درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.

إعداد

منال محمود البدو

إشراف

الدكتورة تمارة حمزة العمد

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص إدارة تربوية

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

جامعة جرش

شباط/ ٢٠٢٤

التفويض

أنـــا الطالبـــة منـــال محمـــود البـــدو ، أفـــوض جامعـــة جـــرش الأهليـــة بتزويـــد نســـخ مـــن رســـالتي " **درجـــة تطبيـــق إدارة التعلـــيم المـــدمج لـــدى القيـــادات الأكاديميـــة وعلاقتهـــا بمعـــايير الجـــودة الشـــاملة مـــن وجهـــة نظـــر أعضـــاء هيئـــة التـــدريس فـــي جامعـــــة جـــــرش** " للمكتبـــات أو المؤسســـات أو الهيئـــات أو الأشـــخاص عنـــد طلـــبهم حسب التعليمات النافذة في الجامعة .

الاسم : منال محمود البدو

التوقيع :

التاريخ : / /٢٠٢٤

ج

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة في جامعة جرش وعنوانها

(درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش)

وأجيزت بتاريخ: 11 / 2 / 2024

أعضاء لجنة المناقشة **التوقيع**

الدكتورة : تمارة حمزة العمد ..... **(مشرفا / رئيسا)**

أستاذ الإدارة التربوية المشارك / جامعة جرش

الأستاذ الدكتور: محمد قاسم المقابلة ..... **(مناقشاً / داخلياً)**

أستاذ الإدارة التربوية / جامعة جرش

الدكتور: عمر محمد الخرابشة ..... **(مناقشاً / خارجياً)**

أستاذ الإدارة التربوية / جامعة البلقاء التطبيقية

إهداء

أهدي هذا الجهد العلمي إلى :

من قاد قلوب البشرية وعقولهم إلى مرفأ الأمان معلم البشرية الأول سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

الشامخ الذي علمني معنى الإصرار وأن لا شيء مستحيل مع قوة الإيمان والتخطيط السليم أبي الغالي...

من أنارت طريق حياتي واستمديت منها قوتي وأعتزازي بذاتي إلى الكفاح الذي لا يتوقف أمي الغالية

الذي كان خير عون لي في مسيرتي خطيبي النقيب " عز الدين الحويطات"

مصدر فخري وسندي إخواني (عبدالله وخليل وأحمد وعبدالسلام)

ينبوع العطاء المتفاني مدى عمري أخواتي (ميرال ومنار وعبير وإيمان)

كل من علمني حرف... إلى كل صديقة.. إلى كل يد وقلب سار معي الى درب الإنجاز لأكون ..

كل هؤلاء أهدي هذه الدراسة راجياً من الله أن تكون نافذة علم وبطاقة معرفة وأن ينفعنا بها

الباحثة

شكر وتقدير

إلى منهل عذبٍ صافٍ قدّر الله لي أن استقي من معينه ، وأرتشف من صفاء علمه ، فكان المرشد والمعلّم في مسيرتي العلمية أستاذتي ومشرفتي" الدكتورة تمارة حمزة العمد "

إلى من رفعهم الله درجات .. فكانوا منارات يستضاء يهديهم ... علمائي الأفاضل

وأتقدم بشكري الجزيل إلى أساتذتي الموقرين في لجنة المناقشة

الأستاذ الدكتور محمد قاسم المقابلة، والأستاذ الدكتور عمر محمد الخرابشة،

لتفضلهم علي بقبول مناقشة هذه الرسالة، فهم أهل لسد خللها وتقويم معوجها وتهذيب نتوآتها والإبانة عن مواطن القصور فيها، سائلا الله الكريم أن يثيبهم عني خيرًا.

الشكر العظيم والتقدير اللائق بأهله لقسم الإدارة التربوية وأساتذتي الأفاضل على ما بذلتموه معي من مجهود من أجل أن أرتقى وأتقدم

إلى منبر العلم ومنارة كل من يحث الخطى نحو الارتقاء والتعلم .

" جامعة جرش"

"إليهم جميعاً أُزجي جزيل شكري وامتناني "

الباحثة

قائمة المحتويات

الموضوع	
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	ج
إهداء	د
شكر وتقدير	هـ
قائمة المحتويات	و

قائمة الجداول	ط
قائمة الملحقات	ك
الملخص باللغة العربية	ل
الملخص باللغة الانجليزية	ن
الفصل الأول: الاطار العام للدراسة	1
مقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٦
أسئلة الدراسة	7
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة ومحدداتها	10
التعريفات الاصطلاحية والاجرائية	10
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	12
اولاً: الأدب النظري والدراسات السابقة	13
ثانياً: الدراسات السابقة	35
الدراسات العربية	٣٥
الدراسات الأجنبية	٣٩
التعقيب على الدراسات السابقة	٤١

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	43
منهج الدراسة	44
مُجتمع الدِّراسة	44
عينة الدراسة	44
أداة الدّراسة	45
صدق أداة الدّراسة	46
ثبات أداة الدّراسة	48
إجراءات تطبيق أداة الدراسة	52
إجراءات تصحيح الأداة	53
متغيرات الدِّراسة	54
المعالجة الإحصائيَّة والاساليب الاحصائية المستخدمة	54
الفصل الرابع: عرض نتائج الدراسة	56
عرض نتائج السؤال الأول	57
عرض نتائج السؤال الثاني	61
عرض نتائج السؤال الثالث	68
عرض نتائج السؤال الرابع	71
عرض نتائج السؤال الخامس	75
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	77

مناقشة النتائج الإجابة عن السؤال الأول	78
مناقشة النتائج الإجابة عن السؤال الثاني	82
مناقشة النتائج الإجابة عن السؤال الثالث	90
مناقشة النتائج الإجابة عن السؤال الرابع	٩٢
مناقشة النتائج الإجابة عن السؤال الخامس	94
التوصيات	96
المراجع	97
المراجع العربية	98
المراجع الأجنبية	101
الملحقات	103

قائمة الجداول

الجدول	المحتوى	الصفحة
١	توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	٤٥
٢	معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه فقرات التعليم المدمج	٤٧
٣	معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لفقرات التعليم المدمج	٤٨
٤	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لفقرات التعليم المدمج	٤٩
٥	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة على المجال والدرجة الكلية لمعايير الجودة الشاملة	٥٠

٦	معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمعايير الجودة الشاملة	٥١
٧	معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمعايير الجودة الشاملة	٥٢
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش مرتبة تنازلياً	٥٧
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالإمكانات التعليمية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	٥٨
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بتصميم وتطوير وتدريس المقرارت مرتبة تنازلياً	٥٩
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بالتفاعل التعليمي مرتبة تنازلياً	٦٠
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش مرتبة تنازلياً .	٦١
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات المتعلقة بجودة السياسة الإدارية والتنظيمية مرتبة تنازلياً	٦٢
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات المتعلقة بمعايير الجودة في أهداف التعليم مرتبة تنازلياً	٦٣
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات المتعلقة بمعايير الجودة في المقررات الدراسية مرتبة تنازلياً	٦٤
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات المتعلقة بمعايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً	٦٥
١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات المتعلقة بالثقة مرتبة تنازلياً	٦٦
١٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات المتعلقة معايير جودة التقويم والامتحانات مرتبة تنازلياً	٦٧
١٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش حسب متغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة	٦٨
٢٠	تحليل التباين المتُعدد لأثر الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش	٦٩
٢١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش حسب متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخبرة	٧١

٢٢	تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش	٧٢
٢٣	معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش	٧٥

قائمة الملحقات

رقم الملحق	المحتوى	الصفحة
١	الإستبانة في صورتها الأولية	١٠٤
٢	قائمة باسماء الأساتذة أعضاء التدريس المحكمين لأداة الدراسة	١١٢
٣	الإستبانة بصورتها النهائية	١١٣
٤	كتب تسهيل المهمة	١٢٠

٥	كتاب مجتمع الدراسة	١٢١

درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.

إعــداد

منال محمود البدو

إشراف الدكتورة : تمارة حمزة العمد

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢١٥) عضو هيئة تدريس ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي من خلال تطوير استبانة مكونة من جزأين حيث تكون الجزء الأول إدارة التعليم المدمج وتكون من ثلاثة مجالات(الإمكانات التعليمية، تصميم وتطوير وتدريس المقرارت، التفاعل التعليمي)؛ وتكون الجزء الثاني معايير الجودة الشاملة من ستة مجالات (جودة السياسة الإدارية والتنظيمية، معايير الجودة في أهداف التعليم، معايير الجودة في المقررات الدراسية، معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس، معايير جودة طرائق وأساليب التدريس، معايير جودة التقويم والامتحانات) تم التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية جاءت بدرجة مرتفعة، كما واظهرت النتائج أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخدمة في جميع المجالات والدرجة الكلية لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخدمة في جميع المجالات والدرجة الكلية لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية، كما واظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية بين التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية، وفي ضوء هذه النتائج : أوصت الدراسة بتشجيع أعضاء هيئة التدريس على اكتساب مهارات جديدة في التعليم باستخدام تقنيات التعليم المدمج والالتزام بمعايير الجودة الشاملة في التعليم، نشر ثقافة استخدام التعليم المدمج وفق معايير الجودة الشاملة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم وكلياتهم في الجامعات والمؤسسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية :إدارة التعليم المدمج، معايير الجودة الشاملة، القيادات الأكاديمية، جامعة جرش، الأردن.

Application Degree of of Blended Learning Management Among Academic Leaders and its Relationship to Total Quality Standards from the Faculty members Point of View at Jerash University

. Prepared by

Manal Al-Bado

Supervised by

Dr. Tamara Al-A'mad

Abstract

The study aimed to identify the application degree of blended learning management among academic leaders and its relationship to total quality standards from the faculty members point of view at Jerash University. The study sample consisted of (215) faculty members at Jerash University, who were selected in a simple random way and the descriptive correlational approach was used through Developing a questionnaire consisting of two parts, where the first part was the management of blended learning and consisted of three areas (educational capabilities, design, development and teaching of courses, educational interaction); The second part consists of comprehensive quality standards from six domains (quality of administrative and organizational policy, quality standards in educational objectives, quality standards in academic curricula, quality standards for faculty members' performance, quality standards for teaching methods and methods, quality standards for evaluation and examinations) whose validity and reliability have been confirmed. The results showed that the degree of application of blended learning management among academic leaders was high. The results also showed that the degree of application of total quality standards among academic leaders was high. The results also showed that there were no statistically significant differences due to the effect of gender, academic rank, and years of experience in all cases. domains and the total score for the degree of application of blended learning management among academic leaders. The results also showed that there were no statistically significant differences due to the effect of gender, academic rank and years of experience in all domains and the total score for the degree of application of comprehensive quality standards among academic leaders. The results also showed the existence of a positive correlation between Blended learning and comprehensive quality standards among academic leaders.

In light of these results: The study recommended encouraging faculty members to acquire new skills in education using blended learning techniques and adhering to comprehensive quality standards in education. Spreading the culture of using blended learning in accordance with comprehensive quality standards among department heads and members. Teaching staff of all ranks and faculties in universities and educational institutions.

Keywords: Blended education management, comprehensive quality standards, academic leadership, Jerash University, Jordan.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

- مقدمة
- مشكلة الدراسة
- أسئلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

الاطار العام للدراسة

مقدمة:

شهد العالم تسارعاً في وتيرة التقدم العلمي والتقني في مجالات الحياة المختلفة، وخاصة في مجال تقنية الإتصال والمعلومات، واستخدام شبكة المعلومات العالمية(الإنترنت). وأمام هذا التقدم العلمي والتقني كان لزاماً على القائمين على المؤسسات التعليمية في الميدان التربوي المبادرة نحو التحديث والتطوير لمواكبة خصائص هذا العصر والإستفادة من تقنياته الحديثة، والسعي نحو دمج التقنية في التعليم، من هنا ظهرت فكرة التعلم الإلكتروني المدمج التي تعتمد على التقنية في تقديم المحتوى التعليمي للمتعلم بطريقة جيدة وفعالة، نتيجة لذلك بدأ التحول من التعليم التقليدي الذي يقوم على تلقين المعلومات وحفظها، وإعتبار المعلم محور العملية التعليمية، إلى التعلم الإلكتروني الذي يقوم على توظيف الحاسب الآلي، وبرمجياته المختلفة، وإستخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.

لقد تعددت مجالات الثورة التقنية في جميع مجالات الحياة والتي من أهمها مجال التعليم، إذ استثمرت في إيصال المعرفة، وتخزينها، والتواصل بين المجتمعات المختلفة، والتقنية في تسهيل عملية التعليم والتعلم، وازادت الفرصة لمؤسسات التعليم العالي للإستفادة من أدوات تقنيات المعلومات والإتصالات الرقمية وتطبيقاتها، ورغم حداثة دخولها في مجال التعليم إلا أنها أخذت أشكالا عديدة شملت الحاسب الآلي في التعليم كمادة، واستخدام الإنترنت في التعليم، والمناهج الإلكترونية، والفصول الإلكترونية(الفقي،٢٠١٧).

ظهر مصطلح التعليم الإلكتروني في بداية عقد التسعينات، وأخذ يتردد كثيرا بعد النتائج الجيدة التي حققها وظهور أثاره الإيجابية في دعم العملية التعليمية، وقد استثمر التعليم هذا التقدم من خلال الإستفادة من هذه التقنيات داخل القاعة الدراسية، وفي المختبرات، وكذلك في النشاطات المنهجية اللاصفية، ويعمل العديد من المهتمين في هذا الحقل من أجل إستغلال ما توصلت إليه تقانة الحاسوب، والبرمجيات، والإتصالات في تأسيس نظام تعليم الكتروني مرن ومتفاعل مدعم بتقنيات وبرمجيات الواقع الافتراضي(Wang. & Hus, 2020).

تعود جذور التعلم المدمج إلى بدايات الأنظمة التعليمية القديمة، حيث تعددت أشكاله، واختلفت مسمياته من التعلم الخليط إلى التعلم المدمج، أو التعلم الهجين، إلى التعلم المؤلف أو التعلم المكون، وأخيراً التعلم المزيج أو المتمازج، إلآ أنه ومع تطور نظم الإتصالات، وشبكات المعلومات والإنترنت، والحاسوب، وما رافق ذلك من التركيز على المعرفة وكيفية إكتشافها وإنتقالها عبر الوسائل المتاحة، في ظل ما يشهده العالم من تطور مذهل تجاوز حدود التوقعات، وتعدى المسافات، خاصة في مجال التعلم الإلكتروني، بدأت تظهر في الأوساط التعليمية مسميات كالتعليم الإفتراضي، والصفوف الإفتراضية، والمكتبات الإفتراضية، والتعلم عبر الخط، أو عبر الشبكة، والتعلم الرقمي، والإقتصاد المعرفي، والتعلم الإلكتروني، والتعلم المحمول وغيرها، إن إختلاف هذه المسميات يجب أن لا يكون مثاراً لإرباك العملية التدريسية بل فرصة مناسبة تسمح بالاستفادة من هذه المستحدثات، بالقدر الذي يصب في مصلحة التعليم (سليم، ٢٠١٨).

يعد التعليم المدمج استراتيجية جديدة تجمع بين الطريقة التقليدية في التعلم والإستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجيا المعلومات الحديثة لتصميم مواقف تعليمية تمزج بين التدريس داخل الصفوف الدراسية والتدريس عبر الإنترنت،وتتميز بالعديد من الفوائد تتمثل في اختصار

الوقت والجهد والتكلفة، إضافة إلى إمكانية تحسين المستوى العام للتحصيل الدراسي، ومساعدة المدرس والطالب في توفير بيئة تعليمية جاذبة في أي مكان وزمان ودون حرمانهم من العلاقات الاجتماعية فيما بينهم أو مع مدرسيهم(علي وابراهيم،٢٠٢٢).

حظيت عمليات إصلاح التعليم العالي باهتمام كبير في معظم دول العالم، وغدت الجودة الشاملة الركيزة الأساسية لنموذج التطوير والتجديد لهذا القطاع الهام، لمسايرة التغييرات العالمية والتغلب على مشكلاته المحلية، وأصبح ينظر للجودة وإصلاح التعليم العالي على أنهما وجهان لعملة واحدة، بحيث يمكن القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود القادمة (أبو الهيجاء،٢٠١٧).

وتشير الجودة الشاملة في مجال الحقل التربوي إلى قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق إحتياجات المستفيدين من المؤسسة التعليمية (المجتمع) ورضاه التام عن المنتج (الخريجين) بمعنى آخر فالجودة في حقل التعليم تعني مدى تحقق أهداف البرامج التعليمية في الخريجين بما يحقق رضا المجتمع بوصفه المستفيد الأول من وجود المؤسسات التعليمية، كما يمكن النظر إلى إدارة الجودة الشاملة على أنها نهج متكامل لخدمة المستفيد فهي ليست مجرد كإدارة متخصصة تسعى إلى تحقيق الجودة في مجال معين أو أكثر داخل المؤسسة بل هي عملية متكاملة تشمل جميع النشاطات والوظائف على شكل سلسلة بحيث أن أي خلل في أي حلقة منها يعد نقطة ضعف تؤثر في الجودة الكلية (النجار،٢٠١٩).

ويركز مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي على مجال تقويم المؤسسة التعليمية بقصد تطويره وتحسينه، فهي أحد الأساليب الحديثة المستخدمة في تقويم المؤسسات التعليمية على نحو خاص وتوظيف مبادئ وأفكار إدارة الجودة الشاملة في أنظمة التعليم العالي يعود بالنفع على

الجامعات إذ يضع حجر الأساس لرؤية فلسفية جديدة لأهداف الجامعة ورسالتها ، ويرفع معنويات الموظفين فيها ويمنحهم فرصة التعبير، ويعير مفاهيمهم واتجاهاتهم نحو المهنة مما يضفي على البيئة التعليمية مناخاً منتجاً(أبو الهيجاء،٢٠١٧).

تمثل الجودة أحد أهم المتطلبات بالنسبة للتعليم بشكل عام والتعليم المدمج بشكل خاص حيث تزايد الإهتمام بجودة التعليم المدمج في الآونة الأخيرة وتزايدت معه جهود إيجاد معايير لهذه الجودة نظرا لأهمية ذلك في تحسين مخرجات العملية التعليمية، وتأهيل خريجيها للمنافسة في مختلف ميادين العمل، ووفق معايير دولية، فالجودة في التعليم المدمج هي تركيبة متكونة من جودة التصميم، وجودة الأداء، وجودة المخرجات، بمعنى أن يكون التصميم محدد المواصفات التي يجب مراعاتها في التخطيط والعمل وأن يكون الأداء وفق المعايير المعلنة والمحددة وأن يكون المخرج التعليمي (الطالب الخريج)، والخدمات محققة للمعايير والمواصفات المتوقعة. وعليه يمكن القول أن نجاح نظام التعليم المدمج مرتبط بملاءمة المخرجات للأهداف المحددة وفي ضوء تحقيقه لمعايير الجودة المعتمدة(العنزي،٢٠١٧).

تعد إدارة الجودة الشاملة مدخلاً إدارياً يسعى لإحداث تغيير مستمر في الثقافة التنظيمية داخل المؤسسة وبناء المؤسسة وتأسيس ثقافة للجودة أولا، واستخدام أساليب إدارية حديثة تؤدي إلى تحقيق جودة عالية المستوى للمنتج ، والخدمة المقدمة ثانيا ، بحيث يشمل هذا التغيير جميع وظائف العمل ومجالاته في المؤسسة بالإعتماد على العمل الجماعي، والتحسين المستمر للأداء الكلي في المؤسسة لتحقيق النجاح على الأمد الطويل ويمكن النظر إلى الجوده الشاملة على أنها ثورة ثقافية وذلك بسبب الطريقه التي تفكر وتعمل بها الإدارة فيما يتعلق بالعمل على تحسين الجودة

بإستمرار والتركيز على عمل الفريق وتشجيع مشاركة الفرد بوضع الأهداف وإتخاذ القرارات(أحمد،٢٠١٧).

وتؤكد الإتجاهات التربوية الحديثة ضرورة ايجاد أفضل الطرائق وأنجع الوسائل المعنية بتوفير بيئة تعليمية تفاعلية مناسبة لجذب إهتمام الطلبة، وحثهم على التعلم، وتبادل الآراء والحوار، فلا يكون متلقيا للمعلومات فقط، بل مشاركاً ايجابياً، وصانعاً للخبرة، وباحثاً عن المعلومة والمعرفة بكل الوسائل الممكنة، مستخدماً مجموعة من الاجراءات العلمية، كالملاحظة والفهم والتحليل والتركيب، والقياس، وقراءة البيانات، والإستنتاج، تحت إشراف مدرسه وتوجيهه وتقويمه، وتعد عملية دمج تقنيات المعلومات ممثلة بالحاسوب والإنترنت، وملحقاتهما من البرامج والوسائط المتعددة بالعملية التدريسية من أنجح الوسائل لإيجاد مثل هذه البيئات الثرية والغنية بمصادر التعلم والتعليم، والتدريب والنمو والتطور الآتي، بما يحقق إحتياجات وإهتمامات الطلبة، وتعزيز دافعيتهم من جهة وخدمة العملية التعليمية، والإرتقاء بمخرجاتها من جهة اخرى، من هنا بدأ الإهتمام بإدخال التعلم المدمج في الانظمة التعليمية، على اعتبار أنه شكل من أشكال التعلم الإلكتروني، ونمطاً تعلمياً فريداً مكملاً لعملية التعليم، يدعو إلى دمج الوسائل التقنية الحديثة وتفاعلها مع الأساليب التعليمية الإعتيادية، لتقديم نوع جديد من التعليم، يتناسب مع خصائص المتعلمين وإحتياجاتهم ومقرراتهم الدراسية، بأقل التكاليف، وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياسها وتقييم أداء الطلبة(النجار،٢٠١٩).

مشكلة الدراسة:

ويستخلص مما سبق أن فلسفة التعليم المدمج قائمة على أسس علمية بحتة تتمثل في مبادئ تكنولوجيا التعليم المتمركزة في المقام الأول على تفريد التعليم والتعلم الذاتي المعني بتقديم

تعليم يتوافق وخصائص كل متعلم، مما يعني الفردية، والتفاعلية، والحرية، والتعلم القائم على سرعة المتعلم في التعلم، والهادفة في نهاية المطاف إلى الإتقان في الأداء، وتحقيق أكبر قدر ممكن من الأهداف ومن قبل أكبر عدد ممكن من المتعلمين، حيث اشارت دراسة علي وإبراهيم(٢٠٢٢)، ودراسة العنزي(٢٠٢١) الى أهمية توظيف معايير الجودة الشاملة في التعليم المدمج وانعكاسها الإيجابي على التعليم الجامعي، ومن خلال خبرة الباحثة كطالبة ماجستير في جامعة جرش وإحساسها بضرورة تجربة التعليم المدمج لبعض المقررات الجامعية وكيفية إدارتها من قبل القيادات الأكاديمية مازالت حديثة وتتطلب التدريب الكافي في إدارة هذا النمط من التعليم، كما تم استطلاع آراء بعض طلبة الجامعة حول التعليم المدمج ، فقد تم التوصل إلى أن هناك تباين في وجهات النظر حول إدارة التعليم المدمج في ضوء معايير الجودة الشاملة من قبل القيادات الأكاديمية، وهذا ما استدعى الباحثة في البحث في دور القيادات الأكاديمية بجامعة جرش في إدارة التعليم المدمج وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

ولهذا جاءت هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما **درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش ؟**

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة على ما يلي:

أولا: ما درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟

ثانياً: ما درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟

ثالثاً: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

رابعاً: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

خامساً: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش ؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى :

- التعرف إلى درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش، لما لتطبيق هذه الإستراتيجية من فوائد عديدة تتمثل في إختصار الوقت واالجهد والتكلفة وتوفير بيئة تعليمية جذابة.
- التعرف إلى درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش، لتحسين مخرجات التعليم والمتمثلة بالطالب الخريج والمنافسة مع مؤسسات التعليم العالي الأخرى.

- الكشف عما إذا كان هناك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥α) لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش فيها تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة).

- الكشف عما إذا كان هناك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥ ≥α) لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية م من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، اسنوات الخدمة).

- الكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية هذه الدراسة من كونها:

- تعكس هذه الدراسة أهمية الحديث عن معايير التعلم المدمج وضمان جودته في التدريس الجامعي ودور كل من الطالب والمدرس، في إطار بيئة تعليمية تفاعلية جذابة، تعمل على ترسيخ ودمج التقنيات الحديثة في الأنماط التدريسية السائدة.
- تسهم هذه الدراسة في إضافة معلومات جديدة إلى المعرّفَة الإنسانية والتربوية عن مفهوم التعليم المدمج وعلاقته بمعايير الجودة الشاملة وهذا ما قد يسهم في تعميم تجربة هذه الدراسة على العديد من المؤسسات التعليمية في الأردن.

- من خلال نتائج التي توصلت إليها الدراسة قد يتم توجيه أنظار المهتمين، والدارسين، والباحثين إلى البحث في هذا المجال، كما يمكن أن يستفيد الباحثون من أداة الدراسة في الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتطبيقهما في بيئات إدارية أخرى.
- تقديم كل ما هو جديد في التدريس المدمج ، لغايات تحقيق الأهداف التعليمية، وسد إحتياجات الطلبة، وخدمة المجتمع، واللحاق بركب التطور والتقدم العلمي، في وقت تتسارع فيه منتجات العقل البشري معرفة وتقنية.
- سترتب نتائج هذه الدراسة العديد من الفوائد العملية في الميدان التربوي، حيث تفيد صانعي القرار رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من خلال معرفة درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

حدود الدراسة:

اقتصرت حدود الدراسة على الآتي:

- **الحد الموضوعي:** درجة إدارة القيادات الأكاديمية في إدارة التعليم المدمج وعلاقته بالجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.
- **الحد البشري:** طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.
- **الحد المكاني:** طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.
- **الحد الزمني:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤.

التعريفات الاصطلاحية والاجرائية

أشتملت الدراسة التعريف بالمصطلحات الآتية:

التعليم المدمج اصطلاحاً: "نمط من أنماط التعلم التي يتكامل فيها التعلم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعليم التقليدي وجهاً لوجه بعناصره وسماته في إطار واحد وبحيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني – سواء المعتمدة على الحاسوب أو المعتمدة على شبكة الإنترنت – في أنشطة التعلم للمحاضرات، والدروس العملية، وجلسات التدريب في الفصول التقليدية والفصول الافتراضية"(الحيلة،٢٠١٨: ٩٦).

تعرفها الباحثة إجرائياً: أحد أنماط التعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على البرمجيات التعليمية أو على شبكة الإنترنت في الدروس داخل مختبرات الحاسوب أو الفصول الذكية ويلتقي عضو هيئة التدريس مع الطالب وجها لوجه معظم الأحيان وتقاس من خلال الاجابة على فقرات اداة الدراسة.

معايير الجودة الشاملة اصطلاحاً: "فلسفة إدارية حديثة ترتكز على عدد من المفاهيم والفلسفات الحديثة التي تستند على المزج بين الوسائل الإدارية الأساسية والجهود الابتكارية والمهارات الفنية المتخصصة من أجل الارتقاء بمستوى الأداء والتحسين المستمر"(ابو الهيجاء،٢٠١٧: ٥٢).

تعرفها الباحثة إجرائياً : المنهجية المنظمة لضمان سير النشاطات التي تم التخطيط لها مسبقاً حيث أنها الأسلوب الأمثل الذي يساعد على منع وتجنب المشكلات من خلال العمل على تحفيز وتشجيع السلوك الإداري التنظيمي الأمثل في الأداء باستخدام الموارد المادية والبشرية بكفاءة عالية وتقاس من خلال الاجابة على فقرات اداة الدراسة.

القيادات الأكاديمية اصطلاحاً: هم القادة المسؤولون عن المشاركة في الإدارة الجامعية بشكل مباشر سواء على مستوى القيادة العليا أم على مستوى الكليات والعمادات والأقسام الإدارية، ويقوم

هؤلاء القادة بتنفيذ الأعمال الإدارية والأكاديمية، وترتبط بالتطورات الداخلية والخارجية للجامعة(العنزي، ٢٠٢١: ٢٣).

القيادات الأكاديمية إجرائياً: جميع القيادات الأكاديمية في الكليات الإنسانية والعلمية في جامعة جرش وتشمل على عمداء الكلياء ومساعديهم، ورؤساء الأقسام ومساعديهم، ومنسقوا البرامج الأكاديمية.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضا للأدب النظري في موضوع الدراسة كما واشتملت على الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الدراسة.

اولاُ: الأدب النظري:

وفيه تم إلقاء الضوء على : التعليم المدمج من حيث ماهيته وخصائصه وتنميته، وكذلك التطرق لمفهوم الجودة، والجودة الشاملة، ومفهومها، وأهميتها، وخصائصها، ومعاييرها، وآلية توظيفها في التعليم المدمج في التعليم الجامعي.

ثانياً: الدراسات السابقة:

وتم تقسيمها على النحو الآتي:

- الدراسات العربية
- الدراسات الأجنبية
- التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

أولاُ: الأدب النظري

شهد العالم تطورات هائلة في مجال تقنيات المعلومات والإتصالات ، والتي شهدت تطبيقات مختلفة، وفي شتى المجالات، ولعل من أبرز تلك التطبيقات ما يتمثل في المجالات التعليمية، فالتعليم التقليدي لم يضفي الجديد على المحتوى التعليمي للأجيال لأنه وحده لا يستطيع مواكبة الفكر العصري، كما أن العالم العربي يحتاج لنقلة بالكم والنوع لطلبة القرن الواحد والعشرين، حيث أن مستوى التعليم متدن جدا مقارنة بالدول المتقدمة(الحيلة،٢٠١٨).

التعليم المدمج مفهومه وخصائصه:

لقد أدت هذه التغييرات في مجالات الحياة إلى ظهور أنماط تعليمية جديدة، وتحديداً في مجال التعلم الذاتي، إذ يصمم البرنامج التعليمي بما يلائم المتعلم، وفقاً لقدراته الذهنية، وسرعة تعلمه، فضلاً عما يمتلكه من خبرات ومهارات سابقة، فقد ظهر أولا مفهوم التعليم بالمراسلة، ثم التعليم المستند على الحاسوب، بالإضافة إلى التعليم عن بعد بإستخدام تقنيات المعلومات، والإتصالات، والذي أطلق عليه لاحقاً مصطلح التعليم الإلكتروني(الموسى والمبارك،٢٠١٩).

مع ظهور مصطلح التعليم الإلكتروني في بداية عقد التسعينات أخذ يتردد كثيراً بعد النتائج الجيدة التي حققها، وظهور أثاره الإيجابية في دعم العملية التعليمية. وقد إستثمر التعليم هذا التقدم من خلال الإستفادة من هذه التقنيات داخل القاعة الدراسية وفي المختبرات وكذلك في النشاطات المنهجية اللاصفية، ويعمل العديد من المهتمين في هذا الحقل من أجل إستغلال ما توصلت إليه تقانة الحاسوب والبرمجيات والإتصالات في تأسيس نظام تعليم إلكتروني مرن ومتفاعل مدعم بتقنيات وبرمجيات الواقع الافتراضي(الشناق وبني دومي،٢٠١٩).

ويعرف التعلم المدمج بأنه "أحد أنماط التعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعليم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على البرمجيات التعليمية أو على شبكة الإنترنت في الدروس داخل معامل الحاسب الآلي أو الفصول الذكية ويلتقي المعلم مع الطلبة وجها لوجه معظم الأحيان" (زيتون،٢٠١٧: ٥٢).

كما يعرف العمري والمومني(٢٠١٨: ٩٢) التعليم المدمج بأنه "نمط من أنماط التعلم التي يتكامل فيها التعلم الإلكتروني بعناصره وسماته مع التعليم التقليدي وجهاً لوجه بعناصره وسماته في إطار واحد وبحيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني – سواء المعتمدة على الحاسوب أو المعتمدة على شبكة الإنترنت – في نشاطات التعلم للمحاضرات، والدروس العملية، وجلسات التدريب في الفصول التقليدية والفصول الافتراضية".

كما يعرف أبو موسى والصوص (٢٠١٨: ٦٩) التعلم المدمج على أنه "مزج من التدريب التقليدي الموجه بالمعلم والمؤتمرات المتزامنة على الإنترنت والدراسة ذات الخطوات الذاتية غير المتزامنة."

وقد عرف الساعي (٢٠١٩: ٤٢) التعلم المدمج على أنه "صيغة يتم فيها دمج التعلم الإلكتروني وأدواته مع التعلم الصفي في إطار واحد حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني في الدروس النظرية والعملية مع وجود المعلم مع طلابه وجهاً لوجه في الوقت ذاته".

كما عرفه وانج وهوس (Wang. & Hus, 2020:55) بأنه "أسلوب يقوم على توظيف التكنولوجيا بإختيار الوسائل التعليمة المناسبة لحل المشكلات المتعلّقة بإدارة الصف والنشاطات الموجهة للتعلّم والتي تتطلب الدقة والإتقان".

وتعرف التعلّم المدمج على أنه٧استخدام التقنية الحديثة في التدريس دون التخلي عن الواقع التعليمي المعتاد حيث يتمّ التركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام آليات الغتصال الحديثة، كالحاسوب والشبكات وبوابات الإنترنت .

خصائص التعلم المدمج

تتخلص خصائص التعليم المدمج فيما يأتي:

- رفع جودة العملية التعليمية: إذ أنّ التعليم المدمج يُشعر المعلم أنّ دوره في العملية التعليمية لم يُسلب بفعل التقدم التقني، وأنّ التعليم الإلكتروني هو مساند.
- تخفيف الأعباء الإدارية للمواد الدراسية: إذ تكثر الأعباء الخاصة بالمنهج الدراسي كالواجبات والأدوات التعليمية وغيرها، وبالتالي يتم توفير كل ذلك إلكترونيًا، مما يُسهم أيضًا في توفير الوقت والجهد.
- تمكين الطلبة من التقنية: إذ يُتيح هذا النوع من التعليم استخدام البريد الإلكتروني لتواصل الطلبة مع المعلم أو زملائهم، خارج ساعات الدوام الرسمي، بالإضافة إلى الاستفادة من التقدم التقني في التعامل مع البرامج المتوافرة على الحاسوب.
- مناسب للمجتمعات النامية: إذ إنّ غالبية المجتمعات النامية غير قادرة على توفير تعليم إلكتروني كامل، وبالتالي يُساعد التعلم المدمج في مواكبة التطور بما يتناسب مع الإمكانيات المادية المتوافرة.
- التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية: إذ إنّ التعليم المدمج يُركز على تنمية المهارات المعرفية والمهارية، ويُعزز الجوانب الإنسانية، من خلال إتاحة فرصة إزالة حواجز المكان والزمان(الشناق وبني دومي،٢٠١٩).

مميزات التعليم المدمج :

أشار الحيلة(٢٠١٨) إلى مجموعة من المميزات من ابرزها : يشعر المدرس أن له دور في العملية التعليمية وأن دور لم يسلب، ويقوم بتوفير الوقت لكل من المعلم والطالب، ويوفر طريقتين للتعلم يمكن الاختيار بينهما دون الإعتماد على طريقة واحدة، ويعالج مشكلات عدم توافر الإمكانيات لدى بعض الطلبة، ويتناسب مع المجتمعات في الدول النامية التي لم تتوافر لديها بيئة الكترونية كاملة، وإن وقت التعلم ليس محدد بالزمان والمكان وهذا ما يفضله الطلبة حتى الأن، كما ويركز على الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية دون تأثير واحدة على الأخرى، ويحافظ على الترابط والتواصل بين الطالب والمعلم وهو أساس تقوم علية العملية التعليمية.

كما أشار العمري والمومني(٢٠١٨) إلى أن من مزايا التعليم المدمج تتمثل فيما يأتي: الجمع بين مزايا التعليم الإلكتروني ومزايا التعليم التقليدي، وخفض نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة مع التعلم الإلكتروني وحده، والمرونة الكافية لمقابلة جميع الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى الطلبة باختلاف مستوياتهم، وإثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين، والغنتقال من التعلم الجماعي إلى التعلم المتمركز حول الطلبة، والذي يصبح فيه الطلبة نشيطين، كما يعمل على تكامل نظم التقويم التكويني والنهائي للطلبة والمعلمين، وتوفير الشكل المرن الذي يفتح فرص تعليم جديدة، والعمل على تحسين أداء وتعلم الطلبة، ويؤثر في طريقة معالجة أعضاء هيئة التدريس لمقرراتهم الأخرى .

أهداف التعلم المدمج

أشار أحمد(٢٠١٩) إلى مجموعة من أهداف التعلم المدمج:

أولا: الأهداف الرئيسة العامة للتعلم المدمج: تحسين جودة التعليم، وزيادة المشاركة الطلابية، وزيادة فاعلية التعلم.

ثانيا: أهداف تفصيلية إجرائية للتعلم المدمج من خلال تدعيم أداء الطلبة بتوظيف مستحدثات تكنولوجية، وزيادة التفاعل المباشر وغير المباشر مع المعلمين ومع المحتوى التعليمي، وتقليل النفقات، وتنمية الجانب المعرفي والادائي للطلبة، وتحقيق الديمقراطية في التعليم والتعلم الذاتي.

أنواع التعلم المدمج:

قدمت المؤسسات التعليمية ستة أنواع أو أنماط من التعلم المدمج، وهي:

١. أسلوب التدريس وجهاً لوجه: يُعرف هذا النوع بعبارة "Face to face driver"، حيث تتم مهمة توصيل المنهج، من المعلم إلى الطلبة، بشكل مباشر، مع إضافة بعض المواد عبر الإنترنت، في محاولة لاستكمال المواد. مما يسمح للطالب بالدراسة من منزله أو في الفصل أو حتى في معمل التكنولوجيا.

٢. التعليم بالتناوب: يُعرف هذا النوع بكلمة "Rotation"، حيث يمكن للطالب أن يتناوب في دراسته، بين الدراسة بالطريقة التقليدية، أي مع معلمه في الفصل، أو ما يعرف بالتناوب في الفصل، وطريقة التعليم الذاتي، وهو عبر الإنترنت، وذلك ضمن جدول زمني محدد.

٣. التعليم المرن: يُعرف هذا النوع بـ "Flex"، وما يميز هذا النوع هو وجود منصة تعليمية تعتمد على الإنترنت، والتي تعرض معظم مناهج التدريس، ويمكن للمدرس إجراء جلسات دعم تدريسية شخصية، أي وجهاً لوجه، أو في مجموعات صغيرة أيضًا.

٤. مختبر على الإنترنت: هذا النوع معروف بـ "Online lab"، وتعتمد طريقة التعلم المدمج هذه على توصيل المناهج المستندة إلى الإنترنت للمختبرات داخل الحرم المدرسي بطريقة تفاعلية، من خلال عرض مقاطع فيديو معدة ومسجلة مسبقًا، ومنتديات مناقشة، ومؤتمرات ومؤثرات صوتية، بالإضافة إلى البريد الإلكتروني.

٥. التعليم بالدمج الذاتي: يُعرف هذا النوع باسم "Self blend"، وهو يحدث بالكامل على أساس فردي، حيث يأخذ الطالب دورات عبر الإنترنت، سعياً منه لإكمال المناهج التي كان يدرسها تقليديًا في الفصل. على الرغم من التواجد المستمر للطالب في المدرسة – وجهاً لوجه – فإنه يحصل على جزء كبير من التعلم من خلال الإنترنت.

٦. برامج التشغيل عن طريق الإنترنيت: يُعرف هذا النوع بكلمة ""online driver والتي تعني التعلم المدمج من خلال منصة الإنترنت، بالإضافة إلى حضور الطالب للمدرسة وتلقي التعليم وجهاً لوجه مع المعلم، ولكن يكون من خلال حضور فصول دراسية للمواد التي يختارها الطالب، أو للمواد التي تحتاج بالضرورة إلى الالتحاق بالمدرسة(رباح،٢٠١٨).

مستويات دمج التعليم المدمج

ارتبط مصطلح التعلم المدمج بدمج التعلم التقليدي بالتعلم الإلكتروني ولكنه يشمل مجموعة أكبر من الإستراتيجيات والطرق التي يمكن دمجها لتحسين نوعية التعلم، وبالتالي ظهر العديد من مستويات التعلم المدمج وهي ما يأتي:

أولاً : دمج على مستوى نظريات التعلم : وهو دمج نظريات التعلم مع بعضها وهي البنائية والمعرفية والسلوكية، وإيجاد برنامج تعليمي يتبع أكثر من نظرية للتعلم ويطبق ذلك في أهداف الدرس واختيار المحتوى وطريقة عرضه .

ثانياً : دمج على مستوى أسلوب التعلم : وهو دمج أكثر من أسلوب في التعلم مثل التعلم التقليدي بالتعلم الإلكتروني، ودمج التعلم الفردي بالتعلم التعاوني، ودمج التعلم الذاتي وأسلوب التعلم الذي يتحكم المعلم في إدارته، والتعليم الرسمي وغير الرسمي .

ثالثاً : دمج على مستوى وسائل التعلم : وهو دمج أكثر من وسيلة للتعليم والتعلم مثل الإلقاء المباشر والحوار والنقاش، والوسائط المتعددة مثل الصور ومقاطع الفيديو وصفحات الإنترنت

والبريد الإلكتروني والبرامج التعليمية الجاهزة والكتب والمقالات والمؤتمرات وغيرها(الشرمان،٢٠١٩).

الشروط الواجب توافرها لتنفيذ التعلم المدمج:

أوصى الحيلة (٢٠١٨) بمراعاة ما يلي عن تصميم بيئة التعلم المدمج: التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم المدمج، وتحديد وظيفة كل وسيط في البرنامج، وكيفية إستخدامه من قبل المعلمين والمتعلمين بدقة، التأكد من مهارات المعلمين والمتعلمين في إستخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني المتضمنة في بيئة التعلم المدمج، التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج سواء لدى المتعلمين أو في المؤسسة التعليمية، حتى لا تمثل معوقاً لحدوث التعلم، بدء البرنامج بجلسة عامة تجمع بين المعلمين والمتعلمين وجهاً لوجه، يتم فيها توضيح أهداف البرنامج وخطته كيفية تنفيذه، والإستراتيجيات المستخدمة فيه، ودور كل منهم في إحداث التعلم، والعمل على وجود المعلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين بشكل جيد سواء أكان ذلك من خلال شبكة الإنترنت أو في قاعات الدروس وجهاً لوجه، وتنوع مصادر المعلومات لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

عوامل نجاح التعلم المدمج

أشار أحمد (٢٠١٩) الى مجموعة من العوامل لنجاح التعلم المدمج من ابرزها: **تحليل المحتوى:** ويعدّ مرشداً في عملية اختيار البدائل الأكثر مناسبة لنقل المعرفة، فثمة العديد من المهارات التي لا يمكن أداؤها بفاعلية إلا من خلال أنماط التدريب المباشرة وجهاً لوجه، و**التحليل المادي:** وهو يؤدي دوراً مهماً في إتخاذ القرارت بشأن طريقة التوصيل المناسبة، فما يلقى على الطلبة في الصف أقل كلفة مما يتلقونه عبر مؤتمرات الفيديو، **وتحليل الفئة المستهدفة:** من أجل

التحقق من البدائل المتاحة لوسائل نقل المعرفة التي ستكون أكثر فاعلية في تحقيق أهداف الأداء المحددة، **المشاركة في العمل:** على التعلم المدمج أن يجيد إمكانية المشاركة بين المعلم والمتعلم من جهة، والمتعلمين جميعاً من جهة أخرى كفريق عمل، أو كفرق عمل للوصول إلى النتائج المتوقعة.

كما أشار الشرمان(٢٠١٩) الى مجموعة من العوامل لنجاح التعلم المدمج من ابرزها: **التعلّم الذاتي:** ينبغي أن يتيح التعلم المدمج للمتعلم المتابعة بنفسه من خلال ما قدم له في أثناء عملية التواصل وجهاً لوجه أو ما وجد إلكترونياً، **المعلومات المناسبة:** على المدرس أن يوجه الطلبة ويرشدهم إلى جميع قنوات الدمج كالإنترنت والاستماع التقليدي والقراءة العادية والإلكترونية.....الخ للوصول إلى المعلومات والمعارف والإجابة عن تساؤلات الطلبة بغض النظر عن المكان والزمان لدى المتعلم، **إعادة إرسال المعلومات مراراً:** على المدرس إعادة إرسال المعلومات بقنوات تعليم مختلفة للطلبة، كأن يقدم المدرس درساً تقليدياً في الصفوف العادية، ومن ثمّ تعطى هذه المعلومات للطلبة إلكترونياً كـ (CD) أو على صفحات الإنترنت (Web) أو حسب الطريقة التقنية المطلوبة، تصميم مهمات وبدائل تعليمية تناسب الإختلافات بين المتعلمين، **عملية التواصل:** إن هذه العملية في غاية الأهمية لأن المدرّس يعد المرشد والموجه للمتعلم، لذا من أركان نجاح هذه الإستراتيجية أن يقوم المدرّس بتوجيه سلوكيات المتعلم وأعماله وتوقعاته، وما يحتاج إليه من أدوات وتقانات، سواء وجهاً لوجه أو عن طريق الإتصال الإفتراضي.

دور المعلم في التعليم المدمج

ومن أبرز أدوار المعلم في التعليم المدمج مايأتي:

- ميسر للعمليات: التعليم المدمج مقدم للإرشادات، ويتيح للمتعلمين اكتشاف مواد التعلم بأنفسهم دون أن يتدخل في مسار تعلمهم.

- مبسط للمحتوى: يقوم المعلم بإكساب الطلبة المعارف والحقائق، وما يرتبط بها من مهارات عملية، وقيم، وإتجاهات، وتبسيطها، ومن ثم ربطها بالواقع.
- باحث: يقوم المعلم بإجراء البحوث لحل ما يعترضه من مشكلات ، والبحث عن ما هو جديد في مجال تخصصه، أو التخصصات المرتبطة بتخصصه.
- تقني: أن دور المعلم في ظل التعليم المدمج مساعدة المتعلمين على الإبحار في محيط المعلومات، لإختيار الأنسب، والتحليل الناقد.
- مصمم للخبرات التعليمية: للمعلم دور أساسي في تصميم الخبرات التعليمية والنشاطات التربوية، والإشراف على بعضها بما يتناسب مع خبراته وميوله واهتماماته.
- مدير للعملية التعليمية: المعلم مدير للعملية التعليمية بأكملها، حيث يحدد أعداد الملتحقين بالمقرارت الشبكية، ومواعيدها، وأساليب عرض المحتوى، وطرق التقويم وغيرها من العناصر.
- ناصح ومستشار: من أهم الأدوار التي يقوم بها المعلم هو تقديم النصح والمشورة للمتعلمين، وعليه أن يكون ذا صلة دائمة ومستمرة ومتجددة مع كل جديد في مجال تخصصه(الطاهر وعطية،٢٠١٩).

دور الطلبة في التعليم المدمج:

يمكن القول أنه في ظل التعلم المدمج قد تحول دور الطلبة من كونهم متلقي للمعلومات إلى مشاركين في صنع المحتوى، وأصبحوا عنصراً فاعلاً ومتفاعلاً ولكي يقوم الطلبة بهذا الدور لا بد من إكسابهم بعض المهارات، والكفايات التي تؤهلهم للقيام بهذا الدور لذا عليهم أن يمتلكوا مهارات تصفح الإنترنت من أجل البحث عن المعلومات، ومن أجل الإتصال والتواصل سواء مع المعلم أو مع أقرانهم من خلال توظيف برنامج المحادثة (الدردشة) وأن تكون لديهم معرفة باللغة

الانجليزية، وذلك لأن بعض منصات التعلم التي يتم رفع المادة التعليمية عليها مثل المودل أو البريد الإلكتروني يوجد بها بعض الكلمات باللغة الإنجليزية، وبالتالي فان إمتلاك الطلبة للمهارات سوف يخرجهم من دائرة السلبية التي إتصف بها دورهم في الطريقة التقليدية للتعليم إلى دائرة الإيجابية في ظل التعلم المدمج وبالتالي زيادة فعالية العملية التعليمية(الحيلة،٢٠١٨).

سلبيات التعلم المدمج

أن للتعلم المدمج العديد من السلبيات والمشكلات التي يعاني منها فيما يأتي: إعتماد التعلم المدمج على تقنيات ما تزال غير معتمد عليها، فما زال الإنترنت غير فعال في بعض الأماكن من العالم خاصة الأماكن الريفية أو الأماكن النائية، واستخدامه بشكل فعال يتطلب من الطلبة الإلمام باستعمال التكنولوجيا بشكل جيد، واعتماد التعلم المدمج على الأجهزة الحاسوبية والتي تكلف الكثير من الأموال ومن أعمال الصيانة والتركيب، وتدني مستوى المشاركة الفعلية للمتخصصين في المناهج في صناعة المقررات الإلكترونية المدمجة، والتركيز على الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة أكثر من الجوانب الوجدانية، والتغذية الراجعة والحوافز التشجيعية والتعويضية قد لا تتوافر أحيانا، وتدني مستوى فاعلية نظام الرقابة والتقويم والتصحيح والحضور والغياب لدى الطلبة(سليم،٢٠١٨).

التحديات التي تواجه التعلم المدمج

يمكن تحديد التحديات التي تواجه التعلم المدمج ما يأي:

١. التحدي الأول متعلق بالتعريف: لا يوجد تعريف جامع مانع للتعلم المدمج.
٢. التحدي الثاني القيمة والجدوى لهذا النوع من التعلم: يرى الباحثون أن التعلم المدمج قد ينشأ بسبب المرونة الذي يوفرها وليس بسبب الفائدة او الجدوى التي يوفرها هذا النوع من التعلم.

٣. التحدي الثالث التقييم والقياس: كيف يتم قياس ما تم تعلمه من خلال عملية الدمج؟

٤. التحدي الرابع يرتبط بالتصميم التعليمي: كيف يمكن وضع العديد من المكونات التعليمية معا لخدمة هدف واحد مع الأخذ في الحسبان أن لكل مكون إجراءاته وتجهيزاته.

٥. التحدي الخامس الإطار الثقافي في المجتمعات: تحديات بشرية: عدم الرغبة في التغيير والتمسك بالتعليم التقليدي بالنسبة للمعلم وعدم توافر العديد من المهارات لدى المتعلم مثل المشاركة والتفاعل والتعلم الذاتي ومهارة إستخدام الكمبيوتر، وتحديات تقنية: توفير نظام لإدارة التعلم (lms) أو توفير مقرر إلكتروني لكل مادة(E-course)، وتحديات إدارية: منها إنخفاض الوعي، والتخطيط للتعلم المدمج، وتحديات إجتماعية وإقتصادية تتمثل في: إنخفاض الوعي بالتعلم المدمج، وإرتفاع تكلفة الأجهزة(علي،٢٠٢٢).

الجودة الشاملة

حظيت الجودة الشاملة بجانب كبير من الإهتمام إلى درجة جعلت بعض المفكرين يطلقون على هذا العصر عصر الجودة، بإعتبارها أولى هذه الركائز الأساسية لنموذج الإدارة التربوية الجديدة الذي تولد لمسايرة المتغيرات الهائلة على كافة الصعد، ومحاولة التكيف معها، فأصبح المجتمع ينظر إلى الجودة الشاملة، والإصلاح التربوي بإعتبارهما وجهين لعملة واحدة، حيث يمكننا القول إن الجودة الشاملة هي التحدي الحقيقي الذي ستواجهه الأمم في العقود المقبلة، هذا بدوره لا يعني إغفال باقي الجوانب التي يجب أن تواكب سرعة التطور الحاصل في المجالات كافة(أحمد،٢٠١٩).

تعرف الجودة الشاملة في التربية بأنها "عملية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي توظف مواهب العاملين وتستثمر قدراتهم الفكرية في مختلف

مستويات التنظيم على نحو إبداعي لضمان تحقيق التحسن المستمر للمؤسسة"(العزاوي،٢٠١٨: ٨٨).

كما تعرف بأنها " أسلوب تطوير شامل ومستمر في الأداء يشمل كافة مجالات العمل التعليمي، فهي عملية إدارية تحقق أهداف كل من سوق العمل والطلبة، أي أنها تشمل جميع وظائف ونشاطات المؤسسة التعليمية ليس فقط في إنتاج الخدمة ولكن في توصيلها، الأمر الذي ينطوي حتما على تحقيق رضا الطلبة وزيادة ثقتهم، وتحسين مركز المؤسسة التعليمية محليا وعالميا"(عليمات،٢٠١٩: ٥٢).

كما وتعرف بأنها "الطاقات والجهود التي يتم إستثمارها، بهدف تحسين المنهج الإداري ومواصفات العمل في المؤسسة، وتشمل أيضا الكفاءة والفعالية اللتين مسؤولتين عن تحقيق أهداف المؤسسة" (الدرادكة والشلبي،٢٠٢٠: ٦٣).

عرَّفها توفيق(٢٠٢٠: ٥٢) أنّها: "القيام بالعمل الصحيح، وبشكل صحيح من أوّل مرة، مع ضرورة الاعتماد على آراء العُمّال، والمُستفيدين من الخدمات، والسِّلَع في مدى تحسُّن الأداء".

نستخلص مما سبق أن الجودة في المؤسسات التعليمية(الجامعة) على أنّها: نظام يهتمُّ بتصميم مستوىً مُعيَّنٍ من الخدمة، وبشكلٍ يُماثلُ، أو يتجاوزُ توقُّعات مَن يَستخدمون الخدمات، أو السِّلع التي يتمُّ تقديمها.

أهمية الجودة في التعليم

تبرز اهمية الجودة الشاملة من خلال : أنها تعد قيمة وسمة تربوية وأساسية من أسس تعاليم ديننا الحنيف متوافقة مع متطلبات العصر، وأن ارتباط الجودة بالإنتاجية وتحسين الأداء وتطويره لتلبية متطلبات المستفيد ومتطلبات المجتمع، وإتصاف نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات التعليمية والتدريسية والتقييمية، وتطوير المهارات القيادية، والإدارية، والكوادر التربوية،

والأطر التعليمية في إكتساب المهارات التدريسية المعاصرة، وزيادة وارتفاع معدلات العمل الإيجابي وتقليل الهدر في المال والجهد والوقت، وكذلك الإستخدام الأمثل للموارد البشرية والمادية بما يتفق وتحقيق الهدف التربوي، وإيجاد بيئة تعلمية تدعم وتحافظ على التطوير المستمر للكوادر التدريسية، وإشراك جميع العاملين في التطوير والتحديث والتجديد، وتحسين نوعية المخرج النهائي، وزيادة الكفاءات الأدائية في العمل التدريسي، ومعالجة الانحرافات وتقليل الأخطاء إلى مستواها الأدنى(أحمد،٢٠١٧).

أهداف الجودة الشاملة :

تهتمّ إدارة الجودة الشاملة دوماً بالمُضيِّ قُدُماً نحو التحسين المُستمرّ للعمليّات التي تتمّ في المُنظّمة جميعها، حيث تتلخَّص أهدافها بعدّة نقاط، من أهمّها: تحسين مخرجات العملية التربوية، كما وتعتبر الثورة التكنولوجية الشاملة والقائمة على التدفق العلمي والمعرفي أهم تحدياً للعقل البشري مما جعل المجتمعات تتنافس في الارتقاء بالمستوى النوعي لنظمها التربوية، وأن الطالب هو هدف ومحور العملية فيجب العمل على إرضائه كمستفيد أساسي في العملية التربوية، وإن إجراء التحسينات في العملية التربوية ضرورة ملحة بطريقة منظمة من خلال تحليل البيانات باستمرار، والعمل على إستثمار إمكانيات وطاقات جميع الأفراد العاملين في العملية التربوية، وتغير في طريقة نقل السلطة إلى العاملين بالمؤسسة مع الاحتفاظ في نفس الوقت بالإدارة المركزية، تعزيز الإتصال الفعال على المستويين الأفقي والعمودي، ولها ثقافة إدارية خاصة مما يقتضي العمل على تغيير نمط الثقافة التنظيمية الإدارية في المؤسسة التعليمية وهذا يعني تغيير القيم والسلوك السائد بما يساعد على تحقيق الجودة الشاملة، تغيير النمط الإداري إلى الإدارة التشاركية(حمادات وربابعة،٢٠٢٠).

ومن خلال ما سبق ترى الباحثه أن إدارة الجودة الشاملة تهدف بالدرجة الأولى إلى تحقيق أعلى مستويات الرّضا للمستفيد من خلال ما تُقدّمه من مخرجات أو خدمات من خلال مطابقة متطلّبات المستفيد مع مواصفات المخرجات بدقة وكفاءة عالية، وتعدّ إدارة الجودة الشاملة مفهومًا شموليًا طويل المدى.

مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

من المبررات الرئيسة لتطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي تكمن في: إرتباط الجودة بمعدلات الأداء الإيجابي وفق معايير مقننة، وإرتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات، وعالمية نظام الجودة التي تعد سمة من سمات العصر، ونجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع العام أو القطاع الخاص في معظم دول العالم، إرتباط نظام الجودة الشاملة مع التقييم والتقويم الشامل للتعليم من خلال جودة المؤسسات التعليمية، أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي تحتاج جهودا لا تتوقف لتحسين آداء المعلمين والتفتيش التربوي، كما ويهدف نظام الجودة إلي تحسين المدخلات والعمليات التحويلية ومخرجات العملية التعليمية(أبو الهيجا،٢٠١٧).

متطلبات تطبيق نظام الجودة في المؤسسات التعليمية:

إن أهم متطلبات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية هي :

- الاستراتيجية :وهي أن يكون لدي القيادات التربوية العليا خطة تنموية عن مستقبل التعليم في السنوات القادمة، والدراسات المعمقة والتدريب هو الحل الأنسب لجودة العمليات التخطيطية .
- الهياكل : ويعني إعادة هيكلية المؤسسة مع تغيير وتحديد المسؤوليات، وتوصيف الوظائف، وتحديد الإختصاصات، وتعيين وتطوير الكوادر التربوية والإدارية .

- النظام : ويعني إعداد نظام جديد لتحسين المخرجات وزيادة فعالية العمليات، مع إضافة ابتكارات جديدة تسهم في تحسين فعالية النظام التعليمي، وتحديد معايير الجودة بشكل قاطع .
- العاملون : ويعني معاملة العاملين بشكل لائق، وإشباع احتياجاتهم من خلال استخدام ألأسلوب الجيد في العلاقات الإنسانية، ومعالجة الصعوبات التي قد تواجههم في العمل التعليمي
- المهارات : وتعني تحسين القدرات والكفايات البشرية من خلال التدريب المستمر من اجل ابتكار أساليب جديدة في العمل، والقدرة علي المنافسة، والتطوير لمواكبة كل ما هو جديد ومتطور في المعرفة، والمعلومة، والمهارة التدريسية، والتقنيات المعاصرة.
- توفير متطلبات العملية التعليمية من وسائط ووسائل تعليمية، وتقنيات وبرمجيات معاصرة، وامكانيات مادية، ومعامل الوسائط المتعددة لتساعد على تحقيق نواتج تعلم المتعلمين بشكل إيجابي.
- نشر الثقافة التنظيمية والمناخ التنظيمي الخاص بالجودة في المؤسسات التربوية عن طريق عقد الندوات وحلقات النقاش التخصصية.
- التنسيق وتفعيل قنوات الاتصال والتواصل بين الإدارات، والأقسام على المستويات الأفقية والرأسية.
- مشاركة جميع الجهات وجميع الأفراد العاملين في جهود تحسين جودة العملية التعليمية.
- تأسيس نظام معلومات دقيق وفعال لإدارة الجودة على المستويات العليا والدنيا في الإدارات التعليمية (العيثاوي والسامرائي،٢٠١٩).

معايير الجودة الشاملة

وقد تطور مفهوم الجودة عن معناه التقليدي من جودة الخدمة أو المنتج إلى جودة المؤسسات بهدف تحسين وتطوير العمليات والأداء وتقليل التكاليف والتحكم أكثر في الوقت، ومع التقدم

والتطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات وثورة الإتصالات وجعلت العالم كقرية صغيرة زاد التوجه نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة(العقيلي،٢٠٢٠).

تعرف معايير الجودة الشاملة بأنها "مجموعة من الخصائص والسمات التي يجب أن تتواجد في النظام الخاص بالمؤسسة القائمة، وذلك بهدف تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسة والوصول بها إلى الهيكل المطلوب من الناحية الإدارية"(العزاوي،٢٠١٨: ٦٣).

كما وتعرف معايير الجودة الشاملة بأنها "مجموعات محددة من المتطلبات والمواصفات التي تقوم في أساسها على مجموعة من المبادئ التوجيهيّة والنّظم التي وضعتها المؤسسات التجاريّة لضمان اتّساق العملية الإنتاجيّة للمنتج أو الخدمة المقدّمة"(عليمات،٢٠١٩: ١٢٣).

كما وتُعرَّف مَعايير الجودة الشاملة بأنَّها"مجموعة من الخصائص، والسِّمات، والمواصفات المطلوب توافُرها في النظام الكامل للمؤسسة؛ بهدف تحقيق الجودة الشاملة"(الدرادكة والشلبي،٢٠٢٠: ٥٣).

كما وتُعرَّف مَعايير الجودة الشاملة بأنها "وسيلة نظامية لقياس ومقارنة الأداء في المؤسسة التعليمية استنادا إلى منظومة من المعايير قياسية المعتمدة والمتفق عليها، بهدف تحديد مدى جودة المؤسسة ومخرجاتها، وخطط التطوير اللازمة لتحقيق أهدافها"(توفيق،٢٠٢٠: ٦٦).

وتعرفها الباحثة بأنها مجموعة من المواصفات التي تؤسس المتطلبات الخاصة بأنظمة الجودة في المؤسسات المختلفة، ومن الضروري وضعها في بداية مراحل تطبيق منهجية إدارة الجودة الشاملة، وذلك لمساعدة الإدارة في قياس النتائج الفعلية على أساسها، فبدون هذه المواصفات لن تتمكن المؤسسة من الحكم على أدائها وإنجازها، سواء أكان ذلك أثناء مرحلة التطبيق أم بعدها.

معايير الجَودة الشاملة في التعليم

هناك عدَّة معايير عالَميَّة، لتحقيق جودة عالية في المُؤسَّسات التعليميَّة، والتربويَّة، ومن هذه المعايير:

١. المِعيار الإداريّ: ويتمثَّل هذا المعيار بالغايات الآتية: زيادة الإنتاجيَّة، وتقليل الهَدر في التكاليف، والإيمان بأنَّ الجودة نظامٌ عالَميّ، وهي إحدى مَيِّزات العصر، ووجود علاقة وثيقة بين الجودة، والإنتاجيَّة، وتحسين الإنتاج، وإستخدام الموارد البشريَّة، والمادّية على النحو الأمثل، وشموليَّة نظام الجودة للمجالات جميعها، تنمية القُدرات القياديَّة، والإداريَّة لقادة المُستقبل، وتطوير مهاراتهم(مصطفى،٢٠٢٠).

٢. جودة عضو هيئة التدريس: ليس هناك خلاف حول الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الكلية التي يعمل بها، ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس: تأهيله العلمي والسلوكي والثقافي، وخبراته العلمية التي تتكامل بدورها مع تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التربوية التي يرسمها المجتمع(العقيلي،٢٠٢٠).

٣. المعايير المُرتبِطة بالطلبة: وتتمثَّل هذه المعايير بأمور عدَّة، مثل: المُتوسّط العامّ لتكلُفة الفرد، والنِّسبة بين عدد الطلبة، والمُعلِّمين، ومُستوى الخَدَمات المُقدَّم للطلبة.

فالطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التي أنشئت من أجله، ويقصد بها مدى تأهله في مراحل ما قبل الجامعة: علمياً وصحياً وثقافياً ونفسياً، حتى يتمكن من إستيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله، وبذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلبة من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق، وتفهم وسائل العلم وأدواته(توفيق،٢٠٢٠).

٤. المعايير المُرتبِطة بالمناهج الدراسيَّة: ويندرج تحت هذه المعايير: مَدى جَودة المَنهج الدراسيّ، والمُستوى العامّ لمُحتوياته، ومَدى إرتباط هذه المُحتوَيات في الواقع، ويقصد بجودة

البرامج والخطط التعليمية، شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العالمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العالمية، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة للطلبة، الأمر الذي من شأنه جعل طرق تدريسها بعيدة تماماً عن التلقين، ومثيرة لأفكار الطلبة وعقولهم، من خلال الممارسات التطبيقية العملية لتلك البرامج وطرق تدريسها(مصطفى،٢٠٢٠).

٥. المباني التعليمية وتجهيزاتها: المبنى التعليمي وتجهيزاته محور هام من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، وتشكل جودة المباني وتجهيزاتها، إحدى علاماتها البارزة. ومن الجدير بالذكر أن المباني التعليمية، بمحتوياتها المادية والمعنوية، مثل: القاعات، والتهوية، والإضاءة، والمقاعد والصوت وغيرها. تؤثر في جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حسنت قاعات التعليم واكتملت، أثر ذلك بدوره في قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلبة (الخطيب،٢٠١٩).

٦. الإدارة الجامعية والتشريعات واللوائح: ليس هناك خلاف على أن قيادة إدارة الجودة الشاملة تعد أمراً حتمياً، وجودة الإدارة الجامعية تتوقف إلى حد كبير على القائد؛ فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح. ويدخل في إطار جودة الإدارة الجامعية، جودة التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة النشاطات التي تقود إلى إيجاد ثقافة إدارة الجودة الشاملة. أما جودة التشريعات واللوائح الجامعية فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة، كما يجب عليها أن تواكب كافة المتغيرات، والتحولات من حولها، ومن ثم يجب أن يؤخذ ذلك في الاعتبار، لأن الجامعة توجد في عالم متغير تؤثر وتتأثر به(مصطفى،٢٠٢٠).

٧. جودة الخطط الدراسية: ويقصد بها جودة محتوياتها، وتحديثها المستمر، بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية، بحيث يساعد الطلبة على توجيه ذاته في دراسته، واتجاهاته في جميع أنواع التعليم التي تتطلبها الجامعة منه، كما يجب أن تحقق الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على إيجاد اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم بالبحث والاطلاع، مما يثري التحصيل والبحث العلمي (العقيلي،٢٠٢٠).

٨. جودة الإنفاق الجامعي: مثل تمويل التعليم مدخلاً بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي. وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزاً عن أداء مهماته الأساسية. أما إذا توافرت له الموارد المالية الكافية، فإن مشكلاته سوف تقل، وصار من السهل حلها. ولا شك أن جودة التعليم الجامعي على وجه العموم يمثل متغيراً تابعاً لقدر التمويل الجامعي في كل مجال من مجالات النشاط ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم الجامعي أمراً له أثره الكبير في تنفيذ البرامج الجامعية المخطط لها، كذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي –حتماً– إلى تغيير في خطط التعليم وبرامجه الأمر الذي يؤثر – حتماً– في جودة التعليم الجامعي، والتي تحتاج –غالباً– إلى تمويل دائم، مصادره من التمويل الحكومي والذاتي، وعائد خدمات، ومراكز البحوث والتدريب(مصطفى،٢٠٢٠).

٩. جودة تقييم الأداء الجامعي: يتطلب رفع كفاءة التعليم الجامعي وجودته تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون منها المنظومة التطبيقية، والمشتملة بصفة أساسية على الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس والبرامج التعليمية، وطرق تدريسها، وتمويل إدارة الجامعة. وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كل العناصر، بشرط أن تكون واضحة ومحددة، ويسهل استخدامها والقياس عليها وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة العاملين بالمنظومة

التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها، مع إعادة هيكلية الوظائف والنشاطات وفق تلك المعايير ومستويات الأداء(العقيلي،٢٠٢٠).

من العرض السابق، يتضح أنه للحصول على منتج تعليمي جيد، لا بد من العمل على تحقيق تلك المحاور السابقة، التي تعتمد جودة تعليمية ذات مستوى عالٍ، مع تفهم كامل للتطوير المطلوب تطبيقه من جانب القائمين عليه، وبذل الجهد، وتحمل الوقت الزائد الذي يتطلب التطوير، بشرط أن تتم تهيئة أذهان أفراد المجتمع لكسب تأييدهم، ومساندتهم لتطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعة.

إيجابيات وسلبيات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم

نظرًا لأهمية تحقيق الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، بحيث أنها أساس العمل المتقن والمؤثر، وبالتالي لها إيجابيات ومميزات عديدة، منها ما يأتي: الوفاء بمتطلبات أولياء الأمور والطلبة، والعمل على إرضائهم، وضوح دور كل عامل في المؤسسة، وحجم تأثيره، ترسيخ مبادئ وقيم المؤسسة التعليمية، وذلك لحرصها على تطبيق وضمان الالتزام بالجودة التعليمية،التقليل من الهدار التربوي؛ بسبب العمل على تحقيق مستوى أداء مرتفع للعاملين في المؤسسة التعليمية، تحسين مخرجات العملية التربوية، والقدرة على حل المشكلات، التركيز على تطوير العمليات بصورة تتناسب مع تحديد المسؤوليات(العقيلي،٢٠٢٠).

في ضوء ما سبق، قد يُواجه تطبيق معايير الجودة الشاملة مجموعة من المعيقات التي تُعد سلبيات، وتُؤثر على تحقيق الأهداف المرجوة، وتتلخص فيما يأتي :عدم ملائمة الثقافة التنظيمية مع معايير ومتطلبات الجودة الشاملة، عدم مقدرة المؤسسة التعليمية على تطبيق المعايير؛ بسبب ضعف الأوضاع المادية والإدارية، عدم إشراك جميع العاملين في المؤسسة التربوية لتطبيق الجودة

الشاملة، عدم مواكبة المؤسسة لمجالات تكنولوجيا التعليم، مقاومة التغيير من المعلمين والإداريين؛ لعدم فهمهم مدى أهمية الجودة الشاملة.

التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة

تعد الجامعات من المؤسسات التربوية المهمة ذات الأثر الفاعل في تطور وتطوير المجتمع وتقدمه فهي التي ترفده بقوة العمل الفاعلة. ويتوجب في ظل عالمنا المتغير سريع التطور أن تواكب الجامعات مسيرة التقدم العلمي والتقني من جميع الجوانب، وإن تحقيق الجودة الأكاديمية يهدف إلى إيجاد الطرق المناسبة لإقناع الحكومات والمستثمرين بأن مؤسسات التعليم العالي تؤدي عملاً جيداً وتبذل الجهود لضمان جودة التعليم، ومخرجاته بناءا على مؤشرات مختلفة تتضمن تحسين وإصلاح، ورفع مستوى التدريس والعملية التعليمية ككل، وتطويره وريادة البحث العلمي، ورفع قدرات الخريجين وتحديث معايير الاعتماد، وقياس أدائها مقارنة مع مؤسسات أكاديمية متميزة(الخطيب،٢٠١٩).

أصبح تطبيق الجودة خياراً استراتيجياً تفرضه طبيعة الظروف المحيطة، وطبيعة الحراك التعليمي الذي هو أساس بناءه العلم والمعرفة، والتطور، والبحث العلمي، ومسايرة متطلبات العصر، مهما كانت الظروف لمواصلة المسير، الحاجة إلى استراتيجية متكاملة وواضحة، تتكاتف فيها كافة الجهود البشرية بروح التعاون والمسؤولية، وتهيئة الظروف الإدارية، والمادية، والفنية، والنشاطات التقنية والتقويمية، البحث عن التشريعات القانونية، والبيئة التنظيمية، التي تكفل لهذا النوع من التعليم كل مقومات النجاح (العقيلي،٢٠٢٠).

ولأهمية التعليم المدمج في ضوء معايير الجودة الشاملة وجب اتباع أساليب رقابية ذات شفافية وتنوع لبرامج الجودة من كافة العاملين طلبة ومدرسين، والتأكيد بشكل مستمر على أن الجودة وإتقان العمل، وحسن الأداء، هي مطلب وظيفي عصري، وواجب وطني تطلبه مقتضيات المرحلة

الراهنة، وتنمية روح العمل الجماعي، والتعاوني للاستفادة من كافة العاملين في المؤسسة، وترسيخ الأسس المفاهيمية للجودة الشاملة وعدم قبول غير الصحيح(مصطفى،٢٠٢٠)

كذلك العمل على تحقيق التقدم النوعي في العملية التدريسية، والمحافظة على مستوى الأداء للمعلمين والفنيين والمتعلمين من خلال متابعات ميدانية مستمرة، وإبداء التوجيهات اللازمة من منطلق روح المسؤولية كلما دعت الحاجة، واتخاذ كافة الإجراءات والتدابير المعززة للجودة، والتي ترفع مستواها، وتقلل من وقوع الأخطاء في التدريس، والعمل على حل المشكلات التدريسية ميدانيا وذلك بطرق علمية واقتراح حلول مناسبة لها ومتابعة تنفيذها، وفتح قنوات الاتصال والتواصل مع الجهات الرسمية، والتعاون مع الشركات التي تعنى بالنظام لتحديث برامجه وتطويرها، مع الالتزام بالأمانة والمصداقية في كل جوانب الخدمة التعليمية، وجوانب الحصول عليه،ا وضمان الثبات والاستمرارية في تقديم الخدمة التعليمية (العقيلي،٢٠٢٠).

ثانياً: الدراسات السابقة

تناول هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تم عرضها من الأحدث إلى الأقدم، ثم عرض التعقيب على الدراسات السابقة، وأوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة التي تم عرضها، كما هو مبين تالياً:

الدراسات العربية.

أجرى علي وإبراهيم (٢٠٢٢) دراسة هدفت التعرف الى الإطار الفكري للتعليم الهجين بالجامعات، وإلقاء الضوء على الإطار الفكري لمعايير جودة التعليم عن بعد، وتحديد متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة جنوب الوادي في السودان في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد، استخدم البحث المنهج الوصفي، تم تطبيق استبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة جنوب الوادي قوامها (٣٠٠) عضو هيئة تدريس، توصل البحث إلى مجموعة من النتائج من

أهمها: ان الدرجة الكلية لاستيفاء متطلبات تطبيق التعليم الهجين جاءت (متوسطة)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف متغيرات (طبيعة الكلية، الخبرة في مجال الجودة، حصول الكلية على الاعتماد، الكلية)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف متغير الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت النتائج وجود علاقةايجابية بين الإطار الفكري للتعليم الهجين بالجامعات، والإطار الفكري لمعايير جودة التعليم.

وفي دراسة العنزي (٢٠٢١) والتي هدفت التعرف إلى اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية عبر التعرف على الاتجاهات المعرفية والعاطفية والسلوكية لأعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية تعزى لمتغيرات البحث (الرتبة الأكاديمية–النوع–سنوات الخبرة)، وقد تكونت عينة البحث من (١٢٥) عضو هيئة تدريس في كلية التربية الأساسية في جامعة طيبة في السعودية ، وقد تبنى البحث المنهج الوصفي المقارن، واستعانت بمقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس كأداة للبحث، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها جاء كلا من الاتجاه المعرفي والاتجاه السلوكي والاتجاه العاطفي نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بدرجة استجابة (عالية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، والنوع، وسنوات الخبرة.

وأجرت هواش (٢٠٢٠) دراسة هدفت التعرف إلى آراء طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج واتجاهاتهم نحوه قبل تطبيق التعلم المدمج على المساق الجامعي وبعد تطبيقه على المساق، اتبعت الباحثة المنهج المسحي الوصفي، تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية الزراعة في قسم الإنتاج الحيواني والبالغ عددهم (٢٤٥) طالباً وطالبة واختيروا بالطريقة القصدية، وبلغت عينة الدراسة من (٥٠) طالباً وطالبة. أما أداة الدراسة فقد تمثلت بالاستبانة التي أعدتها الباحثة بالاعتماد على عدد من الأبحاث والدراسات التربوية ذات العلاقة، وضمت (٣٣) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها. طبقت الدراسة وأجريت المعالجات الإحصائية اللازمة التي أظهرت اتجاهاً إيجابياً لدى الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في اتجاهات الطلبة نحو توظيف التعلم المدمج يعزى لمتغير النوع الاجتماعي. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة بأن آراء الطلبة نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج كانت إيجابية.

وأجرى حمادات وربابعة (٢٠٢٠) دراسة هدفت للتعرف إلى درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الخاصة في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتكونت عينة البحث من (١٥٠) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم من ثلاث جامعات خاصة بالطريقة العشوائية البسيطة، وطور الباحثان لهذا الغرض استبانة مكونة من (٥٩) فقرة موزعة على سبعة مجالات وللإجابة على أسئلة البحث استخدام الباحث المتوسطات الحسابية و درجة التطبيق والرتبة لكل فقرة و لكل مجال من مجالاتها، وتوصل البحث إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في الأردن كانت عالية، كذلك كانت درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في المجالات السبع مرتبة تنازليا، المعلومات و التحليل،

الانتفاع بالموارد البشرية، أكيد الجودة في الإنتاج، القيادة، التخطيط الاستراتيجي، نتائج الجودة، رضا المستهلكين. كما توصلت النتائج إلى ارتفاع درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في الأردن في مجالات القيادة والمعلومات والتحليل والتخطيط الاستراتيجي والانتفاع بالموارد البشرية وتأكيد الجودة في الإنتاج ، كما أظهرت النتائج وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف متغير الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس.

وتناولت دراسة العيثاوي والسامرائي (٢٠١٩) واقع تطبيق الجامعة الخليجية بالبحرين لمعايير الجودة، واتبع الباحثان أسلوب دراسة الحالة في جمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة كانت متوسطة، أن أهم معايير الجودة الشاملة للتعليم في الجامعة تتمثل في تلبية احتياجات الطلبة، ورغبات ممولي النظام التعليمي، وكفاءة القيادة التربوية، والتطوير المهني للهيئة التعليمية والإدارية، وتحسين الأداء ونوعية المخرجات ، كما أظهرت النتائج ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، والنوع، وسنوات الخبرة.

وقام سليم (٢٠١٨) بدراسة هدفت التعرف الى اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية في الأردن نحو التعلم المدمج في أكاديمية البلقاء التطبيقية من وجهة نظرهم، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة العشوائية من (٥٠٠) طالب وطالبة. آما أداة الدراسة فتمثلت بالاستبانة. وضمت (٢٤) فقرة بعد التأكد من صدقها وثباتها. أظهرت النتائج اتجاهاً إيجابياً لدى الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية بدرجة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية ولصالح الطلبة الذكور،

وكذلك للطلبة الذين درسوا مادة الحاسوب، في حين لم تظهر فروقاً دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والمادة الدراسية.

وقام طه (٢٠١٨) بدراسة الإشراف التربوي لمقرر التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة لطلاب شعبة التدريس بكلية التربية الرياضية بالهرم في مصر، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، واشتملت عينة البحث على جميع أعضاء هيئة التدريس المكلفين بالإشراف على الطلبة في مادة التدريب الميداني بكلية التربية الرياضية للبنين بالهرم في مصر وبلغ عددهم (٣٠) عضو تدريس وكذلك موجهي التربية الرياضية وبلغ عددهم (١٥) وبذلك يكون إجمالي العينة (٤٥). أظهرت نتائج الدراسة أنه لضمان جودة الإشراف على مقرر التدريب الميداني يجب مراعاة المحاور التالية (المعرفة، التخطيط والتنظيم، بيئة التعلم، القيادة الناجحة، مهارات الاتصال، التكنولوجيا، التقييم، التطور المستمر، التعاون، قواعد التدريس).

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة ليو (Liu,٢٠١٩) معرفة ممارسات موظفي الكليات في تايوان حول إدارة الجودة الشاملة في كلياتهم، وإلى أي مدى يستخدمون استراتيجيات إدارة الجودة، وتكونت عينة البحث من (٢٠٠) مدير من مديري الكليات، استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات، وقد أظهرت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه الكليات بدرجة مرتفعة لأن ثقافة الكليات وبنيتها التنظيمية تساعد على ذلك، كما وجد أن أسس إدارة الجودة الشاملة تساعد في عمليات التطوير والتغيير في هذه الكليات.

وجاءت دراسة ميراتا ومونتانو واوليفر (Mairata, Montano & Oliver, ٢٠١٨) , لتحليل واقع تطبيق نظام ضمان الجودة في الجامعات الإسبانية بواسطة استجواب مسؤولي الجودة

بالجامعات. استخدم المنهج المسحي الوصفي وبلغت عينة الدراسة (٢٥٠) عضو هيئة تدريس. أما أداة الدراسة فقد تمثلت بالاستبانة ، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة عن وجود نظام لضمان الجودة، وتقدم وظائفها، وتنوعها من خلال توفير معلومات لوحدات التقييم الداخلية والخارجية على تطبيق نظام ضمان الجودة في هذه الجامعات، كما كشفت الدراسة عن وجود معوقات ومتطلبات منها :عدم وجود مسؤول لضمان الجودة في بعض الأوقات، وضرورة تحديد أهداف سياسة الجودة ووضع الإجراءات أو الأساليب، كما وان هناك عدد غير كافٍ من المتخصصين في إدارة الجودة، وافتقار في الموارد التكنولوجية. فنظام ضمان الجودة هو العنصر الأساسي الذي يضمن لمؤسسات التعليم العالي الإسبانية الانسجام بنجاح مع الفضاء الأوروبي للتعليم العالي.

وفي دراسة قام بها كوت (Coate, 2019) كان الهدف منها تحقيق سياسة الجودة الشاملة في جميع أنحاء جامعة أوريجون في الولايات المتحدة، استخدم الباحث المنهج التحليلي من خلال المقابلات حيث تم الاتصال بخمس وعشرين جامعة، ومؤسسة تعليمية، ومن ضمنها جامعة أوريجون. وكان من نتائجها أن (١٧) مؤسسة تعليمية منها تعمل على إنجاز سياسة الجودة الشاملة في جزء من مناهج الطلبة الخريجين، ومَن هم على أبواب التخرج. كما أن نصف المؤسسات التعليمية التي خضعت للاستطلاع قد نفذت سياسة الجودة الشاملة إلى حد بعيد من خلال تشكيل فرق دراسية. وقد جرى استخدام سياسة الجودة الشاملة في (خمس) منها لغرضي التعليم والأبحاث فقط، وأن خمسة عشر من هذه المؤسسات قد بذلت جهوداً ملحوظاً من الناحية الخدماتية. في حين أن العشرة الأخرى قد كرّست جهودها للجانب الأكاديمي وتعتبر الأعمال الأكاديمية أكثر الأعمال أهمية في الكليات.

وأجرى نوغراها (Nugreaha,٢٠١٨) دراسة هدفت التعرف إلى الجودة الشاملة في عملية التعليم والتعلم بمؤسسات التعليم العالي حيث تكونت هذه الدراسة من (١٢٠) طالبا، استخدم الباحث المنهج النوعي والكمي، ولتحقيق أهداف الدراسة استعان الباحث بأربع مقابلات واستبانة، وذلك بهدف تحديد مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمريكي. وتوصلت الدراسة إلى أنه ينبغي أن يكون الطالب الجامعي بؤرة التفاعل الصفي، وذلك كي يرتفع مستوى مؤشرات الجودة في التعليم الجامعي الأمريكي، وعلى الجامعة أو الكلية أن تطبق الجودة المستمرة، وتبحث عن تحسين نوعية ما يستخدمه ويتوصل إليه الطالب، وأن المحاضر الجامعي هو المسؤول عن تطوير التعليم لدى الطلبة.

وقامت مانينغ (Manning,٢٠١٨) بفحص النشاطات التي تضمن الجودة في الكليات التربوية سعيا لتحسين الجودة، والخدمات الطلابية، والأبحاث التطويرية، وباستخدام المنهج التحليلي وزعت أداة مسحية تضمنت أسئلة عن الهيكلية، وبرامج ضمان الجودة، ودوافع تطبيقها، والتغيرات الناتجة عنها، وقام (٤٥) عميداً تربوياً في ولايات بنسلفانيا بالإجابة عن هذه الاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها: أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه الكليات بدرجة متوسطة، تأكيد أهمية التشارك في قيادة عملية ضمان الجودة، وتجديد النشاطات، كما بينت الدراسة بأن أكثر طريقة مستخدمة في إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية هي طريقة التخطيط الاستراتيجي، وأخيرا بينت الدراسة أهمية جهود العمداء المشتركة، والعمل عبر فرق ومجموعات.

وهدفت دراسة هيرتز (Hirtz ،٢٠١٧) إلى تحديد مفهوم إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي، والتعرف إلى نقاط القوة ونقاط الضعف في تطبيقها في جونهانسبوغ في جنوب أفريقيا، واستخدم فيها المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة من (٨٥٤) طالباً وطالبة. أما أداة

الدراسة فقد تمثلت بالاستبانة، وقد توصلت الدراسة إلى أنه من نقاط القوة ازدياد مشاركة العاملين في المؤسسة، والاستخدام الأفضل للموارد المتاحة، وزيادة التعاون بين الأقسام المختلفة، واقتراح حلول للمشكلات الموجودة بالمؤسسة، وتكون لغة مشتركة بين الأفراد، وتقليل العزلة بينهم، وبالنسبة لنقاط الضعف، فقد توصلت الدراسة إلى أن من أهمها: الوقت والجهد اللازمين لتطبيق الجودة وصعوبة فهم القائمين على إدارة المؤسسة لطبيعة إدارة الجودة الشاملة، والشعور بالإحباط لدى فريق العمل في بعض الأحيان، والقدرة المحدودة في التعامل مع بعض القضايا والتحديات. وقد أوضحت الدراسة أن جامعات عديدة تستخدم إدارة الجودة الشاملة، وأنه في حالة التخلص من تلك العقبات فإن إدارة الجودة الشاملة يمكن أن تخدم التعليم الجامعي بصورة كبيرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية ما يأتي:

أولا: إقتصرت الباحثة في دراستها الحالية على عرض بعض الدراسات التي تناولت أبعاد الدراسة، ويلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة علاقتها بمتغيرات أخرى، كما إنها تناولت مجتمعات عربية وأجنبية مختلفة، وقد اتفقت مع الدراسة الحالية في تناول موضوع الدراسة.

ثانيًا: استخدمت هذه الدراسة عينة من أعضاء هيئة التدريس وتتفق مع العديد من الدراسات السابقة من حيث نوع العينة، كدراسة علي وإبراهيم(٢٠٢٢)، ودراسة العنزي(٢٠٢١)، ودراسة حمادات وربابعة(٢٠٢٠)، ودراسة العيثاوي والسامرائي(٢٠١٩).

ثالثًا: اختلفت هذه الدراسة مع دراسات أخرى اختارت عينات من غير أعضاء هيئة التدريس، فاختارت الطلبة فقط في دراساتها مثل دراسة هواش(٢٠٢٠) ، سليم (٢٠١٨).

رابعًا: استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي، والإستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات للدراسة وتتشابه في ذلك مع أغلب الدراسات السابقة مثل علي وإبراهيم(٢٠٢٢)، ودراسة العنزي(٢٠٢١)، ودراسة حمادات وربابعة(٢٠٢٠)، ودراسة العيثاوي والسامرائي(٢٠١٩).

خامسًا: اختلفت هذه الدراسة مع دراسه أخرى استخدمت المنهج النوعي ودراسة الحالة كدراسة هواش(٢٠٢٠). كما اختلفت الدراسة مع دراسة أخرى في استخدام أداة الدراسة كدراسة كوت (Coate, 2019) حيث استخدمت التحليل النوعي كأداة للدراسة.

وكان للدراسات السابقة فائدة كبيرة في مساعدة الباحثة على تكوين تصور شامل لموضوع الدراسة، وهو الأمر الذي ساهم في صياغة مشكلة الدراسة، كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري للدراسة الحالية، وفي تطوير أداة جمع المعلومات للدراسة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- منهجية الدراسة
- مُجتمع الدِّراسة
- عينة الدراسة
- أداة الدّراسة
- صدق أداة الدّراسة
- ثبات أداة الدّراسة
- إجراءات تطبيق أداة الدراسة
- إجراءات تصحيح الأداة
- متغيرات الدِّراسة
- المعالجة الإحصائيَّة والاساليب الاحصائية المستخدمة

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

قدم هذا الفصل عرضاً للطريقة والإجراءات المتبعة بالدِّراسة، من خلال وصف لمنهجيّة الدِّراسة ومجتمع الدِّراسة وعينته، والأداة المُستخدمة وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة لمتغيرات الدِّراسة والأساليب الإحصائية المُستخدمة.

منهجيّة الدِّراسة

استخدمت الباحثة المنهج المسحي الوصفي الارتباطي المناسب لأغراض الدراسة الحالية.

مُجتمع الدِّراسة

تكون مُجتمع الدِّراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش والبالغ عددهم (٢٤٤) عضو هيئة تدريس، وذلك وفقاً لإحصاءات جامعة جرش للعام (٢٠٢٤/٢٠٢٣).

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من اعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش، حيث بلغت العينة (٢١٥) عضوا، حيث بلغ عدد عينة أعضاء هيئة التدريس من الذكور(123) وبنسبة مئوية بلغت (٥٧%) من عينة الدراسة بينما بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش من الاناث(٩٢) وبنسبة مئوية بلغت (٤٣%) من عينة الدراسة.، ويبين الجدول (١) توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	123	%57
	انثى	92	%43
	المجموع	٢١٥	%١٠٠
الرتبة الأكاديمية	استاذ	٤٨	%٢٢
	أستاذ مساعد	١١٢	%٥٢
	أستاذ مشارك	٥٥	%٢٦
	المجموع	٢١٥	%100.0
سنوات الخدمو	اقل من 5 سنوات	١٤٢	%٦٦
	من ٥ –اقل من ١٠ سنوات	٤٠	%١٩
	١٠ سنوات فأكثر	٣٣	%١٥
	المجموع	٢١٥	%100.0

أداة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدِّراسة تم الاطلاع على الأدب النظري، والرجوع للدِّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وقد اعتمدت الباحثة على الاستبانات لغايات جمع المعلومات من المشاركين في الدراسة (درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش). إذ قامت الباحثة بتطوير الاستبانة وصياغة فقراتها، وتحديد مجالاتها مستندة إلى الأدب النظري والدراسات السابقة حول هذا الموضوع، مثل دراسة علي وإبراهيم(٢٠٢٢)، ودراسة العنزي(٢٠٢١)، ودراسة حمادات وربابعة(٢٠٢٠)، ودراسة العيثاوي والسامرائي(٢٠١٩) وقد تكونت استبانة درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها من (٥٤) فقرة موزعة إلى جزأيين حيث تناول الجزء الأول التعليم المدمج تم تقسيمه إلى ثلاثة مجالات هي: مجال الإمكانات التعليمية والذي يشمل(٦) فقرات، ومجال تصميم

وتطوير وتدريس المقررات والذي يشمل(٦) فقرات، ومجال التفاعل التعليمي ويشمل(٦) فقرات، فيما اشتمل الجزء الثاني معايير الجودة الشاملة مقسمة الى ستة مجالات هي: مجال جودة السياسة الإدارية والتنظيمية ويشمل(٨) فقرات، ومجال معايير الجودة في أهداف التعليم ويشمل(٦) فقرات، ومجال معايير الجودة في المقررات الدراسية ويشمل(٦) فقرات، ومجال معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس ويشمل(٥) فقرات، ومجال معايير جودة طرائق وأساليب التدريس ويشمل(٦) فقرات، ومجال معايير جودة التقويم والامتحانات ويشمل(٥) فقرات، وقد تمَّ اعتماد تدريج ليكرت الخماسي وفقاً لما يأتي: (موافق جداً وأعطيت (٥)، موافق وأعطيت (4)، موافق لحدا ما وأعطيت (3)، غير موافق وأعطيت (2)، غير موافق جداً وأعطيت (1)) للإجابة عن الفقرات (الملحق (٣)).

صدق أداة الدّراسة

أ. صدق المحتوى

للتحقق من صدق المحتوى لأداة الدِّراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من محكمين ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية وعددهم (١٠) محكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج والتدريس والادارة التربوية في الجامعات الأردنية (الملحق (٢))؛ للتحقق من صحة ودقة محتوى الفقرات وإبداء آرائهم من حيث وضوح الفقرات، والصياغة اللغوية، ومناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، ومدى إنتماء الفقرات للمجال الذي تتبع له، وإضافة أو تعديل أو حذف الفقرات بما يرونه مناسبًا. وتمّ الأخذ بملاحظات المحكمين؛ والعمل على إعادة الصياغة اللغوية للفقرات التي أجمع عليها ما نسبة (80%) من المحكمين كمعيار للحكم.

ب. صدق البناء التعليم المدمج

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من عشرين عضواً من هيئة التدريس من خارج عينة الدِّراسة، لتعرف على مدى الصدق أداة الدِّراسة وإسهام فقراتها، إذ تم إستخراج معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة على المجال المنتميه إليه، وبين الفقرة والدرجة الكلية للأداة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.37-٠,٨٤)، ومع المجال (٠,٤٣-٠,٨٧) والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول(٢)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**.48	**.73
2	**.61	**.70
3	**.71	**.62
4	**.58	**.71
5	**.47	**.82
6	**.65	**.57
7	**.60	**.58
8	**.72	**.59
9	**.56	*.37
10	**.67	*.40
11	**.55	**.65
12	**.77	**.75
13	**.48	**.69
14	**.78	**.75
15	**.75	**.69
16	**.81	**.84
17	**.70	**.37
18	**.71	**.56

***دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥). ** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).**

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول التالي يبين ذلك.

الجدول (٣)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	الإمكانات التعليمية	تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	التفاعل التعليمي	الدرجة الكلية
الإمكانات التعليمية	1			
تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	.624**	1		
التفاعل التعليمي	.499**	.682**	1	
الدرجة الكلية	.662**	.843**	.899**	١

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات التعليم المدمج

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) بتطبيق الاداة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من ثلاثين عضواً ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٤) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (٤)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
الإمكانات التعليمية	٠,٨١	٠,٧٢
تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	٠,٨	٠,٧٩
التفاعل التعليمي	٠,٨٢	٠,٧٥
الدرجة الكلية	٠,٨١	

صدق البناء معايير الجودة الشاملة

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من عشرين عضواً من هيئة التدريس من خارج عينة الدِّراسة، التعرف ألى مدى الصدق أداة الدِّراسة وإسهام فقراتها، إذ تم إستخراج معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة على المجال المنتميه إليه، وبين الفقرة والدرجة الكلية للأداة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.50-٠,٩٤)، ومع المجال (٠,٥٨-٠,٩٥) والجدول (٥) يبين ذلك.

الجدول (٥)

معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة على المجال والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	.66**	.61**	17	.58**	.50**	٣٣	.95**	.92**
2	.79**	.66**	18	.89**	.83**	٣٤	.93**	.89**
3	.87**	.82**	19	.91**	.83**	٣٥	.88**	.82**
4	.84**	.78**	20	.89**	.90**	٣٦	.88**	.85**
5	.81**	.70**	21	.85**	.85**			
6	.81**	.77**	22	.77**	.68**			
7	.75**	.76**	23	.87**	.86**			
8	.71**	.66**	24	.78**	.72**			
9	.75**	.64**	25	.74**	.65**			
10	.77**	.85**	26	.94**	.94**			
11	.84**	.89**	27	.83**	.87**			
12	.84**	.73**	٢٨	.93**	.91**			
13	.79**	.79**	٢٩	.88**	.86**			
14	.91**	.89**	٣٠	.90**	.87**			
15	.79**	.70**	٣١	.90**	.89**			
16	.86**	.83**	٣٢	.92**	.89**			

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول (٦)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

	جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	معايير الجودة في أهداف التعليم	معايير الجودة في المقررات الدراسية	معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	معايير جودة التقويم والامتحانات	الدرجة الكلي
جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	1						
معايير الجودة في أهداف التعليم	.763**	1					
معايير الجودة في المقررات الدراسية	.719**	.762**	1				
معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	.708**	.814**	.790**	١			
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	.820**	.866**	.838**	.859**	1		
معايير جودة التقويم والامتحانات	.662**	.843**	.866**	.859**	.899**	١	
الدرجة الكلي	.722**	.736**	.721**	.818**	.879**	.870**	١

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يبين الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيا، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة، بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest) بتطبيق الاداة، وإعادة تطبيقها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكوّنة من عشرين عضواً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٧) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (٧)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	0.90	0.85
معايير الجودة في أهداف التعليم	0.92	0.87
معايير الجودة في المقررات الدراسية	0.89	0.86
معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	0.87	0.84
معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	0.89	0.85
معايير جودة التقويم والامتحانات	٠,٩٠	٠,٨٦
الدرجة الكلية	٠,٨٩	

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

- اختيار عنوان الدراسة، وتقديم العنوان ومخطط الدراسة إلى لجنة الدراسات العليا.

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، وإعداد أداة الدراسة المتمثلة بقائمة تتضمن درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.
- التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة.
- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من جامعة جرش وبناءً على ذلك تم التواصل مع أعضاء هيئة التدريس وإرسالها إلكترونياً إلى جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش عن طريق رابط الواتس اب وصفحات التواصل الاجتماعي. الملحق (٤)
- جمع أداة الدراسة (الاستبانة) من المستجيبين من عينة الدراسة من خلال الردود التي تمت على الاستبانة الإلكترونية.
- تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها.
- صياغة التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

إجراءات تصحيح الدراسة:

كما تم اعتماد تدريج ليكرت الخماسي لتصحيح أداة الدِّراسة، حيث تعطى كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمسة. ولأغراض تحليل النتائج والحكم على قيم المُتوسطات الحسابية لفقرات الأداة تم اعتماد المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{3} = 1.33$$

وعلية تصبح القيم المعيارية للحكم على مُتوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدّراسة كما يأتي:

القيم المعيارية للحكم على متوسطات استجابات أفراد العينة على أداة الدّراسة

الدرجة	قيمة المُتوسط
مُنخفضة	**١,٠٠ –٢,٣٣**
مُتوسطة	**٢,٣٤ –٣,٦٧**
مُرتفعة	**٣,٦٨ – ٥,٠٠**

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً : المتغيرات الديموغرافية (الوسيطة) وهي:

١– الجنس وله فئتان:

أ. ذكر ب. أنثى

٢– الرتبة الأكاديمية: ولها ثلاثة مستويات:

أ. أستاذ مساعد ب. أستاذ مشارك ج. أستاذ

٣– سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات:

أ. أقل من ٥ سنوات ب. ٥– أقل من ١٠ سنوات ج. ١٠ سنوات فأكثر

ثانياً: المتغير المستقل: التعليم المدمج.

ثالثاً: المتغير التابع: معايير الجودة الشاملة.

المعالجة والأساليب الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية لتحليل البيانات، واستخدم برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها كالآتي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وذلك بإيجاد معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات، والمجالات، والدرجة الكلية للأداة.

- معامل كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات أداة الدراسة.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة.

استخدمت المعالجات الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.
- تم استخدام تحليل التباين المتعدد للتعرف إلى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة في تقديرهم للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع.
- تم استخدام مصفوفة الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) للإجابة عن السؤال الخامس.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل عرض وتحليل نتائج الدراسة وذلك وفقا لتسلسل أسئلتها على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش ، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	الإمكانات التعليمية	٤,١٧	٠,٨٤	مرتفعة
٢	٣	التفاعل التعليمي	٤,٠٧	٠,٨٨	مرتفعة
٣	٢	تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	٤,٠٢	٠,٩٥	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.07	0.89	مرتفعة

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٤,٠٢-٤,١٧)، حيث جاءت الإمكانات التعليمية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (٤,١٧)، وإنحراف معياري(٠,٨٤)، بينما جاء تصميم وتطوير وتدريس المقرارت في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٤,٠٢)، وإنحراف معياري(٠,٩٥)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات

الأكاديمية بجامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش ككل (٤,٠٧) وإنحراف معياري(٠,٨٩).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

أولاً: الإمكانات التعليمية

الجدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات الإمكانات التعليمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	٥	يساعد تفعيل التعليم المدمج على تقبل الطلبة للمادة التعليمية	4.23	0.86	مرتفعة
2	١	تلائم بيئة التعلّم المدمج لظروف المتعلمين.	٤,٢٠	٠,٩٨	مرتفعة
3	٣	تسمح المقرارت المدمجة عبر نظام إدارة التعلّم بالوصول إلى مجتمع أكثر تنوعاً من الطلبة	٤,١٩	٠,٩٨	مرتفعة
٤	٤	يتمكن الطلبة من الوصول إلى المقررات عبر نظام إدارة التعلّم من أي مكان ووقت .	٤,١٦	٠,٨٨	مرتفعة
5	٦	يساعدني التعليم المدمج على مواكبة التطورات(العلمية والتكنولوجيا) في التدريس	٤,١٤	٠,٩١	مرتفعة
6	٢	تساعد المقرارت المدمجة عبر نظام إدارة التعلّم على توفير بيئة تعلم مرنة.	٤,١٣	٠,٨٠	مرتفعة
الدرجة الكلية			٤,١٧	.94	مرتفعة

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (4.13-4.23)، حيث جاءت الفقرة (5) التي تنص على " يساعد تفعيل التعليم المدمج على تقبل الطلبة للمادة التعليمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤,٢٣) وإنحراف معياري(٠,٨٦)، بينما جاءت الفقرة (2) ونصها "تساعد المقررات المدمجة عبر نظام إدارة التعلّم على توفير بيئة تعلم مرنة." بالمرتبة الأخيرة

وبمتوسط حسابي (٤,١٣) وإنحراف معياري(٠,٨٠)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال الإمكانات التعليمية ككل (4.17) وإنحراف معياري(٠,٩٤).

ثانياً: : تصميم وتطوير وتدريس المقررات

الجدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات تصميم وتطوير وتدريس المقرارت مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	٨	تطوير المقرر المدمج المقدم عبر نظام إدا رة التعلّم يتم بسهولة.	٤,١١	٠,٨٥	مرتفعة
2	٧	يتميز المحتوى التعليمي بالجودة للمقررات المدمجة المقدمة عبر نظام إدارة التعلّم	٤,٠٧	٠,٩٧	مرتفعة
٢	٩	يوجد طرق تقييمية للطلاب في المقرارت المدمجة المقدمة عبر نظام إدارة التعلّم	٤,٠٧	٠,٩٢	مرتفعة
4	١٠	تفعيل استراتيجية التعليم المدمج يساعدني على عرض الدرس بشكل منظم	٤,٠٢	٠,٩٩	مرتفعة
5	١١	يزودني التعليم المدمج بتغذية راجعة فورية	٣,٩٦	٠,٩٦	مرتفعة
6	١٢	يساعدني تقنيات التعليم المدمج على اكتساب مهارات جديدة في التعليم.	٣,٩٢	٠,٩٩	مرتفعة
		المجال الكلي	٤,٠٢	٠,٩٥	مرتفعة

يبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.92–4.11)، حيث جاءت الفقرة (8) والتي تنص على " تطوير المقرر المدمج المقدم عبر نظام إدا رة التعلّم يتم بسهولة." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.11) وإنحراف معياري(٠,٨٥)، بينما جاءت الفقرة (12) ونصها "يساعدني تقنيات التعليم المدمج على اكتساب مهارات جديدة في التعليم." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.92) وإنحراف معياري(٠,٩٩)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال تصميم وتطوير وتدريس المقررات ككل (٤,٠٢) وإنحراف معياري(٠,٩٥).

ثالثاً: التفاعل التعليمي

الجدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بفقرات التفاعل التعليمي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	١٨	يساعد التعليم المدمج الطلبة ذوي صعوبات التعليم على تحقيق فهم أكثر لما يتعلموه	4.16	٠,٨٧	مرتفعة
2	١٣	تمتاز أعمال الطلبة بالجودة في المقررات المدمجة عبر نظام إدارة التعلّم	4.1	٠,٩١	مرتفعة
٣	١٤	يمتلك الطلبة مستوى دافعية مرتفعه في المقرارت المدمجة.	4.08	٠,٨٥	مرتفعة
4	١٦	يشارك الطلبة الذين يدرسون في بيئة المقررات المدمجة في الأنشطة الإلكترونية بحماس.	4.05	٠,٩٤	مرتفعة
5	١٧	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء عملية التعليم المدمج.	4.03	٠,٨٥	مرتفعة
٦	١٥	تتسم تفاعلات أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة الذين يدرسون في بيئة المقررات المدمجة بأنها مرضية.	4.01	٠,٨٩	مرتفعة
		المجال الكلي	٤,٠٧	٠,٨٨	مرتفعة

يبين الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (٤,٠١-٤,١٦)، حيث جاءت الفقرة (18) والتي تنص على "يساعد التعليم المدمج الطلبة ذوي صعوبات التعليم على تحقيق فهم أكثر لما يتعلموه" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.16) وإنحراف معياري(٠,٨٧)، بينما جاءت الفقرة (15) ونصها "تتسم تفاعلات أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة الذين يدرسون في بيئة المقررات المدمجة بأنها مرضية." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٤,٠١) وإنحراف

معيـاري(٠,٨٩)، وبلـغ المتوسـط الحسـابي لمجـال التفاعــل التعليمــي ككــل (٤,٠٧) وإنحـراف معياري(٠,٨٨).

نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة جرش من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش مرتبة تنازلياً .

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	4.03	.554	مرتفعة
٢	٥	معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	3.80	.634	مرتفعة
٣	٢	معايير الجودة في أهداف التعليم	3.79	.595	مرتفعة
٤	٤	معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	3.78	.596	مرتفعة
٥	٣	معايير الجودة في المقررات الدراسية	3.76	.624	مرتفعة
٦	٦	معايير جودة التقويم والامتحانات	3.71	.596	مرتفعة
		معايير الجودة الشاملة	3.81	.528	مرتفعة

يبين الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.71-4.03)، حيث جاء جودة السياسة الإدارية والتنظيمية في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.03) وإنحراف معياري(٠,٥٥٤)، بينما جاء معايير جودة التقويم والامتحانات في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.71) وإنحراف معياري(٠,٥٩٦)، وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة

لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش ككل (٣,٨١). وإنحراف معياري(٠,٥٢٨)،

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

أولا: جودة السياسة الإدارية والتنظيمية

الجدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات المتعلقة بجودة السياسة الإدارية والتنظيمية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	توضع الخطط والسياسات الخاصة بحملة التوعية المستهدفة لاعتماد وضمان جودةالتعليم.	4.11	.800	مرتفعة
2	3	تقوم إدارة الجامعة بتحديد الأهداف ووضع الإجراءات الفعلية الكفيلة بتحقيقها في نظام التعليم.	4.09	.865	مرتفعة
3	5	توزع المسؤوليات والصلاحيات والعلاقات المهنية بين كافة أعضاء هيئة التدريس .	4.08	.816	مرتفعة
4	7	تحدد المهمات والنشاطات والإجراءات الإدارية للإدارات التعليمية في الهيكل التنظيمي الوظيفي.	4.03	.899	مرتفعة
5	2	يوجد استعداد والتزام من قبل الأقسام الأكاديمية بتطبيق نظام الجودة.	4.02	.903	مرتفعة
٦	4	تستثمر كل الإمكانيات المتاحة لتسهيل تحقيق الأهداف في العملية التعليمية.	4.00	1.080	مرتفعة
٦	8	تتم مراجعة الأنظمة واللوائح والتعليمات بشكل مستمر لمراعاة تحديثها أو تعديلها لمواكبة التغيرات الخاصة بعملية التعليم.	4.00	.836	مرتفعة
٨	6	يوجد تخطيط للتطوير المهني المستمر لجميع العاملين في نظام التعليم من أعضاء هيئة التدريس	3.91	1.004	مرتفعة
		المجال الكلي	4.03	.554	مرتفعة

يبين الجدول (١٣) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.91-4.11) ، حيث جاءت الفقرة (1) والتي تنص على" توضع الخطط والسياسات الخاصة بحملة التوعية المستهدفة لاعتماد وضمان جودة التعليم." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.11) وإنحراف معياري(٠,٨٠٠)، بينما جاءت الفقرة (6) ونصها "يوجد تخطيط للتطوير المهني المستمر لجميع العاملين في نظام التعليم من أعضاء هيئة التدريس" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.91) وإنحراف معياري(١,٠٠٤)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال جودة السياسة الإدارية والتنظيمية ككل (٤,٠٣) وإنحراف معياري(٠,٥٥٤).

ثانياً : معايير الجودة في أهداف التعليم

الجدول (١٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات المتعلقة بمعايير الجودة في أهداف التعليم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	٩	تشتق أهداف التعليم الجامعي من ثقافة المجتمع.	3.86	.860	مرتفعة
2	١٠	تراعي الأهداف طبيعة المعارف المتنوعة في التعليم الجامعي .	3.83	.889	مرتفعة
3	١٢	تراعي الأهداف حاجات وإمكانيات .	3.81	.930	مرتفعة
٣	١٣	تكون الأهداف متوائمة مع المتغيرات البيئية.	3.81	.923	مرتفعة
5	١٤	تؤكد الأهداف على تكوين الطالب معرفيا في مجال التخصص الدراسي.	3.70	.949	مرتفعة
6	١١	تكون الأهداف مرنة قابلة لإدخال التعديلات على نظام التعليم الجامعي .	3.69	.919	مرتفعة
		المجال الكلي	3.80	.634	مرتفعة

يبين الجدول (١٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.69-3.86)، حيث جاءت الفقرة (9) والتي تنص على"تشتق أهداف التعليم الجامعي من ثقافة المجتمع." في المرتبة

الأولى وبمتوسط حسابي (3.86)، وإنحراف معياري(٠,٨٦٠)، بينما جاءت الفقرة (11) ونصها " تكون الأهداف مرنة قابلة لإدخال التعديلات على نظام التعليم الجامعي ." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.69). وإنحراف معياري(٠,٩١٩)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال معايير الجودة في أهداف التعليم ككل (٣,٨٠) وإنحراف معياري(٠,٦٣٤).

ثالثاً : معايير الجودة في المقررات الدراسية

الجدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات المتعلقة بمعايير الجودة في المقررات الدراسية مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	١٥	يتم تخطيط المقررات الدراسية الملائمة للطلبة في ضوء احتياجات سوق العمل والمجتمع.	3.90	.873	مرتفعة
2	١٦	تصمم المقررات الدراسية على أساس المرونة في الخبرات استجابة للتغيرات العالمية السريعة.	3.89	.885	مرتفعة
3	١٩	توفر المقررات الدراسية جميع الإمكانيات من لتسهيل الدراسة العملية للمناهج.	3.75	.936	مرتفعة
٣	١٨	تساعد المقررات الدراسية الطلبة على فهم أفضل لثقافتهم مع المشتركة	3.75	.786	مرتفعة
5	٢٠	تستمر عملية تطوير المقررات الدراسية كل فترة زمنية لمواكبة التغيرات العلمية التكنولوجية.	3.73	.912	مرتفعة
6	١٧	يوجد توصيف للمقررات الدراسية شاملا لجميع متطلبات التعليم.	3.72	.897	مرتفعة
		الدرجة الكلي	3.79	.595	مرتفعة

يبين الجدول (١٥) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين(3.72-3.90)، حيث جاءت الفقرة (15) والتي تنص على"يتم تخطيط المقررات الدراسية الملائمة للطلبة في ضوء احتياجات سوق العمل والمجتمع." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.90)، وإنحراف

معياري(٠,٨٧٣)، بينما جاءت الفقرة (17) ونصها " يوجد توصيف للمقررات الدراسية شاملا لجميع متطلبات التعليم." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.72). وإنحراف معياري(٠,٨٩٧)، وبلغ المتوسط الحسابي لمجال معايير الجودة في المقررات الدراسية ككل (٣,٧٩) وإنحراف معياري(٠,٥٩٥)

رابعا: معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس

الجدول (١٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات المتعلقة بمعايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	٢١	يتوفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس لمختلف التخصصات التعليمية.	3.83	.895	مرتفعة
2	٢٢	يتصف أعضاء هيئة التدريس بمعرفة رصينة في مجال تخصصه الأكاديمي.	3.8	.917	مرتفعة
3	٢٥	تجري تغييرات تنظيمية في برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس وفق الكفايات المتوقعة للتدريس.	3.79	.923	مرتفعة
4	٢٤	توضع اللوائح التنظيمية لترقية أعضاء هيئة التدريس على أساس الإنجاز للعطاء في المهنة.	3.76	.957	مرتفعة
5	٢٣	يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس بطريقة دورية ونتظمة لتحسين مستوى التدريس.	3.74	.904	مرتفعة
المجال الكلي			3.78	.596	مرتفعة

يبين الجدول (١٦) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.74-3.83)، حيث جاءت الفقرة (21) والتي تنص على"يتوفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس لمختلف التخصصات التعليمية." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.83)، وإنحراف معياري(٠,٨٩٥) بينما جاءت الفقرة (23) ونصها "يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس بطريقة دورية ونتظمة لتحسين مستوى التدريس." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.74). وإنحراف معياري(٠,٩٠٤) وبلغ

المتوسط الحسابي لمجال معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس ككل (٣,٧٨) وإنحراف معياري(٠,٥٩٦).

خامساً: معايير جودة طرائق وأساليب التدريس

الجدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للفقرات المتعلقة بالثقة مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	٢٦	يتم التنويع في الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة .	3.84	.914	مرتفعة
2	٢٧	تراعى الفروق الفردية بين الطلبة من خلال التطبيق الفاعل لمختلف الأساليب التعليمية	3.80	.919	مرتفعة
3	٣١	تعمل على تحقيق أهداف جوانب التعلم المختلفة في شخصية الطالب(المعرفية والوجدانية والمهارية)	٣,٧٨	.٩٥٢	مرتفعة
٤	٢٩	تشجع الطالب على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في الوصول إلى المعرفة .	3.74	1.021	مرتفعة
٥	٢٨	تركز على تحقيق متوازن لغايات التعليم(المعرفة، تحقيق الذات، مشاركة الآخرين).	3.72	.904	مرتفعة
٦	٣٠	تركز على استخدام تقنيات التعليم والتعلم من معامل ومختبرات وورش وخرائط وصور وملخص سبوري وغيرها.	3.70	.871	مرتفعة
		المجال الكلي	3.76	.624	مرتفعة

يبين الجدول (١٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.70-3.84)، حيث جاءت الفقرة (26) والتي تنص على"يتم التنويع في الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.84)، وإنحراف معياري(٠,٩١٤)، بينما جاءت الفقرة (30) ونصها "تركز على استخدام تقنيات التعليم والتعلم من معامل ومختبرات وورش وخرائط وصور وملخص سبوري وغيرها " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (3.70). وإنحراف معياري(٠,٨٧١)،

وبلـغ المتوسـط الحسـابي لمجـال معـايير جـودة طرائـق وأسـاليب التـدريس ككـل (٣,٧٦) وإنحـراف معياري(٠,٦٢٤).

سادسا: معايير جودة التقويم والامتحانات

الجدول (١٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات المتعلقة معايير جودة التقويم والامتحانات مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	٣٢	يحقق التقويم الأهداف التعليمية لكل منهج دراسي.	3.77	.786	مرتفعة
٢	٣٣	توضع معايير وطنية لقياس نتائج أداء خدمات العملية التعليمية وربطها بالمعايير الدولية.	3.73	.991	مرتفعة
٣	٣٥	تستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلبة	3.70	.931	مرتفعة
4	٣٤	توضع معايير قياس وتقويم تتماشى مع المعايير الدولية لمخرجات التعليم .	3.69	.966	مرتفعة
٥	٣٦	يتم تقييم الطلبة وفق أسس منهجية وموضوعية بعيدا عن المحاباة والمجاملات	3.67	.933	مرتفعة
المجال الكلي			3.71	.596	مرتفعة

يبـين الجـدول (١٨) أن المتوسـطات الحسـابية قـد تراوحـت بـين (3.67-3.77)، حيـث جـاءت الفقرة (٣٢) والتـي تـنص علـى" يحقـق التقـويم الأهـداف التعليميـة لكـل مـنهج دراسـي." فـي المرتبـة الأولـى وبمتوسـط حسـابي (3.77)، وإنحـراف معيـاري(٠,٧٨٦)، بينمـا جـاءت الفقرة (36) ونصـها "يتم تقييم الطلبـة وفق أسس منهجيـة وموضـوعية بعيدا عن المحاباة والمجاملات" بالمرتبـة الأخيـرة وبمتوسـط حسـابي (3.67) وإنحـراف معيـاري(٠,٩٣٣)، وبلـغ المتوسـط الحسـابي لمجـال معايير جودة التقويم والامتحانات ككل (٣,٧١) وإنحراف معياري(٠,٥٩٦).

نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخبرة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها حسب متغيرات الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة، والجدول (١٩) يبين ذلك.

الجدول (١٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة لتقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها حسب متغيرات الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخدمة

المتغيرات	الفئات		الإمكانات التعليمية	تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	التفاعل التعليمي	الكلي
الجنس	ذكر	س	3.74	3.67	3.68	3.70
		ع	0.81	0.87	0.80	0.77
	أنثى	س	3.81	3.76	3.76	3.78
		ع	0.73	0.80	0.72	0.69
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	س	3.82	3.75	3.84	3.80
		ع	0.76	0.90	0.75	0.76
	أستاذ مشارك	س	3.79	3.73	3.67	3.73
		ع	0.75	0.76	0.69	0.68
	أستاذ مساعد	س	3.65	3.63	3.61	3.63
		ع	0.86	0.91	0.91	0.83
	أقل من ٥ سنوات	س	3.80	3.76	3.82	3.79
		ع	0.83	0.93	0.76	0.79

سنوات الخدمة	٥-أقل من ١٠ سنوات	س	3.75	3.64	3.75	3.71
		ع	0.73	0.77	0.67	0.67
	١٠ سنوات فأكثر	س	3.75	3.72	3.65	3.71
		ع	0.80	0.85	0.82	0.77

س= المتوسط الحسابي.

ع= الانحراف المعياري.

يبين الجدول (١٩) تباينا ظاهرياً في المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش باختلاف (الجنس، الرتبة الأكاديمية، عدد سنوات الخدمة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدمت اختبار تحليل التباين المتُعدد كما هو مبين في الجداول رقم (٢٠).

الجدول (٢٠)

تحليل التباين المتُعدد لأثر الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج = ٠,٠٠٣ ح =٤,٠٠٠	الإمكانات التعليمية	0.46	1	0.46	0.73	0.39
	تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	0.31	1	0.31	0.43	0.51
	التفاعل التعليمي	0.33	1	0.33	0.55	0.46
	التعليم المدمج ككل	0.35	1	0.35	0.62	0.43
الرتبة الأكاديمية ويلكس = ٠,٩٧٩ ح=٤,٠٠٠	الإمكانات التعليمية	1.92	2	0.96	1.54	0.22
	تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	1.06	2	0.53	0.73	0.48
	التفاعل التعليمي	1.53	2	0.77	1.27	0.28
	التعليم المدمج ككل	1.26	2	0.63	1.11	0.33
الخدمة ويلكس ٠,٩٧٧ ح=٨,٠٠٠	الإمكانات التعليمية	0.43	2	0.22	0.35	0.71
	تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	0.66	2	0.33	0.45	0.63
	التفاعل التعليمي	0.18	2	0.09	0.15	0.86
	التعليم المدمج ككل	0.17	2	0.09	0.15	0.86
الخطأ	الإمكانات التعليمية	191.23	210	0.62		

	تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	223.24	210	0.73		
	التفاعل التعليمي	185.86	210	0.61		
	التعليم المدمج ككل	173.29	210	0.56		
الدرجة الكلية	الإمكانات التعليمية	4618.45	213			
	تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	4526.80	213			
	التفاعل التعليمي	4488.25	213			
	التعليم المدمج ككل	4472.60	213			

يتبين من الجدول (٢٠) ما يلي:

١. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤٠,٠٥) تُعزى لأثر الجنس لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.

٢. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) تُعزى لأثر الرتبة الأكاديمية لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.

٣. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤٠,٠٥) تُعزى لأثر الخدمة لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.

نتائج السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة) والجدول (٢١) يوضح ذلك.

الجدول (٢١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش حسب متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة

المتغيرات	الفئات		جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	معايير الجودة في أهداف التعليم	معايير الجودة في المقررات الدراسية	معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	معايير جودة التقويم والامتحانات	الكلي
الجنس	ذكر	س	3.73	3.63	3.63	3.59	3.79	3.69	3.68
		ع	0.77	0.89	0.86	0.84	.759	.644	0.79
	أنثى	س	3.81	3.77	3.79	3.73	3.81	3.73	3.77
		ع	0.78	0.83	0.81	0.84	.525	.560	0.77
الرتبة	أستاذ	س	3.82	3.72	3.79	3.69	3.81	3.72	3.76
		ع	0.71	0.80	0.78	0.76	.692	.634	0.72
	أستاذ مشارك	س	3.73	3.67	3.61	3.60	3.79	3.71	3.69
		ع	0.73	0.84	0.81	0.81	.587	.567	0.73
		س	3.71	3.63	3.65	3.62	3.80	3.68	3.68

الأكاديمية	أستاذ مساعد	ع	0.90	1.00	0.95	0.97	.683	.623	0.92
سنوات الخدمة	أقل من ٥ سنوات	س	3.80	3.71	3.80	3.65	3.96	3.77	3.78
		ع	0.83	0.90	0.87	0.87	.571	.629	0.83
	٥-أقل من ١٠ سنوات	س	3.81	3.64	3.65	3.68	4.08	3.80	3.78
		ع	0.59	0.78	0.79	0.70	.537	.568	0.66
	١٠ سنوات فأكثر	س	3.71	3.68	3.65	3.61	3.98	3.77	3.73
		ع	0.82	0.91	0.86	0.89	.577	.626	0.81

س= المتوسط الحسابي ع=الانحراف المعياري

يبين الجدول (٢١) فروقاً ظاهريةً في المتوسطات الحسابية والانحرافات لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش حسب متغيرات الجنس، والرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد الجدول (٢٢).

الجدول (٢٢)

تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على تقديرات أفراد العينة لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس هوتلنج=.025 ح=.299	جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	.007	1	.007	.024	.878
	معايير الجودة في أهداف التعليم	.074	1	.074	.208	.649
	معايير الجودة في المقررات الدراسية	.068	1	.068	.173	.678
	معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	.254	1	.254	.710	.400
	معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	.085	1	.085	.209	.648
	معايير جودة التقويم	.007	1	.007	.019	.892

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	والامتحانات					
	الكلي	.015	1	.015	.054	.816
الرتبة الأكاديمية ويلكس = ٠,٩٧٩ ح=٤,٠٠٠	جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	.398	1	.398	1.305	.254
	معايير الجودة في أهداف التعليم	.003	1	.003	.009	.923
	معايير الجودة في المقررات الدراسية	.010	1	.010	.026	.871
	معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	.119	1	.119	.334	.564
	معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	.134	1	.134	.329	.567
	معايير جودة التقويم والامتحانات	.134	1	.134	.376	.540
	الكلي	.010	1	.010	.037	.847
الخدمة ويلكس ٠,٩٧٧ ح=٨,٠٠٠	جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	.530	1	.530	1.738	.188
	معايير الجودة في أهداف التعليم	.013	1	.013	.037	.848
	معايير الجودة في المقررات الدراسية	.293	1	.293	.748	.388
	معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	.009	1	.009	.025	.874
	معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	2.54E-005	1	.005	.000	.994
	معايير جودة التقويم والامتحانات	.378	1	.378	1.060	.304
	الكلي	.150	1	.150	.535	.465
الخطأ	جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	90.174	210	.305		
	معايير الجودة في أهداف التعليم	105.597	٢١٠	.357		

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
	معايير الجودة في المقررات الدراسية	116.006	٢١٠	.392		
	معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	105.686	٢١٠	.357		
	معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	120.159	٢١٠	.406		
	معايير جودة التقويم والامتحانات	105.692	٢١٠	.357		
	الكلي	83.069	٢١٠	.281		
الكلي	جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	91.932	213			
	معايير الجودة في أهداف التعليم	105.839	213			
	معايير الجودة في المقررات الدراسية	116.328	213			
	معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	106.170	213			
	معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	120.319	213			
	معايير جودة التقويم والامتحانات	106.375	213			
	الكلي	83.423	213			

يتبين من الجدول (٢٢) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات والدرجة الكلية.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لأثر الرتبة الأكاديمية في جميع المجالات والدرجة الكلية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α≤٠,٠٥) تعزى لأثر سنوات الخدمة في جميع المجالات والدرجة الكلية.

نتائج السؤال الخامس:

نص السؤال الخامس على: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرج معامل ارتباط بيرسون بين هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش، والجدول (٢٣) يبين ذلك.

جدول (٢٣)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش

		جودة السياسة الإدارية والتنظيمية	معايير الجودة في أهداف التعليم	معايير الجودة في المقررات الدراسية	معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس	معايير جودة طرائق وأساليب التدريس	معايير جودة التقويم والامتحانات	معايير الجودة الشاملة
الإمكانات التعليمية	معامل الارتباط ر	.674**	.809**	.832**	.948**	.932**	.834**	.956**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥
التمايز تصميم وتطوير وتدريس المقرارت	معامل الارتباط ر	.502**	.495**	.257**	.173**	.554**	.353**	.464**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

	العدد	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥
التفاعل التعليمي	معامل الارتباط ر	.502**	.464**	.604**	.832**	.948**	.932**	.948**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥
التعليم المدمج	معامل الارتباط ر	.932**	.834**	.866**	.173**	.554**	.353**	.866**
	الدلالة الإحصائية	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	العدد	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥	٣٤٥

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).
** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتبين من الجدول (٢٣) وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دالة إحصائيا بين درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

تناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت اليها الدراسة وتم عرضها وفقا لأسئلة الدراسة كما يأتي:

أولا: مناقشة نتائج الأجابة عن السؤال الاول للدراسة:

ما درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟

بينت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش جاءت بدرجة مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن مهارة القيادات الأكاديمية وامتلاكهم لخبرات في استخدام إدارة التعليم المدمج، وأيضا قدرتهم على استخدام المهارات المتعلقة بإدارة التعليم المدمج، وتمكنهم من الاتجاهات الحديثة في التدريس الجامعي؛ من خلال تجريب نماذج وطرق واستراتيجيات حديثة تؤدي إلى نتائج إيجابية، تسهم في رفع مستوى التعليم الجامعي، ويمكن تفسير هذه النتائج إلى أن التعلم المدمج أصبح من أبرز أشكال التعليم التي تستخدم فيها تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، بعد انتشارها بشكل كبير جدا في المجتمعات مما يُنتج بيئة تفاعليّة بين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة، والقيادات الأكاديمية ؛ مما يساعد على توفير جوّ تعاوني بينهم.

كما وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يحرصون على تنمية اتّجاهات إيجابيّة بينهم وبين أعضاء هيئة التدريس يُتيح التواصل بين عضو هيئة التدريس والطلبة أيضًا، ويسمح لعضو هيئة التدريس بإرسال الاستفسارات والواجبات من خلال البريد الإلكتروني، وفيها يتجاوز قيود الزمان والمكان في العملية التعليميّة للحصول على

المعلومات بالسرعة الممكنة، وتوفير بيئة تفاعليّة، وتزويد الطالب بالمادة العلميّة من خلال التطبيقات المختلفة، المصحوبة بالوسائل البصريّة كالصور والرسومات.

كما وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يحرصون على استغلال الوسائل والأجهزة الإلكترونية في إيصال المعلومات والواجبات للطلبة، إضافة إلى تعدّد طرق تقييم مدى تطوّرهم؛ واستخدام أساليب متنوّعة دقيقة وعادلة في تقييم أدائهم، مما يسرّع في عرض أكبر قدر من المادة العلميّة، ويساعد في تنفيذ الخطة الدراسيّة بزمن أقل، ويزيد من ثقة عضو هيئة التدريس بنفسه؛ كما أن عرض المادة التعليميّة باستخدام التعلم المدمج أكثر إثارة للطلبة من العروض الاعتياديّة أو التقليدية، كما وحرصت عمادة التعليم الإلكتروني في جامعة جرش وبشكل كبير على إعطاء القيادات الأكاديمية التدريب اللازم من خلال مجموعة من الدورات المتنوعة المتعلقة بتكنولوجيا التعليم بشكل مكثف لمجاراة التطور والمتطلبات التي تخضع لها من خلال منصات التعليم الإلكتروني.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠٢١) والتي أظهرت أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بدرجة استجابة مرتفعة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة علي وإبراهيم(٢٠٢٢) والتي أظهرت النتائج أنّ الدرجة الكلية لاستيفاء متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت (متوسطة).

وفيما يلي مناقشة نتائج المجالات:

اولاً: الإمكانات التعليمية

جاءت الإمكانات التعليمية في المرتبة الأولى وبدرجة تقدير مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن القيادات الأكاديمية ومن خلال القدرة على تقديم

الخدمات التعليمية التعلمية في أي وقت وزمان وبشكل مستمر ولا سيما للمتعلمين، إضافة إلى وعي القيادات الأكاديمية باهمية استخدام البرامج التعليمية، وبقدرة الهيئة التدريسية على توفير مادة دراسية الكترونية مستخدمين المنصات وسهولة إرسالها إلى الطلبة، وذلك يسهل هذه العملية لأنها تساعد الطلبة على تجاوز المعيقات المكانية، والزمانية والحصول على المادة باي وقت ومكان، وتعزى أيضاً إلى أن من متطلبات التعلم المدمج من خلال قيام الجامعة بتوفير المنصات التعليمية الخاصة بالتعلم، وقيام القيادات الأكاديمية بتزويد الطلبة بالمواقع التي تخدم المساقات التي يدرسونها.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن القيادات الأكاديمية لديهم المقدرة على التحكم في وتيرة التعلم وكيفية التعلم، كما أن التعلم المدمج يسمح للطلبة بالتفاعل مع المدرسين وزملائهم، حيث إن المهارات الاجتماعية تتطور داخل السياق، بالإضافة إلى أن التعلم المدمج يوفر فرصة للقيادات الأكاديمية لوضع خارطة طريق واضحة الطلبة، مثلما هو متوقع من كل طالب وطالبة والمتطلبات للوصول إلى الهدف النهائي، كما ويمكن التعلم المدمج أ القيادات الأكاديمية من التنقل داخل النشاطات للتفاعل مع مجموعات فردية أو صغيرة من الطلبة والتحقق من التقدم.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة هواش(٢٠٢٠) التي أظهرت اتجاهاً إيجابياً لدى الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية بدرجة مرتفعة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سليم (٢٠١٨) والتي أظهرت النتائج اتجاهاً إيجابياً لدى الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية بدرجة متوسطة.

ثانياً: تصميم وتطوير وتدريس المقررات

جاء تصميم وتطوير وتدريس المقررات في المرتبة الثانية وبدرجة تقدير مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة أعضاء هيئة التدريس إلى أن التعلم المدمج يسمح بإعطاء فرصة للقيادات الأكاديمية لتخصيص المساقات، وفهم الاحتياجات الفردية لكل طالب وطالبة أي أن التعلم المدمج يجمع ما بين التكنولوجيا الجديدة وأساليب التعليم التقليدية، وبالتالي يحصل الطلبة على تجربة تعليمية أكثر شمولاً.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة أعضاء هيئة التدريس إلى أن التعلم المدمج يحتوي على مجموعة من النشاطات والوسائل التي تتطلب من الطالب إنجازها بشكل فردي وجماعي من أجل حدوث التعلم، وتحقيق الهدف من المحاضرة؛ مما يدفع الطلبة إلى التفاعل مع المحاضرة، وامكانية الحصول على المادة الدراسية سواء الكترونية او من خلال الصفوف التقليدية، وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن التعلم المدمج يحتوي على مجموعة من النشاطات والوسائل التي تتطلب من الطالب إنجازها بشكل فردي وجماعي من أجل حدوث التعلم، وتحقيق الهدف من المحاضرة؛

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠٢١)، والتي أظهرت أن تقديرات أفراد عينة الدراسة حول توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية بدرجة استجابة مرتفعة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سليم (٢٠١٨) والتي أظهرت النتائج اتجاهاً إيجابياً لدى الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية بدرجة متوسطة.

ثالثاً: التفاعل التعليمي

جاء التفاعل التعليمي في المرتبة الثالثة وبدرجة تقدير مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة أعضاء هيئة التدريس أن القيادات الأكاديمية يحرصون على إستخدام هذه التقنية الحديثة على تسهيل عملية التواصل وتطوير عمليتي التعلم والتعليم بعد أن وفرت هذه التقنية سهولة في التدريس عندما ألغت الحدود المكانية والزمانية، ووفرت وسائل اتصال متزامن وغير متزامن بين جميع أطراف المنظومة التربوية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة أعضاء هيئة التدريس إقتناع القيادات الأكاديمية بأن الفكرة الجوهرية لادارة التعليم المدمج هو تنظيم العملية التعليمية التعلمية ضمن نظام متكامل، واستخدام الادوات التي تقدم المحتوى التعليمي على شكل مقررات بالإضافة للعديد من النشاطات كالتقييمات، ومنتديات النقاش، والمحادثات؛ فهي محفز للمعلم والمتعلم الحصول على العديد من المعلومات والمراجع بأي موضوع بكل سهولة ويسر.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة هواش(٢٠٢٠) التي أظهرت اتجاهاً إيجابياً لدى الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية بدرجة مرتفعة، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة سليم (٢٠١٨) والتي أظهرت اتجاهاً إيجابياً لدى الطلبة نحو توظيف استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية بدرجة متوسطة.

ثانياً: مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

ما درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟

بينت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها كان مرتفعاً، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى أن الجامعة تسعى للنهوض بالتعليم من خلال تطوير معايير الجودة الشاملة فيها، ولذا لا بد من التحول من التدريس التقليدي إلى استخدام استراتيجيات التدريس الفعال، والتعليم النشط الذي يقوم على تنمية مهارات الطلبة في التعليم بأنواعه المتعددة، حيث وفرت الجامعة الظروف الملائمة لممارسة عمليات إدارة المعرفة، سعي الجامعة لاستغلال عمليات الإبداع الفردي والجماعي في إنتاج المعرفة وتوليدها.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى حرص القيادات الأكاديمية على تطبيق معايير الجودة الشاملة هي الأسلوب الفعال لتحسين وتطوير الخدمات التربوية والتعليمية، وتوفير بيئة تشجع على التطوير المستمر، وتنمية مهارات العاملين، وتفعيل إجراءات العمل، واذكاء روح العمل الجماعي، وأن تطبيق معايير الجودة الشاملة أصبح ضرورة للمؤسسات التربوية لكي تستطيع مواجهة ظروف العولمة، ولكي تستطيع أن تتعايش مع الأجواء التنافسية .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى انتشار مؤسسات التعليم العالي والتنافس الكبير بين الجامعات الخاصة الذي أدى إلى وضع خطط وبرامج تلبي احتياجات الطلبة، وزيادة اهتمام الجامعات بنوعية وجودة التعليم، حيث أن مفهوم معايير الجودة الشاملة يعد مفهوما حديثا يركز على عدد من المفاهيم الموجهة التي تستند إلى المزج بين الوسائل والأساليب والجهود الابتكارية، وبين المهارات المتخصصة من اجل الارتقاء بمستوى الأداء وتحسين مخرجات المؤسسات.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حمادات وربابعة(٢٠٢٠) في أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في الأردن كانت عالية، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العيثاوي والسامرائي(٢٠١٩) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة كانت متوسطة.

وفيما يلي مناقشة نتائج المجالات:

اولاً: جودة السياسة الإدارية والتنظيمية:

جاءت جودة السياسة الإدارية والتنظيمية في المرتبة الأولى وبدرجة تقدير مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أن القيادات الأكاديمية يرون أن لمعايير الجودة الشاملة دورا فاعلا وايجابيا في مواجهات التحديات وفي رسم مسيرة المجتمعات من خلال الاهتمام بمخرجات مؤسسات التعليم ونواتجها بما يتلاءم مع التحديات، والمقدرة على الإيفاء بمتطلبات سوق العمل. وهذا ما تنادي به رؤية الجامعة، ورسالتها، التي تؤكد أهمية إيجاد الخريج المؤهل والذي يتمتع بأخلاقيات المهنة التي تمكنه من مواجهة العصر ومستجداته، حيث لم تعد مؤسسات التعليم الجامعي وإدارتها مجرد أجهزة ومؤسسات مسؤولة ومؤتمنة على التراث الثقافي ونقله للأجيال الصاعدة، بل أصبحت أجهزة فاعلة في تطوير المعرفة، وتنمية المجتمع، وتطويره ومساعدته في مواجهة التحديات.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأن القيادات الأكاديمية يحرصون على أصالة المناهج وجودة مستواها، ومحتواها، ومدى ارتباطها بالواقع، ومواكبتها للتغيرات، والتطورات المعرفية، والتقنية بحيث تساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته، وأبحاثه

في جميع أنواع التعليم كما يجب أن توفر المناهج الدراسية، والنشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام ويعمل على تكوين اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب ومن ثم المقدرة على التحصيل الذاتي للمعلومة بالبحث والاطلاع مما يثري التحصيل والبحث العلمي.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأن جودة الإدارة في المؤسسة التعليمية تتوقف إلى حد كبير على عضو هيئة التدريس وإن فشله في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة فمن غير المحتمل أن ينجح ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة التعليمية وجودة التخطيط الاستراتيجي ومتابعة النشاطات التي تقود إلى ثقافة إدارة الجودة الشاملة.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ليو (Liu,٢٠١٩) التي أظهرت أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه الكليات بدرجة مرتفعة لأن ثقافة الكليات وبنيتها التنظيمية تساعد على ذلك، كما وجد أن أسس إدارة الجودة الشاملة تساعد في عمليات التطوير والتغيير في هذه الكليات، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة مانينغ (Manning,٢٠١٨) وقد توصلت الدراسة إلى أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه الكليات بدرجة متوسطة.

ثانياً: معايير جودة طرائق وأساليب التدريس

جاءت معايير جودة طرائق وأساليب التدريس في المرتبة الثانية وبدرجة تقدير مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى أن القيادات الأكاديمية يركزون التدريس على الأهداف التعليمية للمؤسسة التعليمية والتوقعات الأكاديمية، والعمل على تطوير التدريس الذي يتطلب من الطلاب أن يستخدموا المعرفة والمهارات وعمليات التطوير من خلال الربط بين المهارات وعمليات التفكير والمحتوى عبر كل الفروع خلق وتسهيل خبرات تعلم

تتحدي وتدفع وتقوم بإشراك المتعلم بإيجاد واستخدام خبرات تعلم مناسبة للمتعلمين وتطوير واستخدام الإستراتيجيات التي تتناول الجوانب البدنية والاجتماعية والثقافية والتي تظهر حساسية تجاه الاختلافات والفروق.

كما وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الى حرص القيادات الأكاديمية لإدراج الاستخدام المبتكر والملائم للتقنيات(مثل المعدات السمعية، والمرئية، والحواسب الآلية، ومعدات المعامل..الخ) من أجل تحسين تعلم الطالب، والحرص على تنمية واستخدام خبرات تعلم تشجع الطلبة على التطبيق والمرونة والابتكار، من خلال استخدام المعرفة المكتسبة من خبرات التدريس الماضي في توقع التحديات التعليمية.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حمادات وربابعة (٢٠٢٠) في أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في الأردن كانت عالية، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة مانينغ (Manning,٢٠١٨) التي أظهرت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه الكليات بدرجة متوسطة.

ثالثا: معايير الجودة في أهداف التعليم

جاءت معايير الجودة في أهداف التعليم في المرتبة الثالثة وبدرجة تقدير مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى حث القيادات الأكاديمية الطلبة للحصول على المعرفة بالطرق العلمية التي تمكنهم من استيعاب المعلومة، والتمكن من تثبيتها في البنى المعرفية لديهم، وهذا ما يسعى القيادات الأكاديمية إليه تحقيقه لدى الطلبة استجابة للمعيار الذي يؤكد على دور أعضاء هيئة التدريس في توجيه الطلبة نحو الاستطلاع، والتفكير الإبداعي والناقد.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى من أهم وأشهر اهداف الجودة في التعليم هي أن تكون الجامعة من أفضل الجامعات والعمل على رفع مستوى هذه المؤسسات التي تفيد في جودة المنتج أو الخدمة، والعمل على أن تكون مؤسسة جودة التعليم هي الأسرع في تقديم العديد من الخدمات المختلفة، والمنتجات العالية الجودة وذلك من خلال عمليات التوزيع المختلفة، من خلال العمل على المرونة الدائمة في تقديم العديد من المعلومات الجديدة. والتعلم من التجارب السابقة في المنظمات التعليمية المختلفة.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ليو (Liu,٢٠١٩) في أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه كليات الصين بدرجة مرتفعة لأن ثقافة الكليات وبنيتها التنظيمية تساعد على ذلك، كما وجد أن أسس إدارة الجودة الشاملة تساعد في عمليات التطوير والتغيير في هذه الكليات، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العيثاوي والسامرائي(٢٠١٩) والتي توصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة كانت متوسطة.

رابعاً: معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس

جاءت معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في المرتبة الرابعة وبدرجة تقدير مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى أن القيادات الأكاديمية يسعون بشكل دائم نحو تأهيل عضو هيئة التدريس عملياً وسلوكياً وثقافياً ليعمل على إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التي يرسمها المجتمع من خلال توفير فرص النمو المهني المستمر من خلال التدريب الفاعل والمستمر وتهيئة فرص المشاركة لمنسوبي التعليم العالي في بعض النشاطات جهات العمل لتنمية المهارات العملية.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الى أن القيادات الأكاديمية يتصفون بالكفاءة في التدريس وخدمة المجتمع، والعمل على توظيف مادتهم العلمية في

نشاطات تعليمية، ويحلل بيئتها، من خلال استخدامه للاستراتيجات متنوعة لشرح مفاهيم المادة الدراسية ومهارتها لجميع الطلبة بسهولة ويسر. وأن جودة القيادات الأكاديمية يأتي من خلال تأهيله العلمي والسلوكي، ومدى تزوده بالخبرات العملية التي تتكامل مع مصادره الأكاديمية، وتأهيله النظري بما يشكل هيكلاً متكاملاً ومنسجما في إثراء العملية التعليمية.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حمادات وربابعة (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في الأردن كانت عالية، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العيثاوي والسامرائي(٢٠١٩) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعة كانت متوسطة.

خامساً : معايير الجودة في المقررات الدراسية

جاءت معايير الجودة في المقررات الدراسية في المرتبة الخامسة وبدرجة تقدير مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من نظر وجهة أعضاء هيئة التدريس إلى حرص القيادات الأكاديمية على أهمية استخدام العمليات المعرفية العليا في عملية التعلم مما يسهم في الابتعاد عن النمطية، والتقليد، والوصول إلى التميز،وهذا ما تؤكد عليه مؤسسات التعليم العالي من خلال معايير الجودة فيها التي تهدف من خلال برامجها التربوية إلى إيجاد الخريج الكفؤ.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى أن العصر الذي نعيشه يتسم بالسرعة في التطور واستخدام التكنولوجيا كمصدر للمعلومات، وهذا ما تؤكد عليه الجودة الشاملة من خلال هذا المعيار الذي يحث على ضرورة استخدام المكتبة، ومصادر المعلومات المتعددة، إذ أنه لم نعد القيادات الأكاديمية والمقررات الدراسية هي مصدر المعرفة الوحيد للحصول على المعرفة.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حمادات وربابعة(٢٠٢٠) والتي توصلت إلى أن درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الخاصة في الأردن كانت عالية، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجةدراسة مانينغ (Manning,٢٠١٨) والتي توصلت إلى نتائج عدة، منها: التي أظهرت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه الكليات بدرجة متوسطة.

سادساً: معايير جودة التقويم والامتحانات

جاءت معايير جودة التقويم والامتحانات في المرتبة السادسة والأخيرة وبدرجة تقدير مرتفعة، وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى إحساس القيادات الأكاديمية بأهمية التقويم من خلال تعديل المسار التعليمي للطالب بعد قراءة النتائج والمؤشرات والتي تؤكد على علاج نقاط التطوير وتعزيز جوانب الاجادة؛ من أجل التحسين، والتطوير، ورفع المستوى التحصيلي، مع تقديم الدعم المستمر والتشجيع لرفع الدافعية لبذل جهد أكبر ومضاعفته للوصول إلى طموح المؤسسة التعليمية والاهتمام بعملية التقويم التربوي داخل المنظومة التربوية وإعداد معايير تقويمية تساير توجهات الجودة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى استخدام القيادات الأكاديمية مجموعة من الخصائص والأساليب التي يجب توافرها عند الممارسة الفعلية وهذه المؤشرات متداخلة ومتكاملة لتطوير المنظومة التربوية، ومرتبطة بتقويم أداء الطلبة، للتأكد من تحقق الأهداف بعد تنفيذ البرنامج التعليمي، وما الأهداف التي لم تتحقق؟ كما تسعى لتحديد المستوى التحصيلي العلمي لدى طلبة الجامعة من أجل استخدام نتائج التقويم في التحسين المستمر والتطوير.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة ليو (Liu,٢٠١٩) التي أظهرت أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه الكليات في الصين بدرجة مرتفعة لأن ثقافة الكليات وبنيتها

التنظيمية تساعد على ذلك، كما وجد أن أسس إدارة الجودة الشاملة تساعد في عمليات التطوير والتغيير في هذه الكليات، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة مانينغ (٢٠١٨) Manning, وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة، منها: التي أظهرت النتائج أن إدارة الجودة الشاملة مطبقة في هذه الكليات بدرجة متوسطة.

ثالثاً: مناقشة نتائج الأجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش فيها تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية باختلاف جنسهم يدركون أهمية تطبيق إدارة التعليم المدمج وأن جميع القيادات الأكاديمية بمختلف التخصصات هدفهم تحقيق النتاجات الأفضل لدى الطلبة

وتفسر الباحثة تلك النتيجة بإن أفراد عينة الدراسة من القيادات الأكاديمية سواء من الذكور أو الإناث أو من رتب أكاديمية مختلفة، وحتى على مستوى الكليات في الجامعة، يعملون ضمن قوانين وتشريعات وانظمة وتعليمات صادرة من جهة واحدة، وتشابه البنية التحتية، والخبرات العلمية لدى الهيئة التدريسية، والنمط العام داخل الجامعات من حيث البرمجيات المتاحة وشبكة الإنترنت.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القيادات الأكاديمية بغض النظر عن رتبهم الأكاديمية يتفقون إلى حد ما على استخدام نفس المنصات التعليمية، وبشكل متقارب نفس الاستراتيجيات والوسائل والتقنيات

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى حرص القيادات الأكاديمية على متابعة كل ما هو جديد من خلال الابحاث والمجلات والاطلاع على الطرق الحديثة للتعامل مع إدارة التعليم المدمج، وايفاد إدارة الجامعة في هذه الأساليب لإفادتها بالخطط وآية التنفيذ للتعامل مع إدارة التعليم المدمج.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغير سنوات الخدمة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن هدف القيادات الأكاديمية هو تحقيق نتاجات التعلم المطلوبة وضمن معايير الجودة الشاملة بغض النظر عن المؤهل العلمي أو سنوات الخدمة أو الرتبة الأكاديمية، ويمكن تفسير ذلك إلى أن القيادات الأكاديمية يملكون خبرة يملكون فهما لواقع التعليم المدمج مما يتيح لهم رؤية مستقبلة وتخطيط مدروس للأهداف التي سيتم تحديدها بما يخدم الجميع والعملية التعليمة، وقدرته على

التواصل مع الاخرين(طلبة، اعضاء هيئة تدريس) وفهمهم لاحتياجاتهم، والحصول على تقارب اكثر.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة علي وإبراهيم (٢٠٢٢) التي أظهرت وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف متغير الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس. واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي (٢٠٢١) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وسنوات الخدمة.

رابعاً: مناقشة نتائج الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة:

هل يوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش تعزى لمتغيرات (الجنس، الرتبة الأكاديمية، سنوات الخدمة)؟

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش تعزى لمتغير الجنس، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن القيادات الأكاديمية باختلاف جنسهم، يرون أن تطبيق معايير الجودة الشاملة هو

من الجوانب المهمة لنجاح القيادات الأكاديمية في الجامعات، وبالتالي ينتفي وجود اختلاف في وجهات النظر بين أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس.

وقد تعزى هذه النتيجة الى أن توجهات واهتمامات الجامعة نحو تطوير وتنمية قدرات القيادات الأكاديمية يلمسها الجميع وبدرجة واحدة، من خلال اتاحة الفرصة للجميع في المشاركة بمجالات التطوير، والتغير، أو التحسين في القسم مما ينعكس على أدائهم وفق معايير الجودة الشاملة، هذا وقد يمنح القيادات الأكاديمية المرونة الكافية في العمل الذي يقومون به وفقا لدورهم الاكاديمي

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها لمتغير المؤهل العلمي، وتفسر هذه النتيجة إلى أن معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية يمكن تحليله، واكتشاف معالمه بغض النظر عن رتبهم الأكاديمية مما يبرر عدم وجود فروق في إجاباتهم.

تعزو هذه النتيجة الى ترابط الرؤية بين إدارة الجامعة، والكليات، والأقسام فإن القيادات الأكاديمية بإختلاف جنسهم، أو رتبهم الأكاديمية، أو كلياتهم العلمية المختلفة، يرون من منطلق واحد أن معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية لهم بدرجة عالية، وليس فيه تباين او فروق واضحة . تعزو الباحثة هذه النتيجة ألى أن العمل بأسلوب الفريق لزيادة التعاون بين أعضاء المجموعة وهذه هي الفائدة الأساسية، حيث يرغب الأعضاء في العمل معًا، ومساندة بعضهم البعض لأنهم يتوحدون في فريق ويريدون له النجاح مما يقلل من المنافسة الفردية. كما يتيح فرصاً تبادل المعلومات المطلوبة بحرية، وبطريقة انسيابية، لأن الأفراد يدركون عند

العمل بفرق فعالية أهمية تبادل المعلومات المطلوبة والمشاركة بفعالية في تحقيق أهداف الفريق والمؤسسة.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠٥) تعزى لدرجة تطبيق معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها لمتغير سنوات الخبرة، وتعزى هذه النتيجة إلى أن معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية يمكن للهيئة التدريسية تحليله واكتشاف معالمه بغض النظر عن عدد سنوات الخيرة لديهم مما ينفي وجود فروق في إجاباتهم.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن إدارة الجامعة تعمل على بث روح التعاون والعمل بروح الفريق الواحد بين العاملين وتدرك اهمية رفع معنوياتهم، والتعرف إلى شخصياتهم ورغباتهم وإنجاز الأعمال من خلال معايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية في الجامعة لتحقيق الأهداف النهائية للتغلب على الأزمة، وزيادة مستوى النضج الأكاديمي لديهم وأن نجاحها يعتمد على المدى الذي يمكن القيادات الأكاديمية من خلال إشراك أكبر عدد ممكن من الأفراد في حل المشكلات، والأخذ بمقترحاتهم فيما تواجهه الجامعة من عقبات .

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة حمادات ورابعة (٢٠٢٠) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لاختلاف متغير الجنس والرتبة الأكاديمية وسنوات الخدمة لأعضاء هيئة التدريس، واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة العيثاوي والسامرائي(٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية وذلك في جميع محاور المقياس بالإضافة إلى المتوسط العام تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، والنوع، وسنوات الخدمة.

خامساً: مناقشة نتائج الأجابة عن السؤال الخامس للدراسة:

هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش؟

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ايجابية ذات دالة إحصائيا بين درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج ومعايير الجودة الشاملة لدى القيادات الأكاديمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش وتفسر الباحثة هذه النتيجة من وجهة تظر أعضاء هيئة التدريس أنه لكي يقوموا القيادات الأكاديمية بمهامهم في التعليم الإلكتروني بفاعلية، يجب أن يتم ذلك على ضوء معايير الجودة. فالمجتمع الإلكتروني يتطلب توفير الجودة في التربية قبل أى شيء آخر، فقد أصبح تحقيق جودة المؤسسات التعليمية وضمان تأكيدها بؤرة اهتمام المسؤولين عن التعليم في جميع المستويات من أجل الوصول إلى المستوى العالمي المطلوب، والمقدرة على المنافسة المحلية، والإقليمية، والعالمية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أهمية معايير الجودة إلى كونها تمثل أساساً للإصلاح التربوي؛ حيث تحدد مواصفات الجودة، والامتياز لكل من الأفراد والمؤسسات التعليمية، حيث تعمل كمصدر مرجعي لأعضاء هيئة التدريس والقيادات التعليمية وصانعي القرار وواضعي السياسات التعليمية ومنفذيها من أجل استخدامها في الارتقاء ببرامج التعليم وتقييمها وتحديد مقدار ما ينجز من تقدم واتجاهه على جميع المستويات، لذلك لم يعد دور عضو هيئة التدريس يقتصر على إعداد خطة الدرس، وتنفيذها داخل المحاضرة الدراسية، بل أصبح عليه توظيف تقنيات التعلم الحديثة والاستفادة منها في تحقيق الأهداف التعليمية، وتعليم الطلبة كيفية استخدام تقنيات العصر للولوج

إلى عالم المعرفة، والحصول على ما يحقق أهدافهم وطموحاتهم، ولا يكون ذلك أثناء تعلمهم الرسمي فقط، وإنما يكون مدى الحياة.

وتعزى هذه النتيجة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس إلى أن معايير الجودة في توظيف القيادات الأكاديمية لادارة التعليم المدمج له أهمية كبيرة؛ حيث إن معرفة القيادات الأكاديمية لهذه المعايير تمكنهم من تطوير أدائهم، كما تساعد المعايير المسؤولين في تقويم أداء المتعلمين وبناء البرامج التدريبية التي تهدف إلى تحقيق معايير الجودة لديهم عند استخدامهم لادارة التعليم المدمج.

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة علي وإبراهيم (٢٠٢٢) والتي أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الإطار الفكري للتعليم الهجين بالجامعات، والإطار الفكري لمعايير جودة التعليم في حين لم تعثر الباحثة على أية دراسة تدل على الاختلاف.

التوصيات

في ضوء النتائج توصي الباحثة بما يأتي:

١. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تصميم وتطوير وتدريس المقررات باستخدام تقنيات التعليم المدمج والالتزام بمعايير الجودة الشاملة في التعليم .

٢. تشجيع أعضاء هيئة التدريس على زيادة التفاعل التعليمي بين الأعضاء والطلبة وفق أسس منهجية وموضوعية.

٣. توفير بيئة تعلم مرنة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة عبر نظام إدارة التعلّم الألكتروني.

٤. تعزيز ثقافة استخدام التعليم المدمج وفق معايير الجودة الشاملة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس على اختلاف رتبهم وكلياتهم في الجامعات والمؤسسات التعليمية.

٥. إجراء دراسات للتعرف عن اتجاهات القيادات الأكاديمية في جامعات أخرى حكومية وخاصة للمقارنة مع اتجاهاتهم نحو إدارة معايير الجودة الشاملة في مختلف مؤسسات التعليم العالي في الأردن.

المراجع

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو الهيجاء، شرين.(٢٠١٧). **إدارة الجودة الشاملة في التعليم**، إربد: دار الكندي، الأردن.

أبو موسى، مفيد أحمد، والصوص، سمير عبد السلام (٢٠١٨). **التعلم المدمج المتمازج بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني**.عمان: الأكاديميون للنشر والتوزيع.

أحمد، إبراهيم أحمد.(٢٠١٩). **الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية**.الاسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.

أحمد ، اشرف السعيد.(٢٠١٧).**الجودة الشاملة والمؤشرات في التعليم الجامعي**. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

توفيق،عبد الرحمن.(٢٠٢٠)،**الجودة الشاملة الدليل المتكامل** ،القاهرة،: مركز الخبرات المهنية (بميك)

حمادات، محمد. ربابعة، عمر.(٢٠٢٠). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة بالجامعات الخاصة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية**.٣١(١):٤٠-٦٣.

الحيلة، محمد محمود.(٢٠١٨). **تصميم التعليم: نظرية وممارسة**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، محمد بن شحات.(٢٠١٩). **الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم** . عمان: الفرقان للنشر والتوزيع .

الدرادكة، مأمون والشلبي، طارق(٢٠٢٠).**الجودة في المنظمات الحديثة**،عمان : دار صفاء

رباح، ماهر.(٢٠١٨). **التعلم االإلكتروني**. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

زيتون، حسن حسين. (٢٠١٧). **رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني " : المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم**. الرياض : الدار الصولتية للتربية.

الساعي ، أحمد جاسم .(٢٠١٩) . **التعليم الإلكتروني والأسس والمبادئ النظرية التي يقوم عليها**. قطر: منشورات كلية التربية.

سليم، تيسير.(٢٠١٨). اتجاهات طلبة جامعة البلقاء التطبيقية نحو التعلم المدمج– الأردن .**دراسات: العلوم التربوية**،٤٥(٤)– ٢٤٢–٢٥٩.

الشرمان، عاطف. (٢٠١٩).**التعلم المدمج والتعلم المعكوس**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الشناق، قسيم محمد. بني دومي، حسن علي.(٢٠١٩).**أساسيات التعلم الإلكتروني في العلوم**.عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الطاهر، رشيدة .عطية، رضا.(٢٠١٩) . **جودة التعليم الإلكتروني رؤية معاصرة**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

طه،علي.(٢٠١٨). الإشراف التربوي لمقرر التدريب الميداني في ضوء معايير الجودة الشاملة لطلاب شعبة التدريس بكلية التربية الرياضية، **مجلة بحوث التربية الرياضية**، كلية التربية للبنين –جامعة الزقازيق، المجلد ٤١(٧): ٧٧–١١٤.

العزاوي، محمد.(٢٠١٨)، **إدارة الجودة الشاملة** ،عمان : دار اليازوي

عطية، محسن علي.(٢٠١٧). **الجودة الشاملة والجديد في التدريس**، عمان: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

العقيلي عمر وصفي.(٢٠٢٠). **المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة**. عمان: دار وائل.

علي، عزة. إبراهيم، آمال.(٢٠٢٢). متطلبات تطبيق "التعليم الهجين" بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد : دراسة ميدانية. **المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج**.٩٥(٣):١٤٨٦-١٥٨٣.

عليمات ،صالح ناصر.(٢٠١٩).**إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير)**،عمان: دار الشروق،

العمري، محمد والمومني، محمد.(٢٠١٨). **المستحدثات في عملية التعلم والتعليم ودليل استخدامها خطوة خطوة**، إربد : عالم الكتب الحديث.

العنزي، شريفة.(٢٠٢١). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعليم المدمج في تدريس المقررات الجامعية. **مجلة كلية التربية**– *جامعة الإسكندرية*.٣١(٤):٩٥-١١٤.

العنزي، فاطمة بنت قاسم.(٢٠١٧). **التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني**، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

العيثاوي، أحلام والسامرائي، عمار.(٢٠١٩). واقع تطبيق ضمان جودة التعليم في الجامعات الخاصة في ضوء معايير ومتطلبات الجودة الشاملة دراسة حالة–الجامعة الخليجية. بحث مقدم إلى **المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي**، جامعة الزرقاء الخاصة– الأردن، ١٢-١٠مايو، ٢٠١٩.

الفقي، عبد الله إبراهيم. (٢٠١٧). **التعلم المدمج التصميم التعليمي: الوسائط المتعددة.** عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

مصطفى، أحمد.(٢٠٢٠). **برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي** .قطر: المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج.

الموسى، عبدالله. المبارك، أحمد.(٢٠١٩). **التعليم الإلكتروني–الأسس والتطبيقات.** الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

النجار، فريد.(٢٠١٩). **إدارة الجامعات بالجودة الشاملة،** القاهرة : ايتراك للنشر والتوزيع.

هواش، دلال.(٢٠٢٠). آراء طلبة كلية الزراعة في الجامعة الأردنية نحو تطبيق استراتيجية التعلم المدمج في تدريس المساقات الجامعية واتجاهاتهم نحوه. **مجلة العربي للدراسات والأبحاث.**٦(٦):١٢–٤٠.

المراجع الأجنبية

Coate, E. (2019). **Implementing Total Quality Management in a University Setting**, Corvallis, Or Oregon State University.

Hirtz, P., (2017). **Effective leadership for total quality management,** (Doctoral Dissertation, University of Missouri-Rolla, AAT 3053626).

Liu, C. (2019). Perceptions and Practices of Taiwan Junior College CIDs Toward Total Quality Management. **D*issertations* Abstracts International (DAI)** ،60(1):52-66.

Mairata. M. J., Montano. J. J. & Oliver. M.P (2018). '**Qualité et contexte actuel: le rôle des systems d'assurance qualité (AQ) et les perspectives d'avenir des systems** .d'assurance qualité dans les universités espagnoles'.

Manning, A. (2018). **Identifying Quality Management Practices used with Holmes Partnership Schools of Education.** Unpublished Dissertation, University of Pittsburgh, Pennsylvania, USA

Nugreaha, p.(2018).**management in teaching and learning. process available online**. www.petra.ac.id /english/ science/tqm/paper5.html.

Wang. S. K.& Hus, H. Y. (2020). Using the ADDIE Model to Design Second Life Activities for Online Learners, **Techtrends journal,** 53(6),67-81.

الملحقات

ملحق رقم (١)

الاستبانة في صورتها الاولية

الاستبانة بصورتها الأولية

الأستاذ الفاضل المحترم.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، **تقوم الباحثة بدراسة عنوانها:**

درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص إدارة تربوية من جامعة جرش الاهلية ،ولجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة فقد تم تطوير استبانة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة ،علمًا بأن الباحثة اعتمدت مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن فقرات الإستبانة (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جدًا)، ونظرًا لكونكم من ذوي الخبرة العملية، والكفاية العلمية التي يُستنار بها، ترجو الباحثة منكم التكرم بقراءة فقرات الاستبانة ،وإبداء ملحوظاتكم عليها من حيث :سلامة الصياغة النحوية للفقرات،وحذف غير المناسب ،وإضافة أي فقرات ترونها مناسبة .

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة

بيانات المحكم

الاسم		**التخصص**	
الرتبة الأكاديمية		**جهة العمل**	

الجزء الأول : المعلومات الديمغرافية

يرجى وضع إشارة (✔) في المربع المناسب:

الجنس: ذكر	**انثى**	
الرتبة الأكاديمية : **أستاذ دكتور**	**أستاذ مشارك**	**أستاذ مساعد**
سنوات الخبرة:أقل من ٥سنوات	**من ٥_١٠سنوات**	**١٠سنوات فأكثر**

الجزء الثاني: التعليم المدمج

الرقم	الفقرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال		التعديل المقترح للفقرة
		سليمة	بحاجة الى تعديل	تنتمي	لا تنتمي	
المجال الأول: الإمكانات التعليمية المحتملة للتقنية :						
١.	تلاءم بيئة التعلّم المدمج عبر نظام إدارة التعلّم لظروف المتعلمين.					
٢.	تساعد المقررات المدمجة عبر نظام إدارة التعلّم على توفير بيئة تعلم مرنة.					
٣.	تسمح المقررات المدمجة عبر نظام إدارة التعلّم بالوصول إلى مجتمع أكثر تنوعاً من الطلبة					
٤.	يتمكن الطلبة من الوصول إلى المقررات المدمجة عبر نظام إدارة التعلّم من أي مكان.					

٥.	تقدم مؤسستي حوافز تشجيعية (مادية معنوية) مناسبة لتدريس مقررات التعلّم المدمج.					
٦.	يساعد تفعيل التعليم المدمج على تقبل الطلبة للمادة التعليمية					
٧.	يساعدني التعليم المدمج على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجيا في التدريس					
المجال الثاني: تصميم وتطوير وتدريس المقرارت						
٨.	يتميز المحتوى التعليمي بالجودة للمقررات المدمجة المقدمة عبر نظام إدارة التعلّم					
٩.	تطوير المقرر المدمج المقدم عبر نظام إدا رة التعلّم يتم بسهولة.					
١٠.	يوجد طرق تقييمية للطلبة في المقرارت المدمجة المقدمة عبر نظام إدارة التعلّم					
١١.	تفعيل استراتيجية التعليم المدمج يساعدني على عرض الدرس بشكل منظم					
١٢.	يزودني التعليم المدمج بتغذية راجعة فورية					
١٣.	يساعدني تقنيات التعليم المدمج على اكتساب مهارات جديدة في التعليم.					
١٤.	ترسّخ لدى أعضاء هيئة التدريس مهارات التواصل اللازمة والفعّالة في حياته					
المجال الثالث : التفاعل التعليمي						
١٥.	تمتاز أعمال الطلبة بالجودة في المقررات المدمجة عبر نظام إدارة التعلّم					
١٦.	يمتلك الطلبة مستوى دافعية مرتفعه في المقررات المدمجة.					
١٧.	يتسم الطلبة الذين يدرسون في بيئة المقررات المدمجة بالسلبية إلى حد ما في تفاعلاتهم.					
١٨.	تتسم تفاعلات أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة					

	الذين يدرسون في بيئة المقررات المدمجة بأنها مرضية.					
١٩.	يشارك الطلبة الذين يدرسون في بيئة المقررات المدمجة في الأنشطة الإلكترونية بحماس.					
٢٠.	يعمل الطلبة معاً على المشاريع المشتركة بشكل جيد في بيئة التعلّم المدمج.					
٢١.	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء عملية التعليم المدمج.					
٢٢.	يساعد التعليم المدمج الطلبة ذوي صعوبات التعليم على تحقيق فهم أكثر لما يتعلموه					

الجزء الثاني: معايير الجودة الشاملة

الرقم	الفقرة	مدى السلامة اللغوية		مدى الانتماء للمجال		التعديل المقترح للفقرة
		سليمة	بحاجة الى تعديل	تنتمي	لا تنتمي	
المجال الأول: جودة السياسة الإدارية والتنظيمية:						
١.	توضع الخطط والسياسات الخاصة بحملة التوعية المستهدفة لاعتماد وضمان جودة التعليم.					
٢.	يوجد استعداد والتزام من قبل الإدارات التعليمية بتطبيق نظام الجودة.					
٣.	تقوم إدارة التعليم بتحديد الأهداف ووضع الإجراءات الفعلية الكفيلة بتحقيقها في نظام التعليم.					
٤.	تستثمر كل الإمكانيات المتاحة لتسهيل تحقيق الأهداف وتمويلها في العملية التعليمية.					

٥.	توزع المسؤوليات والصلاحيات والعلاقات المهنية بين كافة أعضاء هيئة التدريس .					
٦.	يوجد تخطيط للتطوير المهني المستمر لجميع العاملين في نظام التعليم من أعضاء هيئة التدريس					
٧.	يعتمد التصنيف المهني للعاملين في التعليم وفقا لمعايير موضوعية تنطلق من مؤهلاتهم العلمية والتربوية وإبداعاتهم وخبراتهم المهنية					
٨.	تحدد المهام والنشاطات والإجراءات الإدارية للإدارات التعليمية في الهيكل التنظيمي الوظيفي.					
٩.	تستخدم نظم المعلومات الحديثة في عملية التوثيق ومعالجة البيانات.					
١٠.	تتم مراجعة الأنظمة واللوائح والتعليمات بشكل مستمر لمراعاة تحديثها أو تعديلها لمواكبة التغيرات الخاصة بعملية التعليم.					
المجال الثاني: معايير الجودة في أهداف التعليم						
١١.	تشتق أهداف التعليم الجامعي من ثقافة المجتمع.					
١٢.	تراعي الأهداف طبيعة المعارف المتنوعة في التعليم الجامعي .					
١٣.	تكون الأهداف مرنة قابلة لإدخال التعديلات على نظام التعليم الجامعي .					
١٤.	تراعي الأهداف حاجات وإمكانيات .					
١٥.	تكون الأهداف متوائمة مع المتغيرات البيئية.					
١٦.	تؤكد الأهداف على تكوين الطالب معرفيا في مجال التخصص الدراسي.					
المجال الثالث : معايير الجودة في المقررات الدراسية						
١٧.	يتم تخطيط المقررات الدراسية الملائمة للطلبة في ضوء احتياجات سوق العمل والمجتمع.					

١٨.	تتضمن المقررات الدراسية كافة الجوانب للدراسة.					
١٩.	تصمم المقررات الدراسية على أساس المرونة في الخبرات استجابة للتغيرات العالمية السريعة.					
٢٠.	يوجد توصيف للمقررات الدراسية شاملا لجميع متطلبات التعليم.					
٢١.	تدمج التكنولوجيا في المقررات الدراسية لاستخدامها من قبل العاملين والمستفيدين من النظام التعليمي الأساسي.					
٢٢.	تساعد المقررات الدراسية الطلبة على فهم أفضل لثقافتهم مع مراعاة إعدادهم للانفتاح على المجتمع العالمي.					
٢٣.	توفر المقررات الدراسية جميع الإمكانيات لتسهيل الدراسة العملية للمناهج.					
٢٤.	تستمر عملية تطوير المقررات الدراسية كل فترة زمنية لمواكبة التغيرات العلمية التكنولوجية.					
المجال الثالث : معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس						
٢٥.	يتوافر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس لمختلف التخصصات التعليمية.					
٢٦.	يتمتع أعضاء هيئة التدريس بمؤهل علمي جامعي تربوي .					
٢٧.	يتصف أعضاء هيئة التدريس بمعرفة رصينة في مجال تخصصهم الأكاديمي.					
٢٨.	يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس بطريقة دورية منتظمة لتحسين مستوى التدريس.					
٢٩.	توضع اللوائح التنظيمية لترقية أعضاء هيئة التدريس على أساس الإنجاز للعطاء في المهنة.					
٣٠.	تجري تغييرات تنظيمية في برامج إعداد أعضاء هيئة التدريس وفق الكفايات المتوقعة للتدريس.					

المجال الرابع : معايير جودة طرائق وأساليب التدريس						
٣١.	يتم التنويع في الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة .					
٣٢.	تراعى الفروق الفردية بين الطلبة من خلال التطبيق الفاعل لمختلف الأساليب والإجراءات التعليمية .					
٣٣.	تركز على تحقيق متوازن لغايات التعليم : المعرفة، تحقيق الذات، مشاركة الآخرين.					
٣٤.	تشجع الطالب على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في الوصول إلى المعرفة من خلال البحث والاطلاع وارتياد المكتبة.					
٣٥.	تعمل على تحقيق أهداف جوانب التعلم المختلفة في شخصية الطالب(المعرفية والوجدانية والمهارية) .					
٣٦.	توظف أسس التعليم عن بعد من خلال تشجيع الطلبة على استخدام الشبكات كالإنترنت والبريد الإلكتروني للحصول على مواد تعليمية متنوعة.					
٣٧.	تركز على استخدام تقنيات التعليم والتعلم من معامل، ومختبرات، وورش، وخرائط، وصور، وملخص سبوري وغيرها.					
المجال الخامس : معايير جودة التقويم والامتحانات						
٣٨.	يحقق التقويم الأهداف التعليمية لكل منهج دراسي.					
٣٩.	توضع معايير وطنية لقياس نتائج أداء خدمات العملية التعليمية وربطها بالمعايير الدولية.					
٤٠.	توضع معايير قياس وتقويم تتماشى مع المعايير الدولية لمخرجات التعليم .					

٤١.	تستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلبة					
٤٢.	يتم تقييم الطلبة وفق أسس منهجية وموضوعية بعيدا عن المحاباة والمجاملات					
٤٣.	يتم التقويم بشكل دوري ومستمر وشامل طوال العام الدراسي.					
المجال السادس : معايير جودة التقويم والامتحانات						
٤٤.	توضع مشروعات وسياسات واستراتيجيات لضمان تقويم جودة المدرسة .					
٤٥.	تستمر عملية المراقبة والاختبار خلال العام الدراسي لتوثيق نتائج العملية التعليمية.					
٤٦.	يوضع نظام رقابي للتعرف إلى العناصر المؤثرة في جودة التعليم ومخرجاته.					
٤٧.	يتم دراسة وتحليل الواقع الفعلي لمدخلات وعمليات النظام لتحديد جوانب القوة والضعف.					
٤٨.	يتم تحديد المدخلات والعمليات الضعيفة التي تحتاج إلى متابعة وتقويم.					
٤٩.	تم إيجاد طرق وآليات عمل جديدة للعمل لتحسين التعليم وتطويره بشكل مستمر.					
٥٠.	يأخذ بمبدأ التغذية الراجعة لجميع عناصر العملية التعليمية للتعرف إلى فاعليتها.					

ملحق رقم (٢)

قائمة باسماء الاساتذة المحكمين لاداة الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
١.	احمد فتحي أبو إكريم	أستاذ	ادارة تربوية	جامعة جرش
٢.	باسم علي حوامدة	أستاذ	ادارة تربوية	مؤتة
٣.	شاهر ذيب ابوشريخ	أستاذ	ادارة تربوية	جامعة جرش
٤.	محمد قاسم المقابلة	أستاذ	ادارة تربوية	جامعة جرش
٥.	منعم عبد الكريم السعايدة	أستاذ	مناهج التربية المهنية واساليب تدريسها	الجامعة الأردنية
٦.	ميسون طلاع الزعبي	أستاذ	إدارة تربوية	آل البيت
٧.	حمزة محمد القيام	استاذ مساعد	المناهج وأساليب التدريس الرياضيات	جامعة جرش
٨.	خالد علي الحمادين	أستاذ مساعد	إدارة تربوية	جامعة جرش
٩.	عودة مصطفى بني أحمد	أستاذ مساعد	المناهج وأسايب التدريس	جامعة جرش
١٠.	وليد محمد زريقات	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس/ لغة عربية	جامعة جرش

ملحق رقم (٣)

الاستبانة بصورتها النهائية

عضو/ ة/ هيئة التدريس ..... المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة عنوانها

درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة جرش.

وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص إدارة تربوية من جامعة جرش الاهلية ،

ولجمع المعلومات المتعلقة بالدراسة صممت الباحثة أداة الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي في الإجابات عن فقرات الاستبانة، علماً بأن الاستبانة تتكون من محورين تكون المحور الاول من إدارة التعليم المدمج والمحور الثاني معايير الجودة الشاملة، وترجو منكم الباحثة:

أولا : بتعبئة المعلومات الشخصية في المساحة المخصصة أدناه ، بوضع اشارة (/) في الحقل المعبر عن حالتك .

ثانيا: القيام بتعبئة فقرات الجزء الثاني من الأداة، بوضع إشارة (/) في الحقل المعبر عن درجة قيامك بهذا الدور من وجهة نظرك علما بأن المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرا لكم حسن تعاونكم ، وتفضلوا بقبول فائق التقدير والامتنان

الباحثة

الجزء الأول : المعلومات الديمغرافية

يرجى وضع إشارة (✔) في المربع المناسب:

الجنس: ذكر	**انثى**	
الرتبة الأكاديمية : أستاذ دكتور	**أستاذ مشارك**	**أستاذ مساعد**
سنوات الخبرة:أقل من ٥سنوات	**من ٥_١٠سنوات**	**١٠سنوات فأكثر**

الجزء الثاني: التعليم المدمج

الرقم	الفقرة	بدرجة كبيرة جدا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدا
المجال الأول: الإمكانات التعليمية:						
١.	تلاءم بيئة التعلّم المدمج لظروف المتعلمين.					
٢.	تساعد المقررات المدمجة عبر نظام إدارة التعلّم على توفير بيئة تعلم مرنة.					
٣.	تسمح المقررات المدمجة عبر نظام					

	إدارة التعلّم بالوصول إلى مجتمع أكثر تنوعاً من الطلبة					
٤.	يتمكن الطلبة من الوصول إلى المقررات المدمجة عبر نظام إدارة التعلّم من أي مكان ووقت .					
٥.	يساعد تفعيل التعليم المدمج على تقبل الطلبة للمادة التعليمية					
٦.	يساعدني التعليم المدمج على مواكبة التطورات(العلمية والتكنولوجيا) في التدريس					
المجال الثاني: تصميم وتطوير وتدريس المقرارت						
٧.	يتميز المحتوى التعليمي بالجودة للمقررات المدمجة المقدمة عبر نظام إدارة التعلّم					
٨.	تطوير المقرر المدمج المقدم عبر نظام إدا رة التعلّم يتم بسهولة.					
٩.	يوجد طرق تقييمية للطلبة في المقررات المدمجة المقدمة عبر نظام إدارة التعلّم					
١٠.	تفعيل استراتيجية التعليم المدمج يساعدني على عرض الدرس بشكل منظم					
١١.	يزودني التعليم المدمج بتغذية راجعة فورية					
١٢.	يساعدني تقنيات التعليم المدمج على اكتساب مهارات جديدة في التعليم.					
المجال الثالث : التفاعل التعليمي						
١٣.	تمتاز أعمال الطلبة بالجودة في المقررات المدمجة عبر نظام إدارة					

	التعلّم					
١٤.	يمتلك الطلبة مستوى دافعية مرتفعه في المقررات المدمجة.					
١٥.	تتسم تفاعلات أعضاء هيئة التدريس مع الطلبة الذين يدرسون في بيئة المقررات المدمجة بأنها مرضية.					
١٦.	يشارك الطلبة الذين يدرسون في بيئة المقررات المدمجة في الأنشطة الإلكترونية بحماس.					
١٧.	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء عملية التعليم المدمج.					
١٨.	يساعد التعليم المدمج الطلبة ذوي صعوبات التعليم على تحقيق فهم أكثر لما يتعلموه					

الجزء الثاني: معايير الجودة الشاملة

الرقم	الفقرة	**بدرجة كبيرة جدا**	**بدرجة كبيرة**	**بدرجة متوسطة**	**بدرجة قليلة**	**بدرجة قليلة جدا**
المجال الأول: جودة السياسة الإدارية والتنظيمية:						
١.	توضع الخطط والسياسات الخاصة بحملة التوعية المستهدفة لاعتماد وضمان جودة التعليم.					
٢.	يوجد استعداد والتزام من قبل الأقسام الأكاديمية بتطبيق نظام الجودة.					
٣.	تقوم إدارة الجامعة بتحديد الأهداف ووضع الإجراءات الفعلية الكفيلة بتحقيقها في نظام التعليم.					
٤.	تستثمر كل الإمكانيات المتاحة لتسهيل تحقيق الأهداف في العملية التعليمية.					

٠٥	توزع المسؤوليات والصلاحيات والعلاقات المهنية بين كافة أعضاء هيئة التدريس .					
٠٦	يوجد تخطيط للتطوير المهني المستمر لجميع العاملين في نظام التعليم من أعضاء هيئة التدريس					
٠٧	تحدد المهام والنشاطات والإجراءات الإدارية للإدارات التعليمية في الهيكل التنظيمي الوظيفي.					
٠٨	تتم مراجعة الأنظمة واللوائح والتعليمات بشكل مستمر لمراعاة تحديثها أو تعديلها لمواكبة التغيرات الخاصة بعملية التعليم.					
المجال الثاني: معايير الجودة في أهداف التعليم						
٠٩	تشتق أهداف التعليم الجامعي من ثقافة المجتمع.					
١٠.	تراعي الأهداف طبيعة المعارف المتنوعة في التعليم الجامعي .					
١١.	تكون الأهداف مرنة قابلة لإدخال التعديلات على نظام التعليم الجامعي					
١٢.	تراعي الأهداف حاجات وإمكانيات .					
١٣.	تكون الأهداف متوائمة مع المتغيرات البيئية.					
١٤.	تؤكد الأهداف على تكوين الطالب معرفيا في مجال التخصص الدراسي.					
المجال الثالث : معايير الجودة في المقررات الدراسية						
١٥.	يتم تخطيط المقررات الدراسية الملائمة للطلبة في ضوء احتياجات					

	سوق العمل والمجتمع.					
١٦.	تصمم المقررات الدراسية على أساس المرونة في الخبرات استجابة للتغيرات العالمية السريعة.					
١٧.	يوجد توصيف للمقررات الدراسية شاملا لجميع متطلبات التعليم.					
١٨.	تساعد المقررات الدراسية الطلبة على فهم أفضل لثقافتهم مع المشتركة					
١٩.	توفر المقررات الدراسية جميع الإمكانيات من لتسهيل الدراسة العملية للمناهج.					
٢٠.	تستمر عملية تطوير المقررات الدراسية كل فترة زمنية لمواكبة التغيرات العلمية التكنولوجية.					
المجال الرابع : معايير جودة أداء أعضاء هيئة التدريس						
٢١.	يتوفر العدد الكافي من أعضاء هيئة التدريس لمختلف التخصصات التعليمية.					
٢٢.	يتصف أعضاء هيئة التدريس بمعرفة رصينة في مجال تخصصه الأكاديمي.					
٢٣.	يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس بطريقة دورية ونتظمة لتحسين مستوى التدريس.					
٢٤.	توضع اللوائح التنظيمية لترقية أعضاء هيئة التدريس على أساس الإنجاز للعطاء في المهنة.					
٢٥.	تجري تغييرات تنظيمية في برامج					

	إعداد أعضاء هيئة التدريس وفق الكفايات المتوقعة للتدريس.					
المجال الخامس : معايير جودة طرائق وأساليب التدريس						
٢٦.	يتم التنويع في الطرائق والأساليب التدريسية المستخدمة .					
٢٧.	تراعى الفروق الفردية بين الطلبة من خلال التطبيق الفاعل لمختلف الأساليب التعليمية .					
٢٨.	تركز على تحقيق متوازن لغايات التعليم(المعرفة، تحقيق الذات، مشاركة الآخرين).					
٢٩.	تشجع الطالب على التعلم الذاتي والاعتماد على النفس في الوصول إلى المعرفة .					
٣٠.	تعمل على تحقيق أهداف جوانب التعلم المختلفة في شخصية الطالب(المعرفية والوجدانية والمهارية) .					
٣١.	تركز على استخدام تقنيات التعليم والتعلم من معامل، ومختبرات، وورش وخرائط، وصور، وملخص سبوري وغيرها.					
المجال الخامس : معايير جودة التقويم والامتحانات						
٣٢.	يحقق التقويم الأهداف التعليمية لكل منهج دراسي.					
٣٣.	توضع معايير وطنية لقياس نتائج أداء خدمات العملية التعليمية وربطها بالمعايير الدولية.					
٣٤.	توضع معايير قياس وتقويم تتماشى					

	مع المعايير الدولية لمخرجات التعليم .					
٣٥.	تستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلبة					
٣٦.	يتم تقييم الطلبة وفق أسس منهجية وموضوعية بعيدا عن المحاباة والمجاملات					

ملحق رقم (٤)

كتب تسهيل المهمة

جـــامعة جـــرش
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

Jerash University
Deanship of Scientific Research
and Postgranduate Studies

ب ع /6/2/9/ ١٤١٢
2023/9/3 م

No. :.....
Date :.....

الأستاذ الدكتور عميد كلية العلوم التربوية المحترم

تحية طيبة وبعد:

فأشير إلى كتابكم ذي الرقم ع ت 675/26/3/4 المؤرخ 3/ 9/ 2023 ، وبناءً على تنسيب مجلس القسم ومجلس الكلية في كليتكم بالموافقة على مشروع رسالة الماجستير الخاصة بالطالبة " منال محمود البدو "تخصص الإدارة التربوية بعنوان : " درجة تطبيق إدارة التعليم المدمج لدى القيادات الأكاديمية وعلاقتها بمعايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها " وتعيين الدكتورة تماره حمزة العمد مشرفاً رئيساً على الرسالة، وأوافق على ما جاء في كتابكم المشار اليه في أعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

عميد البحث العلمي والدراسات العليا

د. هيثم علي حجازي

نسخة/
- الملف الشخصي
Layali

ص . ب 311 الرمز البريدي 26150 هاتف (0096226350521 - 0096226350522) فاكس (0096226350520) جرش — المملكة الأردنية الهاشمية
P.O Box 311 JERASH –Postal Code :26150 –Tel. (0096226350521) Fax.(0096226350520) Jerash Hashemite Kingdom Of Jordan
Web site : www.jpu.edu.jo Email : info.jpu@jpu.edu.jo

كتاب مجتمع العينة

Date 3/9/2023

اعداد اعضاء هيئة التدريس وتوزيعهم على الكليات حسب الرتبة الاكاديمية للفصل الاول من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤

الرقم	الكلية	التخصص	استاذ	استاذ مشارك	استاذ مساعد	مدرس	المجموع
1	الاداب	قسم اللغة الانجليزية	2	2	4	3	11
2		قسم الترجمة	2	1	3	1	7
3		قسم اللغة العربية	1	8	2	1	12
4		قسم العلوم الاساسية الانسانية	2	1	6	4	13
5	العلوم التربوية	ماجستير مناهج وطرق وتدريس	2	1	0	0	3
6		دبلوم ادارة تربوية	2	2	3	0	6
7		ماجستير ادارة تربوية	0	0	0	0	4
8		تخصص معلم صف	0	1	10	1	11
9	العلوم	الكيمياء	1	2	3	1	5
10		الاحياء	1	1	1	1	5
12		الرياضيات	2	0	6	0	8
13	الزراعة	الاقتصاد والارشاد الزراعي	0	1	3	0	5
14		الانتاج النباتي	1	0	5	0	6
15		الانتاج الحيواني	3	1	3	0	4
16		علم الغذاء والتغذية	2	2	6	0	10
17		ماجستير التغير المناخي والزراعة المستدامة والامن الغذائي	1	2	1	0	5
18	تكنولوجيا التمريض	تخصص الشبكات	0	0	2	0	2
		الامن السيبراني	1	3	3	1	8
19		تخصص الحاسوب	0	2	8	2	12
20		قسم التمريض	5	4	2	3	14
21	الاعمال	قسم المحاسبة	0	1	3	2	6
22		قسم ادارة الاعمال	2	2	0	0	4
23		ادارة اعمال دولية	0	1	3	0	4
24		قسم ادارة الموارد البشرية	1	0	3	0	4
25		قسم الادارة العامة	0	1	3	0	4
26		قسم العلوم المالية والمصرفية	2	0	0	0	2
27	الشريعة	فقه مقارن	0	2	3	1	6
28		الفقه واصوله	2	4	4	2	12
29	الحقوق	الحقوق	3	1	0	0	4
30		التحكيم الدولي	2	1	2	1	6
31	الهندسة	قسم الهندسة المدنية	1	2	0	2	5
33		قسم هندسة العمارة	4	4	10	3	21
34	الصيدلة	الصيدلة	0	0	2	0	2
	العلوم الطبية التطبيقية	علوم طبية مخبريه	1	1	7		9
35		العلاج الطبيعي	48	55	112	29	244
		المجموع					