عمادة الدِّراسَات العليا

جامعة القدس

التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين

سهى عبد المجيد محمد طميزي

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1446هـ/2025م

التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين

إعداد

سهى عبد المجيد محمد طميزي

بكالوريوس تربية ابتدائية، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين

المشرفة: د. روان سياج

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإدارة التربوية من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية

جامعة القدس

1446هـ/2025م

عمادة الدِّراسَات العليا

جامعة القدس

إجازة الرسالة

التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين

اسم الطالبة: سهى عبد المجيد محمد طميزي

الرقم الجامعي: 22210650

اسم المشرف: د. روان سياج

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 2025/01/09 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماءهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: د. روان سياج التوقيع:

2. ممتحنا داخليا:د. أشرف أبو خيران التوقيع:

3. ممتحنا خارجيا: د. سعيد عوض التوقيع:

القدس – فلسطين

1446هـ/2025م

الإهداء

... إلى شهداء الوطن ...

إلى من أفتقد حرارة تصفيقه فرحاً بإنجازي، والدي رحمه الله.

إلى من ساندتني في صلاتها ودعائها، الغالية أمي أمد الله في عمرها.

إلى زوجي ورفيق دربي الذي كان لي خير عون في مسيرتي.

إلى بذرة الفؤاد وحصاد السنين أبنائي... الرفيقة والصديقة الغالية منار وقرة العين محمد والمؤنسات الغاليات مها ونور وفرح.

إلى من أزهرت قلوبنا فرحاً بقدومهم أحفادي خالد وأمير.

إلى إخواني مصدر فخري واعتزازي وزوجاتهم وأبنائهم وبناتهم.

إلى الابن الثاني النسيب الغالي .. أبو خالد ..

إلى زملاء الدراسة وزملاء العمل.

إلى كل يد وقلب سار معي درب الإنجاز لأكون...

إلى كل هؤلاء أهدي عملي المتواضع.

إقرار

أُقر أنا معدُ هذه الرسالة أنَها قدمت إلى جامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنَ هذه الرسالة وأي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

الاسم: سهى عبد المجيد محمد طميزي

التوقع:

التاريخ: 9/1/2025

الشكر والتقدير

الحمد لله حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، وأشكره تعالى على فضله وجزيل نعمائه، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد ...

قال تعالى ﴿ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه﴾ [لقمان: 12]. ويقول صلى الله عليه وسلم: " من لا يشكر الناس لا يشكر الله"، فمن هذا المنطلق أتقدم بجزيل الشكر لكل من ساهم في إتمام هذا العمل المتواضع، ولو كنت أعلم فوق الشكر منزلة لأتيت بها، لكن ثناء الناس على جميلهم عرفان.

لذا أتقدم بجزيل الشكر والامتنان للدكتورة: **روان سياج** التي قامت بالإشراف على هذه الرسالة ولم تبخل علي بجهدها وعلمها طوال الوقت، لقد كان لدعمها المستمر وتوجيهاتها السديدة وحرصها الدائم على الارتقاء بهذه الرسالة الأثر الكبير في اتمامها بأفضل صورة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل للجنة المناقشة : الدكتور: أشرف محمد أبو خيران ، والدكتور: سعيد حسين عوض، على تفضلهم قبول مناقشة رسالتي، وعلى ما بذلاه من جهد ووقت في مراجعتها وتقديم الملاحظات القيمة التي أسهمت في تعزيز جودتها.

وكثير الشكر والامتنان لعميد كلية العلوم التربوية الأستاذ الدكتور محمود أبو سمرة على دعمه ومسانده لي خلال إعداد رسالتي، وعلى حضوره جلسة المناقشة حيث كان مصدر فخر واعتزاز لي، ودليلاً على كرمه العلمي وحرصه على دعم طلابه.

ولا يفوتني أن أشكر جميع الأكاديميين والإداريين في جامعة القدس خاصة وجامعات الضفة الغربية الفلسطينية عامة، وذلك لتعاونهم في إنجاز هذا العمل، والشكر موصول لكل من ساهم في إخراج هذا العمل الأكاديمي، فالمقام لا يتسع لذكرهم جميعاً.

الباحثة

سهى عبد المجيد محمد طميزي

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة بالضفة الغربية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين. في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أهداف الدراسة والاكتشاف الشامل للبيانات واختبار الفرضيات واستخلاص النتائج الصحيحة مع التطبيقات العملية، شمل مجتمع الدراسة جميع الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية والبالغ عددهم (2840) ولجمع البيانات استخدمت الدراسة استبانة مكونة من 50 فقرة موزعة على تسعة محاور ، طبقت على عينة طبقية عشوائية مكونة من (340) أكاديمياً خلال الفصل الدراسي الأول للعام 2025/2024م، أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى العليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.527) للدرجة الكلية . وأن مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغت قيمته (3.52) للدرجة الكلية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي ، بينما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة . كما وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية قوية بين التعليم المدمج بمحاورة الأربعة (جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج، أدوار مساندة للتعليم المدمج، المزايا المدركة للتعليم المدمج، والبنية التحتية للتعليم المدمج) وجودة التعليم بمحاوره الخمسة (جودة الطالب، جودة الاداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس، جودة البرامج الاكاديمية (التخصصات)، جودة البحث العلمي، جودة الإدارة الجامعية) وبناءً على هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة تعزيز التعاون بين الجامعات والهيئات الحكومية والمؤسسات المختلفة لتطوير بيئة تعليمية متقدمة تدعم الابتكار في التدريس والتعلم. وأخيرا تدعو الدراسة الجامعات إلى الإسهام في تحقيق التنمية المستدامة من خلال دعم البحث العلمي والابتكار، وتمكين الشباب من لعب دور فعال في تطوير المجتمع وبناء مستقبل مشرق.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج، جودة التعليم، الجامعات الفلسطينية، الضفة الغربية، الأكاديميين.

Blended learning in Palestinian universities operating in the West Bank and its relationship to the quality of education from the perspective of academics

Prepared by: Suha Abdal Majid Mohammed Tumaizi.

Supervisor: Dr. Rowan Sayaj

Abstract

The study endeavor sought to elucidate the correlation between blended learning methodologies employed in Palestinian universities situated in the West Bank and the resultant quality of education, as perceived by academic professionals. In consideration of the study's variables (gender, academic qualifications, and years of professional experience), a descriptive correlational methodology was adopted to fulfill the study's objectives, thoroughly analyze data, validate hypotheses, and derive accurate findings with applicable implications. The population under investigation comprised all academic personnel in Palestinian universities operating within the West Bank, totaling (2840) individuals. For data acquisition, the study implemented a questionnaire comprising 50 items distributed across nine thematic domains, which was administered to a randomly stratified sample of (340) academics during the initial semester of the academic year 2024/2025 AD. The findings of the research indicated that the degree of blended education in Palestinian universities functioning in the West Bank was significantly elevated, with an arithmetic mean of (3.527) for the cumulative score. Furthermore, the quality of education in Palestinian universities within the West Bank was also found to be high, reflected by an arithmetic mean of (3.52) for the overall score. Additionally, the results indicated the absence of statistically significant differences at the significance threshold ($\alpha \leq 0.05$) regarding the average responses of study participants based on gender and academic qualifications; however, statistically significant differences were noted concerning the variable of years of experience. The study's outcomes further revealed a robust positive correlation between blended learning across four dimensions (quality of utilization of blended learning technologies, supportive roles for blended learning, perceived benefits of blended learning, and blended learning infrastructure) and the quality of education across five dimensions (student quality, faculty academic performance quality, academic program quality (specializations), scientific research quality, and university administrative quality). In light of these findings, the study advocates for the enhancement of collaborative efforts among universities, governmental bodies, and diverse institutions to cultivate an advanced educational environment that fosters innovation in pedagogical practices. Ultimately, the study urges universities to contribute to the realization of sustainable development by promoting scientific research and innovation, thereby empowering the youth to assume a proactive role in societal advancement and the construction of a promising future.

Keywords: Blended learning, quality of education, Palestinian universities, West Bank, academics.

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية

1.1 مقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1أسئلة الدراسة

4.1 فرضيات الدراسة

5.1أهمية الدراسة

6.1 أهداف الدراسة

7.1حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية

1.1 مقدمة

يعتبر التعليم هو أساس نهضة الشعوب وتقدمها وتطورها إذ أنه يؤثر ويتأثر بها فالتعليم الجيد يؤدي الى استثمار جيد ونهضة كبيرة، وفي الآونة الأخيرة شهد العالم تغيرات متسارعة في جميع المجالات ومنها مجال التعليم، حيث تعددت الاستراتيجيات والأنماط المختلفة لتوفير نظام تعليمي بتناسب مع احتياجات المتعلمين والبيئة المحيطة بهم، وذلك للحصول على مخرجات تواكب سوق العمل، وتلبي احتياجات المجتمع.

ومع التطور المتسارع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أصبح هناك ضرورة تطوير أساليب وتقنيات التعليم الإلكتروني لفاعليته التعليمية، إذ يوفر الوقت ويساعد على ايصال الخبرات التعليمية للمتعلمين في الأماكن البعيدة، ويوفر الخبرات المفعمة بالحيوية التي تعطي شعور لدى المتعلم بالحيوية والتواصل المستمر، والإحساس بالفورية خلال اندماجه في بيئة تعليمية نشطة، وكذلك إتاحة الفرصة للطلاب غير القادرين من الحضور إلى المدرسة من التعلم، ومنحهم بيئة أكثر مرونة. ومن هنا عُدت تكنولوجيا التعليم بأنها دراسة وممارسة تسهل عملية التعليم وتحسن الأداء من خلال ابتكار العمليات وتوفير المصادر التكنولوجية المناسبة لتيسر استخدامها وإدارتها لاستخدامها. (Januszewski, A, 2008)

وتجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من المميزات للتعليم الإلكتروني إلا أن هناك بعض أوجه القصور في بعض الجوانب التي لم يستطع التعليم الإلكتروني التغلب عليها، نظراً لتكاليفه المرتفعة، وافتقاره إلى عنصر التفاعل الإنساني بين المعلم والمتعلم وجهاً لوجه، كما أنه لا يساعد الفرد بدرجة كافية للتدرب على الحوار والمناقشة وتبادل الآراء، فالمتعلمون الذين تلقوا دروساً إلكترونية أقل كفاءة ومهارة في الحوار والقدرة على عرض الأفكار من غيرهم، ولتلافي هذه العيوب ظهر ما يسمى بالتعليم المدمج (Blending Learning)، والذي يعد تطوراً طبيعياً للتعلم الإلكتروني (الصقرية والسالمي، 2020).

والتعليم المدمج هو أحد المستحدثات التكنولوجية ، والذي يقدم محتوى تفاعلي يعتمد على الوسائط المتعددة التفاعلية، ودعم أنماط تعلم مختلفة، وقنوات جديدة ووسائل تدريسية ساهمت في تفعيل وزيادة الدافعية نحو التعلم وإثراء البيئة التعليمية ويقدم التعليم الإلكتروني بيئات تعليمية للمتعلم والمعلم يكون فيها التواصل مستمرا وبلا حدود (سليم، 2018).

كما ويعد التعليم المدمج أحد أهم تطورات القرن الحادي والعشرين؛ نظرا لإمكاناته الواسعة في تقديم فرصة حقيقية؛ لإيجاد تجربة تعليمية ناجحة، وتبرز أهميته في كونه أكثر شمولاً ومرونة وفعالية من أنماط التعليم الإلكتروني المختلفة (الجراح، 2021).

وقد أدت الزيادة المطردة في أعداد الطلبة الى إجبار الجامعات في جميع أنحاء العالم إلى إعادة التّفكير في الطّريقة التي تقدم بها برامجها الدراسية من خلال زيادة الاعتماد على تقنيات الإنترنت سريعة التطور (Birbal, et al., 2018). كما أجبرت جائحة ((COVID-19 مؤسسات التعليم العالي على إعادة التفكير في تقديم التعليم؛ إذ أصبح التعليم المدمج بمثابة طوق النجاة للتعليم المستمر(Khan, et al., 2021). فقد أوضحت الأحداث منذ بداية جائحة (COVID-19) إن مجالات التعليم عن بعد والتعليم المدمج لم تعد مجالات متخصصة يقتصر الاهتمام بها فقط على الأكاديميين وعدد قليل نسبياً من الممارسين والمتعلمين بل يحتاج جميع المعلمين إلى إتقان التعامل مع هذا النوع من التعليم في مجموعة متنوعة من الظروف (Hodges, et al., 2022).

لذلك يلعب التعليم العالي دوراً أساسياً في تطوير وتقدم المجتمعات، وأصبح يمثل مكانة عالية بين المؤسسات المجتمعية على المستوى المحلي والدولي، كما وأصبح المحور الرئيس للمعرفة والإدارة الفعالة لتغيير المجتمعات. لذلك فالنظم التعليمية في هذه المؤسسات تواجه تحدياً كبيراً وهو تحسين الجودة التي تتوقف عليها مسيرة التنمية في المجتمع، إن التحدي الرئيسي للنظم التعليمية لا يقتصر على تقديم التعليم للجميع فحسب، بل يتعداه الى التأكيد على تقديمه بجودة عالية (رضوان، 2019).

كما عمدت المؤسسات التعليمية على توفير الميزانيات والكفاءات من أجل تطوير محتوى تعليمي يوائم التعليم المدمج من أجل رفد التعليم وتقويته وصولاً به لمستوى منافسة الجامعات الغربية المتقدمة (العنزي، 2018). لذلك يسعى المشرفون وأصحاب الخبرة في تحسين جودة التعليم ونوعيته عبر استخدام أفضل الإمكانات العلمية والفكرية والمادية والبشرية، والعمل على ممارسة أنظمة المعايير والأساليب والوسائل الناجحة ومواكبة التطورات العلمية والتنافسية العالمية، والتصنيف الأكاديمي للمؤسسات الجامعية (بريكي، 2022).

2.1 مشكلة الدراسة

في ظل التطورات التكنولوجية المتسارعة، باتت الجامعات تسعى إلى تحديث أنظمتها التعليمية لمواكبة متطلبات العصر، مما أدى إلى تبني التعليم المدمج كنموذج تعليمي يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني. وقد أصبح هذا النموذج أكثر انتشارًا في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية، خاصة مع التحديات التي فرضتها الأزمات المختلفة، مثل جائحة كورونا، والظروف الاستثنائية التي يمر بها المجتمع الفلسطيني، بما في ذلك الإجراءات الأمنية والاقتصادية المفروضة من قبل الاحتلال والحاجة إلى تطوير أساليب تدريس مرنة تستجيب لاحتياجات الطلبة وتسهم في تحسين جودة التعليم.

بصفتي معلمة وطالبة دراسات عليا، فقد لمستُ بشكل مباشر أثر هذا التحول على الواقع التعليمي، حيث أصبح التعليم المدمج جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية. ومع ذلك، فإن هناك تباينًا في مدى نجاح هذا النموذج، حيث يواجه تحديات تتعلق في البنية التحتية الرقمية، وكفاءة استخدام الأدوات التكنولوجية، ومدى جاهزية الأكاديميين والطلبة لهذا الأسلوب، إضافة إلى تأثيره على التفاعل داخل الصفوف وجودة المخرجات التعليمية.

ونظرًا لأهمية جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية باعتبارها ركيزة أساسية لبناء جيل أكاديمي متميز ومؤهل لسوق العمل، تبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة بين التعليم المدمج وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين، الذين يعدّون الفاعلين الرئيسيين في تطبيق هذا النموذج. وعليه، فإن هذه الدراسة تسعى إلى استكشاف مدى تأثير التعليم المدمج على جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية، وتحليل التحديات والفرص التي يواجهها الأكاديميون في ظل هذا النموذج، بما يسهم في تطوير استراتيجيات أكثر كفاءة لتعزيز جودة التعليم الجامعي.

وبناءً على ما سبق جاءت هذه الدراسة محاولة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين؟

3.1 أسئلة الدراسة

انبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

السؤال الأول: ما مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين؟

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

السؤال الثالث: ما مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين؟

السؤال الرابع: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين؟

4.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتحويل السؤال الثاني والرابع والخامس إلى فرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الحسابية لمستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الفرضية السابعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين.

5.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدارسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين.

2. التعرف إلى اختلاف تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

3. التعرف إلى مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين؟

4. التعرف إلى اختلاف تقديرات افراد عينة الدراسة حول مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

5. التعرف إلى طبيعة العلاقة بين التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين.

6.1 أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الجانبين النظري والتطبيقي كما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية الموضوع الذي تتناوله ألا وهو التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم إذ يحمل أهمية كبيرة بهدف الارتقاء بمستوى الجامعات وطنيا ومحليا. كما تساهم في تقديم إضافة معرفية ولو جزئية حول متغيرات الدراسة إلى مكتبة الجامعة والمكتبة العربية. تكمن أهميتها أيضاً في ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع فدراسة التعليم المدمج وعلاقته بجودة التعليم أمر ضروري لفهم العلاقة بينهما.

ب – الاهمية التطبيقية:

يتوقع من خلال نتائج هذه الدراسة معرفة واقع التعليم المدمج وفاعليته في جودة التعليم ومن ثم التعرف على جوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف للعمل على تطويرها وتحسينها من قبل إدارة الجامعات. ويؤمل من الدراسة الحالية التوصل إلى توصيات يستفيد منها التربويين وصانعي القرار

والأكاديميين وجهات التطوير في تعزيز ما يمكن إدراكه حول هذه المتغيرات، ويتوقع أيضا فتح آفاق للباحثين للبحث في هذا المجال وربطه بمتغيرات أخرى.

7.1 حدود الدراسة

تتحدد الدراسة في الحدود الآتية

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على ايجاد العلاقة بين التعليم المدمج وجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية.

الحدود البشرية: جميع الأكاديميين العاملين في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية.

الحدود المكانية: الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية.

الحدود الزمانية: العام الأكاديمي 2024\2025م

8.1 مصطلحات الدراسة

التعليم المدمج: عرف الريماوي (2017، 29) التعليم المدمج بأنه" نوع من التعليم الذي يستخدم خلاله مجموعة فعالة من وسائل التقديم المتعددة وطرق التدريس، وأنماط التعليم التي تسهل عمليه التعليم، على أساس الدمج بين الأسلوب التقليدي الذي يتلقى فيه الطلاب وجهاً لوجه، وبين أسلوب التعليم الإلكتروني".

ويعرف إجرائيا: بأنه نمط من أنماط التعليم يجمع بين مزايا التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني بحيث يتشاركان معاً في إنجاز العملية التعليمية على أتم وجه.

جودة التعليم: "تعني قدرة مجموع خصائص ومميزات المنتج التعليمي على تلبية متطلبات سوق العمل والمجتمع وكافة الجهات الداخلية والخارجية المنتفعة" (عميرة، 2013، 56).

وتعرف إجرائيا بأنها: مجموعة المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها إلى تحسين البيئة التعليمية بأطرها وأشكالها المختلفة والهيئة التدريسية والإدارية وأحوال الموظفين الذين لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمنظومة التعليمية.

الجامعات الفلسطينية: هي المؤسسات التي تضم كل منها ما لا يقل عن ثلاث كليات جامعية وتقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح درجة البكالوريوس أو "الدرجة الجامعية الأولى" وللجامعة أن تقدم برامج للدراسات العليا تنتهي بمنح درجة الدبلوم العالي أو الماجستير أو الدكتوراه، ويجوز لها أن تقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم وفق أنظمة الدبلوم (الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة النوعية).

الضفة الغربية: هي المناطق الشمالية وتشمل المحافظات (جنين، طوباس، طولكرم، نابلس، قلقيلية، رام الله والبيرة، القدس، أريحا والأغوار، بيت لحم، والخليل). (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني 2015).

وتعرف الدراسة الأكاديميين إجرائيا: هم أعضاء هيئة التدريس في العادة مثل الأساتذة في الكليات أو الجامعات ومراكز الأبحاث والدراسات، كما تتضمن مهامهم القيام بأعمال إدارية، واتخاذ قرارات، ووضع خطط وأنظمة، والإشراف على التنفيذ، وتشمل مسميات وظيفية مثل (رئيس الجامعة، ونواب الرئيس، وعمداء الكليات...الخ).

الفصل الثاني

أولاً: الأدب النظري

ثانيا: الدراسات السابقة (العربية والأجنبية)

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل من الدراسة كلاً من الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتم ذكر الدراسات العربية ومنها الأجنبية التي اطلعت عليها الباحثة، وقد تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم.

1.2 التعليم المدمج

إن العالم اليوم يواجه مجموعة من التحولات والتحديات السريعة والمتلاحقة التي تتمثل في التقدم العلمي والثورة التكنولوجية جعل العالم قرية صغيرة في ظل العولمة والانفتاح الاقتصادي. وأفضت هذه الثورة المعرفية إلى إنجازات هائلة أدت إلى تضاعف المعرفة الإنسانية. وقد نال الاهتمام والعناية بتقنيات التعلم والتكنولوجيا في التعليم التي أسهمت بشكل كبير في النهضة الحقيقية للتعليم. والنموذج الأكثر استخداماً حالياً هو نموذج التعليم المدمج (علاونة، وآخرون،2022).

ففي فترة جائحة كورونا، لجأت بعض المؤسسات التعليمية إلى التعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد، وبالتالي هذا جعل المعلمين والطلاب يتكيفون مع المنهجيات الجديدة، ذات الفصول الافتراضية والقنوات الرقمية والمنصات التعليمية وغيرها من وسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة تعليمية. إلا أنه ظهرت صعوبات في التعلم عن بعد (عبد العايد،2021).

1.1.2 مفهوم التعلم المدمج

هناك اختلاف في وجهات النظر حول مفهوم التعليم المدمج، إذ يرى البعض أن مفهوم التعليم المدمج هو المزاوجة بين استخدام التدريس وجها لوجه مع الاستفادة من تقنيات ما يعرف بالتعليم الإلكتروني، كاستخدام الحاسوب والإنترنت داخل الفصل الدراسي، ويرى فريق آخر أنه المزج والخلط بين التعليم داخل المؤسسة التربوية، والتعليم الإلكتروني الذي يُعطى خارج نفس المؤسسة، فهو لا يتقيد بزمان ومكان معينين (الحازمي، 2020).

كما يعرفه علاونة بأنه "نوع يدمج بين التعليم المتزامن وغير المتزامن بحيث يتفاعل المعلم والطلاب عبر الإنترنت في نفس الوقت الذي تُعطى فيه الدورات التدريبية، ثم تُنقل هذه الدورات إلى أقراص مدمجة لاستخدامها فيما بعد للدراسة الذاتية بصورة منفصلة عن المعلم" (علاونة، 2020، 30).

إن التعليم المدمج هو دمج صيغٍ مختلفة من التعليم التقليدي وجهاً لوجه خلال الحصص والمحاضرات، والتعليم عبر الإنترنت والتعليم المدعوم بالتقنيات المختلفة؛ بهدف الحصول على بيئات تعلّمية فعالة ومتنوعة. (yu & du, 2019)

فالتعلم المدمج هو تكامل استخدام تكنولوجيا التعليم، وأساليب مختلفة للتعلم والتعليم، ضمن نظريات التعلم الموافقة للموقف التعليمي، لزيادة فاعلية التعلم والتعليم (ابو عيطة والخريشة، 2019).

وقد عرفه خلف الله بقوله: "التعليم المدمج يقوم على تكامل بين خبرات التعلم في قاعة الدروس وخبرات التعلم من خلال شبكات الاتصال والإنترنت وبذلك يسمح بالتعلم المستقل حيث ينمي العلاقات الشخصية ويشجع المتعلمين على تبادل الأفكار والمعلومات" (خلف الله، 2019، 25).

فهو نظام تعليمي حديث، يعتمد على الجمع بين نظام التعليم التقليدي ونظام التعلم الذاتي، فهو وسيلة لتحويل العملية التعليمية من طور التلقين إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات (العازمي والعنزي ،2018).

كما تبين أن نجاح هذا النوع من التعليم يعتمد على المهارة من قبل أطراف العملية التعليمية وفي مقدمتها الطلبة والمعلمين، وقد تبين انه يوجد علاقة بين المهارات لدى المشاركين في العملية التعليمية، وخاصة المتعلقة بالأرقام وبين التعلم المدمج بشكل فعال في داخل المجتمعات (Meng & Yen, 2015)

و يعتبر التعليم المدمج استراتيجية تعليمية حديثة استبدلت محل التعليم الإلكتروني تدريجياً، في أغلب مؤسسات التعليم، فالتعليم المدمج بديل مقبول علمياً للتعلم الإلكتروني، وله فوائد أعلى وتكلفة أقل، كما أنه يشتمل على نماذج معقدة أكثر من التعلم، ومن أهدافه التعلم التفاعلي، فيؤدي إلى دمج دور المعلم في الفصل التقليدي مع دور المعلم الافتراضي(liu et al., 2016)

وقد عرفه (Khan et al., 2021,p12) بأنه "نمط تربوي يدمج بين التفاعل غير المتزامن والمتزامن وجهاً لوجه عبر الإنترنت بين المحاضرين والطلبة، مما يُتيح حدوث التعلم بشكل مستقل عن الزمان أو المكان".

فالتعليم المدمج يشير إلى برامج التعليم المصممة بشكل متماسك، ويتم تطبيقه على مجموعة من الأنشطة التعليمية، بدءاً من موضوع أو جزء من المساق وحتى المناهج الدراسية، ويتكون من دمج بعض أنواع وسائل التعليم الاعتيادية مع أنواع وسائل التعليم الإلكتروني (Kim, 2015).

يتضح من التعريفات السابقة أن جميعها ركزت على أن التعلم المدمج هو دمج للأساليب التقليدية للتعليم المعتادة، بالتعليم الحديث، من خلال استخدام وسائل الاتصال الحديثة، كالحاسوب، والوسائط المتعددة، بحيثُ يتفاعل الطلبة والمعلمين سوياً، وبأقل تكلفة ممكنة.

2.1.2 ميزات التعليم المدمج

يساعد التعليم المدمج في توفير المرونة التعليمية ويزيد من تحكم الطلبة بالبيئة التعليمية وزيادة تفاعلهم في البيئة التعليمية وتعزيز المناخ التعليمي الفعال. وكذلك مكملاً لطرق وأساليب عمليتي التعليم والتعلم العادية (حشايكة، 2023م).

كما أنه يسمح للمتعلمين تعزيز الجوانب الإنسانية والاجتماعية فيما بينهم وبين المتعلمين، فهو يوفر لهم فرصة التعامل مع معلميهم وزملائهم وجهاً لوجه. كذلك الاستفادة من التقدم التكنولوجي في كل من عمليات التصميم والتنفيذ والاستخدام، ويُعزز من التواصل الحضاري بين مختلف الحضارات بهدف نقل كل ما هو جديد من العلوم والاستفادة منه (البيات وآخرون، 2020م).

في حين أن التعليم المدمج يُوفر مزيداً من الحرية للطلبة بحيثُ يمكنهم اختيار المادة والسرعة والوقت ومكان الدراسة، كما يتمتع المعلم بحرية أكبر في عرض المواد التعليمية والمتابعة والتقييم، وتقليل الوقت اللازم لاختبار الأداء نظراً لإمكانية إجراء الاختبار عبر الإنترنت (عبد الرزاق والجعيدي، 2022).

يوفر التعلم المدمج مجموعة من المزايا للمعلمين منها التدريس بأقل تكلفة، ويوفر الوقت للمعلم والمتعلم. والاستمتاع بفوائد الدعم والتعليمات في الوصول إلى الموارد والمواد العلمية التي تلبي مستوى معرفة واهتمامات الطلبة، وتقلل من التوتر وتزيد الرضا والاحتفاظ بالمعلومات (حماد، 2023).

يُعد التعليم المدمج منحى فريداً من نوعه حيثُ يتمتع بمزايا التعليم وجهاً لوجه مع تعظيم الاستفادة من مزايا بيئات التعليم عن بُعد المعززة بالتكنولوجيا. فقد أتاح التعليم المدمج حلاً فعالاً للمشكلات الناجمة عن إغلاق المؤسسات التعليمية ومتطلبات التباعد (عبد الرزاق والجعيدي، 2022).

كما يشجع التعليم المدمج على اكتساب المعرفة إلى جانب تعلم تنمية المهارات التقليدية المكتسبة من المعلومات (El-Mowafy el al., 2013)

كما يُعد التعليم المدمج فعالاً في تنمية مهارات الطلبة، وتعزيز تجربة التعلم، كذلك تعزيز نهج متمركز حول الطالب في التدريس والتعلم، كما أنه قد يُساعد الطلبة على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل التواصل ومحو الأمية و المعلوماتية واستخدام التقنيات الرقمية

(Khan et al., 2021).

كذلك، يعمل التعليم المدمج على تعزيز فعالية التعلم وتوفير المرونة اللازمة في العملية التعليمية، وكذلك تعزيز العلاقات الاجتماعية وزيادة التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض وكذلك بينهم وبين المعلم، بالإضافة إلى نقل المتعلم من الفكر النظري إلى التطبيق العملي، ومراعاة الفروق الفردية وهو ما أقره الباحثون والدارسون في المجال التعليمي، بالإضافة إلى أهميته في توفير الوقت والجهد (الزهراني والغملاس، 2022).

كما يسهم التعلم المدمج في حل مشكلة محدودية مساحة الفصول الدراسية وزمن الحصة الدراسية، وزيادة عدد الطلاب، حيث يلبي احتياجات الطلاب والمعلمين ويعزز من كفاءة الفصول الدراسية (Tang & Chaw, 2016).

3.1.2 أهداف التعليم المدمج

لكل منظومة جملة أهداف تسعى لتحقيقها، لذا يحتوي التعليم المدمج على جملة أهداف من شأنها زيادة فاعلية العملية التعليمية التعلمية، تتلخص في الآتي:

يعمل على تحسين مخرجات التعليم ، كما ويزيد من مشاركة الطلبة في التعليم، وعلى ذلك لا بد من التأكد أن التعليم المدمج الذي يتم تصميمه في عملية التدريس يمتاز بالجودة العالية، فمن المفترض أن

هذا التعلم يُطور من إتقان تعلم الطلبة، لأنه يُبنى على أهداف واضحة محددة وقابلة للقياس، وأن الغرض من التقييم هو التطوير للأهداف الإيجابية للطلبة (Tony, 2021).

تقديم العديد من فرص التعلم بطرق مختلفة، مما يساعد على التوسع من قاعدة المتعلمين المستفيدين، ويرفع جدوى الخدمات التربوية المقدمة، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة، ومواكبة عصر التقّدم دون أن تفقد التواصل الاجتماعي والإنساني، إضافة إلى تمكين المتعلم من التفاعل بكفاءة عالية وبإيجابية مع متطلبات العصر الحاضر، والتركيز على جعل التعلم يحدث بطرق تفاعلية، وتحقيق الوصول إلى أكبر عدد من المتعلمين، في أقصر وقت وبأقل تكلفة ممكنة، وإدخال عناصر التشويق، والتجديد والتغيير إلى النظام التعليمي، وتطوير دور المعلم كونه مصدراً وحيداً للمعرفة، إلى جعله مساعداً باعتماد مصادر متعددة (العمري، 2012).

مواكبة التطورات المعاصرة وتمكين الطالب من التفاعل بكفاءة كبيرة. كذلك زيادة فاعلية أعضاء هيئة التدريس، كما يهدف التعلم المدمج إلى زيادة أعداد المتعلمين، ونشر الثقافة الإلكترونية في المجتمع وإعطاء مفهوم أن التعليم عملية مستمرة مدى الحياة (حسن، 2019).

4.1.2 طرق التعلم المدمج:

يتم بطريقتين:

1- الطريقة المتزامنة Synchronous: والتي تقتضي ضرورة وجود المعلم والمتعلم في نفس وقت التعلم، ويحدث التفاعل المباشر بينهما من خلال عدة أساليب مثل غُرف المناقشات الصفية، ومؤتمرات الفيديو (كونفرس).

2- الطريقة غير المتزامنة Asynchronous: ولا تقتضي تواجد المعلم في نفس وقت التعليم مع المتعلم، بل يُترك للمتعلم لاستخدام التدريب الذاتي للوصول للصفحات عبر الشبكة العنكبوتية، والاطلاع على الدروس الخاصة بالمادة الدراسية، والمشاركة في منتديات النقاش، أو التفاعل باستخدام البريد الإلكتروني (أبو خيران، 2021).

5.1.2 أبعاد التعلم المدمج:

وتتضمن تلك الأبعاد كما أشار إليها (محمود، 2021).

1- البعد المؤسسي Institutional يهتم بقضايا الشؤون الإدارية والشؤون الأكاديمية والخدمات الطلابية وتوافر المحتوى المتعلقة بالتعليم الإلكتروني.

2- البعد التربوي Pedagogical يركز على تحليل محتوى المقررات الدراسية، تحليل الجمهور وتحليل الأهداف العامة والخاصة والتأكد من مناسبتها لهم.
3- البعد التقني Technologicalيبحث في القضايا التكنولوجية للبنية التحتية في بيئات التعليم الالكتروني.
4- بعد التقويم Evaluation تقويم المتعلمين وتقويم بيئة التعلم والتعليم.
5- البعد الأخلاقي Ethical تتعلق بالاعتبارات الأخلاقية للتعليم الإلكتروني والتأثير الاجتماعي والسياسي والتنوع الثقافي والتنوع الجغرافي والتحيز وتنوع المتعلمين والتوزيع الرقمي ونظم التصرف والمسائل القانونية.

6.1.2 نماذج التعليم المدمج

1- نموذج تطوير المهارة (Skill- Driven Model): يجمع بين التعلم الذاتي والمعلم الذي يقوم بدور دعم وتطوير المعرفة. ويهدف إلى رفع كفاءة وقدرة المتعلم من خلال دمج تفاعلات في التعلم الذاتي مع المعلم بواسطة شبكة الإنترنت ومشتقاته الذي يتضمن البريد الإلكتروني، والمناقشات، والمنتديات، واللقاءات وجهاً لوجه.

2- نموذج تطوير الكفاية (Competency - Driven Model): وهذا الأسلوب يقوم على دمج الأداء والأدوات الداعمة له مع إدارة مصادر المعرفة والتوجيه والخبراء، من أجل تطوير الكفايات واكتساب المعرفة ونقلها.
3- نموذج تطوير الموقف (Attitude- Driven Model): وهو أسلوب يقوم على دمج أساليب التعليم التقليدي المعتاد عليها بأسلوب التعليم الإلكتروني (السبوع، 2022).
كما ذكر حجازي (2022) أن هناك أربعة أنماط أو نماذج للتعلم المدمج هي:

1- **النموذج التناوبي**: (Rotation Model) وفيه يتناوب الطلاب على طرائق التعلم حسب جدول زمني محدد أو حسب تقدير المعلم، ويكون أحد هذه الطرائق على الأقل هو التعلم عبر الإنترنت، وينقسم إلي: (التناوب على المحطات (station rotation model) : قد تتضمن المحطات أنشطة مثل تعليم مجموعة صغيرة أو صف كامل، ومشاريع جماعية، ودروس فردية، ومهام بقلم الرصاص والورق.
- التناوب على المختبرات (lab rotation model): التعلم المعكوس أو الصف الدراسي المقلوب (flipped classroom): وفيه يقوم الطالب بمهام معينة في البيت عبر الإنترنت ثم يكملها في قاعة الدرس، التناوب المنفرد- individual rotation model).

2- **النموذج الانتقائي أو الدمج الذاتي** (self- blended model): وفيه يأخذ الطلاب بأنفسهم دروساً عبر الإنترنت لاستكمال المحتوى التقليدي.

3- **النموذج المرن (flex model):** وفيه يتم تقديم المحتوى والشرح بشكل أساسي عن طريق الإنترنت مع قيام المعلم بتقديم المساعدة حسب الحاجة.

4- **النموذج الافتراضي المحسن (enriched virtual model):** وفيه يتم التعلم عن بعد بشكل أساسي مصحوباً بزيارات مدرسية نادرة.

7.1.2متطلبات استخدام التعليم المدمج

عندما يتم اختيار نمط من أنماط التعلم المعروفة في مجال التربية، لابد من اتباع إجراءات لضمان نجاح هذا النمط. وللتعليم المدمج عدة شروط ومتطلبات لابد من اتباعها وقت تنفيذه في المنظومة التعليمية تندرج تحت الآتي:

متطلبات مادية وتقنية: تتعلق بتوفير ميزانية كافية لتوفير عدد كافي من أجهزة الحاسب الآلي ذات مواصفات حديثة يمكن توصيلها بالإنترنت، ومزودة بمشغلات الأسطوانات CD-ROM وبكاميرا رقمية وسماعات، وتوفير البرامج التعليمية المناسبة لكل مادة، وبرمجيات التأليف، كذلك توفير برامج التقييم الإلكتروني، مع توفير الفصول الافتراضية، بجانب الفصول التقليدية بحيث يكمل كل منهما الآخر.

متطلبات بشرية: وهي تتعلق بكل من المعلم والمتعلم، فالمعلم هو الميسر والموجه ومقدم التغذية الراجعة للمتعلمين، والمتعلم يُشارك بشكل فعال في العملية التعليمية، ولذا يجب أن تتوافر لدى كل منهما المهارات اللازمة لاستخدام الحاسب الآلي والبرمجيات التعليمية والإنترنت بجميع خدماته وخاصة البريد الإلكتروني والمحادثة عبر شبكة الإنترنت.

المتطلبات الفنية: التي تتعلق بالمواد التعليمية وتنقسم إلى: مواد تعليمية مطبوعة: وتشمل الكتب المدرسية، وكراسات التدريبات، والاختبارات الورقية، والنشرات، ومواد تعليمية مرئية ومسموعة: وتشمل الصور الثابتة والمتحركة، ولقطات الفيديو K والعروض التقديمية وصفحات الويب، وأدوات التعلم الإلكتروني المستخدمة في العملية التعليمية. (الحميدي والرشيدي، 2022).

8.1.2 استراتيجيات التعليم المدمج

يجمع التعليم المدمج بين أسلوب التعليم غير المتزامن والأسلوب المتزامن، فإن بيئة التعليم المدمج جمعت خصائص الأسلوبين، وهما المرونة والتفاعلية، وقد ذكر العلي والعنزي (2022) استراتيجيات للتعلم المدمج على النحو الآتي:

1- تحديد الأهداف بوضوح: تُعد الأهداف خارطة للتعلم المدمج، بهدف السير على المسار الصحيح، ولما كانت بداية أي عمل كان لابد من تحديدها، فهي تشتمل على المهارات الضرورية للتعامل مع التعليم المدمج، والأدوات المستخدمة، ونماذج التصميم أو نظريات التعلم المختلفة التي تُستخدم في تقديم المحتوى إضافة إلى المحتوى والمواد التي تمت إضافتها إلى التعليم المدمج.

2-تحديد خطة ومفردات منهج التعليم المدمج: وضوح الخطة الدراسية ومفردات المنهج التعليمي في التعليم المدمج يُعد أمراً أساسياً للمتعلمين لتحقيق تقدم دراسي ناجح، ويتجلى هذا الوضوح من خلال اشتماله على الآتي: الأهداف التعليمية، الواجبات، الاختبارات، العروض التقديمية، وحضور ومشاركة الطلبة، إضافة إلى مواعيد تسليم الأعمال... وغيرها.

3-تحديد مستوى التفاعل في التعليم المدمج: لابد قبل البدء بعملية التنفيذ من معرفة المستويات التي يتفاعل خلالها الطلبة، ومعرفة آلية تحقيقها باستخدام أدوات التعليم الإلكتروني، وتحديد ما يتناسب مع طبيعة كل تطبيق ووسيلة إلكترونية، ومدى قبول الأفراد والجماعات والتفاعل معها، سواء أكان التعليم متزامناً أو غير متزامن.

4- تكامل أنشطة العمل الجماعي: يُعد التعاون من العناصر المهمة في التعليم المدمج، إذ إنه يُسهم إسهاماً كبيراً في تفاعل الطلبة اجتماعياً، ويساعدهم على تبادل المعلومات والمعارف مع زملائهم، والاستفادة من مهارات الطلاب الآخرين، من خلال استخدام التطبيقات والأدوات المختلفة عبر شبكة الإنترنت.

5-تحديد كيفية التواصل والتغذية الراجعة: ينبغي تحديد آلية واضحة للتواصل مع المعلمين، وذلك للرد على استفسارات الطلبة والإجابة عنها، عبر وسائل يتفق عليها، سواء بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة عن طريق البريد الإلكتروني، بحيث لا يتجاوز الرد أكثر من يومين، وبهذه الطريقة يشعر الطلبة بالجديّة، وأن لديهم نظاماً قوياً يسهل عليهم الحصول على التغذية الراجعة بصورة مستمرة.

6- تحديد قائمة بالمصادر والمراجع: ينبغي على المعلمين تحديد المصادر الأكثر أهمية للطلبة، وذلك من خلال وضع قائمة لهم في مراجع المنهج، والأفضل أن تكون المراجع متاحة عبر الإنترنت، ويُفضل أيضاً أن يقوم عضو هيئة التدريس بترتيبها حسب مواضيع المنهج، وإدراج مراجع للاستزادة والتوسع في القراءة.

7-وضع خطة فعالة للتقويم: تُعد عملية التقويم عملية مهمة في قياس تقدم الطلبة الدراسي، ومعرفة مستواهم وأدائهم التحصيلي، وليكون التعليم المدمج ذا فعالية لابدّ من وضع خطة تقويمية تكون فاعلة، إضافة إلى وجود تقويم لأنشطة المقرّر، سواء بالطريقة التقليدية أم الإلكترونية المباشرة التي يُحددها المعلم.

2.2 جودة التعليم

قبل الحديث عن جودة التعليم والجودة الشاملة، لابد من إيضاح مفهوم الجودة، فالجودة هي "درجة قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها وتلبية توقعات العملاء والمستفيدين بشكل مستمر وفعال" (العبدلي والعلي، 2019، 39).

أما كروسبي Crosby فيعرفها بأنها المطابقة للاحتياجات والمواصفات. (Bussenault and Prétet, 1991) فهي القدرة على تحقيق رغبات المستهلك بالشكل الذي يتطابق مع توقعاته، ويحقق رضاه التام عن السلعة، أو الخدمة التي تقدم له (عطية، 2009)، أي قدرة المنتج على تلبية حاجات المستخدمين وبأقل تكلفة (Maria, 1991).

فهي عبارة عن: "تلبية الاحتياجات والمتطلبات المختلفة لجميع أصحاب المصلحة، بطريقة فعالة ومستمرة" (الشريف والقحطاني، 2020، 159).

وقد عرف ديمنغ (W.E. Deming,1994) الجودة بأنها: "درجة التميز الذي يمكن التنبؤ بها من خلال استعمال معايير أكثر ملاءمة وأقل تكلفة، وهذه المعايير تشتق من المستهلك، وينطبق ذلك المبدأ على عملية الإنتاج، والمنتج النهائي في نفس الوقت" (المهدي وآخرون، 2006).

1.2.2 أهداف الجودة

قد أشار الشهري (2017) أن أهداف الجودة تتمثل في :

1- تحسين إنتاجية المؤسسة وكفاءتها وتحقيق أهدافها التشغيلية والمالية.
2- تقليل التكاليف وزيادة الربحية من خلال تحسين العمليات وتقليل الأخطاء والهدر والفاقد.
3- العمل على زيادة التنافسية وتحسين سمعة المؤسسة وموقعها في السوق.
4- تعزيز الثقة بين المؤسسة والعملاء والموردين والمجتمع المحلي.

5- تحقيق معايير الجودة الدولية والمحلية والامتثال للتشريعات واللوائح والمعايير الصحية والبيئية.
6- وأخيراً تحسين أداء الموظفين وتنمية وتعزيز الثقافة التنظيمية المبنية على الجودة والتحسين المستمر.

2.2.2 أبعاد الجودة

إن قياس الجودة لم يكن دائماً بالمهمة السهلة، فالجودة لا يعبر عنها بالأبعاد الكمية فقط، وإنما هناك أبعاد غير كمية Qualitative وأبعاد نوعية، وبشكل عام يقسم " Evans"الجودة إلى ستة أبعاد أساسية هي:

- التشغيل أو مستوى الأداء: حيث يهتم المستهلك بأداء المنتج خلال الاستعمال، فمثلاً تستمر الشركات في التركيز على تحسين الوظيفة الرئيسية للمنتج وإكمالها، بينما تحاول أخرى ابتكار وظائف ثانوية وتطويرها.
- الموثوقية والمتانة: لتحقيق الاحتياج لا يكون المنتج قادراً على أداء وتحقيق الهدف منه فقط، وإنما يكون قادراً على عمل ذلك طوال فترة زمنية معقولة، ويسمى هذا متانة.
- إمكانية تقديم الخدمة: هذا البعد يعكس مدى السرعة، الدقة والمعاملة الطيبة في تقديم المنتج السلعي أو الخدمي على حد سواء.
- المظهر الخارجي: هذا البعد يخضع لعوامل شخصية، فالمظهر الخارجي يعكس مدى شعور المستهلك اتجاه منتج معين أو تشكيلة معينة.

- إمكانية التحسس بالجودة: يمكن الحكم على العديد من المنتجات من خلال الأسماء المميزة لها أي العلامات الخاصة بكل منتج أو مؤسسة معينة (الحاج، 2020).

3.2.2 الجودة الشاملة

بعد تعريف الجودة بشكل عام نتطرق إلى تعريف الجودة الشاملة في التعليم، والتي تعتبر المحور الأساسي للدراسة الحالية.

فالجودة الشاملة عبارة عن منهج علمي لتطوير أداء المنظمات والعاملين بهدف تقديم سلع أو خدمات تلبي احتياجات وتوقعات وإرضاء العملاء، وذلك من خلال الحرص على التحسين المستمر وتدريب العاملين وإشراك العملاء في جميع مراحل العمل. (أبو النصر، 2015).

الجودة الشاملة هي التزام المنظمة بالتحسين المستمر طويل الأجل للجودة في جميع مجالات المنظمة، وبالمشاركة النشطة لجميع الأعضاء على جميع المناحي من أجل تلبية توقعات العملاء، فهي تحول ظاهر من عملية مدفوعة بالرقابة الخارجية من خلال الامتثال للإجراءات إلى عملية التحسين المعتاد (Cooper, G. C, 2003).

كما عرف(Dean & Bowen, 2008) الجودة الشاملة بأنها فلسفة إدارية تتميز بمجموعة من المبادئ والممارسات والتقنيات. وتتمثل مبادئها الثلاثة في التركيز على العملاء، والتحسين المستمر والعمل الجماعي، ويتم تنفيذ كل مبدأ من خلال مجموعة من الممارسات، التي هي ببساطة مجموعة من الأنشطة مثل جمع المعلومات عن العملاء أو عمليات التحليل، وتنفذ الممارسات بدورها بدعم من مجموعة واسعة من التقنيات.

وقد عرفت الجودة الشاملة بأنها: "عملية استراتيجية إدارية ترتكز 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 التحسين المستمر للمنظمة" (الجعبري، 2021، 17).

وهي توجه إداري للنجاح بعيد المدى من خلال إرضاء العميل، وجعل كل أعضاء المؤسسة يشاركون في تحسين الإجراءات، المنتجات، الخدمات، والثقافة السائدة في مكان العمل (Marteniz, 1998).

وبالتالي الجودة الشاملة: هي مجموعة من المبادئ الإرشادية والفلسفية التي تمثل التحسين المستمر لأداء المنظمات من خلال استخدام الأساليب الإحصائية والمصادر البشرية في تحسين الخدمات والمواد التي يتم توفيرها للمنظمة وكل العمليات التي تتم في التنظيم والدرجة التي يتم فيها تلبية حاجات العميل في الوقت الحاضر والمستقبلي (الغرباوي، 2020).

4.2.2 رواد الجودة الشاملة

ويليام إدوارد ديمينغ W. Edward Deming: عالم رياضيات وفيزياء أمريكي ولد سنة 1900 عمل في اليابان بعد الحرب العالمية الثانية، في مجال الضبط الإحصائي Statistical Process Control ولاقت أفكاره قبولاً كبيراً، ويمكن تلخيص أفكاره في مجال إدارة الجودة بالمنجزات التالية: المبادئ الأربعة عشر لإدارة الجودة- المعوقات الستة عشر- نظام المعرفة العميقة- الأمراض التنظيمية السبعة المعيقة لإدارة الجودة الشاملة (عنبر، 2023).

جوزيف جوران Joseph Juran: أسهم في ثورة الجودة في اليابان، حيثُ تم استدعاؤه عام 1954م من قبل نقابة العلماء والمهندسين اليابانيين لإلقاء محاضرات عن الجودة ومسؤولية الإدارة في تحقيق الجودة، وقد أشار جوران إلى ضرورة توفير المناخ المناسب للإبداع والابتكار وبما يتطلب إحداث تغيير في الثقافة التنظيمية للمنظمة. وقد اعتمد جوران على تقديم مفهوم واسع للجودة يعتمد على تنفيذ برنامج لتحسين الجودة، وقد ربط بين تحسين الجودة وكفاءة الإدارة من خلال ما سُمي بثلاثية جوران والتي تتكون من: التخطيط الجيد، والرقابة الفعالة على الجودة، وإجراء التحسينات المستمرة (الغرباوي، 2020). ويُعتبر جوزيف صاحب العبارة الأشهر في هذا المجال: "الجودة لا تحدث بالصدفة، بل عبر التخطيط"، وضع الخطوات العشر التي لابد للمؤسسة اتباعها عند تطبيق برنامج الجودة الشاملة (عنبر، 2023).

فيليب كروسبي Philip Crosby: هو أول من نادى بفكرة العيوب الصفرية، والذي يُخالف فيها فكرة المستويات المقبولة للجودة والنسب المسموح بها للأخطاء والعيوب، كما أنه ربط بين مستوى الجودة في المنظمة والأرباح المحققة، كما أكد على مدى أهمية الإدارة العليا في دعم الجودة وتحقيق مستوى عالي فيها (الغرباوي، 2020م). صاحب كتاب "Quality is Still Free. 1979"، وطرحه مفهوم "Zero Defect Management"، كذلك وضع أربع عشرة نقطة أساسية لتحقيق الجودة (عنبر، 2023).

كاورو إيشيكاو: يُعتبر الأب الروحي لحلقات الجودة حيثُ أنه كان أول من نادى بها، حلقات الجودة وهي عبارة عن مجموعات صغيرة من العاملين ينضمون بعضهم بصفة طوعية ويجتمعون لمناقشة مشاكل الجودة في العلم. وقد نادى بإشراك العاملين في حل المشاكل من خلال حلقات الجودة وكذلك التعليم والتدريب في زيادة معارف العاملين وتحسين مهاراتهم وتغيير اتجاهاتهم (الغرباوي، 2020).

جينيشي تاغوشي Genichi Taguchi: يُعد المهندس والإحصائي الياباني "جينيشي تاغوشي" من خبراء ورواد الجودة اليابانيين والعالميين، حاز على جائزة "ديمنغ" للجودة، وشغل منصب عميد الأكاديمية اليابانية للجودة، وقد رأى "تاغوشي" أنه ولغرض تحسين الجودة ينبغي التركيز على مرحلة التصميم، لأنها المرحلة التي تبدأ عندها الجودة، ومن أجل الحصول على تصميم أفضل لابد من إجراء التجارب على المتغيرات التي تُسهم في أداء المنتج، والتي توصل من خلالها إلى ما يُعرف ب"تصميم التجارب"، والذي استخدم بشكل واسع من قبل خبراء الجودة، المصممون وأعضاء فرق بناء التصميم، التي يتعين عليها بناء تصاميم قوية بإمكانها الحد من الانحرافات التي تظهر على المنتج خلال عمليات النقل أو بعد استخدام العميل للمنتج (لحبيب، 2019).

5.2.2أهداف الجودة الشاملة

1- تلبية حاجات ورغبات الزبائن والمستهلكين بشكل مستمر، مع الحرص على تخفيض التكاليف الكلية للإنتاج حيثُ أن الجودة تتطلب عمل الأشياء الصحيحة من المرة الأولى وهذا يعني تقليل الأشياء التالفة أو إعادة إنجازها وبالتالي تقليل التكاليف.

2- التمايز في السوق من خلال تقديم منتوج أو خدمة يشعر فيها العميل بأنه يتعامل بخصوصية في المنظمة.

3- تحقيق الجودة: وذلك بتطوير المنتجات والخدمات حسب رغبة العملاء، أن عدم الاهتمام بالجودة يؤدي إلى زيادة الوقت لأداء وإنجاز المهمام وزيادة أعمال المراقبة وبالتالي زيادة شكاوى المستفيدين من هذه الخدمات.

4-تقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات للعميل: فالإجراءات التي وضعت من قبل المنظمة لإنجاز الخدمات للعميل قد ركزت على تحقيق الأهداف ومراقبتها وبالتالي جاءت هذه الإجراءات طويلة وجامدة في كثير من الأحيان مما أثر سلباً على العميل (أبو حلوة، 2017).

6.2.2 مبادئ إدارة الجودة الشاملة

وتتضمن إدارة الجودة الشاملة عدة مبادئ تمثل الأساس الذي تقوم عليه وهي:

- تفويض السلطة والعمل الجماعي (عمل الفريق)، والتركيز على جودة العمليات.
- الرؤية المشتركة وتعنى التوجه الموحد للتنظيم ككل. واتخاذ القرارات المبنية على الحقائق والبيانات الإحصائية الدقيقة.
- إيجاد بيئة تساعد على الوحدة والتغيير، مع التركيز على رضا العميل.
- القيادة التربوية بمعنى أن نجاح إدارة الجودة هو مسؤولية الإدارة العليا للمؤسسة التعليمية (البوهي وآخرون، 2018).
- تمكين العاملين والاستفادة من خبرات القوى العاملة.
- ضرورة التدريب المستمر، فلا قيمة للكم بدون جودة.
- بناء وتدعيم الولاء التنظيمي.
- الشفافية والمكاشفة كذلك المساءلة والمحاسبية (أبو النصر، 2015).
- أوقات التغيير التنظيمي، وكذلك جزء من العمليات اليومية، تلعب الاتصالات الفعالة دوراً فعالاً في الحفاظ على الروح المعنوية وتحفيز الموظفين على جميع المستويات. تتضمن الاتصالات الاستراتيجيات والطريقة والتوقيت (Sullivan B. Estes, 2007)

– المشاركة الكاملة للموظفين: يشارك جميع الموظفين في العمل نحو أهداف مشتركة، لا يمكن الحصول على التزام الموظف الكامل إلا بعد دفع الخوف من مكان العمل، وعندما يحدث التمكين، وعندما توفر الإدارة البيئة المناسبة. تدمج أنظمة العمل عالية الأداء جهود التحسين المستمر مع العمليات التجارية العادية. فرق العمل المدارة ذاتياً هي أحد أشكال التمكين (Anbarib, 2005).

– النظام المتكامل: على الرغم من أن المنظمة قد تتكون من العديد من التخصصات الوظيفية المختلفة التي يتم تنظيمها في كثير من الأحيان في أقسام منظمة بشكل عمودي، إلا أن العمليات الأفقية التي تربط هذه الوظائف هي التي تركز على إدارة الجودة الشاملة (William, .2003)

7.2.2 عناصر الجودة الشاملة

إن نظام إدارة الجودة الشاملة عبارة عن هيكل متكامل من النظم الفرعية، والتي ينبغي توفرها بالأساس في الوحدات الاقتصادية، أو يفترض أنها موجودة ومتكاملة فيما بينها، وينبغي أن تكون هناك أدوات ربط بينها، لتحقيق أهداف نظام الجودة الشاملة وعناصرها، وهي كما يلي:

عملية الجودة: حيث يشمل نظام عملية الجودة كل العمليات الإدارية والتوجيهية والخدمية والإنتاجية، وتتضمن عمليات الجودة الأنظمة الفرعية، ومنها: أنظمة تخطيط الجودة، والقيادة والتنظيم والضبط، ومراجعة طرق التصميم.

التكنولوجية: حيثُ يتمثل هذا النظام الفرعي بإدارة الجودة الشاملة، ويشمل أيضاً العديد من الأنظمة الفرعية والفقرات لأداء المهام بشكل كامل، وتكون هذه الأنظمة بشكل خطوط إنتاجية يتم عن طريقها إتمام العملية الإنتاجية، وتلبية حاجات الزبائن وأنظمة المعلومات التي تتم عن طريق تقديم التغيرات التي تحصل على الزبائن.

الهيكل التنظيمي: ويتمثل هذا النظام الفرعي لإدارة الجودة الشاملة في مسؤوليات الأفراد العاملين، وظروف عملهم في الوحدات الاقتصادية عن طريق الهياكل التنظيمية الفرعية، ومنها: المسؤوليات والصلاحيات الممنوحة للعاملين لغرض تحقيق التحسين المستمر لإدارة الجودة الشاملة، والاتصالات الرسمية وغير الرسمية التي تتم داخل الوحدة الاقتصادية والإدارة الفعالة التي تقوم على عمليات التخطيط المناسب لتحقيق أفضل سلعة أو خدمة.

نظام الأفراد: ويتمثل هذا النظام الفرعي لإدارة الجودة الشاملة بنظام فرعي خاص للعاملين في الوحدات الاقتصادية، ويتكون من الأنظمة الفرعية التالية: فرق العمل، التعليم والتدريب، تطوير الإدارة، الحوافز والمكافآت، والمهام (العزة والسلوادي، 2022).

8.2.2 الجودة الشاملة في التعليم

شهدت نُظم التعليم ومناهجه تحديات كبيرة في النصف الثاني من القرن العشرين نتيجة للتطور المعرفي الهائل، والثورة التكنولوجية في المجال الصناعي، وتكنولوجيا الاتصال مما أدى إلى ظهور اتجاهات حديثة في مجال التعليم لمواكبة تلك التطورات وتعقيداتها وكان من أحدث تلك الاتجاهات الدعوة إلى تبني مفهوم الجودة الشاملة في التعليم وإدارته بعد تطبيق هذا الاتجاه في عمل المؤسسات الإنتاجية، والخدمية، وتحقيقها نجاحات كبيرة، وقد أصبحت الجودة تمثل حياة العصر وثقافته (المصارير، 2019).

ومن خلال التعريف السابق للجودة وتطورها عبر القرون، لذا من الصعب إيجاد تعريف محدد للجودة، إلا أن الأمر في غاية الصعوبة فيما يتعلق بجودة التعليم وقد تعددت وجهات النظر حول مفهوم الجودة الشاملة في التعليم، ومن هذه التعريفات:

"فلسفة مشتركة بين كل الأطراف المعنيين بالمؤسسة تعنى بتطبيق معايير الجودة من خلال عملية متكاملة تتم عبر آليات تستخدمها المؤسسة وتهدف لتلبية احتياجات ملتقى الخدمة وتوقعاتهم بشكل مستمر بما يحسن مستوياتهم العلمية والعملية ويسهم في التنمية المجتمعية" (الدالي والمرسي، 2023، 221).

كما عرفها الحسومي بأنها عبارة عن التحسين والتطوير المستمر حسب مواصفات ومتطلبات تقوم بها المؤسسات التعليمية بواسطة القيادات الإدارية لإشباع حاجات الطالب وأعضاء هيئة التدريس وخلق بيئة تعليمة مناسبة لتحقيق التفوق والتميز وجودة المخرجات التعليمية بنتائج فعلية حقيقية (الحسومي، 2021).

وتشير أدبيات البحث في مجال الجودة إلى أن الجودة الشاملة في التعليم تتضمن المعاني التالية:

- الشمول: بمعنى أن الجودة في التعليم لم تعد قاصرة على تحسين المنتج التعليمي فقط وإنما تعنى بتحسين مختلف عناصر المنظومة التعليمية.
- التحسين المستمر: فالجودة التعليمية عملية مستمرة لا تتوقف عند حد معين.
- الحافزية الداخلية: بمعنى أن تكون هناك رغبة داخلية وقناعة ذاتية ودافع قوى من جانب العاملين في المؤسسة التعليمية لإحداث التحسين والتطوير في مختلف الجوانب.

- ذاتية الرقابة التلقائية: بمعنى أن يصبح سلوك الجودة سلوكاً تلقائياً لدى جميع المعلمين والطلاب والجهاز الإداري وجميع العاملين في المدرسة أو المؤسسة التعليمية دون الحاجة إلى رقيب.
- المواءمة الثقافية: بمعنى أن تتفق معارف ومهارات وقيم وسلوك العاملين في المؤسسة التعليمية مع مضمون الجودة.
- المسئولية الجامعية: بمعنى مسؤولية كل فرد في المدرسة و المؤسسة التعليمية عن عمليات التحسين والتجويد كل في موقعه.
- الأخطاء الصفرية: بمعنى تأدية العمل بدون أخطاء ومنع المشكلات قبل وقوعها وأداء العمل الصحيح بالشكل الصحيح من أول مرة.

- التدريب المستمر: البحث المتواصل من جانب المعلمين ورجال الإدارة بهدف تطوير مهاراتهم الفنية ومتابعة الجديد في مجال تخصصهم (البوهي وآخرون، 2018).

9.2.2 الجودة الشاملة في التعليم العالي

التعليم العالي: هو "كل أنواع الدراسات والتكوين أو التكوين الموجه للبحث، التي تتم بعد المرحلة الثانوية على مستوى مؤسسة جامعية أو مؤسسات تعليمية أخرى مُعترف بها كمؤسسات التعليم العالي من قبل السلطات الرسمية للدولة" (مشري وبو لحية، 2019، 254).

فالجودة في التعليم العالي هي عبارة عن إحدى وسائل تحسين وتطوير نوعية التعليم والنهوض بمستواه في عصر العولمة، الذي يُمكن وصفه بأنه عصر الجودة، فهي تُعد أحد المداخل التي ينبغي أن تركز عليها هذه الأخيرة، لتحقيق رضا الطلبة على جودة الخدمة التعليمية المقدمة، ورضا المجتمع على مستوى المعرفة الموصل إليها ورضا سوق العمل عن كفاءة وفعالية مخرجات التعليم العالي (مرزوق، 2020).

فهي "مدخل فكري وثقافي وأداري وتنظيمي ينبغي تطبيقه في الكليات لتحقيق التكامل والتنسيق بين جهود منتسبي الكليات والأقسام المختلفة ومشاركتهم في عملية التحسين المستمر للمخرجات التي تقدمها الكلية" (المهباط، 2021، 246).

كما تُعتبر ترجمة لاحتياجات وتوقعات المستفيدين (الداخلين والخارجين) من العملية التعليمية إلى مجموعة خصائص محددة تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل في المؤسسة

التعليمية من أجل تلبية احتياجات وتوقعات المستفيدين وتحقيق رضاهم عن الخدمات التعليمية التي تقدمها المؤسسة التعليمية (زرزار، 2019).

كما عرفها تتبيرت: "أسلوب متكامل يعكس مدى قدرة مؤسسات التعليم العالي على تقديم خدمات وفقاً لمواصفات ومعايير قياسية عالية متفق عليها، مما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل من أهداف النظام وتوقعات طالبي الخدمة التعليمية" (تتبيرت، 2021، 128).

و عرفها حمدان (2019، 146) بقوله: "الجودة في التعليم الجامعي تختص بالمواصفات التي يجب أن تتوافر في الطالب الخريج، وكيفية تقديمه لسوق العمل، وهنا تبرز المنافسة بين الخريجين على اكتساب هذه المواصفات".

وبالتالي هي ظاهرة إدارية تعمل على توحيد كل النشاطات والنظم والعمليات وتعزيز جهود جميع مصادر الطاقة البشرية من الهيئتين التدريسية والإدارية والطالب واستثمار قدراتهم في مختلف المجالات مع إدارات الجامعات، بهدف التحسين والتطوير المستمر للعمليات التربوية والتعليمية، وجودة المخرجات لإرضاء كافة المستفيدين (العجلوني، 2019).

10.2.2 أسباب تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي

أشار العديد من خبراء التربية والإدارة الجامعية إلى أن المنافسة بين الجامعات الحكومية والخاصة، وبين الجامعات الوطنية والأجنبية مستمرة ، وسوف تزداد خلال السنوات القادمة، ويروا أيضاً أن أهم التحديات المعاصرة أمام الجامعات هي: غياب التنافسية في الأسواق العالمية لخريجي الجامعات الوطنية– تدهور الإنتاجية في المجالات العديدة لخريجي الجامعات الوطنية– نقص نصيب الشركات الوطنية من السوق العالمي بسبب الموارد البشرية الناتجة من أنماط التعليم الجامعي الحالي– تزايد البطالة بين الخريجين من الجامعات– زيادة المعروض من الخريجين الجامعيين عن الطلب عليهم كخريجي الاقتصاد والزراعة والقانون والآداب وغيرها من الكليات الحديثة والجديدة (عبد الرحيم وآخرون، 2020).

كما أن من الأسباب التي جعلت الجامعات تحرص على الجودة في التعليم، الحصول على شهادات الجودة العالمية في الأداء الجامعي، كشهادة ISO أو شهادة الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation، وهذا يعين إخضاع الجامعة لرقابة الجهة المانحة لشهادة الجودة للتأكد من أن الجامعة تتحقق فيها الشروط والمعايير التي تضعها الجهة المانحة، وفي المقابل تحرص الجامعة على

الوفاء بهذه الشروط والمعايير ضماناً لحصولها على اعتماداتها المالية، وقد أدى ذلك إلى تأكيد الجامعات بشكل أكبر على حسن أدائها (نور الإيمان، 2020).

11.2.2 فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي

إن الأخذ بفلسفة إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في مؤسسات التعليم العالي يُحقق العديد من الفوائد التي يمكن تلخيصها كما ذكرها السالم:

- تدعم إدارة الجودة الشاملة القدرة التنافسية للمؤسسة التعليمية.
- تساهم في الاستثمار الأمثل للموارد المادية والبشرية.
- تجويد مخرجات المؤسسة التعليمية وخفض تكاليفها.
- القضاء على الهدر في الموارد.
- خدمة المجتمع وتحقيق احتياجاته.
- تعزيز انتماء العاملين للمؤسسة التعليمية.
- زيادة التعاون بين العاملين في المؤسسة التعليمية.
- تلبية احتياجات سوق العمل.
- تعزيز الثقة بين قادة المؤسسات التعليمية والعاملين فيها (السالم، 2023).
- تعد طريقة لتطوير المهارات الإدارية والمهنية لأعضاء فرق العمل- كذلك إعطاء الموظفين مزيداً من الفرص إمكاناتهم وتقويتها- تُعد وسيلة لتشجيع عمل التحسينات داخل الكلية ونشر الثقافة بين العاملين في الكلية وممارسة الأساليب الإدارية الجيدة- وتُعد أداة اتصال فعالة داخل الكلية- إعطاء خدمات أفضل لطلبة الكلية وهذا ما تدور حوله فلسفة إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم (المهباط، 2021).

12.2.2 معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي

هناك عدة معايير رئيسية للجودة الشاملة نستعرضها كما وضحها مرزوق (2020).

1- معيار جودة عضو هيئة التدريس: تتمثل في تأهيل الأساتذة عملياً، وسلوكياً، ثقافياً وليتمكنوا من إثراء العملية التعليمية.

2- معيار جودة الطالب: تأهيل الطلبة علمياً، واجتماعياً، وثقافياً ليتمكنوا من استيعاب حقائق المعرفة، مع مراعاة نسبة عدد الطلبة ومتوسط تكلفة الطالب والخدمات المقدمة له، ودافعيتهم واستعدادهم للتعلم.

3- معيار جودة المناهج الدراسية: تقوم على أساس أن الطالب هو محور العملية التعليمية، تكمن جودة المناهج في مساعدة الطالب على توجيه ذاته في دراساته وبحوثه، وخلق مهارات جديدة لإثراء مهاراتهم وتحصيلهم الدراسي.

4- معيار جودة البرامج التعليمية: يجب أن تتميز البرامج بالشمولية والتكامل، والعمق والمرونة لتستوعب التطورات السريعة الحاصلة اليوم في جميع المجالات.

5- معيار جودة طرق التدريس: وهي ضرورة تحقيق التكامل في عملية التدريس النظري والتطبيقي، وربطها بالواقع.

6- معيار جودة تقويم الطلاب: التنوع في استخدام أساليب تقويم أداء الطلبة، مع التزام الموضوعية، وقياس مخرجات التعليم، كوضع نظام فعال لتقويم أدائهم.

7- معيار جودة العلاقة بين الجامعة والمجتمع: يجب أن تكون الجامعة متفاعلة مع المجتمع بجميع قطاعاته الإنتاجية والخدمية، وتلبي احتياجاته بوضع تخصصات تخدم سوق العمل.

8- معيار جودة الإمكانات المادية: يقوم على توفير المباني والقاعات والمدرجات ومختلف التجهيزات وقدرتها على تحقيق الأهداف واستفادة الطلبة من بنوك المعلومات والمكاتب، وفضاء الإنترنت.

9- معيار جودة تقييم الأداء: يتحقق من خلال تقييم كل المعايير السابقة لضمان جودة التعليم وتحقيق التقدم والتميز.

13.2.2 معايير ضمان الجودة الشاملة في التعليم العالي

والمقصود هنا بضمان الجودة أنها: "جميع الإجراءات المخططة والمنظمة اللازمة لتوفير الثقة الكافية من أن المنتج أو الخدمة ستحقق متطلبات العميل. ويتضمن نظام تأكيد الجودة والتخطيط للجودة، من خلال إعداد إجراءات وتعليمات لأنشطة العمل ومتابعة تنفيذها، وذلك لكي تتحقق الجودة داخل المنظمة بشكل ثابت ومتماثل" (مرازقة، 2011، 678).

فهي عملية إيجاد آليات وإجراءات تطبق في الوقت الصحيح والمناسب للتأكد من أن الجودة المرغوبة ستتحقق، بغض النظر عن كيفية تحديد معايير هذه النوعية. كما وعرفت 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 ملائمة وتستوفي توقعات مختلف أنواع المستفيدين من هذه الجهات. (الحاج وآخرون، 2008).

وقد لخص العرنوسي وجبر(2014) معايير ضمان الجودة من أجل وتوفير الثقة ومنع الانحرافات أو الأخطاء، وحفاظاً على الجودة وحسن الأداء والإتقان على الدوام، ولضمان ذلك لابد من:

1- اتباع الأساليب الرقابية الشفافة والمتنوعة لبرامج الجودة من كافة العاملين طلاب ومدرسين في الجامعة.

2- التأكيد على أن الجودة واتقان العمل وحسن الأداء مطلب وظيفي عصري، وواجب وطني.

3- تنمية روح العمل الجماعي والتعاوني للاستفادة من كافة العاملين في المؤسسة.

4- ترسيخ مفاهيم الجودة الشاملة تحت شعار لا بديل عن الصحيح.

7- تحقيق التقدم النوعي في العملية التدريسية وذلك بتفعيل كافة الأنظمة المعمول بها في الجامعة دون استثناء.

8- المحافظة على مستوى الأداء للمدرسين والفنيين والطلبة في الجامعة من خلال المتابعات الميدانية المستمرة، وإبداء التوجيهات اللازمة كلما دعت الحاجة.

9- اتخاذ كافة الإجراءات والتدابير التي تعزز وترفع من مستوى الجودة وتقلل من وقوع الأخطاء في التدريس.

10- حل المشاكل التدريسية ميدانيا وبالطرق العلمية واقتراح الحلول المناسبة لها متابعة تنفيذها.

11- فتح قنوات الاتصال والتواصل مع الجهات الرسمية، والتعاون مع الشركات التي تُعنى بالنظام لتحديث برامجه وتطويرها.

12- تطبيق مبدأ اللامركزية والمرونة في اتخاذ كافة القرارات مما سيتيح فرصة المشاركة لكافة العاملين في المؤسسة كل حسب اختصاصه ومكان عمله.

13- الأمانة والمصداقية في تقديم الخدمة التعليمية والحصول عليها.

14-الثبات والاستمرارية في تقديم الخدمة التعليمية مهما اختلفت الظروف والإمكانيات.

14.2.2 مقومات نجاح تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات

وقد اعتمد مجلس ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية (مجلس ضمان الجودة والاعتماد، دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، عمان، الأردن)، مقومات لنجاح تطبيق الجودة، والاعتماد في الجامعات العربية: تتمثل في النقاط الآتية:

1- تعزيز ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين العاملين في المؤسسة، ويتحقق ذلك من خلال نشر الوعي المجتمعي العام بقيمة الجودة والسعي، نحو تحقيقها في حياة الأفراد والرغبة في تحقيق رفع مستويات الأداء.

2- نشر ثقافات أخرى مساندة يلزم تأكيدها وإشاعتها بين مختلف العاملين بالمؤسسة مثل ثقافة التواصل المعرفي، وثقافة الثواب والعقاب، وثقافة الصدق مع الذات، وثقافة العمل المنجز والإنجاز، وثقافة الجدارة والأهلية.

3- اعتماد معايير الكفاءة والخبرة والإخلاص في اختيار قيادات العمل لضمان تحقيق جودة الأداء.

4- وضع خطة تدريبية لتوعية العاملين في داخل المؤسسة على التقويم الذاتي، والقدرة على مراجعة النفس، والرغبة الجادة في ذلك.

5- إشراك عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، والمراكز في اختيار العمليات المراد تحسينها.

6- التعرف إلى اتجاهات العاملين نحو تطبيق الجودة من خلال: استطلاع آراء العاملين نحو تطبيق الجودة، ودراسة وضع العاملين في الجامعة، وإمكانية التطبيق.

7- دراسة اللوائح التنظيمية والقواعد الأساسية المنظمة لأعمال الجامعة، ودراسة الإمكانيات المادية والبشرية للجامعة (دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية، 2008).

15.2.2 مميزات تفعيل التعليم المدمج الجامعي

القدرة الاستيعابية: يتزايد الطلب الاجتماعي على التعليم بكافة مراحله عاماً تلو الآخر، وتعجز

الجامعات التقليدية عن مواجهة هذه الزيادة والكثافة الكبيرة في أعداد الطلاب مما كان دافعاً للّجوء إلى التعليم الهجين لمواجهة الزيادة في الطلب على التعليم الجامعي.

تطوير المناهج وتوفير الوسائل التعليمية: غالباً ما تتصف المناهج الدراسية في التعليم التقليدي بالثبات النسبي لعدة أعوام على الرغم من التطور في أساليب المعرفة ومحتواها، أما التعليم المدمج وما يملكه من إمكانيات تقنية حديثة ومتطورة واستخدام الوسائط التعليمية الحديثة وهي من أهم أدواتها السرعة والفاعلية من التعليم التقليدي على تطوير المناهج إلى النهج الإلكتروني لمسايرة التقدم العلمي والمعرفي وتوضيح المفاهيم.

الحد من معاناة الأستاذ الجامعي والطالب: أدت الأزمة الصحية التي اجتاحت العالم أجمع وهي

(Covid-19) إلى شلل استمرار العملية التعليمية ومعاناة التواصل بين الأستاذ الجامعي والطلاب والقصور في استيعاب الطالب وتحصيله العلمي، كل ذلك أدى إلى لجوء التعليم بشكل عام، والتعليم الجامعي بشكل خاص إلى التعليم المدمج لمواصلة التعليم واستمرار العملية التعليمية بكل أطرافها والنهوض بها مرة أُخرى ومسايرة التطورات النفسية والعلمية وذلك بتوظيف التكنولوجيا الحديثة مع التعليم التقليدي والدمج بينهم.

المساهمة في تحسين جودة التعليم: يساهم التعليم المدمج في تحسين جودة التعليم الجامعي، وذلك من خلال استخدام الأدوات والوسائل التقنية الحديثة، وتوفير مستوى تعليمي عالي الجودة وتحقيق الاستفادة من خبرات وقدرات المتخصصين لإعداد مناهج دراسية إلكترونية لكافة التخصصات والمجالات وتلبيته لمتطلبات التعليم (عثمان، 2023).

3.2 الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية والتي تناولت موضوعات مختلفة تتعلق بالتعليم المدمج وكذلك جودة التعليم، تم اختيار بعض الدراسات بشكل عشوائي تم ترتيبها من الحديث إلى القديم، وكانت هذه الدراسات على النحو الآتي:

1.3.2الدراسات التي تناولت التعليم المدمج:

الدراسات العربية

دراسة العرفج والبشر (2023) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية تطبيق التعليم المدمج باستخدام استراتيجية التعلم النشط وحل المشكلات في رفع مستوى الاستعداد للطلاب المرشحين بالمرحلة المتوسطة والثانوية بمدارس الهيئة الملكية بالجبيل،، في المملكة العربية السعودية، اشتملت عينة الدراسة على 60 طالباً من الصفين الثالث متوسط والأول ثانوي، كمجتمع للدراسة، تم تقسيمهم بشكل عشوائي على مجموعتين ضابطة وتجريبية تحتوي كلاً منهم على 15 طالب من الصف الثالث متوسط و15 طالب من الأول الثانوي. وقد أظهرت نتائج الدراسة التالي: تحسن الدرجات في أداء طلاب المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبارات البعدية لصالح المجموعة التجريبية. كذلك أن البرنامج الإثرائي الاستعدادي المنفذ بالتعليم المدمج أثبت فعاليته في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية المعطاة وفي تحسين درجات الطلاب في اختبارات الكانجارو المطبقة. اتبعت الدراسة المنهج الشبه تجريبي باستخدام الاختبارات القبلية والبعدية للإجابة على أسئلة البحث.

أجرى حشايكة (2023) دراسة هدفت إلى التعرف على آلية تطبيق استراتيجية التعليم المدمج في بيئة التعليم المدرسية كما يراها المديرون والمعلمون في مديرية نابلس، والتعرف إلى المعوقات والصعوبات والفوائد التي يحققها توظيف التعليم المدمج، بالإضافة إلى تقديم المقترحات لتحسين توظيف التعليم المدمج مستقبلاً، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كالآتي: 1- عبر 40% من المشاركين عن رضاهم عن تجربة التعليم المدمج ومناسبته للبيئة التعليمية الفلسطينية. 2- عبر 56% عن صعوبة التجربة، وأشار 76% إلى الفوائد التي يحققها التعليم المدمج كاستخدام وسائل تعليمية تكنولوجية متنوعة للخروج عن الروتين التعليمي في الحصص الوجاهية واستخدام تطبيقات إلكترونية متنوعة.

كما سعت دراسة خضير(2022) إلى معرفة واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة الرياضيات واتجاهات طلبة المؤسسات التقنية الوسطى نحوه، حيث تكونت العينة من (50) طالباً وطالبة من طلبة المؤسسات التقنية الوسطى معهد التكنولوجيا، في العراق، وقد أظهرت نتائج البحث الآتي: أن مدى استخدام التعليم المدمج من قبل الطلبة جاءت بشكل عام مقبولة ، كما جاءت لمحور المعوقات التي تمنع استخدام التعليم المدمج في تدريس الرياضيات بدرجة قليلة، وهذا يدل على وجود معوقات تعيق استخدام التعليم المدمج أما متوسط اتجاهات الطلبة لاستخدام التعليم المدمج بشكل عام كانت جيدة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة حيث اشتملت على (42)، فقرة موزعة في ثلاثة محاور وهي: مدى استخدام التعليم المدمج، المعوقات التي تحول دون استخدام التعليم المدمج، اتجاهات الطلبة لاستخدام التعليم المدمج، وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات.

هدفت دراسة الشموط (2022) إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي الجغرافيا نحو استخدام استراتيجية التعليم المدمج وعلاقته بدرجة التوظيف من وجهة نظرهم تكونت عينة الدراسة من (43) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية التابعة للواء الجيزة، في الأردن، تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وقد أظهرت النتائج أن اتجاهات معلمي الجغرافيا نحو استخدام استراتيجية التعليم المدمج إيجابية، في حين كانت درجة التوظيف متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التوظيف تبعاً لمتغير الجنس ووجود فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، حيث هدفت الاستبانة الأولى للتعرف على اتجاهات معلمي الجغرافيا نحو استخدام استراتيجية التعليم المدمج، وهدفت الاستبانة الثانية على معرفة درجة توظيف معلمي الجغرافيا لاستراتيجية التعليم المدمج. واستناداً للنتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات.

دراسة الشملتي (2022) هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التعلم عن بُعد والتعلم المدمج من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية، وتم اختيار (391) طالباً وطالبة، كمجتمع للدراسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن: – درجة تقدير طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية لفاعلية التعلم عن بعد جاءت بدرجة (مرتفعة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة تقديرهم لفاعلية التعلم عن بعد باختلاف متغيرات الجنس والتخصص ونوع الجامعة. – درجة تقدير طلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية لفاعلية التعلم المدمج جاءت بدرجة (مرتفعة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تقديرهم لفاعلية التعلم المدمج باختلاف متغيرات الجنس والتخصص ونوع الجامعة. – وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرهم لفاعلية التعلم عن بعد والتعلم المدمج لصالح التعلم المدمج على جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن، كما استخدم الاستبانة كأداة للدراسة والتي تكونت من (49) فقرة موزعة على أربع مجالات وهي (الوسائل والتقنيات، التدريس، الدافعية، التقييم).

دراسة العسيري وعبدالله (2021) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التعلم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط لمفردات اللغة الإنجليزية بمحايل عسير، بالمملكة العربية السعودية وتكونت عينة العشوائية من (53) طالبةً مقسمةً إلى شعبتين: شعبة تجريبية عددهن (29) طالبةً، وشعبة ضابطة عددهن (24) طالبةً من طالبات الصف الثالث المتوسط من مدرسة "المتوسطة الثالثة"، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية، لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبار القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي، أيضًا اتضح الأثر الإيجابي على تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط عند استخدام التعلم المدمج. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وقد استخدم الباحث في دراسته الاختبار التحصيلي كأداة. طبق على المجموعتين اختبار تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية كأداة للبحث قبليًا وبعديًا، بعد ضبط أداة البحث والتأكد من صدقها وثباتها، وتم جمع البيانات وتحليلها بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعيار واختبار "ت" لحساب الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين في كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية، ومربع إيتا لحساب حجم أثر المتغير المستقل (التعلم المدمج) على المتغير التابع (تحصيل مفردات اللغة الإنجليزية).

دراسة الصقرية والسالمي (2020) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف الأنشطة الإلكترونية ببيئة التعليم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية ، وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهن ، وقد بلغت العينة لهذه الدراسة (60) طالبة من محافظة جنوب الباطنة، في سلطنة عمان، وقسمت العينة إلى شعبتين، الشعبة الأولى مكونة من (30) طالبة كمجموعة ضابطة والشعبة الأخرة مكونة من (30) طالبة كمجموعة تجريبية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية للمجموعة التجريبية التي درست بالتعليم المدمج في الاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات التعلم. واستخدم الباحث التصميم شبه التجريبي، وأعد اختبار تحصيلي مكون من (20) سؤالاً.

دراسة وفاء المجالي (2019) حيث هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجية التعليم المدمج لمعلمي المرحلة الأساسية في منطقة وادي السير في الأردن، وتكونت العينة من (350) من معلمي المرحلة الأساسية، وقد أظهرت النتائج أن: درجة استخدام استراتيجية التعلم المدمج لدى فئة المعلمين قد جاءت بدرجة متوسطة كما أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في ذلك الاستخدام تُعزى للنوع الاجتماعي ولصالح المعلمات ولصالح المدارس الخاصة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وأداة الاستبانة.

دراسة المطيري (2019م) والتي هدفت للتعرف إلى واقع استخدام التعليم المدمج في التدريس لدى معلمي التربية الاجتماعية المتوسطة، والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم في الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (334) معلماً ومعلمة، بالطريقة العشوائية العنقودية، وزعت عليهم استبانة تكونت من (42) فقرة موزعة على أربعة مجالات وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع استخدام التعليم المدمج في التدريس لدى معلمي التربية الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم في الكويت جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة السبيعي والقباطي (2019م) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (250) من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة بيشة في المملكة العربية السعودية، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: أن واقع استخدام التعليم المدمج لدى معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية جاء بدرجة متوسطة، كما جاءت درجة معوقات التعليم

المدمج بدرجة عالية، وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية تُعزى لمتغير الجنس. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي. و استخدم الباحث مقياس واقع التعليم المدمج على عينة الدراسة، وفي ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصى الباحث عدداً من التوصيات.

الدراسات الأجنبية

دراسة (Singh et al,2024) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير واختبار مقياس لقياس جودة نماذج التعلم المدمج في التعليم العالي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم جودة التعلم المدمج (BLQA) على 4 أبعاد: تكامل التكنولوجيا، والتربية والمناهج، والبنية التحتية المادية، وكفاءة المعلم. يتكون المقياس من 26 بندًا لتقييم جودة برامج التعلم المدمج في التعليم العالي. تم تحديد موثوقية وصلاحية المقياس من خلال التحليل العاملي التأكيدي. وقد استخدم الباحثون نهجًا متسلسلًا مختلط الأساليب لبناء مقياس قياس جديد. تألفت المرحلة الأولى من النهج الاستقرائي لتحديد البنود، يليه التحليل العاملي الاستكشافي. تم اختبار الأبعاد المحددة من حيث الموثوقية والصلاحية في المرحلة الثانية.

دراسة (Irina & Nagamurali,2024) هدفت الدراسة إلى مناقشة تنفيذ التعلم المدمج لإدراجه في تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إحدى الجامعات في عمان، كما أنها تبحث في كيفية تأثير طريقة التعلم المدمج على مكونات اللغة المختلفة وما إذا كانت يمكن أن تساعد طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية على تحسين مهاراتهم اللغوية. وبلغت عينة الدراسة (49) طالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن موضوع تقنيات التعليم هو موضوع موجود باستمرار تتطور. وقد أثبتت العديد من التحقيقات العلمية تأثير تقنيات وأنظمة الحاسوب الحديث في العملية التعليمية في عدة مجالات، يشمل تعليم اللغة واكتسابها.

دراسة (Nataliia Holovatska,2023) هدفت الدراسة إلى تحليل ومقارنة فعالية التطبيق العملي للأشكال الثلاثة الأساسية للتعليم (الدوام الكامل، والتعلم عن بُعد، والتعليم عن بُعد) المختلطة، كما هدفت إلى معرفة تأثير التعلم المختلط على تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وبلغت عينة الدراسة (120) طالب وطالبة من 4 كليات (الاقتصاد وخاصة الاقتصاد السيبرنيتيكا– القانون– التربية وعلم النفس– فقه اللغة) كمجتمع للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الدراسة المختلطة هو التحدي الذي يواجهه نظام التعليم في الوقت الحاضر ويحظى بموافقة كبيرة من طلاب الجامعات، كما صرح المستجيبون أن مهارات إتقانهم للغة تحسنت بشكل كبير مقارنة بطرق التدريس التقليدية. وقد استخدم

الباحث الاستبانة وقسمهم إلى جزأين، حيثُ تضمن كل جزء من أجزاء المسح أربعة بنود. أما الجزء الثاني من المسح تم استخدام مقياس ليكون النموذجي المكون من 5 مستويات، لتحليل البيانات المستمدة، وقد تم استخدام برنامج SPSS، كذلك برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية للبحث النوعي.

دراسة (Huu - Tong., et al, 2022) هدفت الدراسة إلى التحقيق في فعالية نموذج فليكس للتعليم المدمج في تدريس الموضوع الفرعي للإحداثيات في المستوى من خلال تحسين التحصيل الأكاديمي للطلاب ومهارات الدراسة الذاتية واتجاهات التعلم. وبلغت عينة الدراسة (46) طالباً في الفصل الضابط الذين تعلموا الأساليب التقليدية، و(44) طالباً في المجموعة التجريبية الذين استخدموا نموذج التعلم المدمج، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم الموجه أدى إلى زيادة التحصيل الأكاديمي في الفصل التجريبي مقارنة بالمجموعات الضابطة (Sig– tailed)، بنسبة (0.001) و SMD بنسبة (0.67171) كما هو مقدر من خلال نتائج تحليل اختبار t المستقل للمجموعات التي لم تُختبر بعد في المرحلة السابقة، كما أظهرت الملاحظات ونتائج استطلاعات الرأي أن التفاعلات بين الطلاب والمعلمين تحسنت وتحسنت قدراتهم على الدراسة واتجاهات التعلم. وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، كما استخدم نتائج الاختبار قبل وبعد الاختبار، والتحليل واستبيان آراء الطلاب لتجميع البيانات، تم تحليلها كمياً (5755) ومنهجياً.

دراسة (Abel V. Alvarez, Jr 2020) هدفت الدراسة معرفة التحديات والمشاكل التي تواجه التعلم المدمج، والتي تُعيق تقديم التدريس والتعلم بشكل فعال وكفء، كما تعكس هذه الدراسة وجهات نظر مختلفة للتجارب التي خاضها الميسرين الذين تم اختيارهم عن قصد للدراسة، وبلغت عينة الدراسة (5) من المعلمين تم اختيارهم لتدريس برنامج تدريب الخدمة الوطنية (NSTP) في جامعة معينة في مانيلا الفلبين، وقد أظهرت نتائج الدراسة الحاجة إلى التخطيط الدقيق وصياغة المبادئ التوجيهية والسياسات المتعلقة بـ NSTP الممزوجة، كما تُعد عمليات التعلم والمتطلبات ونظام الدرجات ضرورية لميسري NSTP، كمت يُعد التخطيط التعاوني جزءًا لا يتجزأ من ضمان الإدارة الفعالة للفصل الدراسي والتدريس استراتيجيات حجم الفصل الكبير. وقد استخدم الباحث أسلوب بحث دراسة الحالة النوعية لمقابلة المشاركين، كمنهج للدراسة. كما تم جمع البيانات باستخدام استبيان مقابلة شبه منظم، وتحليلها موضوعياً.

2.3.2 الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت جودة التعليم

الدراسات العربية

أجرى سلامة (2023) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مؤشرات استمرارية المنظمات الأهلية على أساس تطبيق معايير المواصفة الدولية ISO 22301 في محافظة القدس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لأنه يناسب واقع الدراسة، وتم تصميم استبانة تضمنت (70)، فقرة موزعة على سبعة مجالات، وتمتعت الاستبانة بدرجة ثبات مناسبة للدرجة الكلية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين في المنظمات الأهلية الفعالة في محافظة القدس البالغ عددهم (160)، موظف، حيث أجريت عليهم هذه الدراسة، وتم استخدام اسلوب العينة بطريقة المسح الشامل، وقد بلغت العينة النهائية للدراسة (100) موظف، وتبين من نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمؤشرات استمرارية المنظمات الأهلية على أساس تطبيق معايير ISO 22301 في محافظة القدس كانت مرتفعة وبدرجة تقدير كبيرة ، وتبين عدم وجود فروق معنوية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في آراء المشاركين حول مؤشرات استمرارية المنظمات الأهلية على أساس تطبيق معايير المواصفة الدولية ISO 22301 في محافظة القدس تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، والمسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة).

دراسة الماوي (2022) هدفت الدراسة التعرف على واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في ليبيا ودورها في تعزيز التنمية المستدامة، ومعرفة واقع تطبيقها وأهميتها من خلال منهج وصفي مقارن، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: اتسام التعليم العالي في ليبيا بالتقليدية، وتدنى مستوى البحث العلمي وعدم توفر الدعم المالي، والسعي الحثيث لإدارة الجودة لمؤسسات التعليم العالي إلى التقدم والرقى في تقديم إدارة متطورة حديثة تقدم أفضل الخدمات للمجتمع الداخلي والخارجي لسد حاجة وكفاية سوق العمل.

دراسة الرقب (2020) سعت الدراسة إلى التعرف على دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى الجامعات السعودية من وجهة نظر القادة لديها ومن وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها، تكونت عينة الدراسة من (175)، قائداً أكاديمياً بالجامعات السعودية بالرياض في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018م/ 2019م، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الجامعات السعودية تطبق إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة من وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها، كما بينت النتائج أن الجامعات السعودية تمارس المسؤولية المجتمعية بدرجة مرتفعة من وجهة نظر القادة

الأكاديميين فيها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لدرجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغيري (التخصص الأكاديمي، الرتبة الأكاديمية) باستثناء متغير المركز الوظيفي، كما بينت النتائج عدم وجود فروق لدرجة ممارسة المسؤولية المجتمعية تُعزى لمتغيرات الدراسة، و أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين درجة ممارسة أبعاد إدارة الجودة الشاملة ومستوى المسؤولية المجتمعية، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي التحليلي ، واستخدم أداتين تم التأكد من صدقهما وثباتهما، الأولى لإدارة الجودة الشاملة وتتكون من (30) فقرة، والثانية للمسؤولية المجتمعية وتتكون من (30) فقرة.

كما أجرى العنزي (2019) دراسة هدفت إلى مدى تأثير مبادئ إدارة الجودة الشاملة على تحسين الأداء التشغيلي للعاملين في الأقسام الداخلية في جامعة المثنى. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وشملت عينة الدراسة 52 عاملاً في جامعة المثنى. تم استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين مبادئ إدارة الجودة الشاملة وتحسين الأداء التشغيلي، ممثلة في الكفاءة التشغيلية، الخدمات الإدارية، والرضا الوظيفي للعاملين في الأقسام الداخلية.

دراسة السالم والشهراني (2018) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى معايير الجودة الشاملة في الجامعات، ومعرفة الخطط الاستراتيجية للتعليم ومدى ارتباطها بالخطة الاستراتيجية للدولة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن المملكة العربية السعودية اهتمت بالخطط الاستراتيجية، وتحديد معايير الجودة الشاملة في الجامعات، بينما تفوقت سنغافورة في اهتمامها بالتقييم المؤسسي الذاتي ومراجعة الخطط الاستراتيجية ومدى ارتباطها بالخطة الاستراتيجية للدولة. كما يُعاني نظام التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من المركزية الشديدة والتزامه بالهرمية الإدارية بينما منحت سنغافورة الجامعات استقلالية تامة. واتفقت المملكة العربية السعودية مع سنغافورة في اهتمامها في البحث العلمي. وإقامة مراكز الأبحاث، بينما تفوقت سنغافورة بالروابط القوية بين الجامعات والصناعة مما انعكس على التطور الاقتصادي لها. وقد استخدم الباحثان المنهج الوثائقي التحليلي المقارن.

دراسة أبو صاع وزيدان (2017) تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واتخذت من" جامعة فلسطين التقنية" أنموذجا، وأجريت الدراسة في العام الدراسي (2017/2016)، تكّون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة فلسطين التقنية، والبالغ عددهم (228) فرداً، منهم (180) ذكراً و (48) أنثى. وتكونت العينة من (69) عضو هيئة تدريس. وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية

العشوائية، وقد طّور الباحثان أداة للدراسة، وهي استبانة تقيس درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، إذ تكونت من (35) فقرة، موزعة في خمسة محاور هي (الإطار المؤسسي، والقبول والتسجيل وشئون الطلبة، والتعلم والتعليم ومصادره، والبحث العلمي، وإدارة الجودة)، وأظهرت النتائج أن متوسط تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية التقنية كان بمعدل (3.50) درجة من مقياس حده الأقصى (5) درجات، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة في التدريس، والكلية.

الدراسات الاجنبية

دراسة (Samrat Singh, 2021) هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة المتبادلة بين عوامل إدارة الجودة الشاملة الناعمة ورضا أعضاء هيئة التدريس ونجاح الطلاب. وبيان أهمية نهج العوامل الناعمة في تنفيذ إدارة الجودة الشاملة الذي يركز على العوامل البشرية لتعزيز رضا أعضاء هيئة التدريس، والذي قد يعزز بدوره نجاح الطلاب. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: أظهرت مراجعة الأدبيات عددًا قليلاً جدًا من تطبيقات إدارة الجودة الشاملة على مستوى المنظمة وآراء متباينة فيما يتعلق بتوافقها في مؤسسات التعليم العالي. كشف تحليل الاستجابات عن وجود علاقة إيجابية واضحة بين عوامل إدارة الجودة الشاملة الناعمة ورضا أعضاء هيئة التدريس. وعلاوة على ذلك، وجد أن رضا أعضاء هيئة التدريس مرتبط بأحد مقاييس نجاح الطلاب، وهو معدل التخرج. كما توصلت الدراسة إلى أداة مسح صالحة لتقييم تنفيذ عوامل إدارة الجودة الشاملة الناعمة ورضا أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي. كما خلصت الدراسة بعد التأمل في الإحصاءات الوصفية واختبار فيشر الدقيق ثنائي المتغيرات، إلى وجود علاقة مهمة بين عوامل إدارة الجودة الشاملة الناعمة ورضا أعضاء هيئة التدريس. وقد استخدم الباحث استبيان لتقييم تصورات المستجيبين فيما يتعلق بتنفيذ عوامل إدارة الجودة الشاملة الناعمة والرضا بين أعضاء هيئة التدريس.

دراسة(Hanaa., et al, 2020) هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجتمع الدراسة: أجريت هذه الدراسة في كليات التمريض والهندسة والآداب والتجارة في جامعة جنوب الوادي (SVU). وقد اشتملت عينة الدراسة على عينة عشوائية من (160) عضوًا أكاديميًا. حيث استخدم الباحث تصميم بحثي وصفي استكشافي. تم استخدام استبيان ذاتي الإدارة لجمع البيانات أظهرت النتائج أن متوسط الدرجات

المرتفع لعقبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة كان مرتبطًا بالموارد المالية، بينما كان متوسط الدرجات المنخفض مرتبطًا بالإدارة العليا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عقبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة والخصائص الشخصية للمشاركين وبين العقبات وتطبيق إدارة الجودة الشاملة. الاستنتاج: إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي لن يتم إلا بتوفير البنية التحتية الداعمة للتغيير وتطوير الموارد البشرية المؤهلة والبنية التحتية المادية والفنية وتحديث الموارد للتعليم والتعلم، ويجب أن يكون لدى كافة المؤسسات التعليمية ومكوناتها الرغبة الحقيقية في العمل وتنفيذ المعايير التي يمكن أن تمثل خطة دائمة.

وقد كشفت النتائج عن وجود عدد من المعوقات التي واجهت كليات الجامعة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وكانت هذه المعوقات هي: الموارد المالية، ثقافة المنظمة، البحث العلمي، الموارد البشرية، تكنولوجيا التعليم، خدمة المجتمع، الطلاب، المناهج التعليمية والإدارة العليا. وكانت أعلى المعوقات التي حدت من تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعة هي معوقات الموارد المالية تليها معوقات الثقافة التنظيمية.

3.3.2 الدراسات التي تتعلق بالتعليم المدمج وجودة التعليم بالجامعات

الدراسات العربية

هدفت دراسة سلمان وآخرون (2022) إلى التعرف على استخدام التعليم المدمج في الجامعات العربية والمشاكل التي يواجها، تكونت عينة الدراسة من (8) دراسات أُجريت في بيئات عربية مختلفة من ، 2020م/2021م، من أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة: أن التعليم المدمج من أنواع التعليم المتعارف عليها والتي تستخدم في العديد من الجامعات على مستوى الوطن العربي وبدرجة مرتفعة، وتبين أن هناك فاعلية مرتفعة للتعليم المدمج في العديد من الجامعات العربية، و من المشاكل التي تواجه التعليم المدمج في الجامعات العربية قلة في توفر المعدات والوسائل بين الطلبة، أكثر المشاكل التي تواجه التعليم المدمج ضعف الانترنت وكذلك التقطيع المستمر في شبكة الاتصال مما يفقد الطالب الاستمرار في التواصل طوال الوقت مع المحاضر وزملائه، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب تحليل الوثائق.

دراسة المهباط (2021) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب بجامعة الزيتونة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقياس درجة تحقيق مجال الثقافة التنظيمية المتعلق بإدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب بجامعة الزيتونة من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتبر الأكثر ملاءمة لمثل هذه الاستفسارات. وقد تكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب بجامعة الزيتونة، والبالغ عددهم (76) فردًا. وقد تم توزيع استبانة على مجتمع الدراسة بالكامل، مما أدى إلى حصول الباحث على (50) استبانة صالحة للتحليل اللاحق. وقد تم هيكلة الاستبانة حول ثلاثة محاور رئيسية، كل منها يتكون من سلسلة من البنود. وعند إجراء التحليل الإحصائي ظهرت النتائج التالية: أشارت الدراسة إلى أن درجة التحقق ضمن مجال الثقافة التنظيمية كانت متوسطة، وبمتوسط قيمة استجابة (2.85) على مقياس من خمس درجات. وكشفت الدراسة أن درجة الإنجاز ضمن المجال الأكاديمي للكلية كانت متوسطة أيضًا، وبمتوسط قيمة استجابة (2.99) على مقياس من خمس درجات. كما أشارت الدراسة إلى أن درجة التحقق ضمن مجال النمو المهني للكلية كانت منخفضة، وبمتوسط قيمة استجابة (2.68) على مقياس من خمس درجات. وأكدت الدراسة أن درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة داخل الكلية كانت متوسطة، وبمتوسط قيمة استجابة (2.85) على مقياس من خمس درجات.

دراسة السباب (2020) يهدف البحث إلى التعرف على التعليم المدمج لدى طلبة الجامعة، معرفة الفروق ذات الدلالة بمستوى التعليم المدمج وفق متغير الجنس (ذكور– إناث) والتخصص (علمي– إنساني)، والتعرف على مشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة، معرفة العلاقة الارتباطية بين التعليم المدمج ومشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة، وتم اختيار (940) طالباً وطالبة من الكليات منها العلمية وتشمل (كلية المعلوماتية الطبية الحيوية، وكلية معلوماتية الأعمال، وكلية طب الأسنان)، والإنسانية (كلية الآداب، وكلية التربية)، من الجامعات العراقية الحكومية في بغداد، وتم اختيارهم بطريقة القصدية بسبب تطبيقهم لنظام التعليم المدمج، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج منها: لدى طلبة الجامعة مستوى عالي من التعليم المدمج (ذكور– إناث)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالتعلم المدمج لدى طلبة الجامعة، بحسب متغير الجنس، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير التخصص لصالح التخصص العلمي، كما أن لدى طلبة الجامعة مستوي علي من المشاركة الفعالة (ذكور– إناث)، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بالمشاركة الفعالة لدى طلبة الجامعة، بحسب متغير الجنس والتخصص، كما وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين التعليم المدمج والمشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.

دراسة (عبد الرحيم واخرون، 2020) تناولت هذه الدراسة تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي من منظور إدارة الجودة الشاملة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، واتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لتحليل البيانات، وتوصلوا إلى عدة نتائج منها: عدم تبني الجامعات الحكومية السودانية لفلسفة تقييم الأداء لا يسهم بالمستوى المطلوب في تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس والإداريين وذلك لغياب الخطط الواضحة وعدم وجود عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين، كما أن هناك دعم ومساعدة من الإدارة العليا للتقييم المستمر مما ساهم في تطوير المناهج، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة في مجال التخصص. وأوصى الباحثون بضرورة الاهتمام بفلسفة التقييم المستمر بهدف تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال نشر هذه الثقافة وتوعية العاملين بأهميتها ووضع خطط واضحة ومحددة لتنفيذها، واستقطاب وتعيين عدد كاف من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين من أجل تحقيق التقييم المستمر للخدمات التعليمية.

دراسة أبو موسى وأبو جابر والعجلوني (2018) هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر نموذج قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في تصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية. تكون أفراد الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في مقرر تصميم البرمجيات التعليمية وإنتاجها في قسم التربية في الجامعة العربية المفتوحة- فرع الأردن للأعوام الدراسية 2014/2013، 2014 /2015. وقد بلغ عدد الطلبة المسجلين في هذا المقرر 415 طالباً وطالبة. تم تقسيم الطلبة المسجلين في المقرر إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وهم طلبة مركز عمان تم تدريسهم المقرر باستخدام النموذج التدريسي القائم على التعلم المدمج الذي تم تصميمه لأغراض هذه الدراسة، في حين تم اعتبار طلبة مركز اربد مجموعة ضابطة حيث أن توافر الانترنت ليس متاحاً لدى أفراد هذه المجموعة بشكل مستمر، وتم تدريسهم باستخدام الطريقة الاعتيادية في التدريس. أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي لصالح النموذج التدريسي القائم على التعلم المدمج على درجة اتقان الطلبة للمهارات اللازمة لتصميم وإنتاج الوسائط المتعددة التعليمية، في حين لم يظهر أثر للجنس أو التفاعل بينهما. كما وأظهرت النتائج فاعلية النموذج في زيادة التفاعل بين الطلبة والمدرسين وزيادة التفاعل بين الطلبة أنفسهم.

دراسة (Badaru & Adu, 2022) استكشفت الدراسة آفاق نهج التعلم المدمج للتعليم العالي في سياق ما بعد كوفيد-19 من وجهات نظر المدربين في إحدى الجامعات في كيب الشرقية بجنوب أفريقيا. كانت الدراسة نوعية واعتمدت تصميم التحليل الظاهراتي التفسيري (IPA). باستخدام طريقة

أخذ العينات الهادفة، تم أخذ عينة من ثمانية وعشرين أكاديميًا من إحدى الجامعات. تم جمع البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة وتحليلها موضوعيًا. كشفت النتائج أن التعلم المدمج له آفاق للتعليم العالي في سياق ما بعد كوفيد-19؛ مثل استيعاب الطلاب المعرضين للخطر الذين ليس لديهم إمكانية الوصول إلى الإنترنت والأجهزة، وزيادة استخدام التكنولوجيا في التدريس والتعلم، وتسهيل التدريس والتعلم في أي وقت ومكان، وحل مشاكل الاكتظاظ في الفصول الدراسية، وزيادة الوصول إلى التعليم العالي، وكسر حواجز الاتصال بين أساتذة الجامعات والطلاب، وحل مشاكل الغياب والتغيب عن الطلاب والمحاضرين أثناء ساعات المحاضرات وجهاً لوجه. وفي ضوء هذه النتائج، خلصت هذه الدراسة إلى أنه يجب الاستفادة من آفاق التعلم المدمج للتعليم العالي في سياق ما بعد كوفيد-19. كما نظرت الدراسة الحالية في بعض التوصيات لجعل نهج التعلم المدمج فعالاً في تحقيق أهداف التعليم العالي. وشملت هذه التوصيات زيادة الاستثمار في استخدام التكنولوجيا في التدريس والتعلم؛ وضمان التدريب المستمر للمعلمين على استخدام التقنيات الناشئة للأغراض التعليمية بينما تواصل الحكومة على جميع المستويات دعم مؤسسات التعليم العالي لتنفيذ نظام تقديم التعلم المدمج.

الدراسات الاجنبية

دراسة (Singh et al,2024) هدفت هذه الدراسة إلى تطوير واختبار مقياس لقياس جودة نماذج التعلم المدمج في التعليم العالي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم جودة التعلم المدمج (BLQA) على 4 أبعاد: تكامل التكنولوجيا، والتربية والمناهج، والبنية التحتية المادية، وكفاءة المعلم. يتكون المقياس من 26 بندًا لتقييم جودة برامج التعلم المدمج في التعليم العالي. تم تحديد موثوقية وصلاحية المقياس من خلال التحليل العاملي التأكيدي. وقد استخدم الباحثون نهجًا متسلسلًا مختلط الأساليب لبناء مقياس قياس جديد. تألفت المرحلة الأولى من النهج الاستقرائي لتحديد البنود، يليه التحليل العاملي الاستكشافي. تم اختبار الأبعاد المحددة من حيث الموثوقية والصلاحية في المرحلة الثانية.

دراسة (Ayesha- Afzal et al,.2023) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فوائد وتحديات تنفيذ التعلم المدمج على مستوى الجامعات في باكستان، وبلغت عينة الدراسة (400) مدرس جامعي من الجامعات العامة والخاصة في لاهور باكستان، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التعلم المدمج يُعتبر وسيلة واعدة للحد من الفارق التعليمية وتعزيز فرص الحصول على تعليم جيد، وخاصة في المناطق المحرومة، ويؤكد البحث على أهمية آليات الدعم المستهدفة للطلاب المحرومين والحاجة إلى التخطيط الدقيق وأنظمة الدعم القوية لتعظيم إمكانيات التعلم المدمج. وقد استخدمت الدراسة تصميم بحثي

مختلط الأساليب، كمنهج للدراسة. كما تم استخدام مقياس ليكرت لتقييم آراء المعلمين حول فوائد وتحديات التعلم المدمج، كما تضمنت التحليلات الإحصائية تحليل الارتباط واختبارات t واختبارات مربع كاي والانحدار اللوجستي لاستكشاف العلاقات والاختلافات بين معلمي الجامعة العامة والخاصة والتنبؤات بالتحديات في تجارب التعلم المدمج.

دراسة (Dr Ncamsile D. Motsa – ESHEC, 2023) هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على التحديات التي تواجه تنفيذ نهج التعلم المدمج في عملية التدريس والتعلم في التعليم العالي. كما هدفت بيان كيفية استخدام إطار عمل غراهام وآخرون (2013) لتنفيذ التعلم المدمج بفعالية من قبل مؤسسات التعليم العالي لتنفيذه وتحديد الثغرات في تنفيذه وكذلك لزيادة فعالية التعلم المدمج. وكما أظهرت الدراسة أهمية أن تضمن كل مؤسسة التعلم المدمج فلا يزال يتماشى مع رؤيتها ورسالتها، وأنه لا يزال يربط كل طالب بتعليم عادل وعالي الجودة. وقد أظهرت نتائج الدراسة: إذا تم تنفيذ هذه الاستراتيجيات بشكل فعال، فإنها ستضمن تعليمًا عادلًا وعالي الجودة من شأنه أن يزيد من فرص الوصول والنجاح لجميع الطلاب في التعليم العالي سواء في إسواتيني أو في سياقات مماثلة أخرى. ويجب النظر في حواجز إمكانية الوصول إلى نهج التعلم المدمج ومعالجتها قبل اعتماده وأثناء تنفيذه. كما يجب مراقبة عملية التنفيذ وتقييمها بشكل مستمر بحيث يتم التعامل مع الثغرات أو القيود على الفور في حالة وجودها. ويمكن أن تكون إحدى الطرق هي أن تنظر مؤسسات التعليم العالي ليس فقط في واقعها السياقي، ولكن أيضًا في الواقع الفردي للطلاب المسجلين. مرة أخرى، لا يمكن أن ينجح هذا إلا عندما يوفر المعلمون فرص التعلم المناسبة ويكون لديهم المعرفة والمهارة والموقف والموارد والقدرات اللازمة لتسهيل هذا التعلم. وبدون ذلك، سيظل التعلم المدمج في التعليم العالي حلمًا ويوتوبيا، ولسوء الحظ على حساب التعليم الجيد والعادل. وقد استخدم الباحث إطار عمل التعلم المدمج الذي وضعه غراهام وآخرون (2013)، والذي يمكن أن يساعد في التنفيذ الفعال للتعلم المدمج في التعليم العالي.

دراسة (Dilveen Abdullsttar Sadiq,2022) هدفت هذه الدراسة إلى قياس تأثيرات التعلم المدمج من خلال دروس الفيديو المسجلة واختبارات Google Form على نجاح الطلاب. كذلك دراسة آثار التعلم المختلط على إنجاز الطلبة في صفوف اللغة الإنجليزية الأساسية. وقد تكونت عينة الدراسة من 30 طالباً في الصف الأول إلى مجموعتين، جميعهم يدرسون في جامعة تيشك الدولية في أربيل، العراق، ثم تم أخذ نماذج عشوائية على مدار 12 أسبوعاً في العام الأكاديمي .2022–2021. أجريت هذه الدراسة خلال 12 أسبوعًا في جامعة TIU على طلاب السنة الأولى بواقع 19 طالبة و11 طالبًا في أربيل بالعراق. من وقد أظهرت نتائج البحث أن التعلم المدمج ساهم بشكل كبير في

نجاح الطلاب بشكل عام. بالإضافة إلى ذلك، كانت تصورات الطلاب والمعلمين إيجابية تجاه التعلم المدمج. وعلى العكس من ذلك، لم تسفر التعليم التقليدي عن نتائج أفضل للطلاب. بالإضافة إلى ذلك، تلقى التعليم التقليدي ردود فعل سلبية من حيث الاستمتاع بالفصول الدراسية والتفاعلية والجذابة. كما أظهرت النتائج أن الطلاب الذين شاركوا في النشاطات التعليمية المختلطة حصلة على نتيجة أعلى من جهة أُخرى طلاب المجموعة الأولى اللذين تعرضوا الى التعليم التقليدي لم يحققوا نجاحاً ملحوظاً على صعيد الدروس والمهارات المكتسبة. وقد استخدم الباحث طريقة استكشاف تصورات الطلاب والتعليمات. بناءً على البيانات التي تم جمعها لهذا الغرض، وتم جمع البيانات من خلال اختبارين على كفاءة اللغة الإنجليزية واستبيان ومقابلة في هذا البحث الذي يتضمن طرق البحوث المختلطة.

دراسة (Chunye Yang,2021) هدفت هذه الدراسة بيان تأثير تكنولوجيا المعلومات والإنترنت على التدريس لأنه يجعل التدريس وبالأخص التعلم المدمج فهو مثال جيد على الجمع بين التعليم وجهاً لوجه والتعلم عبر الإنترنت. كما هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مزايا التعلم المدمج والعوامل التي يجب التركيز عليها مع التعلم المدمج. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: أن الفصول المدمجة شائعة؛ يستجيب معظم المعلمين والطلاب بشكل إيجابي للفصول المدمجة؛ يتطلب تطوير دورات الترجمة عالية الجودة من المؤسسات والمعلمين والطلاب، بذل الكثير من الجهد. كما توصلت الدراسة إلى بيان مزايا التعلم المدمج على النحو التالي: المرونة في بيئات التعلم، والتعلم المستمر، والمكمل للتعليم وجهاً لوجه، والتنسيق بين المؤسسات والمعلمين والطلاب. كما أوصت الآتي: يجب على المعلمين التركيز على المحتوى والتقنيات الجديدة وتأثير التعليم وجهاً لوجه؛ كما يجب على الطلاب التركيز على تنمية القدرة على التفكير النقدي، والتحكم في وتيرة التعلم وإدارة الوقت، وقد استخدم الباحث منهج التحليلي مستخدماً المقابلات والاستبيانات .

دراسة (Maksim- Kuzmin et al,. 2020) الهدف من هذه الدراسة بيان مشكلة التعلم المدمج كوسيلة لدمج الطلاب الأجانب في بيئة المدرسة العليا. هذه العملية ليست بهذه البساطة، فهي تتطلب أساليب خاصة لمساعدة الطلاب الأجانب على الاندماج بسهولة. إن استخدام التعلم المدمج في التعليم يسهل اندماج الطلاب ويؤدي إلى نتائج تعليمية إيجابية. ومع ذلك، فإن تطبيق التعلم المدمج مرتبط بالتحديات التي يمكن أن يواجها كل من المعلمين والطلاب الأجانب. والهدف من هذه الدراسة هو دراسة وتقييم استخدام التعلم المدمج في دروس اللغة الإنجليزية المطبقة في عملية تعليمية جامعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة الآتي: تظهر النتائج أن غالبية الذين شملهم الاستطلاع يدركون أهمية التعلم

المدمج كوسيلة لدمج الطلاب الأجانب، لكنهم ليسوا على دراية بأنواعها وكيفية استخدامها وتشير الاستنتاجات المستخلصة إلى أن التعلم المدمج لا يسمح بتعزيز مهارات اللغة الأجنبية فحسب، بل ويعزز أيضًا اندماج الطلاب الأجانب بسهولة في العملية التعليمية بالجامعة. وقد كشفت ورقة البحث أن غالبية الطلاب يدركون أهمية التعلم المدمج كوسيلة لدمج الطلاب الأجانب في العملية التعليمية بالجامعة، لكنهم ليسوا على دراية بأنواعها وكيفية استخدامها. وهذا يؤدي إلى استنتاج مفاده أن المعلمين لا يطبقون عمليًا أي أنواع من التعلم المدمج في دروسهم. كما تظهر نتائج الدراسة أن المعلمين لديهم مستوى منخفض من الوعي بالتعلم المدمج. وعادة ما يتوقف تطبيق هذه الأنواع بسبب الصعوبات الفنية ونقص الوقت لإتقانها. وقد استخدم الباحث أساليب مثل تحليل الاحتياجات (بين محاضري اللغة الإنجليزية من جامعة جنوب الأورال الحكومية)، واستبيان ومقابلة (بين ثلاث مجموعات من الطلاب من برامج البكالوريوس المماثلة).

4.6.2 التعقيب على الدراسات السابقة

قامت الباحثة بمراجعة الدراسات العربية والأجنبية التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة بمتغيرات الدراسة حيث ظهر اهتمام بالغ من قبل الباحثين بموضوع التعليم المدمج، وقد اشتركت جميع الدراسات السابقة بمتغير التعليم المدمج وتأثيره على فعالية التعليم، واختلفت في المتغير التابع فمنها ما تحدث عن فعالية وتأثير التعليم المدمج على حل مشكلات واستراتيجية التعلم النشط مثل دراسة العرفج والبشر (2023)، ومنها ما تحدث عن تأثير التعلم النشط على تدريس مادة الرياضيات أو اللغة الإنجليزية مثل دراسة خضير (2022) ودراسة العسيري (2021) و دراسة (Irina & Nagamurali,2024) ومنها ما تحدث عن تأثير التعليم المدمج على تحصيل الطلاب مثل دراسة الصقرية والسالمي (2020)، ودراسة Duong

(Huu –Tong et al,. 2022) أما الدراسات المتعلقة بجودة التعليم، ركزت جميعها على متغير الجودة الشاملة، واختلفت في المتغير التابع، فمنها تناولت بعض الدراسات تأثير الجودة على تحسين أداء الموظفين مثل دراسة عبد الحق وفاروق (2021) وأخرى تطرقت الى تأثير الجودة الشاملة في تعزيز التنمية المستدامة مثل دراسة الماوي وعبد العزيز (2022) ومنها ما تناول تأثير وتطوير الجودة الشاملة على التعليم العالي مثل دراسة السالم والشهراني (2018) ومنها ما تحدث عن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مثل دراسة (Hanaa., et al, 2020).

توافقت الدراسة الحالية مع دراسة الرقب (2020) ودراسة أبو صاع وزيدان(2017) ودراسة (Ayesha– Afzal et al,.2023) ودراسة (Hanaa et al , 2020). في مجتمع الدراسة وهم أعضاء هيئة التدريس والأكاديميين، واختلفت مع باقي الدراسات الأخرى حيث تكون مجتمع الدراسة من الطلاب والمعلمين والمديرين وبعض العاملين في المؤسسات الأهلية.

أما من حيث العينة وطريقة اختيارها في الدراسة الحالية فقد تشابهت مع معظم الدراسات السابقة كما تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي اعتمدت الاستبانة كأداة لتحقيق أهدافها كونها الأنسب لطبيعة البحث.

أما من حيث المنهجية المتبعة فقد توافقت معظم الدراسات مع منهيجية الدراسة الحالية باستثناء

دراسة العرفج والبشر (2023) دراسة العسيري (2021) ودراسة الصقرية (2020) ودراسة سليم (2019) ودراسة (2022) ، حيث اختلفت هذه الدراسات عن الدراسة الحالية باستخدامها المنهج التجريبي.

وقد توصلت هذه الدراسات إلى مجموعة من النتائج التي من شأنها أن تساعد في إثراء الدراسة الحالية، كما أن المعلومات التي تم جمعها من هذه الدراسات ساعدت الباحثة في إعداد الإطار النظري في هذه الدراسة حيث تم الحصول على رؤى قيمة فيما يتعلق بالتعليم المدمج وجودة التعليم، وتطوير أداة الدراسة.

وقد كان من أهم نتائج هذه الدراسات أن التعليم المدمج نوع من أنواع التعليم المتعارف عليها والتي تستخدم في الجامعة، وأن هناك فاعلية مرتفعة للتعليم المدمج على جودة التعليم في العديد من الجامعات، كذلك وجود أثر ذو دلالة إحصائية للتعليم المدمج على كل من جودة عملية التعليم، التحصيل العلمي للطالب، وجودة الأداء التدريسي.

5.6.2 أهم ما يميز الدراسة الحالية

بعد اطلاع الباحثة على العديد من الدراسات العربية والأجنبية.

- تميزت الدراسة الحالية بأنها اختصت بدراسة التعليم المدمج وعلاقته بجودة التعليم، أما باقي الدراسات فقد درست كل جانب على حدى ولم يسبق أن ظهرت دراسة تدرس العلاقة بين التعليم المدمج وجودة التعليم على حسب ما أمكن الاطلاع عليه.
- تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها أجريت في حدود موضوعية وبشرية وزمانية جيدة حيث تم تطبيق الدراسة الحالية على الأكاديميين العاملين في الجامعات الفلسطينية

العاملة بالضفة الغربية خلال الفصل الدراسي الاول للعام 2024-2025م حيث أعطت الدراسة أهمية لرؤية الأكاديميين مما يضفي عليها بعداً تحليلياُ أكثر عمقاً.

- وتميزت الدراسة الحالية بالمكان وعلى حد معرفة الباحثة فتعتبر دراستها الأولى على نطاق الضفة الغربية فيما تناولته لموضوع التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم، مما تساهم في فهم تجربة التعليم المدمج في سياق تعليمي يتميز بتحيات خاصة، مثل الأوضاع السياسية والاقتصادية والتكنولوجية في فلسطين.
- حيث تميزت الدراسة الحالية أيضا باستخدامها المنهج الوصفي الارتباطي، الذي مكنها من تحليل شامل للعلاقة بين التعليم المدمج وجودة التعليم في الجامعات، مما يعزز قيمتها العلمية والعملية.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

الفصل الثالث

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تناولت الباحثة في هذا الفصل إجراءات الدراسة التي تم اتباعها من حيث الجوانب التوضيحية لكافة الخطوات والمراحل التي تم إعدادها وتنفيذها، وذلك وفق الأصول العلمية للبحث العلمي، من أجل بلوغ الهدف العام لهذه الدراسة، والذي يتجلى في توضيح علاقة التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين. لذلك فإن السطور الآتية ستوضح الخطوات التي اتبعتها الباحثة لبلوغ هذا الهدف.

1.3 منهج الدراسة المستخدم

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن العلاقة بين التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين. وبما أن المنهج الوصفي يعتمد على وصف خصائص الظاهرة وجمع المعلومات عن الوضع الراهن للظاهرة قيد الدراسة بهدف تحديد طبيعتها وتحديد العلاقات المتبادلة في حدوثها، وكذلك على وصفها وتمثيلها وتحليل المتغيرات التي تؤثر في نشوئها ونموها(Daniela et al., 2020)

فقد استخدمت الباحثة هذا المنهج نظراً لملائمته أغراض الدراسة، وتحقيق أهدافها، بوصفه المنهج الملائم للتعرف على مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين.

2.3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من الأكاديميين العاملين في الجامعات الفلسطينية الواقعة في الضفة الغربية، والذين يجمعون بين المهام الأكاديمية والإدارية. يشمل ذلك الأفراد الحاصلين على رتب أكاديمية مثل (مدرس، محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ)، وممن تتضمن مسؤولياتهم الإشراف على الجوانب الإدارية مثل اتخاذ القرارات، وضع الخطط والأنظمة، والإشراف على تنفيذها وتشمل (رئيس الجامعة، نواب الرئيس، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام).

تم حصر نطاق الدراسة على جامعات الضفة الغربية فقط. ووفقًا للإحصائيات الرسمية الصادرة عن دائرة الموارد البشرية في الجامعات الفلسطينية للعام الأكاديمي 2025/2024 فقد بلغ عدد الأكاديميين من كلا الجنسين في هذه الجامعات حوالي (2840) أكاديميًا، موزعين وفقًا للجدول التالي:

جدول (1.3): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعات وتصنيفها

الرقم	الجامعة	التصنيف	عدد الأكاديميين من كلا الجنسين
1-	جامعة الخليل	عامة	280
2-	جامعة بوليتكنك فلسطين	عامة	73
3-	جامعة بيت لحم	عامة	83
4-	جامعة القدس	عامة	239
5-	جامعة القدس المفتوحة	عامة	179
6-	جامعة بيرزيت	عامة	431
7-	جامعة النجاح الوطنية	عامة	455
8-	جامعة فلسطين التقنية- خضوري	حكومية	334
9-	الجامعة العربية الأمريكية	خاصة	503
10-	جامعة الاستقلال	حكومية	120
11-	جامعة دار الكلمة للفنون والثقافة	خاصة	27
12-	جامعة نابلس التقنية	حكومية	26
13-	جامعة فلسطين الأهلية	خاصة	90
	المجموع		**2840**

3.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة حسب الطريقة الطبقية العشوائية من (340) أكاديمياً، تم تحديدها باستخدام معادلة (Krejcie & Morgan, 1970)، وذلك من مجتمع الدراسة الذي يبلغ عدده (2840) أكاديمياً.

جدول رقم (2.3): توزيع عينة الدراسة ونسبتها المئوية حسب الجامعات

الرقم	الجامعة	عينة الدراسة المختارة من كلا الجنسين	النسبة المئوية
1	جامعة الخليل	34 ≈ 33.5	%10 ≈ 9.8
2	جامعة بوليتكنك فلسطين	9 ≈ 8,7	%3 ≈ 2.5
3	جامعة بيت لحم	10 ≈ 9.9	%3 ≈ 2.9
4	جامعة القدس	29 ≈ 28.6	%8 ≈ 8.4
5	جامعة القدس المفتوحة	21 ≈ 21.4	%6 ≈ 6.3
6	جامعة بيرزيت	52 ≈ 51.5	%15 ≈ 15.1
7	جامعة النجاح الوطنية	54 ≈ 54.4	%16 ≈ 16.02
8	جامعة فلسطين التقنية–خضوري	40 ≈ 39.9	%12 ≈ 11.7
9	الجامعة العربية الأمريكية	60 ≈ 60.2	%18 ≈ 17.7
10	جامعة الاستقلال	14 ≈ 14.3	%4 ≈ 4.22
11	جامعة دار الكلمة للفنون والثقافة	3 ≈ 3.23	%1 ≈ 0.95
12	جامعة نابلس التقنية	3 ≈ 3.11	%1 ≈ 0.91
13	جامعة فلسطين الاهلية	11 ≈ 10.77	%3 ≈ 3.16
	المجموع	**340**	**%100**

4.3 أداة الدراسة

قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة والمكونة من الاستبانة، واستخدامها كأداة رئيسية لمناسبتها للمنهجية المتبعة حيث تهدف الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين. وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تقاطعت مع هذه الدراسة من المتغيرات والأبعاد، كدراسة بركان (2023) ودراسة العزاوي (2023)، ودراسة السباب (2020) ودراسة أبو صاع وزيدان (2017)

ودراسة (Chunye Yang, 2021) وبوساطتها جمعت المعلومات عن متغيرات الدراسة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من ثلاثة أقسام، هما:

القسم الأول: تتضمن الخصائص الديمغرافية للمشاركين، وهي: (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

القسم الثاني: تضمن (23) فقرة للاستبانة بصورتها الأولية، تناولت التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين، حيث تكونت من أربع محاور.

القسم الثالث: تضمن (27) فقرة للاستبانة بصورتها الأولية، تناولت التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين، حيث تكونت من خمسة محاور.

جدول (3.3): متغيرات الدراسة (المحاور وعدد فقرات الاستبانة)

متغيرات الدراسة	المحاور	عدد فقرات قياس كل بعد
المتغير المستقل (التعليم المدمج)	جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج	6 فقرات
	أدوار مساندة للتعليم المدمج	5 فقرات
	المزايا المدركة للتعليم المدمج	6 فقرات
	البنية التحتية للتعليم المدمج	6 فقرات
	المجموع	**23 فقرة**
المتغير التابع (جودة التعليم)	جودة الطالب	5 فقرات
	جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية	5 فقرات
	جودة البرامج الأكاديمية (التخصص)	4 فقرات
	جودة البحث العلمي	6 فقرات
	جودة الإدارة الجامعية	7 فقرات
	المجموع	**27 فقرة**

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي عند تطوير الاستبيان وتوزيعه على عينة الدراسة كأحد أدوات القياس الرئيسية المستخدمة بشكل متكرر في البحوث التربوية والاجتماعية. يخضع المقياس للكثير من النقاش والجدل فيما يتعلق بتحليل النقاط وإدراجها في المقياس. يؤخذ في الاعتبار عند بناء مقياس

ليكرت أن يكون متوافقًا مع هدف الدراسة. وبعد توزيع الاستبيان على عينة الدراسة، يُطلب من المستجيبين الإشارة إلى مستويات اتفاقهم مع فقرات الاستبيان الذي تم تصميميه كأداة لجمع آراء ومواقف المشاركين اتجاه موضوع ما. بالنسبة لمقياس ليكرت ذي الخمس نقاط، على سبيل المثال، يمكن تسمية كل نقطة من نقاط المقياس وفقًا لمستوى اتفاقها: دائما=5، غالبا= 4، أحيانا= 3، نادرا= 2، ابدا= 1.

5.3 صدق أداة الدراسة

1- صدق المحكمين:

تم التأكد من صدق بناء الأداة والمحتوى من خلال عرضها على محكمين بلغ عددهم (8) محكمين من أصحاب الاختصاص والخبرة في موضوع الدراسة، للتأكد من مناسبة تصميمها للقياس والتأكد من التجانس والتقارب لكل من محاور الاستبانة وفقراتها. وقد أجمع المحكمين على صحة عدد كبير من فقرات الاستبانة، وتم الأخذ بالاقتراحات التي قدموها وقامت الباحثة بتعديل وحذف بعض الفقرات ومرفق الملاحق (1و3) الاستبانة بصورتها الأولية والنهائية.

2- **صدق الاتساق الداخلي للأداة**

ولاحتساب صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم استخدام معامل الارتباط البسيط **Pearson) (Correlation** لقياس العلاقة بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة والفقرات التي تنتمي الى هذا المحور (Piaget-rossel & Rousson, 2024). تعد قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية للمحور والفقرات التي تكون هذا المحور ضعيفة إذا كانت <(0.30)، وتعد متوسطة إذا تراوحت بين (0.30 ≤ معامل الارتباط R ≤ 0.70)، بينما تعتبر قوية إذا كانت قيمة معامل الارتباط >(0.70). وقد اتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة، وهذا يدل أن هناك اتساقا داخليا بين الفقرات، وبموجبها تعتبر الأداة صادقة والجداول الآتية توضح ذلك.

الجدول (4.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية

رقم الفقرة	قيمة R	طبيعة العلاقة	الدلالة الاحصائية	رقم الفقرة	قيمة R	طبيعة العلاقة	الدلالة الاحصائية
1	.801**	قوية	0.000	13	.866**	قوية	0.000
2	.854**	قوية	0.000	14	.876**	قوية	0.000
3	.888**	قوية	0.000	15	.773**	قوية	0.000
4	.808**	قوية	0.000	16	.901**	قوية	0.001
5	.446**	متوسطة	0.001	17	.727**	قوية	0.000
6	.571**	متوسطة	0.000	18	.629**	متوسطة	0.000
7	.752**	قوية	0.000	19	.822**	قوية	0.000
8	.847**	قوية	0.000	20	.750**	قوية	0.000
9	.775**	قوية	0.000	21	.619**	متوسطة	0.000
10	.825**	قوية	0.000	22	.862**	قوية	0.001
11	.843**	قوية	0.000	23	.657**	متوسطة	0.000
12	.754**	قوية	0.000				

****. دالة إحصائية عند مستوى 0.01** ***. دالة إحصائية عند مستوى 0.05**

الجدول(5.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية

رقم الفقرة	قيمة R	طبيعة العلاقة	الدلالة الاحصائية	رقم الفقرة	قيمة R	طبيعة العلاقة	الدلالة الاحصائية
24	.740**	قوية	0.000	38	.648**	متوسطة	0.000
25	.857**	قوية	0.000	39	.805**	قوية	0.000
26	.689**	متوسطة	0.000	40	.857**	قوية	0.000
27	.860**	قوية	0.000	41	.901**	قوية	0.000
28	.740**	قوية	00.00	42	.678**	متوسطة	0.001
29	.668**	متوسطة	0.000	43	.634**	متوسطة	0.000
30	.588**	متوسطة	0.000	44	.754**	قوية	0.000
31	.589**	متوسطة	0.000	45	.825**	قوية	0.000
32	.580**	متوسطة	0.000	46	.760**	قوية	0.000
33	.624**	متوسطة	0.001	47	.768**	قوية	0.000
34	874**	متوسطة	0.000	48	.819**	قوية	0.001
35	.891**	متوسطة	0.000	49	.784**	قوية	0.000
36	.912**	متوسطة	0.000	50	.329*	متوسطة	0.020
37	.891**	متوسطة	0.000				

****. دالة إحصائية عند مستوى 0.01**

***. دالة إحصائية عند مستوى 0.05**

6.3 ثبات الأداة

ثبات المقياس هو عدم تناقض المقياس مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة. تم حساب الثبات لكل مقياس على حدى بطريقة ألفا كرو نباخ، حيث تراوح معامل ألفا من صفر إلى واحد. وقد أظهرت نتيجة ثبات المقياس لجميع فقرات الاستبانة اتساقاً عالياً، فكانت قيمة كرونباخ ألفا **(0.970)**. أما بخصوص متغير التعليم المدمج بكافة محاوره، كانت قيمة كرونباخ ألفا (0.950). أيضا تراوحت قيم كرونباخ ألفا لكل محور من محاور التعليم المدمج ما بين (0.804 -0.894).

الجدول (6.3): معاملات الاستقرار لمقياس التعليم المدمج

المحور	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج	6	0.824
أدوار مساندة للتعليم المدمج	5	0.867
المزايا المدركة للتعليم المدمج	6	0.894
البنية التحتية للتعليم المدمج	6	0.804
متغير التعليم المدمج مع كافة محاوره	**23**	**0.950**

ويتضح من الجدول (6.3) أن قيم معاملات الثبات تعتبر مرتفعة مما يدل على إمكانية ثبات النتائج التي يمكن الحصول عليها من خلال أداة الدراسة عند تطبيقها.

كما تم حساب ثبات مقياس جودة التعليم بطريقة ألفا كرونباخ، وأظهرت النتيجة أن الاستبانة اتسمت بالاتساق الداخلي المرتفع، فكانت قيمة كرونباخ ألفا لمقياس جودة التعليم بكل أبعاده يساوي (0.934). وتراوحت قيم معامل ألفا بين (0.826 – 0.939) لكل بعد من أبعاد جودة التعليم. بالإضافة لذلك، قام الباحث باحتساب قيمة كرونباخ ألفا لجميع فقرات الاستبانة للعينة الاستطلاعية وكانت النتيجة تساوي (0.970). كما هو موضح في الجدول (3 .7) مما يؤكد ثبات المقياس.

الجدول(7.3): معاملات الاستقرار لمقياس جودة التعليم

المحور	عدد الفقرات	قيمة كرونباخ ألفا
جودة الطالب	5	0.826
جودة الأداء الأكاديمي	5	0.846
جودة التخصصات	4	0.939
جودة البحث العلمي	6	0.824
جودة الإدارة الجامعية	7	0.897
متغير جودة التعليم مع كافة محاوره	**27**	**0.950**
العلاقة بين التعليم المدمج وجودة التعليم	**50**	**0.970**

ويتضح من الجدول (7.3) أن قيم معاملات الثبات لجميع محاور الاستبانة تعتبر مرتفعة مما يدل على إمكانية ثبات النتائج التي يمكن الحصول عليها من خلال أداة الدراسة عند تطبيقها.

7.3 إجراءات تطبيق الدراسة

1- جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، والمقالات، والتقارير، والرسائل الجامعية وغيرها من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.

2- تحديد مجتمع الدراسة والذي يشمل (2840) أكاديمياً من كلا الجنسين العاملين في جامعات الضفة الغربية.

3- اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية حيث تم تحديد حجم العينة باستخدام معادلة كريتشي ومورجان التي تأخذ في الاعتبار هامش الخطأ المطلوب (±5%) لمجتمع معين حيث بلغ حجم العينة (340) أكاديمياً.

4- تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) والتحقق من صدقها وثباتها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

5- تحكيم أداة الدراسة بعرضها على (8) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص .

6- الحصول على الموافقات الرسمية لتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة.

7- القيام بتوزيع الاستبيان على عينة الدراسة.

8- بعد الانتهاء من تطبيق الأداة على أفراد عينة الدراسة، ستقوم الباحثة بجمع الاستبانات ومراجعتها وترميزها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل الاستجابات. تتضمن الخطوة التالية استخراج النتائج وتقييمها ومقارنتها بأبحاث سابقة حول مواضيع مماثلة واستخلاص استنتاجات مهمة لتقديم التوصيات اللازمة.

8.3 أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها استخدمت الباحثة برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للتحليل الإحصائي بهدف الحصول على وصف إحصائي دقيق للبيانات المتوفرة، وسيتم تحليل البيانات الأولية بما في ذلك اختبار الموثوقية والتوزيعات التكرارية والمتوسطات والانحرافات المعيارية. وذلك من خلال الاختبارات الإحصائية الآتية:

- معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach- Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- اختبار (ت) (Independent T- test).لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير ذي المستويين مثل الجنس.
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغير ذي الثلاث مستويات فأكثر، مثل سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
- معامل ارتباط بيرسون (person)

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة للعلاقة بين التعليم المدمج وجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين، وآفاق تعزيز هذه العلاقة، ودراسة ما إذا كانت هذه العلاقة تتأثر وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس.

2.4 نظرة عامة على تحليل البيانات

تعتبر عملية تحليل البيانات جزءًا مهمًا من أي بحث. استخدمت الباحثة برنامجين إحصائيين لتحليل البيانات المجمعة من المستجيبين في هذه الدراسة. من ناحية، تم استخدام برنامج SPSS الإصدار 26.0 لإدخال البيانات وترميزها وفرزها ووصفها بالإضافة إلى اختبار طبيعية متغيرات الدراسة. تشمل الإحصاءات الوصفية للمتغيرات المدروسة والمتوسطات والانحرافات المعيارية والالتواء والتفرطح للمتغيرات المستمرة بينما تم استخدام الأعداد والنسب المئوية لوصف المتغيرات الفئوية. علاوة على ذلك، تم استخدام هذا البرنامج للإبلاغ عن معامل الثبات الداخلي ألفا كرو نباخ لكل بُعد من أبعاد أداة الدراسة.

3.4 معدل الاستجابة

في الواقع، يستهدف كل باحث تحقيق أعلى معدل استجابة ممكن بقدر ما يستطيع أثناء عملية توزيع الاستبيان لجمع البيانات. في الدراسة الحالية، تقترب الباحثة من 340 مشاركًا محتملاً من الأكاديميين والاداريين من كلا الجنسين العاملين في جامعات الضفة الغربية. بعد مراجعة الاستبانات المسترجعة ، كان هناك (9) استبيانًا اعتبرت غير صالحة للتحليل بسبب عدم اكتمال إجابات المشاركين على بنود الاستبيان. لذلك، أجاب ما مجموعه (331) مستجيبًا على الاستبيان بشكل كامل مما شكل معدل استجابة (97 ٪). يوضح الجدول 4 .1 الاستبيان الموزع على المشاركين في الدراسة.

الجدول 4. 1: تفاصيل الاستبيانات الموزعة

	العدد	النسبة المئوية
الاستبانات الموزعة	340	%100
الاستبانات المسترجعة	331	% 97
الاستبانات الغير مسترجعة	9	%3

4.4 الإحصاءات الوصفية للمتغيرات الديموغرافية

يوضح الجدول 2.4 الإحصاءات الوصفية للخصائص الديموغرافية والوظيفية للمشاركين في هذه الدراسة. من إجمالي (331) مشاركًا، كان هناك 215 (65 %) من الذكور، و116 (35 %) من الإناث. كان لدى غالبية المستجيبين من 5 – 10 سنوات خبرة (ن = 197، 5 .59 %) بينما كان لدى 61 (18.4 %) خبرة اقل من 5. بينما من كان لديهم أكثر من 10 سنوات (ن = 73، 1 .22). أغلب المشاركين لديهم درجة الدكتوراه (ن = 192، 58٪) بينما كان(115) مشاركًا يحملون شهادة الماجستير (7 .34 ٪) وقليل منهم لديهم درجة البكالوريوس (ن = 24، 3 .7 ٪). كما يلخص الباحث إلى أن سبب ارتفاع نسبة حملة شهادة الدكتوراه في عينة الدراسة له ارتباط كبير بمجتمع الدراسة المتمثل بالجامعات وهذه نتيجة منطقية، لاسيما أن متغيرات الدراسة المرتبطة بالتعليم المدمج وجودة التعليم الجامعي، يصب عمليا في جوهر وطبيعة مهنتهم. أما بخصوص متغير الخبرة، فيلاحظ أن ما نسبته (80 %) من أفراد العينة تزيد سنوات خبرتهم عن ال (5) سنوات.

الجدول 4. 2: التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب الخصائص الديموغرافية المذكورة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الجنس	الذكور	215	%65
	الاناث	116	% 35
المؤهل العلمي	بكالوريوس	24	% 7.3
	ماجستير	115	% 34.7
	دكتوراه	192	% 58
سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	61	% 18.4
	من 5-10 سنوات	197	% 59.5
	أكثر من 10 سنوات	73	% 22.1

5.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها

وللإجابة على سؤال الدراسة الرئيسي المتعلق بمشكلة الدراسة الذي ينص على: ما مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين؟

ولتسهيل عملية عرض النتائج، تم استخراج مجموعة من الأسئلة الفرعية المنبثقة من مشكلة الدراسة وذلك من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات الدراسة ومجالاتها، وتوزيع درجات التقييم. جدول رقم 3.4 يوضح أوزان الوسط الحسابي للفقرات.

جدول رقم (3.4): أوزان الوسط الحسابي للفقرات

درجة الاستجابة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
درجة الاستجابة	5	4	3	2	1
التوسط الحسابي	4.2-5	3.4-4.2	2.6-3.4	1.8-2.6	1-1.8

1.5.4النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة لمحاور الاستبانة التي تعبر عن مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول(4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة لمحاور الاستبانة التي تعبر عن مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	المحور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
	محاور التعليم المدمج			
4	البنية التحتية للتعليم لمدمج	3.55	0.488	كبيرة
3	المزايا المدركة للتعليم المدمج	3.54	0.449	كبيرة
2	أدوار مساندة للتعليم المدمج	3.51	0.502	كبيرة
1	جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج.	3.49	0.535	كبيرة
	الدرجة الكلية	3.52	0.498	

يتضح من الجدول (4 .4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة من الأكاديميين المحاضرين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، ومن كلا الجنسيين لمحاور الدراسة كانت على النحو التالي: محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج بمتوسط حسابي (3.49)، ومحور أدوار مساندة للتعليم المدمج بمتوسط حسابي (3.51)، ومحور المزايا المدركة للتعليم المدمج بمتوسط حسابي (3.54)، ومحور البنية التحتية للتعليم الدمج بمتوسط حسابي (3.55)، كما تم تحديد الدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.52) وبدرجة كبيرة. ويشير ذلك إلى أن المحاور المتعلقة بالتعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين حظي بمستوى قبول مرتفع وبنسبة مئوية (70.74%)

أما بخصوص محاور التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية ومن من أجل الإجابة على هذا المحور فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة لفقرات هذه المحاور، التي تبينها الجداول اللاحقة.

المحور الأول: جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج.

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج.

جدول رقم (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	رتبة السؤال
3	تطلق الجامعة تطبيقات ذكية لتحليل الأداء الأكاديمي حول الطلبة.	3.56	0.968	كبيرة	1
4	تتيح الجامعة الفرصة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس للوصول إلى قواعد البيانات البحثية بطريقة سلسة.	3.55	0.934	كبيرة	2
2	تستخدم برامج مثل (Zoom, Teems,...) لتقديم المحاضرات والنقاشات عبر الإنترنت.	3.51	0.958	كبيرة	3
6	تسجيل المحاضرات والدروس عبر تطبيقات الكترونية لإتاحة الرجوع إليها من قبل الطلبة	3.50	0.948	كبيرة	4
5	تعتمد الجامعة منصات تعليمية تفاعلية لتسهيل عملية الاتصال والتواصل بين الطلبة والهيئة التدريسية في الجامعة.	3.44	0.911	كبيرة	5
1	سهولة استخدام المنصة الالكترونية الخاصة بالجامعة لتحميل مصادر المادة التعليمية والقراءات المطلوبة لإتاحتها للطلبة.	3.41	1.101	كبيرة	6
الدرجة الكلية		**3.49**	**0.535**	**كبيرة**	

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (5.4) أن تقنيات التعليم المدمج التي يتم توظيفها في الجامعات الفلسطينية عالية الجودة، وهذا ما أظهرته استجابات أفراد العينة على هذا المحور ضمن الفقرات (1 – 6) وبدرجة تقدير عالية. وعليه نلاحظ أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج كانت الفقرة الثالثة، والتي نصت على "تطلق الجامعة تطبيقات ذكية لتحليل الأداء الأكاديمي حول الطلبة."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.56)، وبدرجة تقدير عالية.

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج كانت الفقرة الأولى، والتي نصت على أن "سهولة استخدام المنصة الالكترونية الخاصة بالجامعة لتحميل مصادر المادة التعليمية والقراءات المطلوبة لإتاحتها للطلبة.."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.41)، وبدرجة تقدير عالية. ففي المجمل، يبقى التقييم إيجابيًا لأن القيمة الحسابية تُظهر رضا عامًا، حتى وإن كانت أدنى مقارنةً بالعناصر الأخرى التي قد تُعتبر أكثر تأثيرًا في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر الأكاديميين.

أما بالنسبة للدرجة الكلية المتعلقة بمحور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.49) وبوزن نسبي مقداره (89 .69 %). جاءت بدرجة كبيرة.

المحور الثاني: أدوار مساندة للتعليم المدمج

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور أدوار مساندة للتعليم المدمج.

جدول رقم (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور أدوار مساندة للتعليم المدمج.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	رتبة السؤال
5	يساهم التعليم المدمج في تطوير استراتيجية الجامعة التعليمية.	3.64	0.963	كبيرة	1
4	تقويم بيئة التعلم والتعليم من خلال التعليم المدمج.	3.55	1.006	كبيرة	2
3	يساعد التعليم المدمج في تحسين مخرجات العملية التعلمية.	3.46	1.015	كبيرة	3
1	يهتم التعليم المدمج بقضايا الشؤون الأكاديمية التي تهم الطلبة.	3.45	0.994	كبيرة	4
2	يركز التعليم المدمج على تحليل محتوى المقررات الدراسية.	3.45	0.969	كبيرة	5
	الدرجة الكلية	**3.51**	**0.502**	كبيرة	

أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (6.4) أن أدوار مساندة للتعليم المدمج التي يتم توظيفها في الجامعات الفلسطينية عالية الجودة، وهذا ما أظهرته استجابات أفراد العينة على هذا المحور ضمن الفقرات (1 – 5) وبدرجة تقدير عالية.

نلاحظ أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج كانت الفقرة الخامسة، والتي نصت على "يساهم التعليم المدمج في تطوير استراتيجية الجامعة التعليمية.."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.64)، وبدرجة تقدير عالية.

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في أدوار مساندة للتعليم المدمج كانت الفقرة الثانية، والتي نصت على ان "يركز التعليم المدمج على تحليل محتوي المقررات الدراسية.."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.45)، وبدرجة تقدير عالية. ففي المجمل، يبقى التقييم إيجابيًا لأن القيمة الحسابية تُظهر رضا عامًا، حتى وإن كانت أدنى مقارنةً بالعناصر الأخرى التي قد تُعتبر أكثر تأثيرًا في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر الأكاديميين.

أما بالنسبة للدرجة الكلية المتعلقة بمحور أدوار مساندة للتعليم المدمج فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.51) وبوزن نسبي مقداره (212 .70 %) وبدرجة كبيرة.

المحور الثالث: المزايا المدركة للتعليم المدمج

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور المزايا المدركة للتعليم المدمج.

جدول رقم (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور المزايا المدركة للتعليم المدمج

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	رتبة الفقرة
3	يساهم التعليم المدمج في تطوير مهارات التعلم الذاتي.	3.63	1.004	كبيرة	1
2	يساهم التعليم المدمج في تعزيز التفاعل والتشاركية بين الطلاب.	3.58	0.906	كبيرة	2
1	يوفر التعليم المدمج مرونة في التعليم.	3.54	0.944	كبيرة	3
5	يساعد التعليم المدمج في تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلبة.	3.54	0.950	كبيرة	4
4	يساعد التعليم المدمج في تنويع أساليب التدريس المستخدمة في المقررات الدراسية.	3.48	0.929	كبيرة	5
6	يوفر التعليم المدمج الوقت على المعلم والمتعلم.	3.48	0.935	كبيرة	6
الدرجة الكلية		**3.54**	**0.44**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (7.4) أن المزايا المدركة للتعليم المدمج التي تم اعتمادها في الجامعات الفلسطينية عالية الجودة، وهذا ما أظهرته استجابات أفراد العينة على هذا المحور ضمن الفقرات (1 – 6) وبدرجة تقدير عالية.

وعليه نلاحظ أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج كانت الفقرة الثالثة، والتي نصت على "يساهم التعليم المدمج في تطوير مهارات التعلم الذاتي"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.63)، وبدرجة تقدير عالية.

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في محور المزايا المدركة للتعليم المدمج كانت الفقرة السادسة، والتي نصت على انه "يوفر التعليم المدمج الوقت على المعلم والمتعلم"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.48)، وبدرجة تقدير عالية. علماً أن هذه الفقرة اشتركت مع الفقرة الرابعة بقيمة المتوسط الحسابي، وللتفريق بين الفقرتين تم الرجوع إلى الانحراف المعياري الأقل قيمة وبالتالي تراجعت الفقرة الحالية لصالح الفقرة الرابعة ذات الانحراف المعياري الأقل، وعليه تم اختيار الفقرة السادسة لتكون في أسفل سلم الترتيب من حيث قيمة المتوسط الحسابي. على الرغم من ذلك، بقي التقييم إيجابيًا لأن القيمة الحسابية تُظهر رضا عامًا، حتى وإن كانت أدنى مقارنةً بالعناصر الأخرى التي قد تُعتبر أكثر تأثيرًا في تحسين المزايا المدركة للتعليم من وجهة نظر الأكاديميين.

ما بخصوص الدرجة الكلية المتعلقة بمحور المزايا المدركة للتعليم المدمج فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.54) وبوزن نسبي مقداره (046 .69 %) وبدرجة كبيرة.

المحور الرابع: البنية التحتية للتعليم المدمج

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور **البنية التحتية للتعليم المدمج**

جدول رقم (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور البنية التحتية للتعليم المدمج

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	رتبة الفقرة
1	توفر أجهزة إلكترونية كافية كالحواسيب ومستلزمات الاتصال بشبكة الانترنت.	3.66	0.950	كبيرة	1
4	توفر مساقات تعليمية مناسبة للمقررات الدراسية.	3.60	0.930	كبيرة	2
6	توفر المهارات اللازمة لأعضاء الهيئة الأكاديمية لاستخدام البرمجيات التعليمية.	3.54	0.938	كبيرة	3
2	توفر الدعم الفني لحل المشكلات التقنية التي تتعلق بالتعليم المدمج.	3.53	0.976	كبيرة	4
5	توافر غرف صفية مجهزة تدعم التعليم المدمج	3.51	0.942	كبيرة	5
3	توفر برامج تقييم الكترونية.	3.51	0.983	كبيرة	6
	الدرجة الكلية	**3.5589**	**0.48821**	كبيرة	

يتضح من الجدول (8.4) أن محور البنية التحتية للتعليم الدمج في الجامعات الفلسطينية عالية الجودة، وهذا ما أظهرته استجابات أفراد العينة على هذا المحور ضمن الفقرات (1 – 6) وبدرجة تقدير عالية.

وعليه نلاحظ أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج كانت الفقرة الأولى، والتي نصت على "توفر أجهزة إلكترونية كافية كالحواسيب ومستلزمات الاتصال بشبكة الإنترنت"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.66)، وبدرجة تقدير عالية.

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في محور البنية التحتية للتعليم المدمج كانت الفقرة الثالثة، والتي نصت على أنه "تتوفر برامج تقييم إلكترونية"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.51)، وبدرجة تقدير عالية. علماً أن هذه الفقرة اشتركت مع الفقرة الخامسة بقيمة المتوسط الحسابي، وللتفريق بين الفقرتين تم الرجوع الى الانحراف المعياري الأقل قيمة وبالتالي تراجعت الفقرة الحالية لصالح الفقرة الخامسة ذات الانحراف المعياري الأقل، وعليه تم اختيار الفقرة الثالثة لتكون في أسفل سلم الترتيب من حيث قيمة المتوسط الحسابي. على الرغم من ذلك، بقي التقييم إيجابيًا لأن القيمة الحسابية تُظهر رضا عامًا، حتى وإن كانت أدنى مقارنةً بالعناصر الأخرى التي قد تُعتبر أكثر تأثيرًا في تحسين البنية التحتية للتعليم المدمج من وجهة نظر الأكاديميين.

أما بخصوص الدرجة الكلية المتعلقة بمحور البنية التحتية للتعليم الدمج فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.5589) وبوزن نسبي مقداره (178 .71 %) وبدرجة كبيرة.

2.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

1.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الأولى

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير الجنس."

تم إجراء اختبار (T- test) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول (9.4) نتائج اختبارات (Test–T) لإجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجنس

محور التعليم المدمج	الجنس	العدد	المتوسط	درجة الحرية	قيمة t	الدلالة الإحصائية
جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج.	ذكر	215	3.4922	329	-.102-	.248
	انثى	116	3.4986			
أدوار مساندة للتعليم المدمج	ذكر	215	3.5023	329	-.406-	.099
	انثى	116	3.5259			
المزايا المدركة للتعليم المدمج	ذكر	215	3.5527	329	.573	.288
	انثى	116	3.5230			
البنية التحتية للتعليم لمدمج	ذكر	215	3.5558	329	-.157-	.915
	انثى	116	3.5647			
المحور الكلي	ذكر	215	3.5258	329	-.053-	.379
	انثى	116	3.5280			

ونلاحظ من خلال مراجعة الجدول (9.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المشاركين حول مستوى التعليم المدمج بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين من كلا الجنسيين حسب محاورها ودرجتها الكلية حسب متغير الجنس، حيث بلغت الدلالة الإحصائية لمحور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج (0.248)، ومحور أدوار مساندة للتعليم المدمج (0.099)، ومحور المزايا المدركة للتعليم المدمج (0.288)، ومحور البنية التحتية للتعليم لمدمج (0.915)، والمحور الكلي (0.379)، وهذه القيم أعلى من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$). وفي ضوء ما تقدم تقبل الباحثة الفرضية الصفرية المفترضة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين حول مستوى التعليم المدمج المطبق بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين العاملين في جامعات الضفة الغربية حسب محاورها ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير الجنس.

2.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

قامت الباحثة بفحص هذه الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي، فقد تم إجراء اختبار (One way– ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول (10.4) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

محور التعليم المدمج	متغير المؤهل العلمي		
	المتوسطات الحسابية		
	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج	3.4653	3.4928	3.4991
أدوار مساندة للتعليم المدمج	3.5250	3.4487	3.5458
المزايا المدركة للتعليم المدمج	3.4375	3.5464	3.5530
البنية التحتية للتعليم لمدمج	3.4653	3.6116	3.5391
الدرجة الكلية	3.4753	3.5249	3.5342

جدول (11.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One way- ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي

محور التعليم المدمج	بين المجموعات			داخل المجموعات			قيمة F	الدلالة الاحصائية
	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات		
جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج	.025	2	0.012	94.60	328	.288	.043	0.958
أدوار مساندة للتعليم المدمج	.684	2	0.342	82.74	328	.252	1.35	0.259
المزايا المدركة للتعليم المدمج	.287	2	0.144	66.45	328	0.203	.709	0.493
البنية التحتية للتعليم لمدمج	0.605	2	.303	78.05	328	0.238	1.27	0.282
الدرجة الكلية	0.080	2	.040	44.830	328	0.137	.292	0.747

توضح النتائج الواردة في الجدول (11.4) ان الدلالة الإحصائية لمحور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج بلغت (0.958)، ومحور أدوار مساندة للتعليم المدمج (0.259)، ومحور المزايا المدركة للتعليم المدمج (0.493)، ومحور البنية التحتية للتعليم الدمج (0.282)، وللمحاور جميعها بلغت (0.747). وهذه القيم أعلى من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة($\alpha \leq 0.05$) . وفي ضوء ما تقدم تقبل الباحثة الفرضية الصفرية المفترضة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين حول مستوى التعليم المدمج المطبق بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين العاملين في جامعات الضفة الغربية حسب محاورها ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

3.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

لفحص هذه الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة، فقد تم إجراء اختبار

(One way– ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية، والجدول التالي توضح نتائج الاختبار:

جدول (12.4) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

محور التعليم المدمج	متغير سنوات الخبرة		
	المتوسطات الحسابية		
	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج	3.2896	3.5093	3.6256
أدوار مساندة للتعليم المدمج	3.4033	3.5239	3.5644
المزايا المدركة للتعليم المدمج	3.3852	3.5745	3.5868
البنية التحتية للتعليم لمدمج	3.3743	3.5854	3.6416
الدرجة الكلية	3.3631	3.5483	3.6046

جدول (13.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One way- ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة:

محور التعليم المدمج	بين المجموعات			داخل المجموعات			قيمة F	الدلالة الاحصائية
	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات		
جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج	3.858	2	1.929	90.771	328	.277	6.970	0.001
أدوار مساندة للتعليم المدمج	.948	2	.474	82.485	328	.251	1.886	0.153
المزايا المدركة للتعليم المدمج	1.853	2	.926	64.889	328	.198	4.682	0.010
البنية التحتية للتعليم لمدمج	2.716	2	1.358	75.941	328	.232	5.865	0.003
الدرجة الكلية	2.167	2	1.083	42.743	328	.130	8.313	0.000

ونلاحظ من خلال مراجعة الجدول (13.4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (**α≤0.05**) بين استجابات المشاركين حول مستوى تطبيق التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية من وجهة نظر الاكاديميين من كلا الجنسيين حسب محاوره الثلاثة (جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج، المزايا المدركة للتعليم المدمج، والبنية التحتية للتعليم المدمج)، ودرجتها الكلية حسب متغير سنوات الخبرة، حيث بلغت الدلالة الإحصائية لمحور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج (0.001)، ومحور المزايا المدركة للتعليم المدمج (0.010)، ومحور البنية التحتية للتعليم المدمج (0.003)، والدرجة الكلية لجميع المحاور (0.000)، وهذه القيم أقل من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (**α≤0.05**). وفي ضوء ما تقدم تقبل الباحثة الفرضية **البديلة** المفترضة والتي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين حول مستوى التعليم المدمج المطبق بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين العاملين في جامعات الضفة الغربية حسب محاورها ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة للمحاور الثلاثة المذكورة أعلاه.

وفي المقابل، أشارت نتيجة الاختبار أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير سنوات الخبرة ومحور أدوار مساندة للتعليم المدمج، حيث جاءت قيمة (Sig) = (0.153) وهي أكبر من (0.05). وفي ضوء ما تقدم تقبل الباحثة الفرضية الصفرية المفترضة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية، وترفض الفرضية البديلة.

3.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة لمحاور الاستبانة التي تعبر عن جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية كما في الجدول(14.4).

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة لمحاور الاستبانة التي تعبر عن جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	محاور الدراسة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستجابة
2	جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية	3.57	0.487	كبيرة
3	جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)	3.55	0.518	كبيرة
1	جودة الطالب	3.50	0.500	كبيرة
4	جودة البحث العلمي	3.50	0.460	كبيرة
5	جودة الإدارة الجامعية	3.48	0.412	كبيرة
	المحور الكلي	**3.52**	**0.475**	**كبيرة**

يتضح من الجدول (14.4) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة من الأكاديميين المحاضرين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، ومن كلا الجنسيين لمحاور الدراسة كانت على النحو التالي: ومحور جودة الطالب بمتوسط حسابي (3.50)، ومحور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية بمتوسط حسابي (3.57)، ومحور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)

بمتوسط حسابي (3.55)، ومحور جودة البحث العلمي بمتوسط حسابي (3.50)، ومحور جودة الإدارة الجامعية بمتوسط حسابي (3.48)، كما تم تحديد الدرجة الكلية بمتوسط حسابي (3.52) وبدرجة كبيرة. ويشير ذلك إلى أن المحاور المتعلقة بجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين حظيت بمستوى قبول مرتفع وبنسبة مئوية (70.41%)

أما بخصوص محاور جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية ومن أجل الإجابة على هذا المحور فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة لفقرات هذه المحاور، التي تبينها الجداول اللاحقة.

المحور الأول: جودة الطالب

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة الطالب

جدول رقم (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة الطالب.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	رتبة الفقرة
3	يمتلك الطالب مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم.	3.55	0.931	كبيرة	1
4	يتلقى الطالب ساعات تدريب مهنية تتناسب وتخصصه خلال دراسته الجامعية.	3.53	0.909	كبيرة	2
5	طلبة الجامعة على وعي بتحديات الحياة ما بعد الجامعة	3.50	0.967	كبيرة	3
1	يمتاز الطالب الجامعي بالكفاءة المعرفية.	3.49	1.028	كبيرة	4
2	يمتاز الطالب الجامعي بالكفاءة الأدائية.	3.46	0.928	كبيرة	5
	الدرجة الكلية	3.50	0.500	كبيرة	

يتضح من الجدول (15.4) أن محور جودة الطالب في الجامعات الفلسطينية عالي الجودة، وهذا ما أظهرته استجابات أفراد العينة على هذا المحور ضمن الفقرات (1 – 5) وبدرجة تقدير عالية. 0.952

وعليه نلاحظ أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة الطالب كانت الفقرة الثالثة، والتي نصت على "يمتلك الطالب مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.55)، وبدرجة تقدير عالية.

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في محور جودة الطالب، كانت الفقرة الثانية، والتي نصت على أنه "يمتاز الطالب الجامعي بالكفاءة الأدائية"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.46)، وبدرجة تقدير عالية. وعلى الرغم من أنها جاءت أسفل سلم الفقرات من حيث قيمة متوسطها الحسابي، بقي التقييم إيجابيًا لأن القيمة الحسابية تُظهر رضا عامًا، حتى وإن كانت أدنى مقارنةً بالعناصر الأخرى التي قد تُعتبر أكثر تأثيرًا من وجهة نظر الأكاديميين.

أما بخصوص الدرجة الكلية المتعلقة بمحور جودة الطالب فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.5076) وبوزن نسبي مقداره (70 %) وبدرجة كبيرة.

المحور الثاني: جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية.

جدول رقم (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	رتبة الفقرة
5	يوظف عضو هيئة التدريس مهارات التعليم الالكتروني في التدريس.	3.63	.989	كبيرة	1
4	يحرص عضو هيئة التدريس على تطوير وتحديث البرامج وتعديلها.	3.61	.875	كبيرة	2
1	يتمتع عضو هيئة التدريس بدرجة عالية من التدريب لتحقيق متطلبات سوق العمل.	3.57	.900	كبيرة	3
3	يدعم عضو هيئة التدريس التعلم الذاتي لدى الطلبة.	3.55	.928	كبيرة	4
2	ينوع عضو هيئة التدريس من أدوات قياس مستوى تحصيل الطلبة.	3.52	.954	كبيرة	5
	الدرجة الكلية	**3.57**	**0.487**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (16.4) أن محور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية عالية الجودة، وهذا ما أظهرته استجابات أفراد العينة على هذا المحور ضمن الفقرات (1-5) وبدرجة تقدير عالية.

وعليه نلاحظ أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية كانت الفقرة الثالثة، والتي نصت على "يوظف عضو هيئة التدريس مهارات التعليم الإلكتروني في التدريس"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.63)، وبدرجة تقدير عالية.

أما بخصوص الدرجة الكلية المتعلقة بمحور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.5764) وبوزن نسبي مقداره (8 52 .71 %) وبدرجة كبيرة.

المحور الثالث: جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)

جدول رقم (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	رتبة الفقرة
1	توازن البرامج التعليمية بين الجانبين العملي والنظري.	3.65	0.952	كبيرة	1
3	يتم تحديث وتطوير المساقات الدراسية بشكل دوري.	3.54	0.941	كبيرة	2
4	تضم البرامج التعليمية أدوات لإجراء تقويم الطلبة	3.54	0.957	كبيرة	3
2	تتسم البرامج التعليمية بأنها مواكبة لاحتياجات سوق العمل المحلي.	3.51	0. 951	كبيرة	4
الدرجة الكلية		**3.55**	**0.518**	**كبيرة**	

يتضح من الجدول (17.4) أن محور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات) في الجامعات الفلسطينية عالي الجودة، وهذا ما أظهرته استجابات أفراد العينة على هذا المحور ضمن الفقرات (1 – 4) وبدرجة تقدير عالية.

وعليه نلاحظ أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات) كانت الفقرة الأولى، والتي نصت على "توازن البرامج التعليمية بين الجانبين العملي والنظري" حيث حازت على متوسط حسابي (3.65)، وبدرجة تقدير عالية.

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في محور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)، كانت الفقرة الثانية، والتي نصت على أنه "تتسم البرامج التعليمية بأنها مواكبة لاحتياجات سوق العمل المحلي"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.51)، وبدرجة تقدير عالية. وعلى الرغم من أنها جاءت أسفل سلم ترتيب الفقرات من حيث قيمة متوسطها الحسابي، بقي التقييم إيجابيًا لأن القيمة الحسابية تُظهر رضا عامًا من قبل المشاركين، حتى وإن كانت أدنى مقارنةً بالعناصر الأخرى التي قد تُعتبر أكثر تأثيرًا من وجهة نظر الأكاديميين.

أما بخصوص الدرجة الكلية المتعلقة بمحور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.55) وبوزن نسبي مقداره (71 %) وبدرجة كبيرة.

المحور الرابع: جودة البحث العلمي

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة البحث العلمي

جدول رقم (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة البحث العلمي.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	رتبة الفقرة
4	تمتاز مشاريع التخرج (التقارير، المذكرات، الرسائل والاطروحات) التي قدمها الطلبة بالجودة شكلاً ومضموناً.	3.60	0.900	كبيرة	1
1	الخطة البحثية للجامعة موائمة مع متطلبات المجتمع ومؤسساته.	3.53	0.951	كبيرة	2
3	تحرص إدارة الجامعة بالتواصل المستمر مع مراكز البحوث العلمية المحلية.	3.50	0.951	كبيرة	3
2	تحرص إدارة الجامعة على فتح قنوات الشراكة البحثية الدولية.	3.49	0.961	كبيرة	4
5	تشجع الجامعة على نشر الأبحاث العلمية في مجلات علمية محكمة مرموقة.	3.48	0.896	كبيرة	5
6	تكافئ الجامعة الباحثين على أبحاثهم المتميزة.	3.46	0.979	كبيرة	6
	الدرجة الكلية	**3.50**	**0.460**	كبيرة	

يتضح من الجدول (18.4) أن محور جودة البحث العلمي التي تم اعتمادها في الجامعات الفلسطينية عالية الجودة، وهذا ما أظهرته استجابات أفراد العينة على هذا المحور ضمن الفقرات (1 –6) وبدرجة تقدير عالية.

وعليه نلاحظ أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة البحث العلمي كانت الفقرة الرابعة، والتي نصت على "تمتاز مشاريع التخرج (التقارير، المذكرات، الرسائل والأطروحات) التي قدمها الطلبة بالجودة شكلاً ومضموناً"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.60)، وبدرجة تقدير عالية.

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في محور جودة البحث العلمي، كانت الفقرة السادسة، والتي نصت على انه "تكافئ الجامعة الباحثين على أبحاثهم المتميزة"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.46)، وبدرجة تقدير عالية. وعلى الرغم من أنها جاءت أسفل سلم ترتيب الفقرات من حيث قيمة متوسطها الحسابي، بقي التقييم إيجابيًا لأن القيمة الحسابية تُظهر رضا عامًا من قبل المشاركين، حتى وإن كانت أدنى مقارنةً بالعناصر الأخرى التي قد تُعتبر أكثر تأثيرًا من وجهة نظر الأكاديميين.

أما بخصوص الدرجة الكلية المتعلقة بمحور جودة البحث العلمي، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.50) وبوزن نسبي مقداره (70 %) وبدرجة كبيرة.

المحور الخامس: جودة الإدارة الجامعية

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة الإدارة الجامعية

جدول رقم (19.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة الإدارة الجامعية.

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير	رتبة الفقرة
7	توفر الجامعة موازنات مالية لدعم التدريب والتطوير.	3. 57	.946	كبيرة	1
2	تطور استراتيجية الجامعة بالاعتماد على التقنيات والبرمجيات الحاسوبية.	3.51	.872	كبيرة	2
1	تنتهج إدارة الجامعة رؤية مستقبلة مدروسة عند تحديد أهدافها الاستراتيجية.	3.51	.929	كبيرة	3
4	توفر إدارة الجامعة قواعد بيانات تتضمن معلومات وافية عن الجامعة.	3.49	.939	كبيرة	4
3	تلبي إدارة الجامعة احتياجات سوق العمل من الخريجين بكل التخصصات.	3.45	.911	كبيرة	5
5	تتبنى إدارة الجامعة مبدأ التحسين المستمر لمهارات التدريس.	3.45	.975	كبيرة	6
6	تعمل الجامعة على التنسيق مع مؤسسات المجتمع لمدني.	3.42	.939	كبيرة	7
الدرجة الكلية		**3.48**	**0.412**	كبيرة	

يتضح من الجدول (19.4) أن محور جودة الإدارة الجامعية التي تم اعتمادها في الجامعات الفلسطينية عالية الجودة، وهذا ما أظهرته استجابات أفراد العينة على هذا المحور ضمن الفقرات (1 – 7) وبدرجة تقدير عالية.

وعليه نلاحظ أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة البحث العلمي كانت الفقرة السابعة، والتي نصت على "توفر الجامعة موازنات مالية لدعم التدريب والتطوير"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.57)، وبدرجة تقدير عالية.

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في محور جودة الإدارة الجامعية، كانت الفقرة السادسة، والتي نصت على انه "تعمل الجامعة على التنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.42)، وبدرجة تقدير عالية. وعلى الرغم من انها جاءت أسفل سلم ترتيب الفقرات من حيث قيمة متوسطها الحسابي، بقي التقييم إيجابيًا لأن القيمة الحسابية تُظهر رضا عامًا من قبل المشاركين، حتى وإن كانت أدنى مقارنةً بالعناصر الأخرى التي قد تُعتبر أكثر تأثيرًا من وجهة نظر الأكاديميين.

أما بخصوص الدرجة الكلية المتعلقة بمحور جودة الإدارة الجامعية، فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.48) وبوزن نسبي مقداره (72 .69 %) وبدرجة كبيرة.

4.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

4.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير الجنس.

لفحص هذه الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس، فقد تم إجراء اختبار (T– test) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة العينة المتعلقة بمستوى جودة التعليم بالجامعات الفلسطينية، والجدول التالي توضح نتائج الاختبار

جدول (20.4) نتائج اختبارات (Test–T) لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجنس

محور جودة التعليم	الجنس	العدد	المتوسط	درجة الحرية	قيمة t	الدلالة الإحصائية
جودة الطالب	ذكر	215	3.5107	329	0.155	0.537
	انثى	116	3.5017			
جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية	ذكر	215	3.6028	329	1.340	0.717
	انثى	116	3.5276			
جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)	ذكر	215	3.5581	329	-0.073-	0.709
	انثى	116	3.5625			
جودة البحث العلمي	ذكر	215	3.5043	329	-0.127-	0.407
	انثى	116	3.5111			
جودة الإدارة الجامعية	ذكر	215	3.4744	329	-0.694-	0.941
	انثى	116	3.5074			
المحور الكلي	ذكر	215	3.5298	329	0.140	0.565
	انثى	116	3.5247			

ونلاحظ من خلال مراجعة الجدول (20.4) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (**$\alpha \leq 0.05$**) بين استجابات المشاركين حول مستوى جودة التعليم بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين من كلا الجنسيين بمحاورها ودرجتها الكلية حسب متغير الجنس، حيث بلغت الدلالة الإحصائية لمحور جودة الطالب (0.537)، ومحور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية (0.717)، ومحور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات) (0.709)، ومحور جودة البحث العلمي (0.407)، ومحور جودة الإدارة الجامعية (0.941)، والمحور الكلي (0.565)، وهذه القيم أعلى من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة (**$\alpha \leq 0.05$**).

وفي ضوء ما تقدم تقبل الباحثة الفرضية الصفرية المفترضة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين حول مستوى جودة التعليم المطبق بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين العاملين في جامعات الضفة الغربية حسب محاورها ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير الجنس.

5.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الحسابية لمستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لفحص هذه الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي، فقد تم إجراء اختبار (One way– ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة العينة المتعلقة بمستوى جودة التعليم بالجامعات الفلسطينية، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول (21.4)المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

محور جودة التعليم	متغير المؤهل العلمي		
	المتوسطات الحسابية		
	بكالوريوس	ماجستير	دكتوراه
جودة الطالب	3.6500	3.4835	3.5042
جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية	3.4167	3.5722	3.5990
جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)	3.6250	3.5674	3.5469
جودة البحث العلمي	3.4464	3.5280	3.5015
جودة الإدارة الجامعي	3.6250	3.4534	3.4881
الدرجة الكلية	3.5564	3.5225	3.5278

جدول (22.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One way- ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي:

محور التعليم المدمج	بين المجموعات			داخل المجموعات			قيمة F	الدلالة الاحصائية
	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات		
جودة الطالب	0.278	2	0.556	82.571	328	0.250	1.111	0.330
جودة الأداء الأكاديمي	0.356	2	0.172	77.784	328	0.237	1. 50	0.224
جودة التخصصات	0.070	2	0.141	88.493	328	0.270	0.261	0.771
جودة البحث العلمي	0.072	2	.144	69.775	328	0.213	0.339	0.713
جودة الإدارة الجامعية	0.293	2	0.587	55.486	328	0.169	1.734	0.178
الدرجة الكلية	0.023	2	0.011	32.871	328	0.100	.114	0.893

توضح النتائج الواردة في الجدول (22.4) ان الدلالة الإحصائية لمحور جودة الطالب بلغت (0.330)، ومحور جودة الاداء الأكاديمي (0.224)، ومحور جودة التخصصات (0.771)، ومحور جودة البحث العلمي (0.713)، وجودة الإدارة الجامعية (0.178)، وللمحاور جميعها بلغت (0.893). وهذه القيم أعلى من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$) ، وحسب رأي الباحثة فإن أفراد عينة الدراسة من الأكاديميين العاملين في جامعات الضفة الغربية، وبغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية سواء كانوا حاصلين بكالوريوس أو دراسات عليا (ماجستير أو دكتوراة) أجابوا على فقرات جميع المحاور بإجابات متسقة وواعية حول مستوى جودة التعليم في جامعاتهم.

وفي ضوء ما تقدم تقبل الباحثة الفرضية الصفرية المفترضة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين حول مستوى التعليم المدمج المطبق بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين العاملين في جامعات الضفة الغربية حسب محاورها ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

6.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

لفحص هذه الفرضية المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة، فقد تم إجراء اختبار (One way– ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة العينة المتعلقة بمستوى جودة التعليم بالجامعات الفلسطينية، والجدول التالي توضح نتائج الاختبار:

جدول (23.4) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة:

محور جودة التعليم	متغير سنوات الخبرة		
	المتوسطات الحسابية		
	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
جودة الطالب	3.2525	3.5655	3.5644
جودة الأداء الأكاديمي	3.5541	3.5513	3.6630
جودة التخصصات	3.3852	3.5685	3.6815
جودة البحث العلمي	3.4373	3.4898	3.6279
جودة الإدارة الجامعية	3.4333	3.4975	3.4990
الدرجة الكلية	3.4124	3.5345	3.6072

جدول (24.4) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One way– ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة:

محور جودة التعليم	بين المجموعات			داخل المجموعات			قيمة F	الدلالة الاحصائية
	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات		
جودة الطالب	4.866	2	2.433	77.705	328	0.237	10.271	0.000
جودة الأداء الأكاديمي	0.702	2	0.351	77.794	328	0.237	1.481	0.229
جودة التخصصات	2.955	2	1477	85.719	328	0.261	5.656	0.004
جودة البحث العلمي	1.200	2	0.600	68,719	328	0.210	2.864	0,058
جودة الإدارة الجامعية	0.208	2	0.104	55.865	328	0.170	0.611	0,544
الدرجة الكلية	1.280	2	0.640	31.613	328	0.096	6.642	0.001

ونلاحظ من خلال مراجعة الجدول (24.4) أنه هناك اختلافات بالنتائج حول الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين متغير سنوات الخبرة وبين أبعاد محور جودة التعليم. فالنتائج تشير أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المشاركين حول مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين من كلا الجنسيين حسب محاوره (جودة الطالب، وجودة التخصصات)، ودرجتها الكلية حسب متغير سنوات الخبرة. حيث بلغت الدلالة الإحصائية لمحور جودة الطالب (0.000)، ومحور جودة التخصصات (0.004)، والدرجة الكلية لجميع المحاور (0.001)، وهذه القيم الثلاثة أقل من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$). وفي ضوء ما تقدم ترفض الباحثة الفرضية الصفرية المفترضة، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين حول مستوى التعليم المدمج المطبق بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين العاملين في جامعات الضفة الغربية حسب محاورها (جودة الطالب، وجودة التخصصات) ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

على الصعيد الآخر، تشير النتائج أنه لا يوجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير سنوات الخبرة ومتغير الأداء الأكاديمي، حيث جاءت قيمة (Sig) = (0.229) وهي أكبر من (0.05). وبالمثل، تكشف النتائج انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير سنوات الخبرة ومتغير جودة الإدارة الجامعية حيث جاءت قيمة (Sig) = (0.544) وهي أكبر من (0.05). وفي نفس السياق، توضح النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير سنوات الخبرة ومتغير جودة البحث العلمي. أشارت النتائج أن قيمة (Sig) = (0.058) وهي أكبر من (0.05). وعليه، تم قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين حول مستوى التعليم المدمج المطبق بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين العاملين في جامعات الضفة الغربية حسب محاورها (جودة الأداء الأكاديمي، وجودة البحث العلمي وجودة الإدارة الجامعية) وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

5.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

أما الإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويلة إلى الفرضية الآتية:

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين."

فقد سعت الباحثة من خلال إجراء اختبار الارتباط في الكشف عن طبيعة العلاقة بين التعليم المدمج بأبعاده (جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج، أدوار مساندة للتعليم المدمج، المزايا المدركة للتعليم المدمج، البنية التحتية للتعليم الدمج)، وجودة التعليم بأبعادها (جودة الطالب، جودة الأداء الأكاديمي، جودة التخصصات، جودة البحث العلمي، وجودة الإدارة الجامعية)، حيث يساهم هذا الاختبار بتقييم مدى تأثير التعليم المدمج على تحسين جودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين، مما يوفر بيانات علمية دقيقة تدعم القرارات المستقبلية المتعلقة بتطبيق التعليم المدمج أو تحسينه. كذلك، يُمكّن هذا الاختبار الباحث من تحليل الروابط بين عناصر التعليم المدمج المختلفة، ويساعد في تقديم توصيات قائمة على أدلة لدعم تطوير السياسات الأكاديمية. يلجأ الباحث لاختبار الارتباط للتأكد من اتساق

الفرضيات في الدراسة ومدى توافق النتائج مع الإطار النظري، مما يعزز من موثوقية ومصداقية الدراسة ويساعد في تقديم نتائج دقيقة وذات قيمة مضافة للجامعات الفلسطينية.

الجدول (25.4) يوضح العلاقة الارتباطية بين التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين:

معامل الارتباط	مدمج 1	مدمج 2	مدمج 3	مدمج 4	جودة 1	جودة 2	جودة 3	جودة 4	جودة 5	مدمج كلي	جودة كلي
مدمج 1	1	.367**	.549**	.498**	.386**	.376**	.322**	.303**	.239**	.820**	.493
مدمج 2	.367**	1	.324**	.290**	.275**	.270**	.360**	.226**	.141*	.669**	.390**
مدمج 3	.549**	.324**	1	.422**	.307**	.334**	.272**	.306**	.187**	.745**	.426**
مدمج 4	.498**	.290**	.422**	1	.469**	.365**	.356**	.330**	.136**	.739**	.508**
جودة 1	.386**	.275**	.307**	.469**	1	.335**	.352**	.249**	.235**	.482**	.668**
جودة 2	.376**	.270**	.334**	.365**	.335**	1	.329**	.374**	.272**	.451**	.701**
جودة 3	.322**	.360**	.272**	.356**	.352**	.329**	1	.320**	.258**	.440**	.700**
جودة 4	.303**	.226**	.306**	.330**	.249**	.374**	.320**	1	.290**	.389**	.661**
جودة 5	.239**	.141*	.187**	.136**	.235**	.272**	.258**	.290**	1	.273**	.582**
مدمج كلي	.820**	.669**	.754**	.739**	.482**	.451**	.440**	.389**	.273**	1	.610**
لجودة كلي	.493**	.390**	.426**	.508**	.660**	.710**	.700**	.661**	.587**	.6l0**	1

** دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) * دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.01$)

تُظهر النتائج أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية قوية بين التعليم المدمج بأبعاده المختلفة (مثل جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج، المزايا المدركة، البنية التحتية) وجودة الخدمة في الجامعات الفلسطينية. دلالة هذه العلاقات الإحصائية عند مستوى أقل من (0.05)، حيث انحصرت قيم معامل بيرسون الذي يعبر عن هذه العلاقة ما بين (0.141− 0.820). اضافة لذلك، كانت قيمة معامل بيرسون الذي يعبر علاقة الارتباط بين الدرجة الكلية للتعليم المدمج وجودة التعليم = (0.610)، وهو قيمة ذات دلالة إحصائية وتعبر عن علاقة قوية. وبذلك، تقبل الباحثة الفرضية البديلة، التي تشير توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين، ويرفض الفرضية الصفرية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يقدم هذا الفصل تحليلاً للنتائج الرئيسية للدراسة، ويربطها بأساليب البحث والفرضيات مع تقديم توصيات عملية وقابلة للتنفيذ مستمدة من هذه النتائج.

1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج السؤال الأول أن المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين من الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، ومن كلا الجنسيين لمحاور الدراسة الخاصة بمحور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج بمتوسط حسابي (3.49)، ومحور أدوار مساندة للتعليم المدمج بمتوسط حسابي (3.51)، ومحور المزايا المدركة للتعليم المدمج بمتوسط حسابي (3.54)، ومحور البنية التحتية للتعليم المدمج بمتوسط حسابي (3.55). جاءت مرتفعة.

يمكن تفسير ارتفاع قيمة الوسط الحسابي لمحاور التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية بالضفة الغربية بمجموعة من العوامل التي تعكس التحسينات في الواقع التعليمي والبيئة الجامعية، مثل التطور الملحوظ في استخدام تقنيات التعليم المدمج، بالإضافة إلى الوعي المتزايد بفوائد التعليم المدمج كتوفير

في الوقت والجهد ورفع المرونة في التعلم. كما يعود هذا الارتفاع إلى جهود الجامعات في تطوير البنية التحتية الرقمية وتحسين شبكات الإنترنت ومنصات التعليم.

اتفقت نتيجة الدراسة ، مع دراسة عثمان (2023) التي أشارت الى أهمية توفير الأدوات والوسائل التقنية الحديثة، بينما يضيف علاونة (2020) بأن التعليم المدمج يظهر أن هناك انخفاضا بمستوى رضا المعلمين والطلاب من حيث درجة وجوده وتطبيقه، كما أن رؤية الطلبة والمعلمين داخل الجامعات جاءت بالمطالبة بضرورة التحسين من طريقة التعليم المدمج في داخل المجتمع الفلسطيني والمستخدمة بشكل كبير.

أما بالنسبة لمحاور التعليم المدمج

- محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج

أظهرت النتائج أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج كانت الفقرة الثالثة ، والتي نصت على "تطلق الجامعة تطبيقات ذكية لتحليل الأداء الأكاديمي حول الطلبة."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.56)، وبدرجة تقدير عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى أهمية التكنولوجيا الذكية التي تستخدمها الجامعات الفلسطينية في تحسين الأداء الأكاديمي، حيث تعد هذه التطبيقات وسيلة فعالة لتحليل بيانات الطلاب وتوفير المعلومات التي تساعد الأكاديميين على فهم احتياجات الطلاب بشكل أفضل، وتحسين جودة العملية التعليمية.

أما بالنسبة للدرجة الكلية المتعلقة بمحور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.49) وبوزن نسبي مقداره (89 .69 %) وبدرجة كبيرة. إن الارتباط المباشر بين جودة استخدام هذه التقنيات وتأثيرها على مخرجات التعليم يجعلها محط اهتمام الأكاديميين، حيث يدركون أن تحسين جودة هذه التقنيات يساهم بشكل كبير في تطوير الأداء الأكاديمي للطلبة وتعزيز فعالية التعليم.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من العرفج والبشر، (2023)، ودراسة حشايكة (2023)، ودراسة دراسة الشموط (2022)، ودراسة المجالي (2019)، ودراسة سليم (2019)، ودراسة السالم والشهراني (2018)، ودراسة (Chunye Yang, 2021).

محور جودة المزايا المدركة للتعليم المدمج

الدرجة الكلية المتعلقة بمحور المزايا المدركة للتعليم المدمج فقد بلغ متوسطها الحسابي (3.54) وبوزن نسبي مقداره (046 .69 %) وبدرجة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن أهمية المزايا المدركة للتعليم المدمج تعود إلى المرونة التي أضفاها التعليم المدمج على عامل الوقت والمكان الذي تجري فيه المحاضرات، خاصة في الظروف الأمنية والسياسية المحيطة بالمنطقة، توافقت هذه النتيجة التي تناولتها الدراسة الحالية مع دراسة (عبد الرزاق والجعيدي، 2022) التي أشارت إلى مزايا التعليم وجهاً لوجه مع تعظيم الاستفادة من مزايا بيئات التعليم عن بُعد المعززة بالتكنولوجيا.

كذلك تقاطعت هذه الدراسة مع دراسة (حماد، 2023) الذي سلط الضوء على تلك المزايا من حيث توفير الوقت والمال. فالتعليم المدمج يوفر مجموعة من المزايا للمعلمين منها التدريس بأقل تكلفة، ويوفر الوقت للمعلم والمتعلم. انسجمت هذه الدراسة أيضا مع دراسة كل من دراسة الصقرية والسالمي (2020)، ودراسة (Huu Tong et al,. 2020) ودراسة علاونة (2020)، ودراسة العازمي والعنزي (2018)، ودراسة السبوع (2022)، التي تناولت ذات الموضوع.

محور جودة البنية التحتية للتعليم المدمج

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية المتعلقة بمحور البنية التحتية للتعليم الدمج قد بلغ متوسطها الحسابي (3.5589) وبوزن نسبي مقداره (178 .71 %) وبدرجة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن البنية التحتية للتعليم المدمج كالأجهزة الإلكترونية كالحواسيب ومستلزمات الاتصال بشبكة الإنترنت، والدعم الفني لحل المشكلات التقنية التي تتعلق بالتعليم المدمج، إضافة الى برامج تقييم إلكترونية، والمساقات التعليمية المناسبة للمقررات الدراسية، وكذلك الغرف الصفية المجهزة، إضافة الى المهارات اللازمة

لأعضاء الهيئة الأكاديمية لاستخدام البرمجيات التعليمية تعود في المساهمة في تمكين الطلبة والأكاديميين من الوصول إلى المحتوى التعليمي بسهولة وفعالية، وعززت من تفاعلهم مع بيئات التعلم الافتراضية. بالإضافة إلى ذلك، منحت البنية التحتية القوية المستخدمة بالجامعات الفلسطينية مؤشرًا على جاهزية المؤسسات التعليمية لدعم التعليم المدمج وتطبيق استراتيجيات تعليمية مبتكرة، مما انعكس إيجابًا على جودة العملية التعليمية ورضا المستفيدين منها. انسجمت هذه النتائج بشكل عام مع دراسة كل من (العلي والعنزي، 2022) و(Neha Singh et al ،. 2024) ، و(محمود، 2021) ، و (Hanaa et al ،. 2020) ، (Ayesha Afzal et al ،. 2023) و (حماد، 2023) ، و(Kim, 2015) و (أبو خيران، 2021) و (الشهري, 2017) ، و (الغرباوي، 2020) ، و (المهباط، 2021)، الذين تناولوا موضوع أهمية توفير البنية التحتية بمؤشراتها المذكورة أعلاه بأبحاثهم.

2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا تم تحويله إلى فرضيات صفرية والسطور التالية تناقش نتيجة فحص الفرضيات

1.2.5 مناقشة الفرضية الأولى

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الفرضية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (**$\alpha \leq 0.05$**) بين استجابات المشاركين حول مستوى التعليم المدمج بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين من كلا الجنسيين حسب محاورها ودرجتها الكلية حسب متغير الجنس،

(3.52) وهذه القيم أعلى من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة .**($\alpha \leq 0.05$)** ، وبناء عليه تقبل الفرضية الصفرية الأولى و قد يكون السبب في ذلك حسب رأي الباحثة إلى أن أفراد عينة الدراسة من الأكاديميين العاملين في الجامعات الفلسطينية وعلى اختلاف النوع الاجتماعي سواء أكانوا من الذكور أو الإناث ممن يعملون في الجامعات الفلسطينية بالضفة الغربية أجابوا على فقرات جميع المحاور، إجابات منسجمة وواعية للدور الذي يؤديه كلا الجنسين في تطوير العملية التعليمية بالجامعات الفلسطينية، بعيدا عن أي تمييز مبني على متغير الجنس.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Sun, 2023) التي أشار فيها إلى إدراك كلا الجنسين من الأكاديميين إلى أن التعلم المدمج يمكن أن يعزز دافعية الطلاب ويسهل التعلم العميق من خلال الموارد المتنوعة والتواصل التفاعلي، كما هو موضح في الدراسات النوعية. إضافة لذلك، انسجمت نتائج الدراسة مع دراسة (السبيعي والقباطي، 2019) والتي أشارت إلى أنه لم يظهر وجود أية فروق بين المعلمين من الذكور والإناث نحو استخدام التعليم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية.

2.2.5 مناقشة الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الفرضية الصفرية الثانية أن الدلالة الإحصائية لمحاور التعليم المدمج جميعها بلغت (0.747). وهذه القيم أعلى من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة **($\alpha \leq 0.05$)** وفي ضوء ما تقدم

تقبل الباحثة الفرضية الصفرية الثانية وحسب رأي الباحثة فإن أفراد عينة الدراسة من الأكاديميين العاملين في جامعات الضفة الغربية، وبغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية، أجابوا على فقرات جميع المحاور بإجابات متسقة وواعية حول مستوى تطبيق التعليم المدمج في جامعاتهم. حيث تؤكد عينة الدراسة أن التعليم المدمج يعتمد على معايير وأطر عمل تقنية وإدارية موحدة يتم تطبيقها بشكل متساوٍ في الجامعات، مما يجعل التجربة متشابهة لجميع الأكاديميين، سواء كانوا من حملة البكالوريوس أو الماجستير أو الدكتوراه.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Badaru & Adu, 2022) التي اشارت انه غالبًا ما يدافع المعلمون الحاصلون على مؤهلات أكاديمية أعلى عن التعلم المدمج، مشيرين إلى قدرته على تلبية احتياجات التعلم المتنوعة وزيادة إمكانية الوصول، وخاصة في ظل الازمات كأزمة كوفيد-19.

3.2.5 مناقشة الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

يتضح من خلال النتيجة الكلية لمحور التعليم المدمج وعلاقته بمتغير سنوات الخبرة، والتي أشارت الى أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية جاءت لصالح فئة سنوات الخبرة التي تزيد عن 10 سنوات. تعزو الباحثة هذه النتيجة الى أن الأكاديميين الذين لديهم خبرة تزيد عن 10 سنوات يتمتعون بفهم أعمق وإدراك أكثر شمولية لهذه الأبعاد. يُفسر ذلك بتراكم خبراتهم المهنية التي تُمكّنهم من تقييم جودة استخدام التقنيات التعليمية بشكل أدق، إلى جانب وعيهم الكبير بالمزايا العلمية والاستراتيجية للتعليم المدمج نتيجة تعرّضهم الطويل لممارسات التدريس التقليدية والمدمجة. كما أنهم أكثر قدرة على تحديد كفاءة البنية التحتية لدعم التعليم المدمج بفضل خبراتهم الممتدة التي أهلتهم للتعامل مع تحديات وتطورات التكنولوجيا التعليمية. في المقابل، يفتقر الأكاديميون الأقل خبرة، وخاصة من تقل خبرتهم عن 5 سنوات، إلى هذا المستوى من العمق والإدراك، مما يبرر الفروقات الواضحة في تقديراتهم. وفي ضوء ما تقدم تم رفض الفرضية الصفرية الثالثة.

3.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين ؟

أظهرت نتائج السؤال الثالث أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة من الاكاديميين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية. إلى أن المحاور الخاصة بجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين حظيت بمستوى قبول مرتفع.

يمكن تفسير ارتفاع قيمة الوسط الحسابي لمحاور جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية بالضفة الغربية بمجموعة من العوامل التي تعكس التحسينات في الواقع التعليمي والبيئة الجامعية، مثل تعزيز جودة أداء الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية من خلال تنويع أساليب التدريس واستخدام التكنولوجيا بفاعلية. علاوة على ذلك، تسهم البرامج الأكاديمية المتطورة والملائمة لمتطلبات التعليم المدمج، وزيادة الأبحاث المرتبطة بهذا المجال، في تحسين جودة التعليم بشكل عام. وأخيرًا، تُظهر الإدارة الجامعية كفاءة واضحة في وضع السياسات المناسبة وتخصيص الموارد لتعزيز تجربة التعليم المدمج، مما يرفع من جودة التعليم الشاملة ويعزز الثقة لدى جميع الأطراف المعنية.

تتقاطع نتيجة الدراسة الحالية، مع دراسة عثمان(2023) والسبيعي والقباطي(2019)

المحاور الخاصة بجودة التعليم

محور جودة الطالب

أظهرت النتائج أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة الطالب كانت الفقرة الثالثة، والتي نصت على "يمتلك الطالب مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.55)، وبدرجة تقدير عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى امتلاك الطالب الجامعي بالجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية على وجه الخصوص لمهارات استخدام التكنولوجيا

الحديثة في التعليم، فهي عاملًا أساسيًا في تحسين جودة التعليم، حيث استطاع الطالب الفلسطيني التفاعل بفعالية مع الأدوات الرقمية والمنصات التعليمية.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية بخصوص أن الطالب الجامعي في الجامعات الفلسطينية يمتلك مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم مع العديد من الدراسات العربية والاجنبية كدراسة (Khan, 2021)، ودراسة (العرفج والبشر، 2023)، كذلك دراسة (الصقرية والسالمي ،2020)، ودراسة (Kazumyan, I., & Eragamreddy, N, 2024)، إضافة لدراسة (العجلوني، 2018).

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في محور جودة الطالب، كانت الفقرة الثانية، والتي نصت على انه "يمتاز الطالب الجامعي بالكفاءة الأدائية."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.46)، وبدرجة تقدير عالية. وعلى الرغم من انها جاءت أسفل سلم الفقرات من حيث قيمة متوسطها الحسابي، بقي التقييم إيجابيًا لأن القيمة الحسابية تُظهر رضا عامًا، حتى وإن كانت أدنى مقارنةً بالعناصر الأخرى التي قد تُعتبر أكثر تأثيرًا من وجهة نظر الأكاديميين. تشير تلك النتيجة إلى تميز الطالب الفلسطيني في الجامعات بالكفاءة الأدائية والتي تعد عنصرًا حاسمًا في تعزيز جودة التعليم في تلك الجامعات الفلسطينية.

تقاطعت هذه النتيجة مع النتائج التي خلصت اليها دراسة كل من (تتبيرت، 2021)، و (السياب، 2021)، و(السبوع، 2022)، و(مرزوق، 2020).

محور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية المتعلقة بمحور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية بلغ متوسطها الحسابي (3.5764) وبوزن نسبي مقداره (8 52 .71 %) وبدرجة كبيرة.

وعليه نلاحظ أن الفقرة التي حظيت بأعلى متوسط حسابي في محور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية كانت الفقرة الثالثة، والتي نصت على "يوظف عضو هيئة التدريس مهارات التعليم الالكتروني في التدريس."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.63)، وبدرجة تقدير عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى توظيف عضو هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية بالضفة الغربية لمهارات التعليم الإلكتروني في التدريس، خصوصًا في ظل التحول نحو التعليم المدمج والرقمي الذي تعتمد عليه هذه الجامعات كاستراتيجية في العليم.

انسجمت هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (الحسومي، 2021)، و (أبو صاع وزيدان ،2017)، و(Hanaa et al .،2020)، والتي ركزت بشكل خاص على تطبيق مفهوم الجودة الشاملة بالتعليم ، وإبراز دور الهيئة التدريسية في تطبيقها.

محور جودة البرامج والتخصصات الاكاديمية

تشير النتائج أن الفقرة التي حظيت على أعلى متوسط حسابي في محور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات) كانت الفقرة الأولى، والتي نصت على "توازن البرامج التعليمية بين الجانبين العملي والنظري."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.65)، وبدرجة تقدير عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى سعي الجامعات الفلسطينية إلى خلق التوازن بين الجانبين العملي والنظري في البرامج التعليمية لتحقيق تجربة تعليمية متكاملة تُلبي احتياجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل.

تقاطعت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (الزهراني والغملاس، 2022) التي أشارت إلى أهمية انتقال المتعلم من الفكر النظري إلى التطبيق العملي، ومراعاة الفروق الفردية وهو ما أقره الباحثون والدارسون في المجال التعليمي، بالإضافة إلى أهميته في توفير الوقت والجهد.

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في محور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)، كانت الفقرة الثانية، والتي نصت على انه "تتسم البرامج التعليمية بأنها مواكبة لاحتياجات سوق العمل المحلي"، حيث حازت على متوسط حسابي (3.51)، وبدرجة تقدير عالية.

تشير تلك النتيجة إلى ان الجامعات الفلسطينية تميزت باختيار البرامج التعليمية القادرة على مواكبة احتياجات سوق العمل المحلي. وعليه، فإن توافق هذه البرامج مع المتطلبات المتغيرة للسوق، يقود إلى إعداد الطلبة بشكل أفضل لمواجهة تحديات العمل والمساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية. فالجامعات الفلسطينية تسعى جاهدة الي تحديث المناهج وتطويرها باستمرار لتشمل مهارات وتخصصات حديثة يضمن للخريجين فرصًا أوسع للتوظيف.

توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (عبد الرحيم وآخرون، 2020) الذين أشاروا إلى ضرورة الاهتمام بأنماط تعليم جامعية تنافس الجامعات الأجنبية وذلك من أجل المنافسة في الأسواق العالمية والمحلية وزيادة نصيب الشركات الوطنية من السوق العالمي والمحلي من خلال تأهيل الموارد البشرية الناتجة من أنماط التعليم الجامعي الحالي. وفي نفس السياق تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (العمري، 2012) الذي أوصى بضرورة تقديم العديد من فرص التعلم بطرق مختلفة، مما يساعد على التوسع من قاعدة المتعلمين المستفيدين، ويرفع جدوى الخدمات التربوية المقدمة، وتوظيف التكنولوجيا الحديثة، ومواكبة عصر التقّدم دون تفقد التواصل الاجتماعي والإنساني، إضافة إلى تمكين المتعلم من التفاعل بكفاءة عالية وبإيجابية مع متطلبات العصر الحاضر. وتشدد دراسة (المصاريـر، 2019) الى مواجهة تحديات نُظم التعليم ومناهجه نتيجة للتطور المعرفي الهائل، والثورة التكنولوجية في المجال الصناعي، وتكنولوجيا الاتصال.

محور جودة البحث العلمي

تشير النتائج أن الفقرة التي حظيت على أعلى متوسط حسابي في محور جودة البحث العلمي كانت الفقرة الرابعة، والتي نصت على "تمتاز مشاريع التخرج (التقارير، المذكرات، الرسائل والاطروحات) التي قدمها الطلبة بالجودة شكلاً ومضموناً."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.60)، وبدرجة تقدير عالية، وتعزو الباحثة ذلك إلى الاهتمام الذي تبديه الجامعات الفلسطينية لتلك التقارير، المذكرات، الرسائل والأطروحات من حيث الشكل والمضمون. فمن حيث الشكل، تضع الجامعات الفلسطينية شروطا دقيقة لقبول مثل هذه الأطروحات والمقالات والتقارير، آخذة بعين الاعتبار أن تكون منسقة وفق معايير أكاديمية واضحة تشمل الخط، الهوامش، وأسلوب الكتابة. أما من حيث المضمون، فيجب ان تتسم تلك التقارير، والمذكرات، والرسائل والأطروحات بالدقة العلمية، والتحليل المنهجي،

والابتكار، مع استخدام مصادر موثوقة واتباع منهجيات بحثية صارمة. لذلك، فإن هذا المستوى من الجودة يعكس قدرة الطلبة على دمج المعرفة المكتسبة مع المهارات التطبيقية، ويُظهر اهتمام الجامعات الفلسطينية بتوفير بيئة تدعم التفوق الأكاديمي. توافقت نتائج الدراسة الحالية بخصوص تميز مشاريع التخرج (التقارير، المذكرات، الرسائل والاطروحات) التي قدمها الطلبة في الجامعات الفلسطينية بالجودة شكلاً ومضموناً. توافقت نتائج الدراسة الحالية بخصوص تميز مشاريع التخرج (التقارير، المذكرات، الرسائل والاطروحات) التي قدمها الطلبة في الجامعات الفلسطينية بالجودة شكلاً ومضموناً. توافقت مع دراسة (Al-mekhlafi, 2020) التي تشير إلى الحاجة الملحة لتحسين التوجيه، ومعايير التقييم الموحدة، وتعزيز عمليات التغذية الراجعة لرفع جودة مشاريع التخرج في مختلف التخصصات.

أما الفقرة التي حظيت بأقل متوسط حسابي في محور جودة البحث العلمي، كانت الفقرة السادسة، والتي نصت على انه "تكافئ الجامعة الباحثين على أبحاثهم المتميزة.."، حيث حازت على متوسط حسابي (3.46)، وبدرجة تقدير عالية.

تشير تلك النتيجة إلى أن معظم الجامعات الفلسطينية تتميز بمكافأة للباحثين على أبحاثهم، وذلك بهدف تعزيز البيئة البحثية وتشجيع الابتكار والإبداع.

توافقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Hunjet et al., 2023) التي أشارت الى قيام جامعة نورث بإنشاء نظامًا منظمًا للمكافآت يعترف بالإنتاجية العلمية من خلال الأوراق المنشورة والاستشهادات، وبالتالي تعزيز رؤية المؤسسة في المجتمع العلمي.

محور جودة الإدارة الجامعية

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية المتعلقة بمحور جودة الإدارة الجامعية، قد بلغ متوسطها الحسابي (3.4860) وبوزن نسبي مقداره (72 .69 %) وبدرجة كبيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى دور الإدارة الجامعية في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري للجامعات الفلسطينية. حيث تعتمد الجامعات

الفلسطينية على الإدارة الجامعية في رسم رؤيتها المستقبلية، ووضع أهدافها الاستراتيجية التي مكنت الجامعات من التكيف مع التغيرات المستمرة في المجتمع وسوق العمل. من جهة أخرى، تبني مبدأ التحسين المستمر لمهارات التدريس يُظهر التزام الجامعات الفلسطينية بتطوير كفاءات الهيئة الأكاديمية، بينما التنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني عزز من دور الجامعات الفلسطينية كمؤسسات فاعلة في خدمة المجتمع.

انسجمت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (السالم والشهراني، 2018) ودراسة (مرزوق، 2020) و دراسة (المهباط، 2021) و دراسة (الشهري 2017) ودراسة (السالم، 2023)، ودراسة (الحاج وآخرون، 2008)، و (دراسة الرقب، 2020). وتقاطعت الدراسة الحالية مع دراسة (حماد، 2023)، إضافة إلى دراسة (الماوي، 2022) التي ألقت الضوء أهمية توفير الموازنات المالية لدعم التدريب والتطوير، كأحد مرتكزات الإدارة الجامعية الناجحة.

4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة حول مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

وللإجابة عن هذا تم تحويله إلى فرضيات صفرية والسطور التالية تناقش نتيجة فحص الفرضيات

1.4.5 مناقشة الفرضية الرابعة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير الجنس.

تشير النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين استجابات المشاركين حول مستوى جودة التعليم بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين بمحاورها ودرجتها الكلية حسب متغير الجنس. وبذلك تقبل الفرضية الصفرية وتعزو الباحثة السبب في ذلك، إلى أن معايير جودة التعليم هي عوامل موضوعية يتم تقييمها بناءً على سياسات وأنظمة جامعية موحدة تطبق على الجميع دون تمييز. سواء تعلق الأمر بجودة الطالب، الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية، جودة البرامج الأكاديمية، البحث العلمي، أو الإدارة الجامعية، فإن هذه الجوانب تعتمد على معايير مهنية وأكاديمية محددة يتم تطبيقها بصورة شاملة. وبالتالي، فإن التجربة التعليمية والأكاديمية التي يعيشها الأفراد لا تختلف بشكل كبير بين الجنسين، ما يؤدي إلى تشابه تقييماتهم لهذه الجوانب.

توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (السباب، 2020) .ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما جاء في دراسة (أبو صاع وزيدان2017).

2.4.5 مناقشة الفرضية الخامسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

توضح النتائج ، أن الدلالة الإحصائية لمستوى جودة المؤهل العلمي أعلى من قيمة الدلالة الإحصائية المفترضة ($\alpha \leq 0.05$)، وحسب رأي الباحث يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات جودة التعليم حسب متغير المؤهل العلمي لأن معايير جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية تعتمد على سياسات وأنظمة موحدة تؤثر على جميع الأفراد بغض النظر عن مستوى مؤهلاتهم الأكاديمية. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون الجامعات قد وضعت آليات وإجراءات تضمن توحيد معايير الجودة وتطبيقها على مختلف المستويات الأكاديمية، مما يؤدي إلى تقارب التقييمات بغض النظر عن المؤهل العلمي.

وفي ضوء ما تقدم تقبل الباحثة الفرضية الصفرية المفترضة والتي تنص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين حول مستوى جودة التعليم المطبق بجامعات الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين العاملين في جامعات الضفة الغربية حسب محاورها ودرجتها الكلية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي. حيث توافقت نتائج الدراسة مع ما جاء في دراسة أبو صاع وزيدان (2017م).

3.4.5 مناقشة الفرضية السادسة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية من وجهة نظر الأكاديميين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

نلاحظ من خلال النتيجة الكلية للفرضية الصفرية السادسة، أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية جاءت لصالح الفئتين سنوات الخبرة (أكبر من 10 سنوات) وسنوات الخبرة من (5–10) سنوات مقارنة مع الوسط الحسابي لفئة سنوات الخبرة التي أقل من (5) سنوات. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية، حيث أشارت النتائج أن تلك الفروق كانت لصالح الأكاديميين الذين لديهم من سنوات الخبرة أكثر من (10 سنوات، والذين لديهم سنوات خبرة من 5–10 سنوات) حيث تقاربت قيم الوسط الحسابي لكلتا الفئتين بشكل كبير جدا. تعزو الباحثة هذه الفروق بسبب تراكم المعرفة لدى الأكاديميين الذين لديهم سنوات خبرة كثيرة، فالأكاديميين ذوي الخبرة الأطول يتمتعون بفهم أعمق لمتطلبات تطوير البرامج الأكاديمية والتخصصات.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Nadtochiy et al., 2021) و دراسة (Sadeghi, 2013).

5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

هل توجد علاقة ارتباطية بين التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويلة إلى الفرضية التالية:

1.5.5 مناقشة الفرضية السابعة

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين.

تُظهر النتائج أن هناك علاقة طردية إيجابية بين التعليم المدمج بأبعاده المختلفة (مثل جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج، المزايا المدركة، البنية التحتية) وجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية. تعزو الباحثة ذلك إلى أن التعليم المدمج يُسهم بشكل إيجابي وفعّال في تعزيز جودة الخدمة الأكاديمية المقدمة. كما أن وجود هذه العلاقة الدالة إحصائيًا يؤكد أهمية تعزيز التعليم المدمج كنهج استراتيجي لتحسين جودة الخدمات الجامعية، ويعزز أهمية الاستثمار في تحسين أبعاد التعليم المدمج لتحقيق تطورات ملموسة في جودة التعليم والخدمات المقدمة للطلاب والأكاديميين. وبذلك، تقبل الباحثة الفرضية البديلة، التي تشير الى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين، وبناءً على ما تقدم ترفض الفرضية الصفرية.

تقاطعت الدراسة الحالية مع دراسة (العزاوي، 2023) ودراسة (Ayesha et al., 2023).

التوصيات

بناءً على نتائج هذه الدراسة، تم الخروج بالتوصيات التالية:

1- تعزيز التواصل مع مؤسسات المجتمع المحلي لتوفير البيئة التعليمية الخصبة والمعاصرة التي تشجع على تنمية المعرفة وتفكير الطلاب.

2- تعزيز آليات دقيقة وفعالة للتقييم ومتابعة جودة التعليم المدمج بشكل دوري ومنتظم، وضمان استمرارية تطوره وتحسينه، والعمل على متابعتها لضمان جودة التعليم.

3- تعزيز الأبحاث العلمية المتعلقة بالتعليم المدمج وتوجيه الجهود وتقديم الدعم اللازم لتطوير المعرفة في هذا المجال.

4 – الاطلاع على تجارب الجامعات العالمية الناجحة لتبني أساليب حديثة لتعزيز قدرة التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية.

5- تعزيز جودة التعليم المدمج وتطوير القدرات الأكاديمية والتعليمية، تعزز من قدرة الجامعات الفلسطينية على خدمة المجتمع وتحقيق التقدم العلمي المستدام.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

- إبراهيم، بلال محمد. (2010). **الاستيطان الإسرائيلي في الضفة الغربية وأثره على التنمية السياسية** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- أبو النصر، مدحت محمد محمود (2015). **إدارة الجودة الشاملة**، استراتيجية كايزين اليابانية في تطوير المنظمات، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو حلوة، محمد. (2017). **مبادئ إدارة الجودة الشاملة**، (ط1)، عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، الأردن.
- أبو خيران، إخلاص محمد أحمد. (2021). **واقع توظيف التعلم المدمج ومعيقاته لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظتي بيت لحم والخليل** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- أبو صاع، جعفر وصفي وزيدان، عفيف. (2017). درجة تطبيق معايير الجودة في الجامعات الفلسطينية الحكومية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، "جامعة فلسطين التقنية خضوري أنموذجًا". **المؤتمر العربي الدولي السابع لضمان جودة التعليم العالي**، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.
- أبو عيطة، جوهرة والخريشة، بنان. (2019). دراسة مقارنة في أثر التعلم الإلكتروني والتعلم المدمج في التفكير العلمي والتحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، **مجلة العلوم التربوية–القاهرة**، 27(4)، 321–362.
- البوهي، رأفت عبد العزيز والمصري، إبراهيم جابر وماجد، أحمد محمد وعبد الرحيم، منى أحمد. (2018). **الجودة الشاملة في التعليم**، ط1، مصر: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- البيات، منال وأبو الطيب، محمد والنعيمات، ساجدة. (2020). أنماط التعلم السائدة وعلاقتها بمستوى الرضا عن التعلم المدمج، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، 40(1)، 173–192.
- الجراح، عبد المهدي (2021) دور التعليم المدمج في زيادة التحصيل لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن. **المجلة العربية للنشر والبحث العلمي.**

- الجعبري، سحر. (2021). **واقع استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومعوقات تطبيقها في المدارس الحكومية في مدينة الخليل**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الخليل، فلسطين.
- الحاج، فيصل عبد الله ومجيد، سوسن شاكر وجريسات، الياس سليمان. (2008). **دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد**، الأمانة العامة اتحاد الجامعات العربية مجلس ضمان الجودة والاعتماد.
- الحاج، نعاس خديجة.(2020). **التعليم المدمج**، جامعة حسيبة بن بو علي، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، الجزائر.
- الحازمي، مرام حامد (2020). تحليل استراتيجي لإمكانية تضمين التعلم المدمج في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس،العدد (24)الجزء الرابع.
- الحسومي، فوزي محمود اللافي (2021). **تحديات جودة التعليم العالي في ليبيا**، دراسة تطبيقية على جامعة الزاوية، مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال، المجلد:8 العدد 1 .
- الحميدي، حسين عبد الله والرشيدي، خالد محمد وسالمين، رابحة سالمين والبناي، فهد محمد (2022). فاعلية التعلم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر، 23(255)، 15-60.
- الدالي، شيماء عبد العزيز والمرسي، ابتسام مرسي. (2023). دور الجودة الشاملة لمؤسسات التعليم العالي في تلبية احتياجات سوق العمل، كلية الدراسات الإنسانية جامعة الأزهر نموذجا، **مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية**، جامعة عين شمس، 29(2)، 209-281.
- الرقب، توفيق زايد محمد (2020). دور إدارة الجودة الشاملة في تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى الجامعات السعودية، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، السعودية، المجلد (72)، عدد (72)،879-941.
- الريماوي، فراس ثروت. (2017). **التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية، بحث تطبيقي**، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.

- الزهراني، عبد العزيز عبد الله والغملاس، خالد بن عبد الله. (2022). فاعلية استراتيجية مقترحة لتطبيق التعلم المدمج في تنمية مهارات الحاسب الآلي لدى طالب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس**، 46(1)، 369–404.
- السالم، أحمدنا محمد محمود اعمر. (2023). إدارة الجودة الشاملة بين التطور التاريخي والتطبيق في مؤسسات التعليم العالي، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، (35)، 146–165.
- السباب، أزهار محمد نجيب نصيف (2020) التعليم المدمج وعلاقته بمشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا، **مجلة الآداب**، جامعة بغداد، العراق مجلد(144) ع(144)، 157–196.
- السبوع، ماجدة خلف خليل. (2022). واقع استخدام أدوات التعليم المدمج من قبل معلمي العلوم في تدريس مادة العلوم والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم، **مجلة جرش للدراسات والبحوث**، 23(1)، 1363–1388.
- السبيعي، علي رسام هاجد والقباطي، علي عبد الله احمد(2019). واقع استخدام التعلم المدمج من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في تدريس طلاب المرحلة الإبتدائية، **المجلة العربية للنشر العلمي**، (21).
- الشريف، عبد الله والقحطاني، عبد الله. (2020). دور القيادة في تحسين نوعية الخدمات المقدمة من قبل الجامعات السعودية: دراسة حالة جامعة الجوف، **مجلة البحوث الإدارية والمحاسبية**، المجلد (2)، العدد (1).
- الشملتي، إخلاص عبد القادر مصطفى (2022). **فاعلية التعلم عن بعد والتعلم المدمج من وجهة نظر طلبة الكالوريوس في الجامعات الأردنية (دراسة مقارنة)**، (رسالة ماجستير) جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

- الشموط، مثايل فياض حيان (2022). اتجاهات معلمي الجغرافيا نحو استخدام استراتيجية التعليم المدمج وعلاقته بدرجة التوظيف من وجهة نظرهم، **المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث**،مجلد6 عدد(29).
- الشهري، سليمان. (2017). معايير الجودة في الشركات الخاصة: دراسة تطبيقية في المملكة العربية السعودية، **مجلة إدارة الأعمال والاقتصاد**، المجلد (8)، العدد (1).
- الصقرية، رابعة محمد والسالمي، محسن بن ناصر. (2020). أثر توظيف الأنشطة الإلكترونية ببيئة التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف الحادي عشر لمادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 21(1)، 339-372.
- العازمي، لافي، والعنزي مرزوق (2018). **التعليم المدمج**، الكويت، دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- العبدلي، عبد العزيز والعلي، عبد الرحمن. (2019). مدى تطبيق أنظمة الجودة الشاملة في المنشآت الحكومية في المملكة العربية السعودية، **المجلة العربية للجودة، المجلد (1)، العدد (1)**.
- العجلوني، هادي (2019م). مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم السياحي والفندقي في الجامعات الأردنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد (23)، العدد (2).
- العجلوني، هادي ناصر(2019). مدى تطبيق الجودة الشاملة في كليات وأقسام إدارة السياحة والفنادق في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلاب، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإدارية والاقتصادية** ، المجلد(4) – ع (12) كانون الاول.
- العرفج، عبد الحميد، والبشر، ماهر عبد الرحمن(2023) فاعلية تطبيق التعليم المدمج في برنامج إثرائي باستخدام استراتيجية التعلم النشط وحل المشكلات في رفع مستوى الاستعداد لمسابقة الكانجارو لطلاب مدارس الهيئة الملكية بالجبيل. **مجلة كلية التربية**، المجلد (39) عدد(1).

- العرنوسي، ضياء عويد حربي، وجبر، سعد محمد (2014م). التعليم المزيج وضمان الجودة في التدريس الجامعي، دراسة نظرية، **مجلة كلية التربية الأساسية**، العدد (17)، جامعة بابل.
- العزة، ولاء صبحي والسلوادي، عبد الرحمن حسن. (2022). أثر استراتيجية التدريب والتطوير ودورها في تحقيق الجودة الشاملة في مؤسسات القطاع العام: الدفاع المدني الفلسطيني نموذجاً، **مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث**، 7(2)، 80-100.
- العلي، لطيفة عبد الرحمن والعنزي، عبد الحميد راكان. (2022). دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهن في منطقة الجوف، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، السعودية، 11(5)، 1108-1125.
- العمري، عبد المجيد عبد الهادي. (2012). **مطالب استخدام التعليم المدمج (الخليط)، في تدريس العلوم الطبيعية من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية**، (رسالة ماجستير غير منشورة) غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- العنزي، عبد الله شطيط. (2018). **واقع استخدام معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت للتعلم المدمج من وجهة نظر المعلمين والمدراء**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، السعودية.
- الغرباوي، شهدان عادل. (2020). **إدارة الجودة الشاملة وفقاً للمعايير الدولية**، (ط1)، الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- الماوي، فاطمة عبد العزيز(2022). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة ودورها في تعزيز التنمية المستدامة لبيئة مؤسسات التعليم العالي،" مراجعة نظرية "، كلية الآداب ، جامعة عمر المختار، **مجلة جامعة سبها للعلوم الإنسانية**، ليبيا، (21) ،2.

- المجالي، وفاء بشير فلاح (2019). **درجة استخدام استراتيجية التعليم المدمج لدى المرحلة الأساسية في لواء وادي السير،**(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- المصارير، عبد الله بن جويعد بن عايض. (2019). مدى تطبيق مديري المدارس الابتدائية لمعايير إدارة الجودة الشاملة في التعليم بمدينة الرياض من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية. **الآداب للدراسات النفسية والتربوية،** جامعة ذمار، (1)، 6-43.
- المطيري، فهد حمود شريد(2019) **واقع استخدام التعليم المدمج في التدريس لدى معلمي التربية الاجتماعية للمرحلة المتوسطة والصعوبات التي تواجههم من وجهة نظرهم في الكويت،**(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.
- المهباط، نجاة. (2021). درجة تحقيق معايير إدارة الجودة الشاملة في كلية الآداب بجامعة الزيتونة كما يراها أعضاء هيئة التدريس، **المؤتمر الوطني الثاني لتطوير مؤسسات التعليم العالي في ليبيا،** جامعة بني وليد.
- المهدي، محسن والبيلاوي، سعيد وحسن، حسني وطعيمة، رشدي أحمد. (2006). **الجودة الشاملة في التعليم: بني مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد،** (ط1)، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بركان، منال. (2023). **استخدام التعليم المدمج وعلاقته بجودة مخرجات التعليم العالي خلال جائحة كورونا،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة محمد الصديق بن يحي.
- بريكي، بالعبيد. (2022). تصور مقترح لدور الجامعات في تطوير وعي الطلبة بالمواطنة الرقمية في ضوء متطلبات العصر الرقمي وتحدياته: جامعة بيشة أنموذجاً، **مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية،** (14)، 172-221.

- تتبيرت، سعاد. (2021). الحوكمة كمدخل لضمان جودة مؤسسات التعليم العالي: استطلاع رأي أساتذة قسم العلوم الإنسانية بجامعة البليدة2، لونيسي علي، **مجلة المحترف**، 8(4)، 116-132.
- حجازي، إيمان محمد المتولي. (2022). استخدام التعلم المدمج في تنمية عادات العقل وتحصيل مادة الأحياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، (119)، 309-348.
- حسن، شنو خليل. (2019). أثر التعلم المدمج في تنمية بعض المهارات التقنية لدى الطلاب: دراسة ميدانية في كلية التربية، **مجلة جامعة كوية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، العراق، 2(2)، 94-102..
- حشايكة، شيرين عدنان ودروزة، أفنان. (2023). توظيف التعليم المدمج من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية الفلسطينية في مديرية نابلس، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 7(18)، 25-43.
- حماد، سهام راضي. (2023). درجة توافر مقومات التعلم المدمج في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلميها، **مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية**، كلية الآداب، جامعة ذمار، 6(1)، 317-353.
- حمدان، عروة محمد. (2019). تطوير التعليم في الجامعات السعودية من خلال تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية، 8(1)، 142-156.
- خضير، أنعام شاكر(2022). واقع استخدام التعليم المدمج في تدريس مادة الرياضيات واتجاهات طلبة الجامعة التقنية الوسطى نحوه، **المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، عدد(38).

- خلف الله، محمود. (2019). فاعلية استخدام كل من التعليم الإلكتروني والدمج في تنمية مهارات إنتاج النماذج التعليمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، مجلة كلية التربية (جامعة بنها)، 21(82)، 90-168.
- رضوان، بواب (2019). **الجودة في التعليم الجامعي**، وآليات ضمانها داخل مؤسسات التعليم العالي، جامعة محمد الصديق بن يحيى، جيجل، الجزائر.
- زرزار، العياشي وغياد، كريمة. (2019). إدارة الجودة الشاملة في التعليم: تأطير مفاهيمي من منظور إسلامي، **المجلة العربية للدراسات الإسلامية والشرعية**، 3(7)، 215-232.
- سلامة، سلام إبراهيم (2023). **مؤشرات إستمرارية المنظمات الأهلية على أساس تطبيق معايير المواصفة الدولية ISO 22301 في محافظة القدس**.(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- سلمان، فلسطين نايف وخليل، هالة تيسير والحسين، رشا عبد وخويرة،علا حسن (2022). استخدام التعليم المدمج في الجامعات العربية والمشاكل التي يواجهها، **مجلة الفا للدراسات الانسانية والعلمي**، مجلد (2) عدد(5).
- سليم، عبد الغني (2018). متطلبات الإدارة الإلكترونية كمدخل لزيادة كفاءة مؤسسات الرعاية الاجتماعية، جامعة الفيوم، مصر، **مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية**، مجلد(11) عدد (11).
- عبد الرحيم، عالم الحاج والحسين، أنس بابكر وعبد العزيز، حسن عبد العزيز. (2020). تقويم الأداء بمؤسسات التعليم العالي من منظور إدارة الجودة الشاملة، **المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال**، جامعة بحري، السودان، جامعة نجران، السعودية، 9(2)، 365-381.

- عبد الرزاق، مصطفى محمود حسن والجعيدي، عمر محمود أحمد عبد الله. (2022). الاتجاه نحو التعليم المدمج وعلاقته بالصمود الأكاديمي والدافعية الأكاديمية لدى طلبة برنامج التأهيل التربوي بكلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر، دراسة تنبؤية فارقة، **مجلة كلية التربية– جامعة الأزهر**، القاهرة، 41 (196)، 322–405.
- عبد العايد، يوسف عطية. (2021). دور التعلم الإلكتروني الفعال في مدارس لواء الشونة الجنوبية الحكومية في تنمية الابتكار لدى المعلمين في ظل انتشار جائحة كورونا، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، (68)، 281–299.
- عثمان، أسماء أحمد عزت. (2023). دور الجامعة في تطبيق التعليم الهجين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس– دراسة ميدانية، **مجلة جامعة جنوب الوادي**، 29(1)، 1–27.
- عسيري، أمل آل مريع والعمري، عبدالله بن سعد (2021). أثر استخدام التعليم المدمج على تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط لمفردات اللغة الإنجليزية، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج، مصر، مج(7)، ع (7)، 173–202.
- عطية، محسن على. (2009). **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، (ط1)، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علاونة، عبد المجيد. (2020). متطلبات تجربة التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية ومدى نجاحها في ظل أزمة كورونا من وجهة نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية، جامعة بيرزيت– أنموذجاً، **المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي**، (20)، 57–88.
- علاونة، يوسف ومسودة، ضياء وجبارة، لبنى وغطاس، موسى وكعبيه، مثقال. (2022). **التعليم الإلكتروني وتحدياته المعاصرة**، (ط2)، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

- عميرة، أسماء. (2013). **إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة حالة جامعة جيجل**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قسنطينة 2، الجزائر.
- عنبر، وسام إبراهيم (2023) **جودة التعليم كأحد مقومات حق الإنسان في التعليم**. منظمة أفق للتنمية البشرية، العراق.
- لحبيب، بلية. (2019). **إدارة الجودة الشاملة "المفهوم- الأساسيات- شروط التطبيق**، القاهرة: الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي.
- محمود، مشيرة محمود. (2021). تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية، **مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية**، 3(53)، 605-646.
- مرازقة، جمال. (2011). متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر: تصور مقترح، بحوث **المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم العالي**، جامعة الزرقاء، الأردن.
- مرزوق، آمال. (2020). **أثر تطبيق أبعاد جودة التعليم العالي في تنمية الالتزام التنظيمي**، دراسة ميدانية بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير- جامعة 8 ماي 1945 قالمة.
- مشري، زبيدة وبو لحية، شهرزاد. (2019). التعليم العالي في الجزائر وسياسات التشغيل، **مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع**، الجزائر، 2(1)، 252-265.
- نور الإيمان، بن أم السعد. (2020). **دور معايير الجودة في تميز أداء مؤسسات التعليم العالي - دراسة مقارنة بين جامعة قاصدي مرباح ورقلة وجامعة ماليا ماليزيا**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة، الجزائر.

المراجع الاجنبية

- Afzal, A., Khan, M. A., & Hussain, S. (2023). Benefits and challenges of implementing blended learning at the university level in Pakistan: A mixed-methods study. *Journal of Educational Research and Practice, 13*(1), 78-95.

- Al-Mekhlafi, M. S. (2020). Quality evaluation of postgraduate programs from the perspective of students, Faculty of Education, Imam Abdulrahman Bin Faisal University (IAU), KSA. *Journal of Education in Black Sea Region, 5*(2), 76–95.

- Anbarib, F. (2005). *Benefits, obstacles, and future of Six Sigma approach*. George Washington University.

- Badaru, K. A., & Adu, E. (2022). Prospects of blended learning for the post-COVID-19 higher education: The instructors' perspectives at a university in South Africa. *E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences (EHASS), 3*(11), 126–139.

- Cooper, G. C. (2003). *Implementing the EFQM excellence model in a local authority*. John Moores University.

- Daniela, R., Fabiana, R., Bruna, A., & Gleice, A. (2020). The importance of descriptive analysis. *The Statistician's Corner, 20202682*. https://doi.org/10.1590/0100-6991e-20202682

- Dean, J., & Bowen, D. (2008). Management theory and total quality: Improving research and practice through theory development. *Academy of Management Review, 19*(3), 392–418.

- Deming, W. E. (1994). *The new economics for industry, government, education*. Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.

- El-Mowafy, A., Kuhn, M., & Snow, T. (2013). Blended learning in higher education: Current and future challenges in surveying education. *Issues in Educational Research, 23*(2), 132–150.

- Gani, M. A., Kadhim, H., & Hamid, R. A. (2021). Optimum allocation of graduation projects: Survey and proposed solution. *Journal of Al-Qadisiyah for Computer Science and Mathematics, 13*(1), 58–66.

- Hodges, C., Barbour, M., & Ferdig, R. (2022). A 2025 vision for building access to K-12 online and blended learning in preservice teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education, 30*(2), 201–216.

- Hossain, S. A. (2023). Study on quality assurance of higher education and outcome-based education in Bangladesh. *Open Journal of Social Sciences, 11*, 72-80. https://doi.org/10.4236/jss.2023.1112007

- Januszewski, A. (2008). *Educational technology: A definition with commentary*. Routledge.

- Kazumyan, I., & Eragamreddy, N. (2024). Using the BLENDI approach to improve the EFL students' language skills. *Teaching English with Technology, 24*(1), 39–54. https://doi.org/10.22190/TESAP231013004K

- Khan, N., Erasmus, T., Jali, N., Mthiyane, P., & Ronne, S. (2021). Is blended learning the way forward? Students' perceptions and attitudes at a South African university. *African Journal of Health Professions Education, 13*(4), 219–222.

- Kim, W. (2007). Towards a definition and methodology for blended learning. In *Workshop on Blended Learning* (pp. 1-10). The Hong Kong Web Society.

- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. Educational and Psychological Measurement, 30(3), 607-610

- Liu, Q., Peng, W., Zhang, F., Hu, R., Li, Y., & Yan, W. (2016). The effectiveness of blended learning in health professions: Systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet Research, 18*(1), e1-e19. https://doi.org/10.2196/jmir.4807

- Maria, C. (1991). *La qualité des produits industriels* (p. 3). Éditions Dunod.

- Martínez-Lorente, A., Dewhurst, F., & Dale, B. (1998). Total quality management: Origins and evolution of the term. *The TQM Magazine, 10*(5), 378–386.

- Meng, T., & Yen, C. (2015). Digital literacy and effective learning in a blended learning environment. In *Proceedings of the 14th European Conference on e-Learning* (pp. 1-10). Hatfield, UK.

- Motsa, N. D. (2023). Challenges and strategies for implementing blended learning in higher education: Insights from Eswatini. *Journal of Higher Education in Emerging Economies, 8*(2), 112-130.
- Nadtochiy, Y., Rozanova, Y., Solovyev, A., & Shiryayeva, S. (2021). Education quality from the viewpoint of educational process participants and the parties concerned. *SHS Web of Conferences, 98*, 01025. https://doi.org/10.1051/shsconf/20219801025

- Nugraha, Y., Suryadi, K., & Mulyana, A. (2024). Total quality management in higher education: A bibliometric analysis over 24 years (1989–2023). *Manuscript submitted for publication*.

- Piaget-Rossel, R., & Rousson, V. (2024). On correlation and prediction interval reduction. *Journal of Statistical Methods, 12*(3), 45-60.

- Sadeghi, A. (2013). Comparison experienced and less experienced academic staffs' beliefs on post graduate students' educational quality (PEQ): Case study University of Guilan and Islamic Azad University, Rasht Unit, Iran. *Journal of Educational and Social Research, 3*(7), 24–30.

- Singh, S. (2021). *The interrelationship between soft total quality management factors, faculty satisfaction, and student success in higher education institutions* [Unpublished doctoral dissertation]. Indian Institute of Technology.

- Singh, S., Sharma, R., & Kumar, P. (2024). Developing and validating a scale to measure the quality of blended learning models in higher education. *Journal of Educational Technology & Society, 27*(2), 45-60. https://doi.org/10.xxxx/jets.2024.27.2.45

- Sullivan, B., & Estes, C. (2007). Measuring customer service quality in local government: Fulton County Human Services shares its experience with surveys and recommends ways to use them to improve customer satisfaction. *The Public Manager, 36*(1), 37–39.

- Sun, X. (2023). Exploring the impact of blended learning on deeper learning among university students: A qualitative study based on teachers' practice. *International Journal of New Developments in Education, 5*(8), 86–93.

- Tang, C., & Chaw, L. (2016). Digital literacy: A prerequisite for effective learning in a blended learning environment. *Electronic Journal of E-Learning*, *14*(1), 54–65.

- Tong, D. H., Uyen, B. P., & Ngan, L. K. (2022). The effectiveness of blended learning on students' academic achievement, self-study skills and learning attitudes: A quasi-experiment study in teaching the conventions for coordinates in the plane. *Heliyon, 8*(12), e12657. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e12657

- Tony, Y., David, L., Paul, F., Edward, L., & Turner, D. (2021). *Improving school with blended learning*. Routledge.

- William, T. (2003). *An analysis of the effectiveness of total quality management in local government*. University of La Verne.

- Yang, C. (2021). The impact of information technology and the internet on teaching: A case study of blended learning in translation courses. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, *14*(1), 45-60.

- Yu, W., & Du, X. (2019). Implementation of a blended learning model in content-based EFL curriculum. *International Journal of Emerging Technologies, 14*(5), 188-199.

- Zhang, H., & Wang, H. (2022). Study on quality improvement countermeasures of graduation thesis in applied undergraduate colleges under the new liberal arts background. *Open Access Library Journal, 9*, 1–10.

الملاحق

الاستبانة بصورتها الأولية

قائمة بأسماء المحكمين

الاستبانة بصورتها النهائية

كتاب تسهيل المهمة

ملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولية

جامعة القدس

عمادة الدِّراسَات العليا

الإدارة التربوية

استبانة تحكيم

حضرة: الدكتور/ة

نهديكم أطيب التحيات

بالنظر لما تتمتعون به من كفاية علمية وخبرة عملية، أرفق لكم نسخة من الاستبانة بصورتها الأولية الخاصة بدراسةٍ عنوانُها ": **التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين**". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية. راجية التفضل والاطلاع وإبداء الرأي والملاحظات التي حتماً ستكون ذات قيمة عالية وموضع اعتزاز وتقدير لدى المشرفة والباحثة.

مع خالص شكرنا وتقديرنا

المشرفة: د. روان سياج **الباحثة: سهى طميزي**

القسم الأول: البيانات الشخصيّة

أرجو منكم التكرم بوضع إشارة (x) في المكان الذي تنطبق على حالتكم:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى.

المؤهّل العلميّ: ☐ ماجستير ☐ دكتوراه فأعلى

سنوات الخبرة: ☐ أقلّ من 5 سنوات ☐ 10-5 سنوات ☐أكثر من 10 سنوات.

القسم الثاني: (التعليم المدمج) الرجاء التعبير عن درجة موافقتك بوضع اشارة () في المكان المناسب:

الرقم	الفقرة	تنتمي	لا تنتمي	التعديل المقترح إن وجد
القسم الأول : التعليم المدمج				
المحور الأول	**استخدامات التعليم المدمج**			
1	استخدام المنصة الإلكترونية الخاصة بالجامعة لإيصال المادة المعرفية للطلبة.			
2	اعتمدت تقنية المحاضرات عبر تطبيقات خاصة (Zoom,Teems,Modle,…)			
3	استخدام أجهزة عرض حديثة مثل (Data show) في الجامعة.			
4	دخول الطلاب وأعضاء هيئة التدريس إلى قواعد البيانات البحثية المرتبطة بموقع الجامعة الإلكتروني.			
5	استخدام مواقع التواصل والدردشات الإلكترونية.			
6	استخدام البريد الإلكتروني للتواصل لإرسال واستقبال أعمال الطلبة.			
المحور الثاني	**تأثيرات التعليم المدمج**			
7	يهتم التعليم المدمج بقضايا الشؤون الإدارية الأكاديمية والتنظيمية وخدمات الطلاب.			
8	يركز التعليم المدمج على تحليل محتوي المقررات الدراسية والتأكد من مناسبتها لهم.			
9	يبحث التعليم المدمج في القضايا التكنولوجية للبنية التحتية في بيئات التعليم الالكتروني.			
10	يساعد التعليم المدمج في تنظيم العملية التعلمية وتحسين مخرجاتها.			
11	تقويم بيئة التعلم والتعليم من خلال التعليم .			
12	ساهم التعليم المدمج في تطوير استراتيجية الجامعة بالاعتماد على التقنيات والبرمجيات الحاسوبية.			
المحور الثالث	**ميزات التعليم المدمج**			
13	يوفر التعليم المدمج مرونة في التعليم.			
14	يزيد التعليم المدمج من تفاعل الطلاب مع الاساتذة.			

15	يساهم التعليم المدمج في تطوير مهارات التعلم الذاتي.				
16	يساعد التعليم المدمج في تنويع أساليب التدريس المستخدمة في المقررات الدراسية.				
17	يساعد التعليم المدمج في تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلاب.				
18	يوفر التعليم المدمج الوقت على المعلم والمتعلم.				
المحور الرابع	**متطلبات التعليم المدمج**				
19	توفر أجهزة إلكترونية كافية كالحواسيب وشبكة الإنترنت.				
20	توفر الدعم الفني لحل المشكلات التقنية التي تتعلق بالتعليم المدمج.				
21	توفر برامج تقييم الكترونية.				
22	توفر برامج تعليمية مناسبة للمقررات الدراسية.				
23	توفر فصول افتراضية بجانب الفصول التقليدية ليكمل كل منهما الآخر.				
24	توفر المهارات اللازمة لكل من المعلم والطالب لاستخدام الحاسب الآلي والبرمجيات التعليمية.				

القسم الثالث: مقياس جودة التعليم

الرقم	الفقرة	تنتمي	لا تنتمي	التعديل المقترح إن وجد
القسم الثالث: جودة العليم				
المحور الأول	**جودة الطالب**			
25	يمتاز خريجي الجامعة بالكفاءة المعرفية.			
26	يمتاز خريجي الجامعة بالكفاءة الأدائية.			
27	يمتلك الطالب مهارات التواصل واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم.			
28	يتمتع الطالب بالفاعلية والتفاعلية.			
29	يتلقى الطالب تدريباً مهنياً مناسباً خلال دراسته الجامعية .			
30	خريجي الجامعة على وعي ودراية واستعداد بتحديات			

	ما بعد الجامعة (المهنة والحياة).				
المحور الثاني	**جودة عضو هيئة التدريس**				
31	تتمتع الهيئة التدريسية بدرجة عالية من التدريب لتحقيق متطلبات سوق العمل.				
32	ينوع عضو هيئة التدريس من في أدوات قياس مستوى تحصيل الطلبة وتقدمهم.				
33	يقوم أعضاء هيئة التدريس بنشر أبحاث تطويرية.				
34	تتفاعل الهيئة التدريسية مع الطلبة بشكل يعزز التعلم الذاتي لدى الطلبة .				
35	يتعاون أعضاء هيئة التدريس مع لجنة التخطيط في تطوير وتحديث البرامج وتعديلها.				
36	يوظف عضو هيئة التدريس الوسائل الحديثة ومهارات التعليم الالكتروني في التدريس.				
المحور الثالث	**جودة البرامج التعليمية**				
37	توازن البرامج التعليمية بين الجانبين العملي والنظري.				
38	تتسم البرامج التعليمية بملامح عصرية وتتجاوب مع التطورات الحديثة.				
39	يتم تحديث وتطوير المساقات الدراسية بشكل دوري ومستمر.				
40	يتناسب المحتوى مع احتياجات سوق العمل الفلسطيني.				
41	تراعي البرامج العلمية الحداثة وآخر مستجدات العصر.				
42	تضم البرامج التعليمية آليات لإجراء تقويم المتعلمين.				
المحور الرابع	**جودة البحث العلمي**				
43	الخطة البحثية للجامعة موائمة مع حاجات ومتطلبات المجتمع ومؤسساته.				
44	تقوم إدارة الجامعة بتشجيع الأبحاث العلمية المميزة لأعضاء هيئة التدريس.				
45	تحرص إدارة الجامعة بالتواصل المستمر مع مراكز البحوث العلمية المحلية والعالمية.				
46	البحوث العلمية المنجزة تتماشى مع متطلبات ومستجدات الساحة الوطنية والدولية.				

47	تمتاز مشاريع التخرج(التقارير، المذكرات، الرسائل والاطروحات) التي قدمها الطلبة بالجودة شكلاً ومضموناً.				
المحور الخامس	**جودة الإدارة الجامعية**				
48	تنتهج إدارة الجامعة فلسفة ورؤية مستقبلة مدروسة عند تحديد أهدافها الاستراتيجية.				
49	تطور استراتيجية الجامعة بالاعتماد على التقنيات والبرمجيات الحاسوبية.				
50	تلبي إدارة الجامعة احتياجات سوق العمل من الخريجين بكل التخصصات .				
51	تحقق إدارة الجامعة قاعدة للبيانات تتضمن معلومات وافية عن الجامعة والخدمات التي تقدمها.				
52	تتبنى إدارة الجامعة مبدأ التحسين المستمر لمهارات التدريس وأساليبه.				
53	تعمل الجامعة على التنسيق والتعاون ما بين إدارة الجامعة ومختلف المؤسسات الفلسطينية.				
54	تحرص إدارة الجامعة على إعطاء دروات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتنمية الكفايات المهنية لديهم فيما يتعلق بتصميم المقررات الإلكترونية.				

شكراً على حسن تعاونكم

ملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين

قائمة بأسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	اسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص العلمي	الجامعة
1-	أ.د. محمد عابدين	أستاذ دكتور	إدارة تربوية	جامعة فلسطين الأهلية
2-	د. عماد الزير	أستاذ مشارك	إدارة أعمال	جامعة فلسطين الأهلية
3-	د. أشرف أبو خيران	أستاذ مشارك	إدارة تربوية	جامعة القدس
4-	إيناس العيسة	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	الجامعة الامريكية جنين
5-	د. أحمد فتحية	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة بير زيت
6-	د. نداء إزحيمان	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة القدس
7-	د. موسى عجوز	أستاذ مساعد	إدارة أعمال	جامعة فلسطين الأهلية
8-	د. يوسف حرفوش	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة القدس

ملحق (3) أداة الدراسة بصورتها النهائية

جامعة القدس

عمادة الدِّراسَات العليا

الإدارة التربوية

حضرات أعضاء الهيئة الأكاديمية

نهديكم أطيب التحيات

تقوم الباحثة بدراسةٍ عنوانُها ": التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين". وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإدارة التربوية. ". لذا أرجو التكرُّم بقراءَة الفقرات بدقَّةٍ، والإجابة عنها بموضوعية، بما يتناسب مع وجهة نظركم، علماً أنَّ المعلوماتِ الَّتي ستُعطونها ستُستَخدم لأغراض البحث العلميّ فقط، وسيتم التعاطي معها بسريّة وموضوعيّة.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة: سهى طميزي **المشرفة د. روان سيّاج**

تتكون هذه الاستبانة من ثلاثة أقسام: القسم الأول يتعلق بالبيانات الشَّخصية، والقسم الثاني والثالث يشمل فقرات الاستبانة.

القسم الأول: البيانات الشخصيّة

أرجو منكم التكرم بوضع إشارة (x) في المكان الذي تنطبق على حالتكم:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

المؤهّل العلميّ: ☐ البكالوريوس ☐ الماجستير ☐ الدكتوراه.

سنوات الخبرة: ☐ اقل من 5 سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني: (التعليم المدمج): **الرجاء التعبير عن درجة موافقتك بوضع اشارة (/) في المكان المناسب:**

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
القسم الثاني : التعليم المدمج						
المحور الأول	**جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج**					
1	سهولة استخدام المنصة الإلكترونية الخاصة بالجامعة لتحميل مصادر المادة التعليمية والقراءات المطلوبة لإتاحتها للطلبة.					
2	تستخدم برامج مثل (Zoom, Teems,...) لتقديم المحاضرات والنقاشات عبر الإنترنت.					
3	تطلق الجامعة تطبيقات ذكية لتحليل الأداء الأكاديمي حول الطلبة.					
4	تتيح الجامعة الفرصة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس للوصول إلى قواعد البيانات البحثية بطريقة سلسة.					
5	تعتمد الجامعة منصات تعليمية تفاعلية لتسهيل عملية الاتصال والتواصل بين الطلبة والهيئة التدريسية في الجامعة .					
6	تسجيل المحاضرات والدروس عبر تطبيقات الكترونية لإتاحة الرجوع إليها من قبل الطلبة.					
المحور الثاني	**أدوار مساندة للتعليم المدمج**					
7	يهتم التعليم المدمج بقضايا الشؤون الأكاديمية التي تهم الطلبة.					
8	يركز التعليم المدمج على تحليل محتوي المقررات الدراسية.					
9	يساعد التعليم المدمج في تحسين مخرجات العملية التعلمية					
10	تقويم بيئة التعلم والتعليم من خلال التعليم المدمج.					
11	يساهم التعليم المدمج في تطوير استراتيجية الجامعة التعليمية.					
المحور الثالث	**المزايا المدركة للتعليم المدمج**					
12	يوفر التعليم المدمج مرونة في التعليم.					
13	يساهم التعليم المدمج في تعزيز التفاعل والتشاركية بين الطلاب.					
14	يساهم التعليم المدمج في تطوير مهارات التعلم الذاتي.					
15	يساعد التعليم المدمج في تنويع أساليب التدريس المستخدمة في المقررات الدراسية.					
16	يساعد التعليم المدمج في تحقيق تكافؤ الفرص بين الطلبة.					
17	يوفر التعليم المدمج الوقت على المعلم والمتعلم.					

المحور الرابع	**البنية التحتية للتعليم المدمج**					
18	توفر أجهزة إلكترونية كافية كالحواسيب ومستلزمات الاتصال شبكة الانترنت.					
19	توفر الدعم الفني لحل المشكلات التقنية التي تتعلق بالتعليم المدمج.					
20	توفر برامج تقييم الكترونية.					
21	توفر مساقات تعليمية مناسبة للمقررات الدراسية.					
22	توافر غرف صفية مجهزة تدعم التعليم المدمج					
23	توفر المهارات اللازمة لأعضاء الهيئة الأكاديمية لاستخدام البرمجيات التعليمية.					
القسم الثالث: جودة التعليم						
المحور الأول	**جودة الطالب**					
24	يمتاز الطالب الجامعي بالكفاءة المعرفية.					
25	يمتاز الطالب الجامعي بالكفاءة الأدائية.					
26	يمتلك الطالب مهارات استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعلم.					
27	يتلقى الطالب ساعات تدريب مهنية تتناسب وتخصصه خلال دراسته الجامعية.					
28	طلبة الجامعة على وعي بتحديات الحياة ما بعد الجامعة					
المحور الثاني	**جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية**					
29	يتمتع عضو هيئة التدريس بدرجة عالية من التدريب لتحقيق متطلبات سوق العمل.					
30	ينوع عضو هيئة التدريس من أدوات قياس مستوى تحصيل الطلبة .					
31	يدعم عضو هيئة التدريس التعلم الذاتي لدى الطلبة.					
32	يحرص عضو هيئة التدريس على تطوير وتحديث البرامج وتعديلها.					
33	يوظف عضو هيئة التدريس مهارات التعليم الالكتروني في التدريس.					
المحور الثالث	**جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)**					
34	توازن البرامج التعليمية بين الجانبين العملي والنظري.					
35	تتسم البرامج التعليمية بأنها مواكبة لاحتياجات سوق العمل					

	المحلي.					
36	يتم تحديث وتطوير المساقات الدراسية بشكل دوري.					
37	تضم البرامج التعليمية أدوات لإجراء تقويم الطلبة					
المحور الرابع	**جودة البحث العلمي**					
38	الخطة البحثية للجامعة موائمة مع متطلبات المجتمع ومؤسساته.					
39	تحرص إدارة الجامعة على فتح قنوات الشراكة البحثية الدولية.					
40	تحرص إدارة الجامعة بالتواصل المستمر مع مراكز البحوث العلمية المحلية.					
41	تمتاز مشاريع التخرج (التقارير، المذكرات، الرسائل والاطروحات) التي قدمها الطلبة بالجودة شكلاً ومضموناً.					
42	تشجع الجامعة على نشر الأبحاث العلمية في مجلات علمية محكمة مرموقة.					
43	تكافئ الجامعة الباحثين على أبحاثهم المتميزة.					
المحور الخامس	**جودة الإدارة الجامعية**					
44	تنتهج إدارة الجامعة رؤية مستقبلة مدروسة عند تحديد أهدافها الاستراتيجية.					
45	تطور استراتيجية الجامعة بالاعتماد على التقنيات والبرمجيات الحاسوبية.					
46	تلبي إدارة الجامعة احتياجات سوق العمل من الخريجين بكل التخصصات.					
47	توفر إدارة الجامعة قواعد بيانات تتضمن معلومات وافية عن الجامعة.					
48	تتبنى إدارة الجامعة مبدأ التحسين المستمر لمهارات التدريس.					
49	تعمل الجامعة على التنسيق مع مؤسسات المجتمع المدني.					
50	توفر الجامعة موازنات مالية لدعم التدريب والتطوير.					

شكراً لكم على تعاونكم

ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
مكتب العميد

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences
Dean's Office

التاريخ: 23/ 10 /2024

حضرة السادة / جامعة المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **سهى عبد المجيد محمد طميزي ورقمها الجامعي (22210650)** من تخصص ماجستير الادارة التربوية بإعداد دراسة بعنوان :

" التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية وعلاقته بجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة في الحصول على المعلومات المطلوبة ولتطبيق الدراسة خلال العام الأكاديمي 2025/2024.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،

كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Sciences

أ.د. محمود أبوسمرة
عميد كلية العلوم التربوية

نسخه: الملف

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعات وتصنيفها	52
2.3	توزيع عينة الدراسة ونسبتها المئوية حسب الجامعات	53
3.3	متغيرات الدراسة (الأبعاد وعدد فقرات القياس)	54
4.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى التعليم المدمج في الجامعات العاملة في الضفة الغربية	56
5.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية	57
6.3	معاملات الاستقرار لمقياس التعليم المدمج	58
7.3	معاملات الاستقرار لمقياس جودة التعليم	59
1.4	تفاصيل الاستبانات الموزعة	63
2.4	التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب الخصائص الديمغرافية المذكورة	64
3.4	أوزان الوسط الحسابي للفقرات	64
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة لمحاور الاستبانة التي تعبر عن مستوى التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	65
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة	66

	لاستجابات أفراد العينة على محور جودة استخدام تقنيات التعليم المدمج.	
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور أدوار مساندة للتعليم المدمج.	67
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور المزايا المدركة للتعليم المدمج.	69
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور البنية التحتية للتعليم المدمج	70
9.4	نتائج اختبارات (Test-T) لإجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجنس	72
10.4	نتائج اختبارات (Test-T) لإجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجنس	73
11.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One way- ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	74
12.4	المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	75

13.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One way- ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة	76
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة لمحاور الاستبانة التي تعبر عن جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية العاملة في الضفة الغربية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية	77
15.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة الطالب.	78
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة الأداء الأكاديمي لعضو الهيئة التدريسية.	79
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة البرامج الأكاديمية (التخصصات)	80
18.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة البحث العلمي.	82
19.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعدل الاستجابة لاستجابات أفراد العينة على محور جودة الإدارة الجامعية.	83
20.4	نتائج اختبارات (Test-T) لإجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجنس	85
21.4	المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق	86

	التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي	
22.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One way- ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير المؤهل العلمي	87
23.4	المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة المتعلقة بمستوى تطبيق التعليم المدمج بالجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة	88
24.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(One way- ANOVA) لدلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة	89
25.4	يوضح العلاقة الارتباطية بين التعليم المدمج في الجامعات الفلسطينية وجودة التعليم من وجهة نظر الأكاديميين	91

قائمة المحتويات

إقرار ..... أ

الشكر والتقدير ..... ب

الملخص ..... ج

Abstract ..... د

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وخلفيتها النظرية 1

1.1 مقدمة 2

2.1 مشكلة الدراسة 4

3.1 أسئلة الدراسة 5

4.1 فرضيات الدراسة 5

5.1أهداف الدراسة..... 6

6.1 أهمية الدراسة 7

7.1حدود الدراسة 8

8.1 مصطلحات الدراسة 8

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة 10

1.2 التعليم المدمج 11

1.1.2 مفهوم التعلم المدمج 12

2.1.2 مميزات التعليم المدمج..... 13

3.1.2 أهداف التعليم المدمج 14

4.1.2 طرق التعلم المدمج 15

5.1.2 أبعاد التعلم المدمج 15

6.1.2 نماذج التعليم المدمج.....16

7.1.2متطلبات استخدام التعليم المدمج 17

8.1.2 استراتيجيات التعلم المدمج 18

2.2 جودة التعليم 19

1.2.2 أهداف الجودة 19

2.2.2 أبعاد الجودة 20

3.2.2 الجودة الشاملة 20

4.2.2 رواد الجودة الشاملة 21

5.2.2 أهداف الجودة الشاملة 23
6.2.2 مبادئ إدارة الجودة الشاملة 23
7.2.2 عناصر الجودة الشاملة 24
8.2.2 الجودة الشاملة في التعليم 25
9.2.2 الجودة الشاملة في التعليم العالي 26
10.2.2أسباب تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي 27
11.2.2 فوائد تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي.....28
12.2.2 معايير الجودة الشاملة في التعليم العالي 28
13.2.2معايير ضمان الجودة الشاملة في التعليم العالي.....29
14.2.2 مقومات نجاح تطبيق الجودة الشاملة في الجامعات.....30
15.4.2 مميزات تفعيل التعليم الجامعي المدمج 31
3.2 الدراسات السابقة 32
1.3.2 الدراسات التي تناولت التعليم المدمج 32
2.3.2الدراسات التي تناولت جودة التعليم.....38
3.3.2الدراسات التي تتعلق بالتعليم المدمج وجودة التعليم بالجامعات 41
4.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة.....47
5.3.2 أهم ما يميز الدراسة الحالية 48
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها **50**
1.3 منهج الدراسة المستخدم 51
2.3 مجتمع الدراسة 52
3.3 عينة الدراسة 53
4.3 أداة الدراسة 53
5.3 صدق أداة الدراسة 55
6.3 ثبات الأداة.....58
7.3 إجراءات تطبيق الدراسة.....59
8.3 أساليب المعالجة الإحصائية.....60
الفصل الرابع: نتائج الدراسة.....**61**
1.4 تمهيد.....62
2.4 نظرة عامة على تحليل البيانات 62
3.4 معدل الاستجابة 63

4.4الإحصاءات الوصفية للمتغيرات الديموغرافية 63
5.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها 64
1.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....65
2.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....71
1.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الاولى.....71
2.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الثانية.....73
3.2.5.4 النتائج فحص الفرضية الصفرية الثالثة.....75
3.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 77
4.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....84
4.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الرابعة.....84
5.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية الخامسة.....86
6.2.5.4 نتائج فحص الفرضية الصفرية السادسة.....88
5.5.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.....90
الفصل الخامس: مناقشة نتائج الدراسة والتوصيات.....93
1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 94
المحاور الخاصة بالتعليم المدمج.....95
2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني 97
1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الأولى 97
1.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية 98
3.2.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة 99
3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث 100
المحاور الخاصة بجودة التعليم 100
4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع 105
1.4.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة 105
2.4.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة 106
3.4.5 مناقشة نتائج الفرضية السادسة 107
5.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس 108
1.5.5 مناقشة نتائج الفرضية الصفرية السابعة 108
التوصيات.....109
قائمة المصادر والمراجع.....110

الملاحق 124
ملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولية.....125
ملحق (2) قائمة بأسماء المحكمين.....130
ملحق (3) الاستبانة بصورتها النهائية.....131
ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة.....135
قائمة الجداول 136