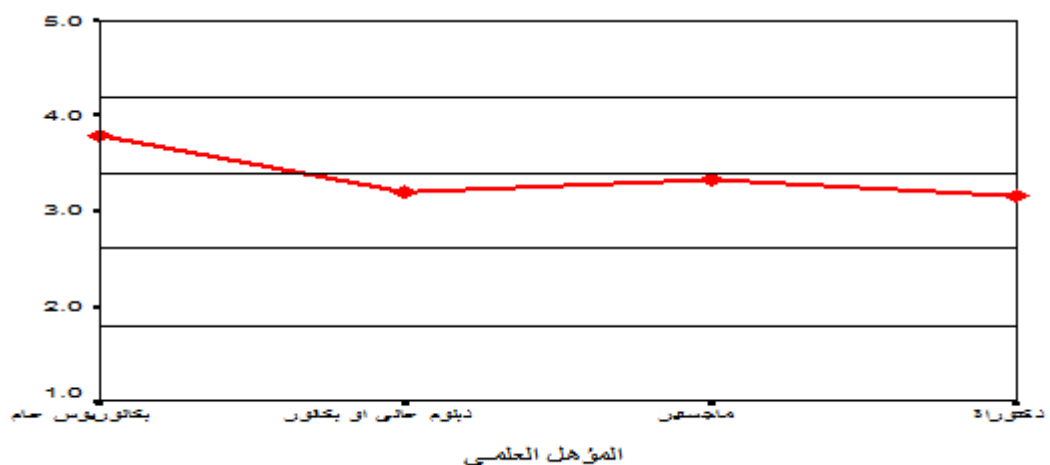
عند إخضاع البيانات لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه كما يظهر في الجدول رقم (5) كانت القيمة الاحتمالية (0.009) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، وهذه النتيجة تؤكد الفرق الظاهري بين المجموعات، **فيكون القرار قبول الفرض البديل ورفض فرض العدم.**

5.4 تحليل فرضية (نوعية فرص التعليم) حسب متغير المؤهل العلمي:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير المؤهل العلمي

H1 : توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير المؤهل العلمي

رسم توضيحي (5): توزيع متوسطات محور نوعية فرص التعليم حسب متغير المؤهل العلمي



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

جدول (6): اختبار (ANOVA) محور نوعية فرص التعليم حسب متغير المؤهل العلمي

قيمة المتغير	N	Mean	F	.Sig
بكالوريوس عام	6	3.762	0.139	0.139
دبلوم عالي وبكالوريوس شرف	6	3.167		
ماجستير	33	3.298		
دكتوراه	35	3.145		
الكلي	80	3.256		0.615

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

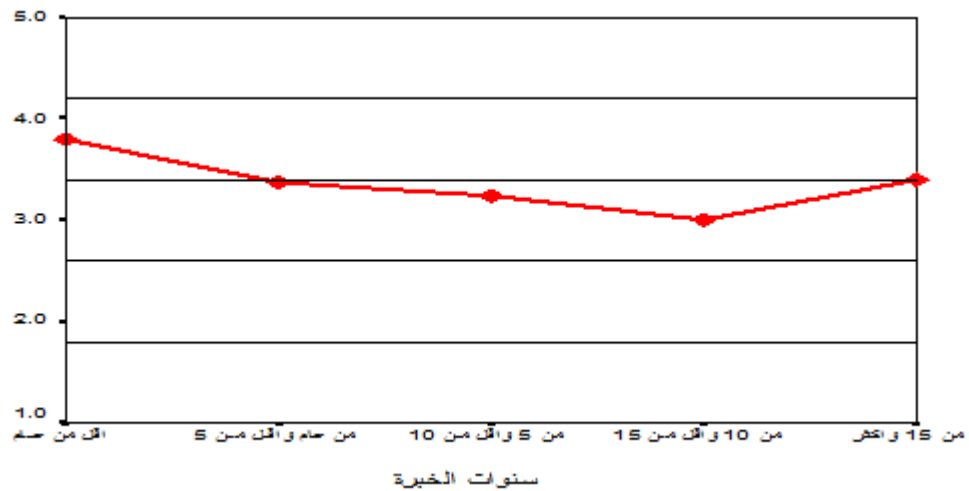
توزعت متوسطات استجابات مجموعات التخصصات المختلفة على عبارات محور (نوعية فرص التعليم) على القسمين الثالث والرابع فكانت الفئات ("دبلوم عالي وبكالوريوس شرف"، "ماجستير"، "دكتوراه") في القسم الثالث، وكانت الفئة ("بكالوريوس عام") في القسم الرابع (كما في الرسم التوضيحي رقم (5)، كانت القيمة الاحتمالية لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه الذي يعرضه الجدول رقم (6) (0.139) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق معنوية في استجابات الفئات العمرية المختلفة للمبحوثين على عبارات محور (نوعية فرص التعليم)، تأسيساً على ما سبق يكون القرار قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

6.4 تحليل فرضية (نوعية فرص التعليم) حسب متغير سنوات الخبرة:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير سنوات الخبرة

H1: توجد فروق معنوية بين متوسط محور نوعية فرص التعليم حسب متغير سنوات الخبرة

رسم توضيحي (6): توزيع متوسطات محور نوعية فرص التعليم حسب متغير سنوات الخبرة



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

جدول (7): اختبار (ANOVA) محور نوعية فرص التعليم حسب متغير سنوات الخبرة

قيمة المتغير	N	Mean	F	Sig.
عام	5	3.800		0.126
أقل من 5	28	3.314		
أقل من 10	9	3.177		
أقل من 15	23	3.050		
وأكثر	15	3.331		
الكلية	80	3.256		0.615

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

يظهر الرسم التوضيحي (6) أن متوسطات فئات سنوات الخبرة في استجاباتهم على عبارات محور (نوعية فرص التعليم) كانت في القسم الثالث والرابع، حيث كانت الفئات ("من عام وأقل من 5"، "من 5 وأقل من 10"، "من 10 وأقل من 15") في القسم الثالث وكانت الفئتين ("أقل من عام"، "من 15 وأكثر")، وكان المتوسط الكلي للمحور (3.256) والانحراف المعياري (0.615).

أما الجدول رقم (7) يظهر نتائج تحليل التباين لمحور (نوعية فرص التعليم) حسب سنوات الخبرة، كانت القيمة الاحتمالية (0.126) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، ويعني هذا عدم وجود فروق معنوية في استجابات مجموعات الباحثين على عبارات المحور، عليه يكون القرار قبول فرض عدم ورفض الفرض البديل.

ملخص محور ضمان جودة التعليم (نوعية فرص التعليم)

نستخلص من تحليل واختبار المحور التالي:

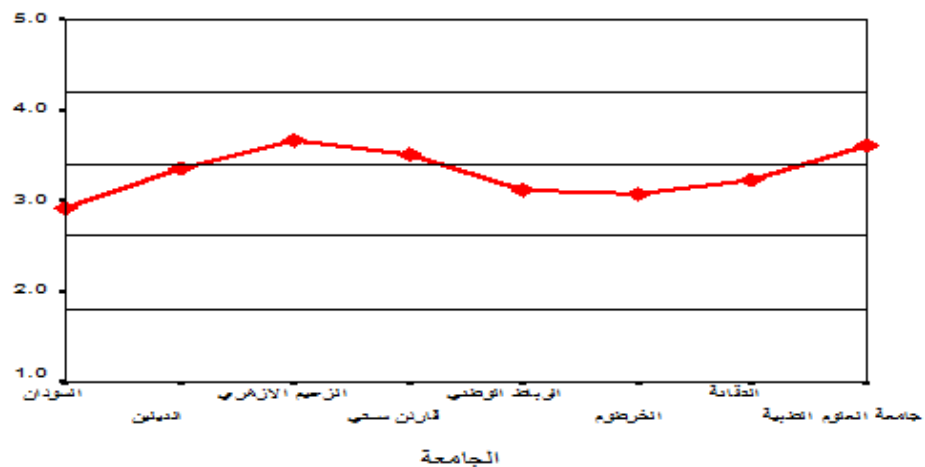
لم تظهر نتيجة التحليل أي فروق معنوية بين استجابات مجموعات المبحوثين على عبارات المحور (نوعية فرص التعليم) حسب متغيرات الدراسة إلا في متغير (العمر).

7.4 تحليل فرضية (المناهج) حسب متغير الجامعات:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير الجامعات

H1: توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير الجامعة

رسم توضيحي (7): توزيع متوسطات محور المناهج حسب متغير الجامعات



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

جدول (8): اختبار (ANOVA) محور المناهج حسب متغير الجامعات

قيمة المتغير	N	Mean	F	.Sig
السودان	10	3.145	0.674	
النيلين	9	3.354		
الزعيم الأزهرى	10	3.595		
قاردن ستي	11	3.481		
الرباط الوطني	10	3.150		

0.640		3.089	10	الخرطوم
		3.333	10	علوم التقنية
		3.466	10	العلوم الطبية
		3.180	80	الكلية

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

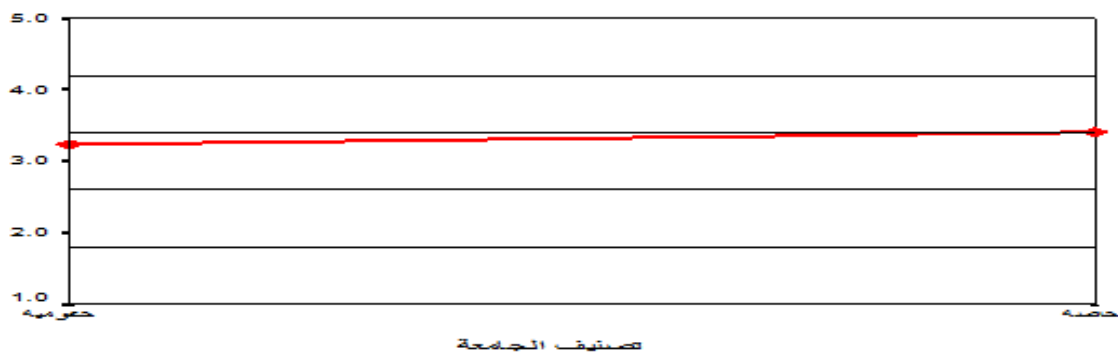
يوضح الرسم التوضيحي (7) توزيع متوسطات استجابات المبحوثين على عبارات محور (المناهج) على القسمين الثالث والرابع، فكانت الفئات (السودان، النيلين، الخرطوم، علوم التقنية، العلوم الطبية) في القسم الثالث (استجابته محايدة)، وكانت الفئات (الزعيم الأزهر، قاردين ستي، الرباط الوطني) في القسم الرابع (استجابته ايجابية ضعيفة)، كما يوضح الجدول رقم (8) نتائج تحليل التباين لمجموعات محور (المناهج) حسب متغير الجامعات، وكانت القيمة الاحتمالية (0.674) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، ويعني هذا أن استجابات منتسبي الجامعات المختلفة لم يكن بينها فروق معنوية، عليه يكون القرار قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

8.4 تحليل فرضية (المناهج) حسب متغير تصنيف الجامعات:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير تصنيف الجامعات.

H1: توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير تصنيف الجامعات.

رسم توضيحي (8): توزيع متوسطات محور المناهج حسب متغير تصنيف الجامعات



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

جدول (9): اختبار (T) للعينتين المستقلتين لمحور المناهج حسب متغير تصنيف الجامعات

قيمة المتغير	N	Mean	T	.Sig
حكومية	48	3.252	0	0.459
خاصة	32	3.389		

0.640		3.180	80	الكلية
-------	--	-------	----	--------

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة.

يوضح الرسم التوضيحي (8) توزيع متوسطات إستجابة المبحوثين على عبارات محور (المناهج) وقد وقع متوسط استجابات منتسبي الجامعات الحكومية في أعلى القسم الثالث (استجابة إيجابية ضعيفة) بينما يظهر متوسط استجابات منتسبي الجامعات الخاصة في أسفل القسم الرابع (استجابة محايدة).

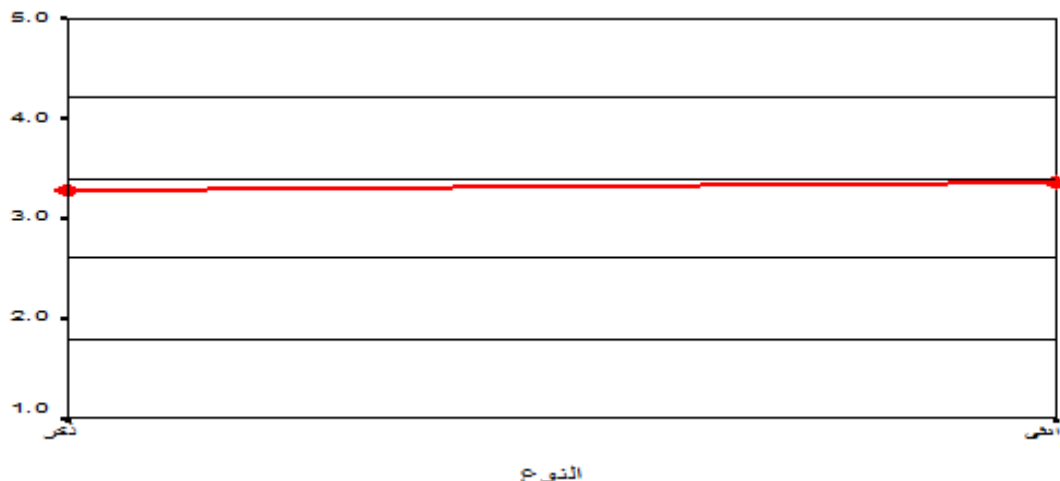
يوضح الجدول رقم (9) القيمة الاحتمالية لاختبار (T) حيث كانت (0.459) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، ويدل هذا على عدم وجود فروق معنوية بين استجابات منتسبي الجامعات الخاصة والجامعات الحكومية على عبارات المحور، **فيكون القرار قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.**

9.4 تحليل فرضية (المناهج) حسب متغير النوع:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير النوع

H1: توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير النوع

رسم توضيحي (9): توزيع متوسطات محور المناهج حسب متغير النوع



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

جدول (10): اختبار (T) للعينتين المستقلتين لمحور المناهج حسب متغير النوع

قيمة المتغير	N	Mean	T	.Sig
--------------	---	------	---	------

0.778	0	3.278	51	ذكر
		3.337	23	أنثى
0.640		3.180	74	الكلي

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة.

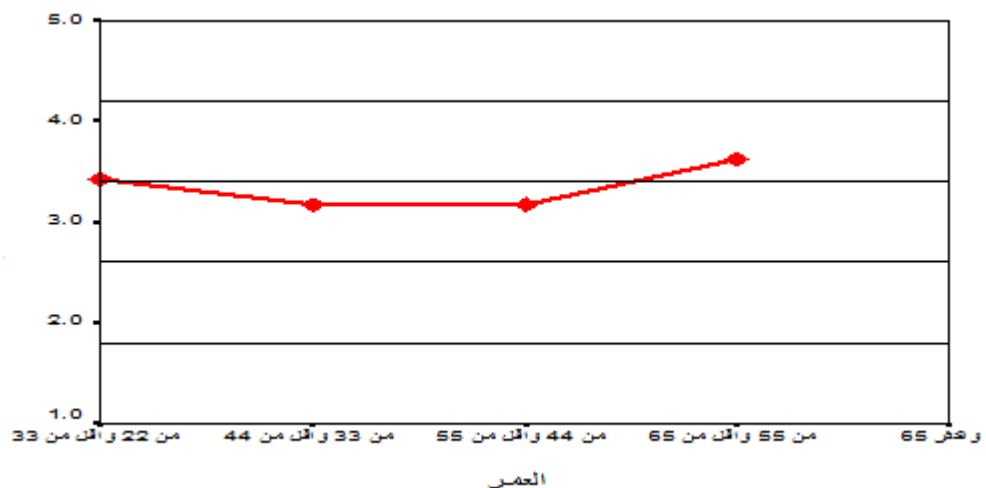
يظهر الرسم التوضيحي رقم (9) متوسط استجابات المبحوثين لمحور (المناهج) تقع في القسم الثالث (استجابة محايدة) ، وكان المتوسط الكلي للمحور (3.10) والانحراف المعياري (0.640).
 الجدول رقم (10) يحوي نتائج اختبار (T) للعينتين المستقلتين لمحور (المناهج) حسب متغير النوع، كانت القيمة الاحتمالية (0.778) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، ويعني هذا عدم وجود فروق معنوية في استجابات الذكور والإناث على عبارات المحور ، عليه يكون القرار قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

10.4 تحليل فرضية (المناهج) حسب متغير العمر:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير العمر

H1: توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير العمر

رسم توضيحي (10): توزيع متوسطات محور المناهج حسب متغير العمر



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

جدول (11): اختبار (ANOVA) محور المناهج حسب متغير العمر



قيمة المتغير	N	Mean	F	.Sig
واقل من 33	34	3.433		0.352
واقل من 44	27	3.176		
واقل من 55	12	3.174		
واقل من 65	5	3.618		
ر	1	2.200		
	79	3.180		0.640

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

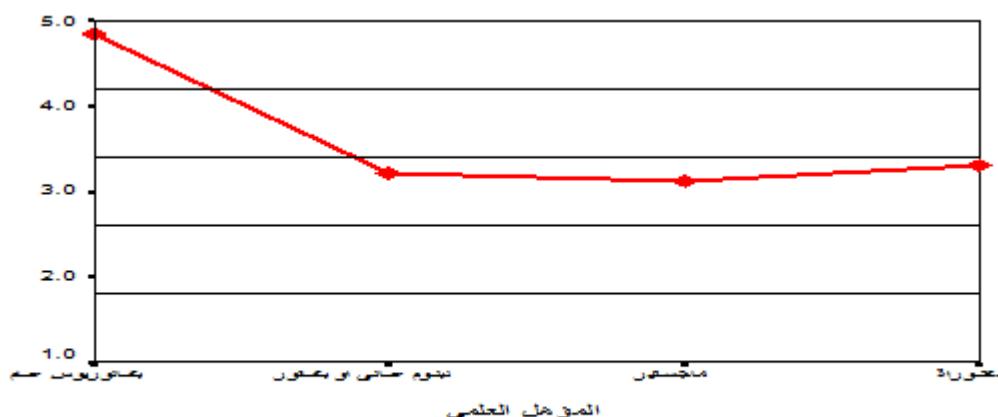
يظهر الرسم التوضيحي (10) ان متوسطات محور (المناهج) حسب متغير العمر وقد وقعت الفئات ("من 33 واقل من 44"، "من 44 واقل من 55" في القسم الثالث (استجابة محايدة)، بينما وقعت الفئات ("من 22 واقل من 33"، "من 55 واقل من 65" في القسم الرابع (استجابة إيجابية ضعيفة). اما الجدول رقم (11) فقد كانت القيمة الاحتمالية لاختبار تحليل التباين بين مجموعات الفئات العمرية المختلفة (0.352) وهي أكبر من مستوى المعنوية (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق معنوية بين استجابات الفئات العمرية المختلفة على عبارات المحور، عليه يكون القرار قبول فرض العدم ورفض الفرض البديل.

11.4 تحليل فرضية (المناهج) حسب متغير المؤهل العلمي:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير المؤهل العلمي

H1 : توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير المؤهل العلمي

رسم توضيحي (11): توزيع متوسطات محور المناهج حسب متغير المؤهل العلمي



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

جدول (12): اختبار (ANOVA) محور المناهج حسب متغير المؤهل العلمي

قيمة المتغير	N	Mean	F	.Sig
بكالوريوس عام	6	4.377	0.006	0.006
دبلوم عالي وبكالوريوس شرف	6	3.182		
ماجستير	33	3.166		
دكتوراه	35	3.278		
الكلية	80	3.180		0.640

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبان

يظهر الرسم التوضيحي (11) ان متوسط استجابات فئة البكالوريوس تقع في القسم الخامس (استجابة إيجابية عالية) بينما كانت متوسطات الفئات الأخرى في القسم الرابع (استجابة إيجابية ضعيفة).

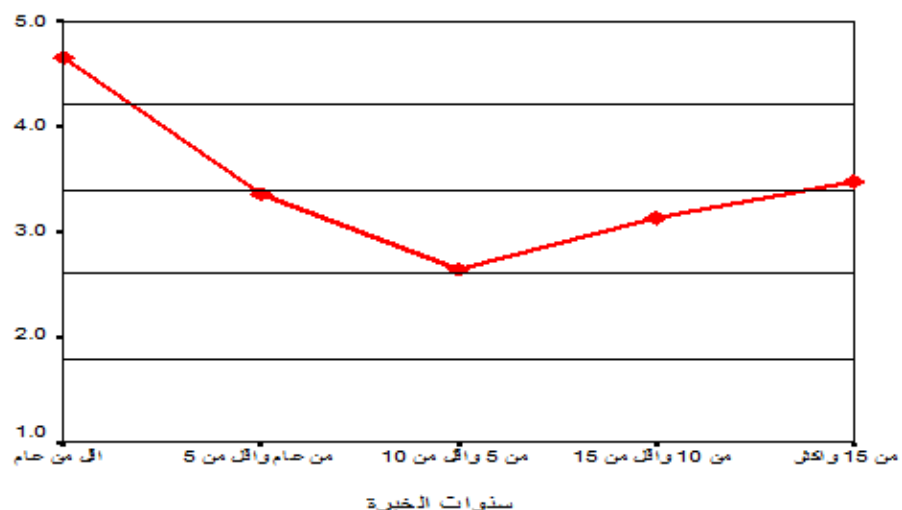
اما الجدول رقم (12) الذي يوضح اختبار تحليل التباين لمجموعات المؤهل العلمي لمحور (المناهج) وقد كانت القيمة الاحتمالية (0.006) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، مما يدل على وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين استجابات مبحوثي الحلقات المختلفة على عبارات المحور، عليه يكون القرار قبول الفرض البديل ورفض فرض العدم.

12.4 تحليل فرضية (المناهج) حسب متغير سنوات الخبرة:

H0: لا توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير سنوات الخبرة

H1: توجد فروق معنوية بين متوسط محور المناهج حسب متغير سنوات الخبرة

رسم توضيحي (12): توزيع متوسطات محور المناهج حسب متغير سنوات الخبرة



المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

جدول (13): اختبار (ANOVA) محور المناهج حسب متغير سنوات الخبرة

قيمة المتغير	N	Mean	F	Sig.
عام	5	4.427	0.002	0.002
واقل من 5	28	3.376		
قل من 10	9	2.715		
واقل من 15	23	3.158		
وأكثر	15	3.389		
الكلي	80	3.180	0.640	0.640

المصدر: إعداد الباحثة من بيانات الإستبانة

يظهر الرسم التوضيحي رقم (12) ان متوسطات استجابات فئات سنوات الخبرة المختلفة على عبارات محور (المناهج) متشعبة على الأقسام الثالث والرابع والخامس، فوقعت الفئات ("من عام واقل من 5"، "من 5 واقل من 10"، "من 10 واقل من 15" في المحور الثالث (استجابة محايدة)، بينما وقعت الفئة ("من 15 وأكثر") في القسم الرابع (استجابة إيجابية ضعيفة)، بينما وقعت الفئة ("أقل من عام") في القسم الخامس (استجابة إيجابية قوية). كان المتوسط الكلي للمحور (3.180) بينما كان الانحراف المعياري (0.640). اما الجدول رقم (14) يظهر نتيجة تحليل التباين بين استجابات فئات الخبرة المختلفة على عبارات محور (المناهج)، وكانت القيمة الاحتمالية (0.002) وهي أقل من مستوى المعنوية (0.05)، عليه يكون القرار قبول الفرض البديل ورفض فرض العدم.

ملخص محور ضمان جودة التعليم (المناهج):

نستخلص من تحليل واختبار المحور التالي:

لم تظهر نتيجة التحليل أي فروق معنوية بين استجابات مجموعات المبحوثين على عبارات المحور (نوعية فرص التعليم) حسب متغيرات الدراسة إلا في متغير (العمر).

5- النتائج.

يهدف هذا البحث إلى معرفة الفروقات في مستوى تطبيق معايير ضمان الجودة (نوعية فرص التعليم والمناهج) في مؤسسات التعليم الجامعي، وذلك من خلال الدراسة الميدانية وعبر قياس مدي توفر أبعاد ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي، توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج يمكن مناقشتها علي النحو التالي:

- **لم يُحقق محور "نوعية فرص التعليم"** الحد الأدنى من مقومات تطبيق معايير ضمان الجودة، ويتضح ذلك من خلال مقارنة المتوسط المُحقق (3.2) والذي جاء أقل من الحد الأدنى المقبول للمحور (3.4)، كما ان نسبة التطبيق كانت 64%، وهي أقل من النسبة المعيارية 68% وتبين استجابات المبحوثين الضعف الواضح في الجوانب التالية:
 - توفر المراجع والدوريات الحديثة ذات الصلة بالمقررات والمناهج.
 - توفير المعينات التقنية للأستاذ الجامعي (مكبرات صوت، بروجيكترات).
 - استخدام الحاسوب في فهرسة وإعارة الكتب والمراجع.
 - تدريب أعضاء هيئة التدريس علي استخدام التقنيات الحديثة.
- **لم يُحقق محور "المناهج"** الحد الأدنى من مقومات تطبيق معايير ضمان الجودة، ويتضح ذلك من خلال مقارنة المتوسط المُحقق (3.1) والذي جاء أقل من الحد الأدنى المقبول للمحور (3.4)، كما ان نسبة التطبيق كانت 62%، وهي أقل من النسبة المعيارية 68% وتبين استجابات المبحوثين الضعف الواضح في الجوانب التالية:
 - اتفاق المناهج التدريسية مع احتياجات سوق العمل.
 - تحديث وترقية المناهج بصورة دورية.
 - تصميم المناهج وفقاً للمعايير المحلية والعالمية.
 - الاهتمام بتنظيم الزيارات الميدانية للطلاب ضمن برامج الإعداد.
 - توفير ملفات بكل قسم توضح تفاصيل كل برنامج دراسي.
 - المقارنة الدورية للمقررات مع مقررات الجامعات المتميزة الأخرى.
 - استطلاع رأي الطلاب حول جودة المقررات الدراسية ومستوي أداء أعضاء هيئة التدريس بصورة دورية.

6 التوصيات

استناداً علي مناقشة نتائج الدراسة السابقة توصي الباحثة بما يلي:

1. العمل علي ربط البرامج الأكاديمية بالجامعات ببيئة سوق العمل والمجتمعات المحلية عبر تبني الجامعات للندوات والسمنات وورش العمل التي تهدف الي التعريف بالبرامج الأكاديمية والمناهج التدريسية.
2. إلزام الجامعات بتوفير موقع الكتروني خاص بها يتصف بالفاعلية والتفاعلية ويتم تطويره باستمرار.
3. أهمية إقامة الشبكات الالكترونية الداخلية والتي تربط كافة المستويات الإدارية مع بعضها البعض وتسهل من مهام نقل المعلومات بالسرعة المطلوبة.
4. تفعيل مهام وحدات الجودة بالجامعات لتعمل علي تقويم وتحسين البرامج الأكاديمية كخطوة لضمان جودة المخرجات لسوق العمل.
5. الاهتمام بتطبيق معايير ضمان الجودة في الجامعات السودانية ونشر ثقافة الجودة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

6. أهمية تبني معايير اتحاد الجامعات العربية لضمان جودة البرامج الأكاديمية من قبل الهيئة العليا للتقويم والاعتماد عبر دليل المعايير الوطنية.
7. نشر المكتبات الالكترونية بالجامعات السودانية وإتاحتها لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب.
8. الإهتمام بالتدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس وإتاحة الفرص لهم للمشاركة في الندوات والسمنارات والورش ذات الصلة داخل وخارج السودان.
9. تحسين البنية الداخلية للجامعات من حيث (القاعات، المكتبات، مُعينات التدريس، أجهزة التكيف، درجات الإضاءة، الساحات المتاحة).

قائمة المراجع

1- الكتب

- زاهر ، ض، (2005)، ادارة النظم التعليمية للجودة الشاملة، ط1 ، ص158 ، القاهرة ، مصر .
النجار ، ف، (1990) ، إدارة الجامعات بالجودة الشاملة، ط 1 ، ص 73 ، القاهرة، مصر .
جوده ، م، (2004)، إدارة الجوده الشامله، مفاهيم وتطبيقات، ط 1 ، ص 19، عمان، الاردن.
حمود ، خ (2000) ، إدارة الجودة الشاملة، دار المسيره للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان، الاردن.

2- الاوراق العلمية

- بن سالم ، س (2016) ،رفع مستوى الجودة في برامج التعليم العالي عن طريق تحقيق تكامل مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، ورقة عمل مقدمه في المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، مسقط ،سلطنة عمان.
حسن ، ع، وآخرون (2007) ،نماذج الاداره المعاصره بين متطلبات الجودة الشامله والتحويلات العالميه ، مملكة البحرين المنامه ،البحرين .
رشاد، ر ، (2007)، إدارة الجوده الشامله، ورقة علميه مقدمه للمؤتمر السنوى الاول للتعليم الاعدادى ،القاهرة ،مصر .
الطيبلى ، ط (2012) ، أساليب تحقيق الاعتماد الاكاديمي للتعليم عن بعد بالجامعات، ورقة علميه مقدمه إلى اجتماع الخبراء الاقليمي في الخرطوم، اتحاد جامعات العالم الاسلامي، الخرطوم ،السودان .
عبد الله ، ع (2004)، تصور مقترح لتحسين جودة التعليم الجامعي الفلسطيني، ورقه علميه مقدمه للمؤتمر النوعيه في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة، رام الله.
جابر ، م (2004) ، إدارة الجودة الشاملة في الجامعة الامريكية، ورقة علميه مقدمه للمؤتمر النوعيه في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس، رام الله.
محجوب، ي (2013)، "برنامج مقترح لتطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي السودانية في ضوء التصنيف العالمي"، ورقة عمل، جامعة الزيتونة ،الاردن.

أبو فاره، بي (2004) دراسته تحليله لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس، ورقه علميه مقدمه للمؤتمر النوعيه في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس، رام الله.
نمرواي، ز وقطيشات، ن، (2007)، مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الزيتونة الأردنية لأدوارهم الجديدة كما تطرحها إدارة الجودة الشاملة في التعليم، جامعة الزيتونة، الأردن.
- شاكرا، س، (2009)، ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي تقييم الجامعة التكنولوجية، بالتنسيق مع اتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن.

3- منشورات الانترنت

زكريا، س (2012)، واقع ضمان الجودة والاعتماد بمؤسسات التعليم العالي في السودان، موقع مؤسسة النور للثقافة والاعلام الخرطوم، السودان.
أبو الفضل، ب، بن منظور، ج، (2014) لسان العرب، نسخه منشوره بشبكة الانترنت.
شعبان، ع، (ب ت)، الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في ضوء المعايير الدولية، كلية التربية البدنية والرياضة بالرياض، الرياض، السعودية.
حسن، ع، وآخرون، (2007)، نماذج رياضية لقياس تكلفة التعليم العالي لأجل تحقيق الجودة الشاملة، جامعة دلمون، المنامة، مملكة البحرين.
جبران، س، (2009)، ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع، المنظمه العربيه للتربيه والثقافه والعلوم، بيروت، لبنان.
نعمه، ا، (ب ت)، قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر المستفيدين كلية الادارة والاقتصاد، جامعة الكوفة، بغداد، العراق.
عبد الغني، ع، والزند، و، (2004)، التقويم والاعتماد في التعليم العالي، سلسلة إصدارات الهيئة العليا للتقويم والاعتماد (العدد 1) وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الخرطوم، السودان..
عبد الوهاب، ف، (ب ت)، تصور مقترح لتطوير الاداء التدريسي في ضوء المواصفه الدولييه في ضوء المواصفه الدولييه للجودة ISO 9002، الخرطوم، السودان..
عبد الله، ف، (2009)، وآخرون، دليل المقاييس النوعية والمؤشرات الكمية لضمان الجودة، اتحاد الجامعات العربية، عمان، الأردن.

4- الدوريات

سليمان، أ، (2019)، مدى تطبيق بعض معايير إدارة الجودة الشاملة في كليات جامعة الخرطوم الحكومي وجامعة السودان العالمية الخاصة، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، العدد الثاني، المجلد الثالث، غزة، فلسطين.
عبد الحليم، ف، وبحر، ي، (2007) مدى تطبيق العاملين في كلية التجارة بجامعة النيلين للجودة الشاملة، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد الخامس عشر، الخرطوم، السودان.

Abstract

The study aims at investigating the extent of applying quality guarantee standards in the Sudanese universities. The study adopted the statistical descriptive methodology using a questionnaire tool of (19) clauses applied to a sample participants that consists of 90 individual members of teaching boards in faculties of business administration sciences in

the Sudanese universities. The study has come out with the results: the standard of the quality of education opportunity hasn't realized the minimum value of specifications for applying quality guarantee standards and that is clearly apparent through the attained average (3.2) which is less than the acceptable minimum value (3.4). Moreover, the application percentage was 64% which is less than the standard percent (67%). The methodologies standard hasn't realized the minimum value of specifications for applying quality guarantee standards and that is clearly apparent when comparing the attained average (3.1) which is less than the acceptable minimum value (3.4). Moreover, the application percentage was 62% which is less than the standard percent (68%). The results showed that there are significant variation among the respondents in the clauses of methodologies part according to each variables of academic qualification and experience. Whereas, there are no significant variations among the respondents in the clauses of methodologies part according to each variables of university, university ranking, gender and age group. In light of the above study results, some recommendations were suggested to raise awareness and activate applying of quality guarantee standards in the Sudanese universities. The most important of which is the rhyming of the teaching methodologies with careers market as well as continuous update of those syllabuses in regular basis and to be designated in accordance with local and international standards.

Key words: quality guarantee standards, education opportunity, methodologies, syllabuses, Sudanese universities, teaching board