جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

التعلّم الرقمي وتقنياته وعلاقته بجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية: تصور تربوي تطويري مقترح

إعداد
صفاء عبد الله محمد بشارات

إشراف
د. حسام القاسم

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم، من كلية الدراسات العليا، في جامعة النجاح الوطنية، نابلس –فلسطين.

2026

التعلّم الرقمي وتقنياته وعلاقته بجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية: تصور تربوي تطويري مقترح

إعداد

صفاء عبد الله محمد بشارات

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2026/01/19م، وأجيزت:

د.حسام القاسم	
المشرف الرئيسي	**التوقيع**
د. كمال مخامرة	
الممتحن الخارجي	**التوقيع**
أ. د. عبد الناصر القدومي	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**
أ. د. سائدة عفونة	
الممتحن الداخلي	**التوقيع**

جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

التعلّم الرقمي وتقنياته وعلاقته بجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية: تصور تربوي تطويري مقترح

إعداد
صفاء عبد الله محمد بشارات

إشراف
د. حسام القاسم

بناء على تعليمات منح درجة الدكتوراة الصادرة عن مجلس عمداء جامعة النجاح فقد تم نشر البحث المستل التالي من الأطروحة:

بشارات، صفاء؛ القاسم، حسام. (2025). واقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *8*(85)، 65-
doi.org/10.36571/ajsp853.91

الإهداء

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب ومن حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم (والدي العزيز).

إلى من سهرت الليالي وقدمت التضحيات لتصل بي إلى هنا، إلى التي علمتني أن الطريق إلى العلم يبدأ بالصبر والعزيمة، التي كانت أول من شجعني وآمن بقدراتي. هذه الشهادة ليست إنجازي وحدي، بل هي تتويج لجهدك وعطائك اللامحدود (جنتي أمي الغالية).

إلى شركاء الفرح والداعمين الدائمين، الذين كان حبهم وتشجيعهم وقوداً لمسيرتي (أخوتي وأخواتي الأعزاء).

إلى رفيقة الدرب الأوفى، ومن كانت معي بكل خطوات حياتي، وشهدت معي خطوات الجد والاجتهاد (أختي الغالية عفاف).

إلى الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته السديدة ودعمه المتواصل، فكان نبراساً في رحلتي العلمية (مشرفي الفاضل الدكتور حسام القاسم)

إلى أولئك الذين رسموا أحلامهم على جدران الجامعات، وحملوا دفاترهم في طريقهم إلى الشهادة، الذين رحلوا قبل أن تكتمل الحكاية، قبل أن ينادى بأسمائهم يوم التخرج (طلبة غزة الجامعيين)

إلى نفسي التي وعدتها أن أواصل المشوار... والخطى... نحو العلم وأحقق حلماً رسمتُه... وما زالت الريشة بيدي وحلمي سأرسمه حتى يكتمل.

إلى كل من ساندني ووقف إلى جانبي لإتمام عملي ولم يدخر جهداً أبداً.

إلى كل المُحبين أهديكم ثمرة جهدي.

إلى كل من رسم حدود هذا الوطن، إلى فلسطين الحبيبة

رحم الله شهدائنا، وشفى جرحانا، وفك أسرانا وحمى غزة وأهلها

الشكر والتقدير

الحمد لله حباً وشكراً وامتناناً، الحمد لله الذي بفضله أدركت أسمى الغايات، انظر لنفسي ولنجاحي كالذي ينظر الى مستقبله، إلى الحلم الذي طال انتظاره وتحقق بفضل الله وأصبح واقعاً افتخر بـــه. فالحمـــد لله حمدا كثيرا، الذي أعانني ويسر دربي في مسيرتي ووفقني في إنجاز هذه الرسالة.

لقد أصابت سهامنا هذه المرة ونلنا ما صبرنا لأجله، وأصبح واجباً علينا شكر من كتبوا معنا ســطورنا لنهايتها.

وبعد الله عز وجل، لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى جميع الأساتذة الأفاضـــل الـــذي مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة، وكانوا داعمين، ولنا رافعين نحو العلا. فأتقدم بجزيل الشـــكر وعظـــيم الامتنان لمشرفي الفاضل على هذه الرسالة الدكتور حسام القاسم، الذي لم يتـــوان لحظـــة عـــن تقـــديم توجيهاته وإرشاداته واقتراحاته القيمة، ومتابعته الدائمة في جميع مراحل هذه الدراسة، التي كـــان لهـــا الأثر البارز في إتمام هذه الدراسة وإثرائها، كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير الى أعضاء لجنة المناقشة الدكتور كمال مخامرة ممتحناً خارجياً، والأستاذة الدكتورة سائدة عفونة ممتحناً داخلياً، والأستاذ الدكتور عبد الناصر القدومي ممتحناً داخلياً على ما أبدوه من ملاحظات، وتوجيهات نيرة كان لها عظيم الأثـــر في تجويد الدراسة وتحسينها وجزاهم الله عني خير جزاء.

كما أتقدم بجزيل الشكر لمحكّمي أدوات الدراسة، والجامعات الفلسطينية فـــي تقـــديم أقصـــى درجـــات التعاون؛ لتسهيل مهمتي في تطبيق أدوات الدراسة، والشكر موصول للمشاركين فـــي الاســـتجابة عـــن أدوات الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلســـطينية. وأخيـــراً كـــل الشكر والتقدير لكل من ساعد وغفلت عن شكره من غير قصد.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الأطروحة التي تحمل عنوان:

التعلّم الرقمي وتقنياته وعلاقته بجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية: تصور تربوي تطويري مقترح

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الأطروحة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الأطروحة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أية مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: صفاء عبدالله محمد سنارات

التوقيع: صفاء سنارات

التاريخ: 19-1-2026

فهرس المحتويات

الإهداء ..... د

الشكر والتقدير ..... ه

الإقرار ..... و

فهرس المحتويات ..... ز

فهرس الجداول ..... ي

فهرس الأشكال ..... س

فهرس الملاحق ..... ع

المُلَخَّص ..... ف

الفصل الأول: المقدمة والإطار النظري 1

1.1 مقدمة الدراسة 1

1.2 الإطار النظري 7

1.2.1 التعلم الرقمي وتقنياته 7

1.2.2 جودة التعليم 26

1.2.3 فاعلية الأداء الأكاديمي 35

1.3 الدراسات السابقة 43

1.3.1 الدراسات المتعلقة في المحور الأول واقع التعلم الرقمي وتقنياته 43

1.3.2 الدراسات المتعلقة في المحور الثاني جودة التعليم 50

1.3.3 الدراسات المتعلقة في المحور الثالث فاعلية الأداء الأكاديمي 56

1.3.4 التعقيب على الدراسات السابقة 59

1.4 مشكلة الدراسة 62

1.5 أسئلة الدراسة 65

1.6 فرضيات الدراسة..... 66
1.7 أهداف الدراسة 69
1.8 أهمية الدراسة 71
1.9 حدود الدراسة 72
1.10 المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة..... 73
الفصل الثاني: منهجية الدراسة 75
2.1 منهج الدراسة..... 75
2.2 مجتمع الدراسة 75
2.3 عينة الدراسة 76
2.4 أدوات الدراسة..... 78
2.5 متغيرات الدراسة 97
2.6 إجراءات الدراسة..... 98
2.7 المعالجات الإحصائية..... 99
2.8 الاعتبارات الأخلاقية 100
الفصل الثالث: نتائج الدراسة 101
3.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول..... 101
3.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 102
3.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 104
3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 106
3.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس..... 113
3.6 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس..... 119
3.7 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع 125

3.8 النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن 126
3.9 النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع 126
3.10 النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر 127
الفصل الرابع: مناقشة نتائج الدراسة 156
4.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 156
4.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 157
4.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 158
4.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 159
4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 165
4.6 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس 171
4.7 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع 176
4.8 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن 177
4.9 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع 178
4.10 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر 180
4.11 التوصيات 183
4.12 المقترحات 184
المراجع العلمية 186
الملاحق 196
Abstract ..... b

فهرس الجداول

جدول (1): توزيع افراد عينة الدراسة لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغيراتها المستقلة 77

جدول (2): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته والدرجة الكلية للمحور 224

جدول (3): معامل ارتباط بيرسون للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته..... 226

جدول (4): *تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال توظيف التعلم الرقمي* 226

جدول (5): تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال معوقات التعلم الرقمي..... 228

جدول (6): مؤشرات جودة المطابقة لمجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته 229

جدول (7): معامل ثبات كرونباخ الفا للمجالات والدرجة الكلية لمقياس التعلم الرقمي..... 229

جدول (8): *معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس جودة التعليم والدرجة الكلية للمحور*... 229

جدول (9): معامل ارتباط بيرسون للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم 232

جدول (10): تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال كفاءة التدريس والتعلم..... 232

جدول (11): تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال بيئة التعلم..... 233

جدول (12): تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تأثير التعلم الرقمي..... 234

جدول (13): تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تقييم أداء الطلبة..... 235

جدول (14): مؤشرات جودة المطابقة لمجالات مقياس جودة التعليم 87

جدول (15): معامل ثبات كرونباخ الفا للمجالات والدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم 235

جدول (16): *معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي والدرجة الكلية للمحور* 238

جدول (17): معامل ارتباط بيرسون للمجالات مع الدرجة الكلية 238

جدول (18): تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تأثير المستوى الرقمي 239

جدول (19): تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تأثير المستوى الفني 240

جدول (20): تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال تأثير المستوى الاجتماعي ... 241

جدول (21): تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تأثير المستوى الأكاديمي 242

جدول (22): مؤشرات جودة المطابقة لمجالات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي 92

جدول (23): معامل ثبات كرونباخ الفا للمجالات والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الأداء الأكاديمي .. 242

جدول (24): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والدرجة لمجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته..... 101

جدول (25): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والمستوى لفقرات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته..... 243

جدول (26): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والدرجة لمجالات مقياس جودة التعليم..... 103

جدول (27): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والمستوى لفقرات مقياس جودة التعليم..... 246

جدول (28): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والدرجة لمجالات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي 105

جدول (29): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والمستوى لفقرات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي 249

جدول (30): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير الجنس 107

جدول (31): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات التعلم الرقمي وتقنياته تبعا لمتغير الرتبة العلمية..... 253

جدول (32): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تُعزى لمتغير الرتبة العلمية..... 254

جدول (33): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات التعلم الرقمي وتقنياته تبعا لمتغير سنوات الخبرة..... 254

جدول (34): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way-ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تُعزى لمتغير سنوات الخبرة..... 255

جدول (35): نتائج اختبار LSD للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية التعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير سنوات الخبرة 255

جدول (36): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات التعلم الرقمي وتقنياته تبعا لمتغير الجامعة..... 256

جدول (37): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تُعزى لمتغير الجامعة 257

جدول (38): نتائج اختبار LSD للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية التعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير الجامعة..... 257

جدول (39): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي 258

جدول (40): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغير الجنس..... 258

جدول (41): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات جودة التعليم تبعا لمتغير الرتبة العلمية 259

جدول (42): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير الرتبة العلمية 260

جدول (43): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات جودة التعليم تبعا لمتغير سنوات الخبرة..... 261

جدول (44): *نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير سنوات الخبرة* . 261

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

جدول (45): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات جودة التعليم تبعا لمتغير الجامعة 263

جدول (46): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير الجامعة .. 264

جدول (47): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي..... 118

جدول (48): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغير الجنس 265

جدول (49): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات فاعلية الأداء الوظيفي تبعا لمتغير الرتبة العلمية..... 266

جدول (50): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way-ANOVA لفحص دلالة الفروق في مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير الرتبة العلمية..... 267

جدول (51): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات فاعلية الأداء الوظيفي تبعا لمتغير سنوات الخبرة..... 268

جدول (52): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير سنوات الخبرة..... 269

جدول (53): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات فاعلية الأداء الوظيفي تبعا لمتغير الجامعة..... 270

جدول (54): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way-ANOVA لفحص دلالة الفروق في مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير الجامعة..... 271

جدول (55): نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي 124

جدول (56): معامل ارتباط بيرسون لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته مع مقياس جودة التعليم 271

جدول (57): معامل ارتباط بيرسون لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته مع مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي..... 271

جدول (58): معامل ارتباط بيرسون لمقياس جودة التعليم مع مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي..... 272

جدول (59): ملخص لنظام الترميز (Code System) لبيانات المقابلات والاستبانة 129

فهرس الأشكال

شكل (1): التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته(البنية العاملية للمقياس) .. 81

شكل (2): التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته 273

شكل (3): التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة التعليم (البنية العاملية للمقياس) 86

شكل (4): *التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس جودة التعليم* 274

شكل (5): التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي (البنية العاملية للمقياس) 274

شكل (6): التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي..... 275

شكل (7): مخطط النموذج التربوي التطويري المقترح لواقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي وفقاً لمجالاته وفئاته الرئيسية والفرعية 129

شكل (8): الفئات لمحور التعلم الرقمي وتقنياته 275

شكل (9): الفئات والفئات الفرعية لمحور التعلم الرقمي وتقنياته..... 276

شكل (10): الفئات لمحور جودة التعليم 276

شكل (11): الفئات والفئات الفرعية لمحور جودة التعليم 277

شكل (12): الفئات لمحور فاعلية الأداء الأكاديمي 277

شكل (13): الفئات لمحور المعوقات 278

شكل (14): الفئات لمحور المقترحات التطويرية 278

شكل (15): مخططاً لخطوات التصور المقترح لواقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية..... 155

فهرس الملاحق

ملحق (أ): أسماء المحكمين لأدوات الدراسة..... 196

ملحق (ب): المقاييس بصورتها بصورتها الأولية 197

ملحق (ج): المقاييس بصورتها بصورتها النهائية..... 207

ملحق (د): بروتوكول المقابلة..... 218

ملحق (هـ): استبانة النموذج التطويري المقترح لدراسة واقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي..... 221

ملحق (و): الجداول..... 224

ملحق (ز): الأشكال..... 273

ملحق (ح): شهادة قبول نشر البحث المستل من الأطروحة..... 279

التعلّم الرقمي وتقنياته وعلاقته بجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية: تصور تربوي تطويري مقترح

إعداد

صفاء عبد الله محمد بشارات

إشراف

د. حسام القاسم

المُلَخَّص

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته، وواقع جودة التعليم، ومستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، وكما هدفت إلى تقصي العلاقة بين هذه المتغيرات، وبناء تصور تربوي تطويري لتعزيز مهارات استخدام التعلم الرقمي وتقنياته، وتحسين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

استخدمت الدراسة المنهج المختلط بشقيه الكمي والنوعي، ففي الجانب الكمي تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الارتباطي، ولغرض بناء التصور المقترح أُستُخدم منهج البحث النوعي بالاعتماد على النظرية المجذرة. تكونت عينة الدراسة من (500) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية للجانب الكمي، و(60) مشاركاً للجانب النوعي من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، واستخدمت الدراسة للجانب الكمي ثلاثة مقايس: مقياس التعلم الرقمي وتقنياته، ومقياس جودة التعليم، ومقياس فاعلية الأداء الأكاديمي، حيث تم التأكد من صدقها وثباتها. وفيما يتعلق بالجانب النوعي تمّ استخدام المقابلات شبه المنتظمة، والاستبانة التي تضمنت أسئلة مفتوحة.

أظهرت النتائج أن درجة استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم ومستوى فاعلية الأداء الأكاديمي كانت كبيرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء

هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في مقياس التعلم الرقمي وتقنياته تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ومتغير سنوات الخبرة لصالح الفئة من (6–10 سنوات). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في مقياس جودة التلعيم ومقياس فاعلية الأداء الأكاديمي تعزى لمتغيرات:(الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)، وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لواقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقات ارتباطية قوية وذات دلالة إحصائية بين التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم، وبين التعلم الرقمي وتقنياته وفاعلية الأداء الأكاديمي، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية جداً بين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

وأوصت الدراسة بضرورة اعتماد أدوات تقييم دورية لقياس فعالية التعلم الرقمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام، وتصميم وتنفيذ برامج تدريب مهني مستدامة لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، تركز على الاستخدام الفاعل للتقنيات الرقمية ونظم إدارة التعلم، بما يسهم في تعزيز الكفاءة المهنية وتحسين الأداء الأكاديمي والإداري، وتوفير نظام حوافز تشجيعية، مادية ومعنوية، لما لها من أثر إيجابي في المحافظة على مستوى الأداء الأكاديمي المرتفع، ومحاكاة تجارب الدول المتقدمة في التعلم الرقمي كتجربة سنغافورة؛ للاستفادة من أفضل الممارسات العالمية.

الكلمات المفتاحية: التعلم الرقمي، التقنيات، جودة التعليم، الأداء الأكاديمي، أعضاء هيئة التدريس، رؤساء الأقسام، الجامعات الفلسطينية.

الفصل الأول

المقدمة والإطار النظري

1.1 مقدمة الدراسة

يشهد العصر الحالي الذي تعيشه الحضارة الإنسانية ثورة هائلة في مجال تكنولوجيا المعلومات، حيث يمثل هذا العصر مرحلة من التقدم والانفجار المعرفي، ولقد أحدث ظهور التكنولوجيا الرقمية تحولاً كبيراً في كيفية نشر المعرفة والوصول إليها، بعد أن كانت طرق نقل المعرفة تقليدية، ومع بروز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تغيرت حياة الناس بشكل كبير خلال العقدين الماضيين؛ لذلك توجّهت المؤسسات التعليمية والتربوية نحو التجديد والتطوير المستمر أمام هذه التغيرات كضرورة ملحة بشكل متوازي معها ليتسنى لها مواكبتها؛ وذلك بإدخال مستحدثات رقمية وتوظيفها في عمليتي التعلّم والتعليم؛ لجعلها أكثر فاعلية ومرونة، ولتحقيق نواتج تعلّم متميزة وتمكنهم من الإبداع والابتكار.

تُعدّ العملية التعليمية أحد المرتكزات الرئيسة في تطوير المجتمعات وبناء قدرات أفرادها، ويُعدّ التعلّم الرقمي وتقنياته من أبرز التحوّلات المعاصرة التي أسهمت في إعادة تشكيل ممارسات التعلم والتعليم. إذ يركّز التعلم الرقمي على توظيف التقنيات التكنولوجية الحديثة في دعم عملية التعلم، وتمكين المتعلمين من اكتساب المعارف والمهارات والخبرات بطرائق مرنة وتفاعلية، تتجاوز حدود الزمان والمكان، وتنسجم مع متطلبات العصر الرقمي. كما يُسهم هذا النمط من التعلم في إحداث تغييرات ملموسة في الأدوار التعليمية، وأساليب التدريس، وبيئات التعلم، بما يعزز من فاعلية العملية التعليمية وجودتها. ويؤكد ذلك أهمية تطوير أدوات ووسائل رقمية قائمة على معايير واضحة وضوابط منظمة، تضمن الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، وتحقق التمكين الرقمي في النظام التعليمي بما يخدم أهداف التنمية التعليمية والمهنية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2018).

من الواضح أن التقدم العلمي والتكنولوجي في أي مجتمع اليوم يعتمد بشكل كبير على نظام تعليمي يقدم تعليماً نوعياً، وهذا يتطلب تحديث وتطوير المناهج التعليمية، التي تلعب دوراً حيوياً في عملية التربية

والتعليم، بل يمكن اعتبارها العمود الفقري للعملية التعليمية، فالمناهج تعكس واقع المجتمع وفلسفته وثقافته واحتياجاته وتطلعاته، ومع التحديات التي تفرضها العولمة والتطور التكنولوجي السريع في القرن الحادي والعشرين، أصبح من الضروري أن يتماشى التعليم مع هذه التغيرات، فإلى جانب تعقيدات العولمة، تؤدي الثورة المعرفية والتكنولوجية والمعلوماتية إلى تغيير المناهج التعليمية، مما يستدعي إعداد الطلاب للتفاعل مع هذه الثورة بطرق متنوعة، لذا، فإن المناهج الحالية لا تلبي احتياجات تنمية مهارات التفكير الجديدة التي تتماشى مع هذه التطورات (الخالدي و كشك، 2020).

تسعى وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية إلى تطوير منظومة تعليمية حديثة تتوافق مع الاتجاهات العالمية المعاصرة، وتستجيب لمتطلبات المجتمع وسوق العمل، من خلال إعداد متعلمين يمتلكون القدرة على التعلم الذاتي والمستمر، والتفاعل الإيجابي مع التحولات التكنولوجية المتسارعة. وفي هذا السياق، تركز الوزارة على تحديث السياسات التعليمية، وتطوير المناهج وأساليب التدريس والتقويم، بما يضمن تطبيق معايير أكاديمية معتمدة، ويعزز من توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية، ويسهم في بناء بيئات تعلم تفاعلية تتمحور حول المتعلم. ويستند هذا التوجه إلى قناعة راسخة بأهمية التكامل بين مراحل التعليم المختلفة، ولا سيما الترابط بين التعليم العام والتعليم العالي، نظرًا لما لمخرجات التعليم من دور محوري في تحسين كفاءة رأس المال البشري، ودعم الإنتاجية والتنمية المستدامة في المجتمع الفلسطيني (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2018).

وفي هذا الإطار، وضعت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية استراتيجية وطنية للتعلم الرقمي تهدف إلى تعزيز توظيف التكنولوجيا في جميع مراحل التعليم، وتمكين المتعلمين والمعلمين من اكتساب المهارات الرقمية اللازمة لمواكبة التطورات العالمية. وتشمل الاستراتيجية تطوير المناهج وأساليب التدريس، وتوفير البنية التحتية الرقمية، وتأهيل الكوادر التعليمية، وإنشاء بيئات تعلم إلكترونية مبتكرة، بما يسهم في تحسين جودة التعليم وتعزيز فاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، وتهيئة الطلاب للمنافسة في سوق العمل الرقمي (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2021).

يعد التعلم الرقمي هو المسؤول عن تلبية احتياجات المجتمع من الأفراد القادرين علـــى مواكبـــة التقـــدم العلمي في جميع نواحي الحياة الصناعية والزراعية والتجارية، وهو كأي نـــوع مـــن أنـــواع التعلـــيم بمدخلاته وعملياته ومخرجاته، ومن أجل الوصول إلى مخرجات مرضـــية تلبـــي تطلعـــات المجتمـــع الفلسطيني يجب الاهتمام بالمدخلات، فالتعلم الرقمي له أهمية كبيرة لأنه يؤثر بشكل مباشر فـــي بنـــاء المجتمعات وتنميتها، وهو ما يوفره من تنمية الموارد البشرية بما يتماشى مـــع احتياجـــات المجتمـــع، ويوفره من أيدٍ ماهرة وكفاءات عالية تقود عملية الصناعة والمهن المختلفة فـــي المجتمعـــات وتحقـــق العوائد المالية (El Talla et al., 2018).

أصبح التعلم الرقمي في مجال التعليم علماً مستقلاً بحد ذاته، يمتلك أساليبه وبرامجه وأدواته الخاصـــة، مما جعله محوراً أساسياً في العملية التعليمية داخل مؤسسات التعليم، حيث يتيح ذلك للمعلم دمج التقنيـــة في التعليم، وخلق بيئة تعليمية فعالة تعزز من النمو العقلي والمعرفي للمـــتعلم، وتزيـــد مـــن خبراتـــه ومعارفه بأسلوب ممتع وجذاب، كما يتطلب الأمر توفير جميع الظروف والوسائل والأدوات التدريســـية الحديثة، بالإضافة إلى الأساسيات اللازمة للاستفادة الكاملة من التكنولوجيا، بما فـــي ذلـــك مختبـــرات مجهزة بأحدث التقنيات، ومن خلال ذلك، يمكن ملاحظة الفروقات في تطبيق التكنولوجيا الرقمية علـــى نظام التعليم، وتأثيرها في تنمية إبداع الطلبة في الجوانب المعرفية والنفس حركية والثقافية في حيـــاتهم الأكاديمية (بشارات، 2021).

يُعتبر التعلم الرقمي من أبرز الأساليب الفعّالة في عملية التعلم بشكل عام، خاصة فـــي ظـــل الانفجـــار المعرفي والتطور التكنولوجي الذي تشهده المجتمعات المختلفة. كما يسهم التعلم الرقمي في رفع مستوى التحصيل الدراسي، ويعزز من أداء المتعلمين ويزيد من دافعيتهم في بيئة الـــتعلم الرقميـــة، فـــي هـــذا السياق، قام معهد التدريب التقني والمعلومات بتطوير معايير أساسية للتعلم الرقمي تشمل عدة محـــاور، مثل دعم عملية التعلم، وتصميم المحتوى التعليمي، وسهولة الاستخدام، بالإضافة إلى ذلك، تـــم تأســـيس المركز الأوروبي للجودة في التعليم الإلكتروني في عام 2002، والذي يهدف إلى تشـــجيع التطبيقـــات

الناجحة والفعّالة في مجال التعلم الرقمي والإلكتروني، يسعى المركز إلى تـــوفير التوجهـــات والـــدعم والخدمات اللازمة للتقييم المستمر لخدمات هذا النوع من التعلم في بيئات تعليمية تتسم بالتغير والحركية المستمرة (مفرح، 2018).

حظي مفهوم جودة التعليم باهتمام الباحثين والتربويين على حد سواء لما له فائدة فـــي تـــوفير البيانـــات والمعلومات التي تمكن أصحاب القرار من اتخاذ قرارات صحيحة للأنفـــاق علـــى التعلـــيم وتحســـين مخرجاته، وذلك لما يحمله من أهمية بالغة في تطوير وتحسين العملية التعليمية برمتهـــا، حيـــث يعـــد الاهتمام بجودة التعليم من الركائز الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع وطموحاته فـــي أي دولـــة، وتحقيق أهداف التعلم والتعليم، أن جودة التعليم فرصة تصنعها الأمم، وتستثمرها الشعوب، وتضحي من أجلها بالوقت والجهد والمال والمثابرة، ونظراً للأهمية الكبيرة التي تحظى بها الجودة في عملية التحسين والتطوير، جعلت المفكرين يطلقون عبى هذا العصر عصر الجودة الشاملة، باعتبارها إحـــدى الركـــائز الأساسية لمسايرة المتغيرات الدولية والمحلية (الجعافرة، 2017).

أكد جانج Jiang (2024) على أن جودة التعليم تشير إلى تحقيق معايير محددة تسهم في تـــوفير بيئـــة تعليمية فعالة، تلبي احتياجات الطلاب والمجتمع، وتدعم أهداف التنمية المستدامة يتضمن ذلـــك تطـــوير مهارات التعلم مدى الحياة، تعزيز القدرة التنافسية، وتحقيق العدالة والشمولية فـــي العمليـــة التعليميـــة، وتشمل جودة التعليم على التعليم والتنمية المستدامة ويرتبط بهدف التنمية المستدامة الرابع الذي يســـعى إلى ضمان تعليم شامل وعالي الجودة وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، تقدم الأبحـــاث الحديثـــة تحليلات تبرز أهمية التعليم في تمكين المجتمعات وتحقيق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

وتعتبر مؤشرات جودة أعضاء هيئة التدريس من العناصر الأساسية في منظومة الجودة الشاملة، حيـــث تلعب دوراً حيوياً في تطوير التعليم الجامعي، وهذا يؤثر بشكل كبير على طلاب الجامعـــة مـــن حيـــث تشكيل شخصياتهم وتنمية قدراتهم ومواهبهم، وتعتمد هذه العملية على مهارات الأستاذ الجامعي وقدرتـــه

على خلق بيئة تعليمية ملائمة، وتحفيز طلابه، وتعزيز التواصل الإيجابي بينها لذا؛ يُعتبر عضو هيئة التدريس العنصر الأساسي والجوهري في العملية التعليمية، حيث يسهم في تقدم المؤسسة التعليمية وتطويرها (هبال، 2020).

توظيف التعليم الرقمي يعد أمراً حيوياً لتحسين جودة العملية التعليمية والطرق والأساليب المستخدمة فيها، ويقترح إنشاء مراكز تميز وقدوة تتناول العوامل المؤثرة على جودة التعليم، حيث تلعب تكنولوجيا المعلومات دورًا بارزًا في هذا السياق، وتساعد هذه التكنولوجيا في تحسين محتويات المناهج والمقررات التعليمية من خلال إدخال تقنيات متقدمة مثل الوسائط المتعددة ونظم التعليم الذكية، كما يتطلب الأمر تأهيل وتدريب المعلمين على استخدام الأنظمة والبرمجيات التكنولوجية الحديثة والمعلومات المتقدمة، ويسهم التعلم الرقمي أيضًا في تحديث وزيادة فعالية التعليم لتحقيق أهداف التنمية البشرية والتنمية المستدامة، وتعزز العدالة والمساواة بين الجميع، بالإضافة إلى ذلك، تساهم في تقليل التكاليف، حيث تعتبر تكلفة استخدام التكنولوجيا الحديثة منخفضة (مازن، 2015).

يُعتبر الأداء الأكاديمي في الجامعة من العوامل الأساسية التي تؤثر على جودة التعليم الجامعي لذا، من الضروري قياس مخرجات التعليم الجامعي لفهم مستوى الأداء، يجب أن يشمل هذا القياس جميع مكونات النظام الجامعي، بدءًا من العاملين، بهدف تقييم فاعليتهم وتحديد أدائهم في مهامهم الوظيفية، أن الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس من المجالات الحيوية التي تتطلب اهتمامًا خاصًا، نظرًا لأهميته في تحسين الأداء وزيادة فعاليته، وينبغي أن تكون هذه العملية شاملة ومستمرة، حيث تكشف عن نقاط القوة التي يجب تعزيزها، ونقاط الضعف التي تحتاج إلى تقويم، فالتقويم ليس هدفًا بحد ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق أداء متميز، ولا يمكن تحقيق ذلك إلا من خلال الالتزام بالتقويم والتطوير المستمر، تُعد عملية التقييم واحدة من أهم مهام رؤساء الأقسام في الجامعات، وهي جزء من اهتمام القيادات التربوية. كما تُعتبر أساسًا للقرارات المتعلقة بأداء المدرسين، وهي من المعايير الأساسية لترقيتهم وتثبيتهم في الخدمة، بالإضافة إلى تحديد رواتبهم ومكافآتهم (الصرايرة، 2011).

إن الاهتمام بتقويم الأداء الأكاديمي يحمل العديد من الفوائد الإيجابية، منها تأكيد الخريجين الجامعيين على أن جميع العاملين قد تم تقييمهم بدقة وعدالة وموضوعية، كما يسهم ذلك في تعزيز شعور الموظفين بالرضا، رغم وجود بعض جوانب الضعف في أدائهم، مما يفتح المجال لتطوير وتحسين أدائهم الوظيفي، يتطلب ذلك من الموظفين الإيمان بعدالة ودقة نظام التقييم، حتى تحقق عملية التقويم أهدافها المرجوة، والتي تتمثل في قبول الموظفين لبرامج التطوير والتحسين التي تستهدف معالجة نقاط الضعف، علاوة على ذلك، يوفر سجل الأداء الأكاديمي أسسًا موضوعية للقرارات المتعلقة بالعاملين، مثل العلاوات والترقيات والنقل، مما يعزز من ثقة الموظفين في النظام. كما يساعد المدراء في تحفيز الموظفين على بذل المزيد من الجهد في أداء مهامهم، بالإضافة إلى ذلك، يمكن من خلال تقويم الأداء اكتشاف أهم نقاط القوة والضعف لدى العاملين في التعليم العالي، ويعتبر الأداء الأكاديمي المتميز في هذا المجال أمرًا حيويًا، خاصة في تخصصات إدارة الموارد البشرية، حيث يعتمد النجاح في هذه العمليات بشكل كبير على جودة الأداء الأكاديمي (عبودي وآخرون، 2020).

وبناءً على ما سبق فقد ارتأت الباحثة تناول موضوع التعلم الرقمي، وإلى فهم الوضع الحالي للتعلم الرقمي في الجامعات الفلسطينية، بما في ذلك التقنيات المستخدمة، ومدى انتشارها، وكيفية استخدامها من قبل أعضاء هيئة التدريس، وتسعى أيضا إلى تحديد العلاقة بين التعلم الرقمي وتقنياته وبين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، وبناءً على النتائج التي تتوصل إليها الدراسة، وتسعى الباحثة إلى تقديم تصور تربوي تطويري مقترح، يهدف إلى تحسين استخدام التعلم الرقمي في الجامعات الفلسطينية، وبالتالي تحسين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، والمساهمة في تحقيق أهداف العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية، من خلال تحسين استخدام التعلم الرقمي، وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، وبالتالي تقديم تعليم أفضل للطلاب، وتخريج كوادر مؤهلة قادرة على التعامل مع المستحدثات الرقمية، وتملك

مواصفات الريادة والقيادة، وتتوافق مع متطلبات سوق العمل، والقدرة على الاتصال والتواصل محلياً ودولياً مع المؤسسات والشركات والارتقاء في كافة الأصعدة والميادين.

1.2 الإطار النظري

يتناول الإطار النظري ثلاثة محاور رئيسية وهي: التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، الأداء الأكاديمي، حيث تناولت الباحثة عرضاً تحليلياً للمفاهيم الأساسية التي ترتكز عليها الدراسة.

1.2.1 التعلم الرقمي وتقنياته

يُعد التعلم الرقمي ووسائل أخرى في تطوير العملية التعليمية، حيث تحول من مجرد نشاط روتيني يركز على التلقين إلى تجربة تفاعلية وإبداعية تهدف إلى تنمية المهارات والقدرات. ومع ذلك، يتطلب هذا التحول توفير والبرمجيات، كما يتطلب الأمر تصميم مقررات إلكترونية تتماشى مع الأهداف التعليمية، في الفترة الأخيرة، وخاصة خلال العام الماضي، لجأت العديد من الدول والجامعات والمدارس إلى استخدام أنظمة إدارة التعليم الرقمي وتقنياته، سواء كانت مفتوحة المصدر أو مغلقة (الرمحي، 2022).

الرقمنة: النشأ والتطور

بدأت الرقمنة كتعبير عن عملية تحويل المعلومات من صيغها التقليدية إلى صيغ رقمية قابلة للمعالجة والتخزين إلكترونيًا باستخدام الحواسيب والأنظمة الرقمية. في جوهرها، الرقمنة تعني تحويل النصوص والصور والبيانات التقليدية إلى صيغ ثنائية (0 و1)، مما يجعلها قابلة للنقل والمعالجة إلكترونيًا وتحليلها بشكل أسرع وأكثر دقة(Sedelmaier & Landes, 2019) .

على المستوى التاريخي، بدأ تطور الرقمنة منذ منتصف القرن العشرين مع ظهور **الحواسيب الرقمية**، ثم ازداد زخمها مع انتشار **شبكة الإنترنت** في التسعينيات، مما أسس مرحلة جديدة من معالجة المعلومات والتواصل الرقمي (Sedelmaier & Landes, 2019).

في السياق التعليمي، لم تقتصر الرقمنة على تحويل المحتوى إلى صيغة رقمية، بل أسهمت في إعادة تصميم التجربة التعليمية نفسها . فمع دخول تقنيات المعلومات والاتصالات (ICT) إلى الفصول الدراسية، ظهرت بيئات التعلم الرقمي التي تعتمد على التكنولوجيا لتقديم المحتوى، وتمكين التفاعل بين المتعلمين والمعلمين، وإدارة العمليات التعليمية بمرونة وفعالية (Digitalization in Education, 2025).

تسارعت هذه التحولات في العقد الأخير، وخاصة مع أحداث عالمية مثل جائحة كوفيد-19، التي دفعت المؤسسات التعليمية إلى اعتماد التعلّم الرقمي كخيار أساسي لاستمرارية التعليم، مما أبرز أهمية الرقمنة كعنصر رئيسي في تطوير التعليم الحديث (Hassan, 2024). الرقمنة في التعليم تشمل إعادة تصميم التجارب التعليمية، توظيف الأدوات الرقمية، تحليل البيانات التعليمية، وتخصيص التعلم وفق احتياجات المتعلمين، وهو ما يجعلها جزءًا أساسيًا من استراتيجيات تطوير التعليم الجامعي الحديث (Rakha, 2025).

في ضوء ما سبق، ترى الباحثة أن الرقمنة تمثل تحولاً أساسياً في عملية التعليم والتعلم، فهي ليست مجرد تحويل المعلومات إلى صيغة رقمية، بل تعيد تصميم التجربة التعليمية نفسها، وتُمكّن من توفير بيئات تعلم مرنة وتفاعلية. وترى أن التطورات التكنولوجية، خاصة بعد انتشار الإنترنت واعتماد التعلم الرقمي أثناء جائحة كوفيد–19، تؤكد على أن الرقمنة أصبحت عنصراً جوهرياً في تطوير التعليم الجامعي الحديث. كما تؤكد أن فهم الرقمنة وتوظيف الأدوات الرقمية وتحليل البيانات التعليمية بشكل فعّال يُعد من العوامل الأساسية لتحقيق جودة التعليم وتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة، وأن قدرة المعلمين على التكيف مع هذه التقنيات هو مفتاح النجاح في العملية التعليمية الرقمية الحديثة.

مفهوم التعلم الرقمي

التعلم الرقمي هو تعلم يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية على اختلاف أنواعها ويعمل على تقديم المحتوى وتحقيق أهدافه عن طريق أنشطه ومهارات متنوعة باتصال متزامن وغير متزامن بين عناصر العملية التعليمية بصورة رسمية أو غير رسمية (Blundell et al., 2016).

ويعرف أيضا توظيف تكنولوجيا المعلومات التي تتطلب مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت للتفاعل بين الطلبة والمعلم إلكترونيا دون قيود زمانية ومكانية (عامر، 2013).

ويعرفه الأكلبي (2023) بأنه منظومة متكاملة تقوم على تقديم المعرفة والتعليم للطلبة من أي مكان وأي وقت بواسطة استثمار تطبيقات وتقنيات وبرامج الاتصالات والمعلومات النشطة؛ لإتاحة جو تعليمي تفاعلي متنوع المصادر والأنماط والأساليب والاستراتيجيات".

في حين أن عطية (2023) يعرف التعلم الرقمي بأنه أحد أنماط التعليم الذي يرتكز على برامج وتقنيات رقمية والأجهزة التكنولوجية الحديثة والأدوات الذكية وقواعد البيانات؛ لإتاحة الآفاق المتعددة وتنويع مصادر المعرفة والبيانات، في جو تعليمي يمتلئ بالنشاط والرفاهية وتبادل الأفكار والخبرات بين الطلبة والمعلم، في ضوء التحرر من قيود المكان والوقت.

وعرفه تيكن وبولات Tekin & Polat (2017) بأنه الاستخدام الفعال للتكنولوجيا الرقمية والبحث عن المعلومات والوصول لها عبر الإنترنت بشكل موثوق وأمن، ويوفر وقت وجهد.

كما تعرفه خليفة (2024) على أنه مجموعة من السمات المختلفة، منها التفاعلية فالتعلم الرقمي يتيح محيط تفاعلي ما بين التلاميذ والمعلم وزملائهم والإدارة المدرسية، وذلك من خلال ما يوفره من أدوات اتصال متزامنة (مؤتمرات الفيديو، غرف الدردشة،"المنصات الالكترونية) أو غير متزامنة (البريد

الإلكتروني، الأقراص المضغوطة) ومنها التنوع في عرض المضامين التعليمية وكيفية تقديمها مما يساعد في تنشيط قدرات التلاميذ الذهنية، وتنوع المحفزات والمعززات التي تثير حواس التلاميذ (كالصور، والأصوات، والفيديو، والنصوص المكتوبة، والموسيقى).

وبناءً على ما ورد أعلاه من تعريفات ترى الباحثة أنَّ التعلم الرقمي هو عبارة عن توظيف التكنولوجيا الرقمية والتقنيات الحديثة في التعليم مع توافر البنية التحتية المناسبة لها، وأن التعليم الرقمي يعتمد بشكل أساسي على المستحدثات التكنولوجية والتطبيقات الجديدة المعاصرة التي تحتوي على عناصر تشويق وجذب للطلاب بحيث يتم تقديم المحتوى والمعلومات والمهارات باستخدام تقنيات التعلم الرقمي.

وترى الباحثة أن هناك اتفاقاً عاماً على تعريفات التعليم الرقمي على أنه يشمل استخدام الأنواع المختلفة لتقنيات التكنولوجيا الرقمية من أجل اكتساب المعلومات والمهارات والمعارف وإيصالها إلى الآخرين دون الالتزام بقيود الزمان والمكان لتحقيق الأهداف التعليمية بكل سهولة ويسر.

مراحل تطور التعلم الرقمي

على الرغم من التطورات التكنولوجية الكبيرة في القرن الحادي والعشرين، لا تزال هناك فجوة متزايدة بين احتياجات الطلاب التعليمية وقدرات المعلمين المهنية على مواكبة هذه التطورات. مما يزيد الحاجة إلى توظيف الوسائل والاستراتيجيات التعليمية الحديثة المعتمدة على التكنولوجيا، بهدف تطوير مهارات الطلاب في التفكير النقدي، والبحث، والانضباط، الأمر الذي يتطلب من المعلمين تعزيز مهاراتهم التكنولوجية في جميع المجالات التربوية للوصول إلى مستوى تعليمي مرجوه (منصور، 2015).

ويعود أصل التعلم الرقمي إلى ثلاثينيات القرن الماضي، عندما استخدم الجيش الأمريكي الكتب المبرمجة لتدريب جنوده دون تدخل مباشر من المعلم. أما الاستخدام التطبيقي الفعلي للتعليم الرقمي فقد بدأ في التسعينيات، وتحديدًا منذ عام 1995، حين اقترح كل من راوت، أندرسون، وليون استخدام الحاسوب في تنفيذ المهام التعليمية وبرمجة المواد التعليمية، مع اعتماد مؤسسات تعليمية واقتصادية

وصحية وعسكرية كبيرة على الحاسوب خلال تلك الفترة. وبعد خمس سنوات، استخدمت قرابة أربعين مؤسسة تربوية حول العالم الحاسوب في العملية التعليمية (بشارات، 2021).

وأشار منصور (2015) إلى أن التعلم الرقمي تطور عبر أربع مراحل رئيسية:

- المرحلة الأولى (قبل عام 1983): عصر المعلم التقليدي، حيث كان التواصل بين المعلم والمتعلم مقتصرًا على قاعة الدرس في زمان ومكان محددين.
- المرحلة الثانية (1984–1993): عصر الوسائط المتعددة، مع استخدام أنظمة التشغيل مثل النوافذ والماكنتوش والأقراص الممغنطة في التعليم.
- المرحلة الثالثة (1993–2000): ظهور الإنترنت والبريد الإلكتروني، مما أتاح للمعلمين والمتعلمين وسائل تواصل ومعرفة أوسع.
- المرحلة الرابعة (2001 وما بعدها): الجيل الثاني للإنترنت، حيث أصبح تصميم المحتوى التعليمي أكثر تقدمًا، واستخدمت التكنولوجيا الرقمية على نطاق واسع لتوفير الوقت والجهد والمال، مع توقع استمرار توظيف نماذج التعلم الرقمي بشكل أكبر في المستقبل.

في ضوء ما سبق، ترى الباحثة أن التعلم الرقمي لم يكن مجرد تحول تقني في طرق تقديم المعلومات، بل يمثل عملية ديناميكية أعادت تشكيل طبيعة التعليم نفسه. كما ترى الباحثة أن المراحل التاريخية لتطور التعلم الرقمي، من الاستخدام الأولي للكتب المبرمجة في ثلاثينيات القرن الماضي إلى بيئات التعلم الرقمية الحديثة، توضح أن التقدم التكنولوجي يجب أن يقابله تطوير مستمر لمهارات المعلمين وقدرات الطلاب. وبناءً على ذلك، تؤكد الباحثة أن فهم هذه المراحل التاريخية والتقنيات المصاحبة لها يُعد أساساً ضرورياً لتوظيف التعلم الرقمي بشكل فعّال في العملية التعليمية، وتحقيق جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي.

أنواع التعلم الرقمي

أتفق كل من بشارات (2021)؛ ومحمود (2012) على أن هناك نوعان من أنواع التعلم الرقمي يصنف على أساسهما وهما:

1. التعلم غير المتزامن عبر الإنترنت (Asynchronous online learning): وهو عبارة هو أسلوب تعليمي يتمحور حول الطالب، حيث التعلم غير المتزامن عبر الإنترنت يمكن أن يحدث التعلم في أوقات وأماكن مختلفة حسب حاجة المتعلم، ومن أدوات التعليم الرقمية التي تستخدم هذه النوع مثل البريد الالكتروني (E-mail) والشبكة النسيجية (World wide web) والقوائم البريدية (Mailing list) ومجموعات النقاش (Discussion Groups)، ونقل الملفات (File Exchange) والأقراص المدمجة (CD).
2. التعلم المتزامن عبر الإنترنت: Synchronous online learning) طريقة تعلم تتطلب من الطلاب حضور الفصول الدراسية بشكل مجدول هيكلياً وبشكل افتراضي، ومن أدوات التعلم الرقمية التي تستخدم هذا النوع مثل غرف المحادثة الفورية (Real-Time Chat)، والمؤتمرات عبر الفيديو (Videoconferencing)، واللوح الأبيض (Interactive White Board)، والفصول الافتراضية (Virtual Classroom).

أهمية التعلم الرقمي

التعلم الرقمي يعد أمراً حيوياً لكل المجتمعات، سواء كانت متقدمة أو في مراحل النمو، خصوصاً في ظل التغيرات السريعة والمتتالية. هذا النمط من التعليم يقدم فرصاً وخدمات تعليمية تتجاوز التحديات التي يواجهها التعليم التقليدي. وتتجه العديد من الدول حول العالم نحو تعزيز التعليم الرقمي وتوسيع مجالات استخدامه، مما يبرز أهمية هذا النوع من التعليم. وفيما يلي النقاط الرئيسية التي تلخص أهمية التعليم الرقمي كما أشار لها كاظم وعليوي (2022):

- الاستفادة من المصادر التعليمية المتاحة على الإنترنت، والتي قد تكون محدودة في بعض البلدان والمجتمعات، خاصة في الدول النامية.
- تبادل الخبرات من خلال وسائل الاتصال والمنتديات التي تسمح للطلاب والمعلمين والمديرين والمشرفين وكل المهتمين بالمواضيع التعليمية بالتواصل ومشاركة الأفكار.
- المساعدة في تعلم اللغات الأجنبية من خلال التواصل والاتصال بشكل متزامن أو غير متزامن، من خلال المتعلم والمحتوى التعليمي والمتعلمين مع أنفسهم.
- الفصل الافتراضي بين المعلم والطالب، حيث تحثث عملية الاتصال دون مواجهه بين المعلم والطالب.

فوائد التعلم الرقمي في المؤسسات التعليمية

أشارت بشارات (2021) إلى أن التعلم الرقمي يتميز بالعديد من المزايا التي تشمل تقليل النفقات على كل من المعلم والطالب، وتحسين متطلبات العمل لأكبر عدد ممكن من المتدربين، إضافة إلى حرية تطوير المحتوى الإلكتروني. كما يتسم المحتوى بالتحديث المستمر وتوفره لفترات طويلة. يشعر المتدربون بالمساواة عند تلقيهم المحتوى في نفس الوقت، مما يعزز التفاعل بين الطلاب أنفسهم وأيضًا بينهم وبين المدرسة. وتسهل هذه التجربة التواصل، مما يعزز الشعور بالمساواة، كما أن التعليم الإلكتروني يتيح الوصول للمعلمين بشكل سريع وفي أوقات غير رسمية، تتناسب أساليب التعليم المختلفة مع جميع الأوقات، حيث تتوفر المناهج على مدار الساعة طوال الأيام.

فيما يرى كاظم وعليوي (2022) إلى أن التعلم الرقمي يقدم ثقافة جديدة تركز على الفكر الرقمي ومعالجة المعرفة، ويتيح للطالب التعلم في أي وقت ومن أي مكان، استنادًا إلى قدراتها، ويساهم التعلم الرقمي في توفير الفرص التعليمية لكافة فئات المجتمع، ويعزز استقلالية المتعلم ويشجع على الاعتماد على الذات، ويرفع العائد المالي بتقليل تكاليف التعليم، ويساهم في تحسين مستوى التعليم وتنمية القدرات الفكرية، ويساعد على التقييم الفوري والسريع، مما يتيح التعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء.

وفي ضوء ما سبق، ترى الباحثة أن التعلم الرقمي أُثبت فوائده الجمة، لا سيما في ظل التحديات العالمية الراهنة مثل الحروب والأوبئة المنتشرة التي تفرض قيوداً مفاجئة وغير متوقعة على التجمعات والحركة، في مثل هذه الظروف، يصبح التحول نحو التعلم الرقمي ليس مجرد خيار ترفي، بل ضرورة حتمية لضمان استمرارية العملية التعليمية وتوفير فرص التعلم المرنة والآمنة للطلبة، حيث يسمح للجامعات بالاستمرار في أداء رسالتها الأكاديمية والتربوية دون انقطاع، متجاوزة بذلك العوائق الجغرافية والزمنية.

تقنيات التعلم الرقمي

أشارت الأدبيات السابقة إلى مجموعة من أهم تقنيات التعلم الرقمي، حيث أن تقنيات التعلم الرقمي تقدم فرصاً هائلة لتحسين وتوسيع نطاق العملية التعليمية، من خلال فهم الأنواع المختلفة من التقنيات وكيفية استخدامها بفعالية وما الدور الذي تؤديه، حيث يمكن للمؤسسات التعليمية ولأعضاء هيئة التدريس إنشاء تجارب تعليمية غنية وفعالة تلبي احتياجات الطلبة في العصر الرقمي.

هناك عدداً من تقنيات التعلم الرقمية باستخدام الأجهزة الذكية، حيث تزايد عدد الأجهزة الذكية وتنوع الشركات المصنعة لها، ومن بين هذه الأجهزة التي يمكن استخدامها في عملية التعلم ومنها كما أشار لها كل من (ألطف، 2019؛ بدر، 2014):

- آيبود (iPod Touch): هو جهاز لوحي محمول يتيح للمستخدمين تحميل الموسيقى والكتب المقروءة والمسموعة، بالإضافة إلى الصور والفيديو. يحتوي على دفتر عناوين وتقويم، ويتيح تخزين المعلومات وقراءة الكتب الإلكترونية، وتبادل الملفات والمعلومات، والتعاون في المشاريع، وتدوين المحاضرات.
- المساعد الرقمي الشخصي (Personal Digital Assistant): هو جهاز محمول باليد أو في الجيب، يجمع بين الحوسبة والوصول إلى الإنترنت. يدمج في نظام واحد الشبكات، المفكرة، دفتر

العناوين، أدوات الإنتاج، وتقنيات البلوتوث والواي فاي، يأتي مزودا بقلم ويعمل كعارض صـــوت وفيديو وأفلام فلاش، كما يعرض المستندات ويتيح الوصول إلى البريد الإلكتروني، محتوى الويب، والرسائل النصية.

- الناقل أو الحامل (USB Drive) هو جهاز شامل للتخزين، يتميز بحجمه الصغير وقابليته للحمل، ويتوافق مع جميع أجهزة الحاسوب الحديثة. يتمتع بسعة تخزينية كبيرة، مما يجعله مثالياً للاستخدام في الندوات والمحاضرات والدورات والمشاريع.
- قارئ الكتاب الإلكتروني E-Book Reader هو جهاز مخصص لقراءة النصوص، حيث يمكنـــه قراءة مئات الكتب الإلكترونية والصحف والمجلات، يسهل البحث عن النصوص الكاملـــة، ممـــا يساعد المستخدمين في العثور عليها بسهولة، يمكن للطلاب تنزيل المواد التعليمية النصية والكتـــب المدرسية الإلكترونية وإجراء البحوث، يتميز بشاشة كبيرة تسهل عملية القراءة.
- جهاز الهاتف الذكي (Smartphone) هو جهاز يجمع بين وظـــائف الهـــاتف التقليـــدي وكـــاميرا والمساعد الرقمي الشخصي، بالإضافة إلى إمكانية الوصول إلى الإنترنـــت. يســـتخدمه الطـــلاب لتحميل الصوتيات والفيديوهات والمحاضرات الصوتية، كما يمكنه تشغيل الصوت والفيديو والأفلام وملفات الفلاش، وعرض وتحرير المستندات النصية، والوصول إلى البريد الإلكتروني.
- الكمبيوتر الشخصي المحمول (Ultra Mobile) فيستخدمه الطلاب لتحميل الصوتيات والفيديوهات والمحاضرات الصوتية، وتصفح الإنترنت، وإرسال البريد الإلكتروني، والرسائل النصية والفورية، وتسجيل الدخول إلى مواقع الويب، بالإضافة إلى استخدامه في تطبيقـــات الشـــبكات والاتصـــالات الأخرى.

وتضيف بشارات (2021) عدداً آخراً من تقنيات وأدوات وأساليب التعلم الرقمي كما يلي:

- أدوات الإنتاج (create): هي برامج تأليف ودمج محتويات المقرر الإلكتروني، وتصـــنف إلـــى: برامج تأليف المقرر (Authoring Course): برامج لتأليف المحتوى وبيئة التصفح مثل بـــرامج

أوثر وير (Author ware) وبرامج دازلر ماكس (Dazzler max). وبرامج تأليف الصفحات (Authoring Web sit): إنشاء صفحات HTML وربطها مع الموقع مثل برنامج مايكروسوفت فرونت بيج (Front page Microsoft) وبرامج دريم ويفر (Dreamweaver).وبرنامج الاختبار والتقييم (Assessment and Testing): إنشاء وإجراء تقييم المتعلمين مثل برنامج (Hot Potatoes) وبرنامج (Test Generator) وبرنامج (Perception).ومحرر الوسائط (Editors Media): إنشاء وتحرير وتجهيز الرسوم والصور المتحركة والمقاطع الصوتية والمرئية، مثل برنامج دايركتور (Director) وبرنامج فلاش (flash) وبرنامج فوتوشوب (Photoshop) وبرنامج ثري دي ماكس (Max-3D) وصانع الأفلام موف ميكر (Movie Maker).

- أدوات التوصيل (Offer): برامج توصيل مواد التعلم بكفاءة هذه المواد وفاعليتها وإدارتها على الشبكة والتحكم بوصول المتعلمين ومراقبة أداءهم مثل، أنظمة إدارة التعلم (LMS) لإدارة المقررات والمتعلمين، مثل نظام ويب سي تي (WEB (CT وبلاك بورد (Blackboard) ونظام المودل (Moodle) ونظام آنجل (ANGEL).
- الأدوات التعاونية (Collaboratio Tools) تسهل الاتصال الفعال بين المتعلمين في أماكن مختلفة مثل، أدوات الاتصال التزامنية:(Synchronous): كالسبورة التفاعلية (Whiteboard) وتشارك التطبيقات (Application sharing) والمؤتمرات المرئية والصوتية (Video – Audioconferencing). وأدوات الاتصال غير التزامنية:(Asynchronous) كبرامج البريد الإلكتروني ومنتديات النقاش.
- أدوات الوصول :(Access) البرامج التي تمكن المتعلمين من عرض التصفح في محتويات المقرر الإلكتروني وهي، المتصفحات :(We Browsers) مثل متصفح إنترنت إكسبلور (Explorer Internet) ونتسكيب (Netscape). وبرامج تشغيل الوسائط :(Players Media) مثل برنامج ريال بلاير (Real Player) وبرنامج القارئ أكروبات ريدير (Acrobat Reader).

وأشار المهدي (2021) إلى تطبيقات وتقنيات التعلم الرقمي، ومن أبرز التطبيقات التي تشكل مستقبل التعلم الرقمي وتضمن التفاعل والكفاءة في العملية التعليمة هس التقنيات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي ومن أشهرها كما يلي:

- تطبيق جوجل كلاود للذكاء الاصطناعيPlatform AI Cloud Google، وتطبيق بيج مل Big ML الذي يقدم خوارزميات قوية للتعلم الآلي، وتطبيق نيا إنفوسيس Nia Infosys.
- تطبيقات واجهة البنية الطبيعية Application Interface Natural: وتضم ثلاثة مجالات رئيسية، وهي تطبيقات معالجة اللغات الطبيعية Language Natural Processing كمصطلح يمثل قدرة الحواسيب وأنظمة التشغيل على تحليل ومعالجة النصوص واللغات التي يستعملها الإنسان. وتطبيقات تمييز الخطاب Speech Recognition، وتطبيقات الواجهات البينية المتعددة sensory use-Multi Interface
- تطبيقات الآلات الذكية Robotics: ويضم مجال الإدراك المرئي Visual Perception.
- تطبيقات علوم الحاسب Applications Science Computer، ويلزمه توفر كل من حاسوب الجيل الثامن 8the generation computer K، والمعالجة المتوازيةSymbolic processing.
- تطبيقات العلوم science Cognitive، ويلزمه تعلم كل من الأنظمة الخبيرة Expert System، وأنظمة تعتمد على المعرفة systems based Knowledge، والمنطق Intelligent Agent الذكي والوكيل، Fuzzy Logic.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أن الاتجاه الحديث للتعلم الرقمي لم يعد يقتصر على مجرد نقل المحتوى الكترونياً، بل أصبح يتطلب بيئة تفاعلية وذكية، حيث تسهم هذه الأدوات والتطبيقات من رفع مستوى التعلم الرقمي ذاته، وتحوله من وسيلة تقليدية إلى نظام تكامل يتسم بالمرونة والكفاءة والفاعلية في أدارة عملية التعلم والتعليم، وهذه التحول في طبيعة التعلم الرقمي هو ما يعزز قدرته على تحقيق التأثير الإيجابي المنشود على باقي متغيرات الدراسة.

أهداف استخدام تقنيات التعلم الرقمي

تأتي مقاصد التعلم الرقمي لتكملة غايات التعليم التقليدي وفتح آفاق جديدة للمتعلم، حيث يمكن إبراز أهم الغايات لتوظيف التقنية في التعليم إلى زيادة مستوى التفاعل بين المتعلم والمحتوى العلمي للمواد التعليمية، وإعادة تقديم المعلومات المتقدمة بطريقة مثيرة للاهتمام وجذابة، ويتيح استعمال تقنية الاتصال اتصالاً آنياً بين المتعلم والمعلم، وتعمل على خلق بيئة تعليمية للمتعلم تتغلب على ضيق الزمان والمكان في مواجهة تحديات الحياة، وتنمي الدافعية الذاتية للتعلم وحل مشكلة النقص في الكوادر التعليمية الأساسية والمؤسسات التعليمية، ويوفر التدريس الفعال لعدد كبير من الطلاب ورفع مستوى التعليم بين أفراد المجتمع، والتشجيع على استعمال مناهج البحث التربوي والعلمي ويسهل الحصول على المعلومات بأقل قدر من الوقت والجهد (دحماني، 2019).

معوقات التعلم الرقمي

أن التعلم الرقمي يواجه العديد من التحديات والمعوقات التي تعيق تحقيق أهدافه وغاياته، من بين هذه التحديات، عدم توفر بنية تحتية تكنولوجية متطورة، خاصة في الدول النامية، مما يؤثر سلباً على العملية التعليمية، كما يعاني من نقص في الكوادر البشرية المؤهلة ذات الخبرات الفنية والتقنية اللازمة لتطبيق برامج التعلم الرقمي، بالإضافة إلى ذلك، يفتقر معظم المعلمين إلى المهارات الأساسية للتعامل مع أنظمة التعليم الرقمي، ويعاني الطلاب من ضعف المهارات التي يعتمد عليها التعليم الرقمي، فضلاً عن عدم جدية بعضهم أثناء عملية التعلم الرقمية، كما أن صعوبة تطبيق أدوات التقييم والوسائل الضرورية للعملية التعليمية في نظام التعليم الرقمي تلعب دوراً في هذه التحديات (خليفة، 2024).

بينما اشار كل (بشارات، 2021؛ مازن، 2015) إلى أن نقص الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة، وحاجز اللغة، والمقاومة من قبل بعض المعلمين، وعدم تقبلهم للتغيير خوفًا من فقدان وظائفهم، تعتبر من أبرز المعوقات، ونقص الأدوات والمعدات، بالإضافة إلى غياب الدعم الفني والتقني، تعد من

العوامل الرئيسية التي تعيق العملية التعليمية، كما أن نقص الكوادر البشرية المدربة في إدارة التعليم الإلكتروني، وعدم وضوح النظام التعليمي القائم على استخدام التكنولوجيا الرقمية والأجهزة الإلكترونية لدى الكثيرين.

وترى الباحثة أنه رغم التحديات والسلبيات المرتبطة بالتعلم الرقمي، إلا أن هناك العديد من الإيجابيات التي تدفعنا لتجربة هذا النوع من التعليم، يمكننا تحقيق ذلك من خلال توفير بنية تحتية شاملة تدعم التعلم الرقمي، وتفعيل أساليب التعليم الرقمي المتزامن للتغلب على تلك السلبيات، والاستفادة من المزايا والفوائد التي يقدمها التعلم الرقمي في السياق التعليمي، وينبغي على المؤسسات التعليمية تنظيم دورات تدريبية للمعلمين، بالإضافة إلى الحاجة للاستعانة بخبراء وفنيين لصيانة الأجهزة، يتطلب ميزانيات كبيرة.

المشاريع والمبادرات التعليمية المتصلة بالتعلم الرقمي وتقنياته في الجامعات الفلسطينية

شهد قطاع التعليم العالي في فلسطين، ومثله في بقية دول العالم، تحولاً كبيراً نحو دمج التقنيات الرقمية في العلمية التعليمية، خصوصاً بعد التحديات التي فرضتها جائحة كوفيد-19، حيث لم يعد التعلم الرقمي خياراً تكميلياً، بل أصبح ضرورة استراتيجية للجامعات لضمان المرونة، والوصول، والجودة في تقديم المعرفة، حيث تسعى الجامعات الفلسطينية بشكل متزايد إلى تبني مبادرات ومشاريع تهدف إلى تعزيز التعلم الرقمي، سواء من خلال تطوير البنية التحتية، تدريب الكوادر الأكاديمية، أو تصميم محتوى تعليمي يتناسب مع متطلبات العصر الرقمي والتحول الرقمي الحاصل، حيق هناك العديد من المشاريع التعليمية التي تتطلب التعلم الرقمي وتقنياته والتي أشار لها كل من (وزارة التربية والتعليم، 2018؛ بشارات، 2021).

- الصفوف الافتراضية المتزامنة: تشبه القاعة الصفية، يستعمل فيها المعلم والطالب أدوات وبرمجيات مرتبطة بوقت معين، وفي موقع معين)

- التعليم المدمج: يجمع بين أحسن خصائص التعليم الإلكتروني والتعليم وجهاً لوجه لتصميم المناهج التعليمية، وهو بذلك يبني منها تجربة تعلم أكثر فعالية للمتعلمين.
- التعليم الذاتي: الأسلوب الذي يقوم فيه المتعلم بنفسه بالمواقف التعليمية المختلفة لاكتساب المعلومات والمهارات والخبرات، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، فالمتعلم هو الذي يقرر متى وأين ينهي، وبالوسائل، والبدائل، والطرق يختار، ومن ثم يصبح المسؤول عن تعلمه وعن صناعة تقدمه الثقافي والمعرفي والعلمي.
- التعليم الذكي: التعليم القائم على توظيف التكنولوجيا والتقنيات الإلكترونية الحديثة في العملية التعليمية مما يُمكن المعلم من متابعة الطلبة من خلال حلقات نقاش وبرامج ومحادثة وفصول افتراضية والعصف الذهني وحل المشكلات والتفاعل الصفي ضمن المحتوى الرقمي.
- المكتبات الرقمية: وهي تشكل المصادر الإلكترونية الرقمية كل محتوياتها، ولا تحتاج إلى مبنى، وإنما (servers) خدمات لمجموعة من الخوادم للاستعمال وشبكة تربطها بالنهايات الطرفية للاستعمال.
- التعليم القائم على المشروع: حيث يتخذ أسلوبا تجديدياً ومميزاً وذات طابع خاص وشائق في التدريس بهدف تنمية المهارات والكفايات المختلفة، حيث يركز على طرق تعلم جديدة تختلف عن طرق التعليم التقليدية، حيث يجعل عملية التعليم جزءاً من الحياة الاجتماعية وتربط المناهج التعليمية ببعضها البعض، وتنمي روح التعاون المشترك بين الطلبة
- التعليم المقلوب: نموذج تربوي يرمي إلى استعمال التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو وملفات فيديو أو ملفات صوتية، ويطّلع عليها الطلبة في بيوتهم، أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم، وهواتفهم الذكية، في حين تخصص المحاضرة للنقاش والمشاريع والتدريبات وهذا البرنامج يضمن استغلال الوقت بصورة جيدة وأفضل، ويعزز التفكير الناقد لدى الطلبة.

تطبيقات التكنولوجيا في التعلم الرقمي

تتنوع تطبيقات التكنولوجيا في التعلم الرقمي بشكل كبير، مما يساهم في تحويل العملية التعليمية التقليدية إلى تجربة أكثر فاعلية ومرونة وكفاءة، هذه التطبيقات لا تقتصر على مجرد نقل المحتوى كما هو، بل تعمل على إثراء طرق التدريس، وتعزيز مشاركة الطلبة، وتوفير بيئات تعلم مخصصة، حيث يمكن تلخيص أهم تطبيقات التكنولوجيا الحديثة في التعلم الرقمي حيث أشار لها عمر (2022) كما يلي:

أولا: التدريس الذي يركز على الطالب في هذا المنحى، تعد خصائص الطالب، أي قدراته واحتياجاته ومهارات البحث وقاعدة المعرفة، هي القوة المحركة وراء العملية التعليمية، كما تحرص على توفير تعليم يتناسب مع قدرات الطلاب ويستوعب الفروقات الفردية، وذلك من خلال دمج الأنشطة والتجريب والبحث، إضافة إلى أن التعليم الذاتي، والمعامل الافتراضية التي تسمح للطلاب بنقل الأدوات افتراضياً ومحاكاة النتائج أحد أبرز تطبيقات التدريس الرقمي.

ثانيا: التدريس القائم على المعرفة: التعليم الذي يهدف إلى بناء بيئة معرفية يمكن للطلاب التأقلم فيها من خلال الاستفادة من المهارات التي توفرها هذه الأنواع من التكنولوجيا، مثل التحقيق والتنظيم والحفظ والاسترجاع وإعادة تمثيل المعرفة.

ثالثاً: تقنية الاتصال: هي محور التدريس، تعتمد طريقة التدريس الرقمي على مفهوم التزامن أو عدم التزامن، وتشمل أشكاله البريد الإلكتروني كوسيلة لتبادل المراسلات وطرح الأسئلة وإسناد الواجبات، ويمكن تسليم هذه الرسائل عبر الصوت أو الصوت أو الصورة، وأشكال أخرى تشمل إقامة المؤتمرات باستخدام الحاسوب.

رابعاً: التدريس على طريقة العرض: ويستفيد من ميزات الوسائط المتعددة مثل (نص–صوت–صورة–فيديو) بالإضافة إلى طرق العرض والتواصل.

الذكاء الاصطناعي (AI) كتوجه مستقبلي في التعلم الرقمي

يُعتبر الذكاء الاصطناعي (AI) من أهم التقنيات الثورية التي شهدت تقدماً كبيراً في السنوات الأخيرة، وقد برهنت مقدرتها على إحداث تحولات جوهرية في شتى المجالات، شاملاً قطاع التعليم. وتُعتبر تقنية الذكاء الاصطناعي إحدى التقنيات الاستراتيجية الرقمية الحديثة التي تشمل توليد المعرفة عبر الحصول على المعرفة وتخزينها ومعالجتها وتوضيحها، واستغلالها في حل المعضلات وتقديم خدمات مستحدثة، والبحث عن كفاءة أعلى وفرص جديدة لتحقيق التفوق التنافسي، تساعد المؤسسات على إتمام المهام في وقت أقصر عن طريق مساندة التطبيقات الحديثة (الأنظمة الخبيرة، الشبكات العصبية الاصطناعية، أنظمة المنطق المضبب، أنظمة الخوارزميات الجينية) لاتخاذ القرار، وبالأخص القرارات الإدارية. للاستفادة من ذلك؛ تحتاج المنظمة إلى خبرة في تصميم حلول الذكاء الاصطناعي وإدارتها على نطاق واسع (المصري، 2022).

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أن الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence) أصبح من الموضوعات التي تستقطب أكثر تغطية في جميع المجالات الأكاديمية، حيث يشهد الميدان انتشاراً واسعاً نظراً لأسباب تكنولوجية متسارعة من جهة وأسباب اقتصادية بحته مفتعلة من طرف الشركات من جهة خرى، والتي تم تعزيزها بظهور البيانات الضخمة في السنوات الأخيرة، وأصبح الذكاء الاصطناعي اليوم مفهوماً متداولاً بشكل كبير، وقد استخدم في جميع المجالات العلمية التقنية وحتى العلوم الإنسانية، وإن الذكاء الاصطناعي ليس مجرد أداة منفردة، بل يُعد تقنية محورية ضمن تقنيات التعلم الرقمي.

الذكاء الاصطناعي في التعلم الرقمي

يُعد الذكاء الاصطناعي من أبرز التقنيات الحديثة التي ساهمت في تحقيق تحول نوعي في محيط التعلم الرقمي، حيث يُستَخدم لتصميم أنظمة تعليمية ذكية تستطيع تحليل بيانات المتعلمين وتوفير تجارب تعلم

مخصصة تتناسب مع احتياجاتهم الفردية. ويُنظر إلى الـذكاء الاصـطناعي فـي التعلـيم علـى أنـه تقنية أساسية ضمن منظومة التعلم الرقمي، فـي حـين تُصـنَّف أدواتـه (مثـل أنظمـة التوصـية، روبوتات المحادثة، التقييم الذاتي الذكي، والتعلم التكيّفي) كوسائل تشغيلية ضمن هـذه التقنيـة الكبـرى (Luckin et al., 2016).

يَوفّر الذكاء الاصطناعي للتعلم الرقمي فرصاً متعددة، منها:

أولاً: التعلم التكيفي: حيث يُعاد تشكيل المحتوى التعليمي وفقًا لقدرات وأداء الطالب، ما يُعـزز جـودة التعليم ويُزيد من فاعلية العملية التعليمية (Chen et al., 2020).

ثانياً: تحليل البيانات التعليمية (Learning Analytics): يساعد الذكاء الاصطناعي في رصـد تقـدم الطلبة وتحليل أنماط تعلمهم لاكتشاف نقاط القوة والضعف، وهو مـا يُسـهِل تحسـين الأداء الـوظيفي لأعضاء هيئة التدريس من خلال تزويدهم ببيانات دقيقة تدعم قراراتهم (Siemens & Long, 2011).

ثالثاً: المساعدات الذكية وروبوتات المحادثة (Chatbots): تُتيح للطلاب الحصول على دعـم فـوري، والإجابة عن استفساراتهم على مدار الساعة، ما يُعزز التفاعل الرقمي ويخفف العبء عـن المعلمـين (Holmes et al., 2019).

رابعاً: التقييم الذكي: عبر تقنيات الذكاء الاصطناعي يمكن إنشاء أنظمة تقييم موضوعية قـادرة علـى تصحيح الاختبارات وتحليل إجابات الطلبة بسرعة ودقة، وهو مـا يُسـهم فـي رفـع جـودة التعلـيم (Zawacki-Richter et al., 2019).

في ضوء ما سبق ترى الباحثة إن الذكاء الاصطناعي ليس مجرد أداة منفردة، بل يُعد تقنيـة محوريـة ضمن تقنيات التعلم الرقمي، بينما تتفرّع منه أدوات متعددة تُسهم في تطوير العملية التعليمية والوظيفيـة داخل الجامعات، من خلال رفع جودة المخرجات الأكاديمية، وتبسيط عمليات البحث والتحليل، وتقويـة كفاءة الأداء المؤسسي، الأمر الذي يجعله جزءاً أصيلاً من استراتيجيات التطوير التربوي المعاصر.

النظريات التي فسرت التعلم الرقمي

هناك العديد من النظريات التي تتوافق مع فعالية التعلم الرقمي وتقنياته في عمليتي التعلّم والتعليم، وفيما يأتي أهم هذه النظريات:

- النظرية السلوكية (Behaviorism Theory): تعد النظرية السلوكية إحدى أكثر النظريات النفسية استخداماً في التعليم، حيث تعتمد على تزويد الطلبة بمثيرات تعليمية يتفاعلون ويتأثرون مع بيئتهم ومحيطهم الخارجي، بشرط ملاحظة السلوك وقياسه، ثم يتم تعزيز استجابة الطلبة على الموقف التعليمي سواءً كان التعزيز إيجابي بالمكافآت أو تعزيز سلبي بالعقوبات، ويعتقد السلوكيون أن التكرار والتعزيز يلعبان دوراً مهما في عملية التعلم والتعليم. وعند استخدام التكنولوجيا الرقمية فأننا نقدم مثيرات متنوعة للطلبة ونعمل على تعزيز السلوك الإيجابي أو تعديل السلوك السلبي. وفي سياق التعلم الرقمي، تم استخدامها في تصميم برامج التدريب والمحاكاة التي تعتمد على التكرار، وتقديم التغذية الراجعة الفورية (Leftwich & Kimmons, 2020).

- النظرية المعرفية الإدراكية (Cognitivism Theory): تركز هذه النظرية على كيفية تجهيز المعلومات، وترتيبها، وحفظها، واستعادتها في الذاكرة، وينظر علماء المعرفية إلى الدارس كمعالج فعال للمعلومات، وليس مجرد مستقبل سلبي، حيث تهتم هذه النظرية بكيفية معالجة المعلومات وتنظيمها في الذهن، وفي التعلم الرقمي، أدت هذه النظرية إلى التركيز على تصميم واجهات سهلة الاستخدام، وتقديم المعلومات بأساليب منظمة ومترابطة (مثل الخرائط الذهنية ومخططات المعلومات)، وتوفير أدوات لمساعدة الدارسين على ترتيب أفكارهم، وتنمية الفهم العميق بدلاً من مجرد التذكر (Hughes et al., 2006).

- النظرية البنائية (Constructivism Theory): تؤكد هذه النظرية أن المتعلمين يبنون معرفتهم الخاصة بناءً على خبراتهم وتفاعلاتهم مع البيئة. وفي بيئة التعلم الرقمية، تدعم هذه النظرية

تصميم بيئات تعلم غنية بالتفاعل، حيث يمكن للمتعلمين استكشاف المفاهيم، حل المشكلات، التعاون مع الآخرين، وإنشاء محتوى خاص بهم، وأمثلة ذلك تشمل المشاريع التعاونية عبر الإنترنت، المنتديات النقاشية، المدونات، وأدوات المحاكاة التي تسمح بالتجريب الحر، ومن تطبيقاتها في التعلم الرقمي استخدام المنتديات، غرف الدردشة، والمشاريع الجماعية عبر الانترنت (Rob & ROB, 2018).

- النظرية الاتصالية (Connectivism Theory): تعد النظرية الاتصالية من النظريات الحديثة التي ارتبطت بالتطور التكنولوجي المعاصر، وتسعى لوضع التعلم عبر الشبكات في إطار اجتماعي فعال، تفترض النظرية الاتصالية أن عملية التعلم وأهدافه في عالم شديد الترابط والترابط تختلف عن التعلم في عالم ما قبل العصر الرقمي، لأن المتعلمين الآن متصلون باستمرار بمصادر المعلومات والموارد الأخرى من خلال أجهزتهم الإلكترونية، مثل الهواتف الذكية أو أجهزة الكمبيوتر المحمولة، تفترض هذه النظرية أن التعلم يحدث في الشبكات وقواعد البيانات، وأن المعرفة تكمن في الروابط بين الكيانات المختلفة (البشر، وقواعد البيانات، والمؤسسات، إلخ) (Kesin & Metcalf, 2011).

- نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory): تركز هذه النظرية على أن التعلّم يحدث بشكل رئيسي عبر ملاحظة الآخرين (النمذجة)، وتقليد سلوكهم، والتفاعل معهم في سياق اجتماعي. يوفّر التعلّم الرقمي فرصاً وافرة لتحقيق ذلك، فمنصات التعلّم التعاوني، وغرف الصف الافتراضية تسمح للطلاب بالتفاعل وتقديم الملاحظات لبعضهم البعض، مما يحاكي بيئة التعلّم الاجتماعي ويسمح لهم بمراقبة كيفية تفكير الآخرين وحل المشكلات. كما أن المحاضرات المسجلة ومقاطع الفيديو التعليمية تقدم نماذج سلوكية واضحة يمكن للطلاب محاكاتها، بينما تدعم أدوات التقييم من الزملاء وتبادل المشاريع الجماعية التعلّم بالملاحظة والتفاعل البنّاء (Bandura,, 2004).

1.2.2 جودة التعليم

تُعَد جودة التعليم مبدأً أساسياً لتحقيق تجربة تعليمية مؤثرة وشاملة، تشمل معايير جودة التعليم عناصر متعددة، مثل توفير بنية تحتية آمنة ومجهزة بمرافق ملائمة للطلبة، إلى جانب الاعتماد على كوادر تعليمية مؤهلة، كما تُعنى هذه المعايير بتطوير البرامج التعليمية لتعزيز التفكير الإبداعي وتنمية المهارات الحياتية، إلى جانب الاهتمام بالصحة والتفاعل الفعّال مع أولياء الأمور والمجتمع، وتدعم أهداف التنمية المستدامة.

مفهوم جودة التعليم

تعرف جودة التعليم على أنها بناء يعكس سمات الممارسات التعليمية للمعلمين المعروفة بعلاقتها الإيجابية بنتائج الطلاب، سواء منها المعرفية والعاطفية، حيث تعتمد على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي إدارة الفصل الدراسي، ودعم الطلاب وتعزيز المعرفة (Nilsen & Gustafsson, 2016).

وتعرف أيضا على أنها تلك المواصفات، والخصائص، والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم العام، بحيث يؤدي إلى مخرجات تلبي احتياجات كافة المستفيدين، وهو القوة الدافعة المطلوبة لدفع النظام التعليمي بشكل فعال ليحقق أهدافه ورسالته المنوطة به من قبل المجتمع ومختلف الأطراف ذات العلاقة بالتربية والتعليم (Khoa et al., 2025).

ويرى برايتوريوس واخرون (Praetorius et al., 2018) على أنها مجموعة معينة من التدابير التي تهدف إلى تنظيم وتعزيز الجوانب البيئية في التعليم، حيث تتضمن جودة التعليم العديد من المؤسسات والمقاييس التعليمية بشتى أنواعها وصيغها المتباينة مثل هيئة التدريس والإدارة وأحوال العاملين الذين لديهم العديد من الروابط المباشرة أو غير المباشرة المتعلقة بالتعليم، وهناك ثلاثة أبعاد أساسية لجودة للتعليم إدارة الفصل الدراسي، ودعم الطلاب، وتعزيز المعرفة

في ضوء ذلك تعرفة الباحثة بأن جودة التعليم عبارة مجموعة المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها إلى تحسين البيئة التعليميّة وتحقيق أهدافها ورسالتها التعليمية، وهي منظومة متكاملة من المدخلات والعمليات والمخرجات التي تتسم بالفعالية والكفاءة، وتهدف إلى تحقيق أقصى قيمة مضافة للطلبة والجامعات والمجتمع، من خلال ممارسات تعليمية وإدارية وبحثية فعالة، حيث تتضمن توافر المواصفات والمعايير العالمية في المناهج، والبيئة التعليمية، والإدارة، وأداء أعضاء هيئة التدريس بجميع أبعاده(التدريس، البحث العلمي، التطوير المهني والتقني، الخدمة المجتمعية)، بما يضمن تحقيق وتلبية احتياجات المستفيدين، ويساهم بفاعلية تحقيق أهداف ورؤى ورسالة الجامعة.

أهداف جودة التعليم وأهميتها

أشار الخضير وآخرون(2025) إلى أن الهدف من تحقيق جودة التعليم يكمن في تطوير مؤسسة التعليم من خلال التغيرات في السلوكيات والأساليب والنظم في المؤسسة، لضمان تحقيق التقدم والنمو من خلال تحسين مستوى الأداء في مختلف جوانب المؤسسة، كما أنها تؤثر على الأفراد وليس على المؤسسة فقط، حيث هناك عدة أهداف تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها من وراء تحقيق جودة التعليم ومنها:

- أن تكون المؤسسة هي الأفضل دائماً مع وجود أقل قدر ممكن من التقلبات في جودة المخرجات.
- أن تكون المؤسسة التعليمية هي الأسرع في تقديم أفضل الخدمات التعليمية.
- التحسين المستمر في المؤسسة من خلال تحسين الجودة وتخفيض معدل الفاقد في العمليات.
- تحسين جودة التدريس والتعليم للوصول إلى تحقيق الأهداف.
- تحسين رضا الطلبة والأكاديميين من خلال إكسابهم المهارات التي تشبع احتياجاتهم لمواجهة سوق العمل.
- زيادة ثقة الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية من خلال شعورهم بأهمية دورهم الوظيفي.

أبعاد جودة التعليم

تُعتبر جودة التعليم تصوّراً متعدد الأبعاد، تتداخل فيه عناصر مختلفة لتشكيل بيئة تعليمية ناجعة ومحفزة. وفي هذا السياق، يرى كل من بريتوريوس وآخرون (Praetorius et al., 2018)، ونيلسن وجوستافسون (Nilsen & Gustafsson, 2016)أن هناك ثلاثة أبعاد جوهرية تشكل الدعامة لجودة التعليم، وهي:

- إدارة الفصل الدراسي (Classroom Management): يركز هذا البعد على فعالية تنظيم البيئة التعليمية داخل الفصل. ويشمل ذلك القدرة على خلق جو تعليمي مُنظم ومنضبط، يتيح للطلبة التركيز على التعلم ويقلل من المشتتات.
- دعم الطلاب (Student Support): يتعلق هذا البعد بتوفير كل ما يلزم لمساندة النمو الأكاديمي والشخصي للطلاب. يشمل ذلك الدعم الأكاديمي (مثل المساعدة في فهم المواد الدراسية، تقديم تغذية راجعة بناءة، وتوجيههم نحو مصادر التعلم)، والدعم النفسي والاجتماعي (مثل تقديم المشورة، تهيئة بيئة آمنة وداعمة، والاهتمام بالاحتياجات الفردية للطلاب).
- تعزيز المعرفة (Knowledge Enhancement): يركز هذا البعد على عمق ونوعية المحتوى التعليمي، وكيفية تقديمه للطلاب لضمان اكتسابهم للمعرفة والمهارات المطلوبة.
- التقويم والتغذية الراجعة (Assessment and Feedback): يشمل مدى فعالية الأساليب المستخدمة لتقييم تعلم الطلاب، وجودة التغذية الراجعة المقدمة لهم، ويربط التعلم بالمخرجات المرجوة ويعزز التحسين المستمر.
- استخدام التكنولوجيا وبيئة التعلم الرقمية (Technology Integration / Digital Learning Environment): وتشمل مدى دمج الأدوات الرقمية والتقنيات الحديثة في العملية التعليمية، يشمل إدارة المحتوى الرقمي، الفصول الافتراضية، والتعلم المدمج.

- مشاركة الطلاب (Student Engagement): يقيس مدى تفاعل الطلاب ومشاركتهم النشطة في العملية التعليمية، ويشمل تحفيز الطلاب على التفكير النقدي، العمل الجماعي، والإبداع.
- تطوير المعلم (Teacher Professional Development): قدرة المعلمين على تحديث مهاراتهم المعرفية والتربوية والتقنية بما يتناسب مع التطورات الحديثة.

مبادئ الجودة التعليمية

يعتبر الخضير وآخرون (2025) أن الجودة التعليمية هي عملية مستمرة لا تنتهي، تشمل جميع المكونات والأفراد داخل المؤسسة. وبالتالي، تتضمن الجودة التعليمية المبادئ التالية:

- التركيز على العملاء: يجب على المؤسسات أن تفهم احتياجات وتوقعات عملائها الحالية والمستقبلية، وأن تسعى جاهدة لتحقيق هذه التطلعات. ويشمل العميل هنا كل من العميل الداخلي (الطالب والمعلم) والعميل الخارجي (المجتمع وسوق العمل).
- القيادة الواعية والفعالة: تعمل قيادات التعليم على توحيد الرؤية والأهداف والاستراتيجيات ضمن منظومة التعليم، مع توفير بيئة تعليمية ملائمة لتحقيق هذه الأهداف بأعلى مستوى من الوعي وأقل تكلفة ممكنة.
- مشاركة العاملين: تتطلب الإدارة المدرسية الحديثة العمل الجماعي التعاوني المنظم، حيث تؤكد إنسانية العملية الإدارية على طابعها الاجتماعي.
- التركيز على العمليات قبل النتائج: إن الانتباه إلى سير العمليات والتأكد من تنفيذها بشكل صحيح وفقًا للتوصيف المحدد يعد ضماناً لجودة النتائج.
- اتخاذ القرارات استناداً إلى الحقائق والأرقام: تتطلب القرارات الفعالة التركيز ليس فقط على جمع البيانات، بل أيضاً على تحليلها واستخلاص الاستنتاجات التي تدعم متخذي القرار.

أسس تطبيق الجودة في التعليم العالي

تتأسس مبادئ تطبيق الجودة في التعليم العالي على ضرورة أن يتبنى جميع أفراد المجتمع الجامعي، بما في ذلك الأساتذة والطلاب والإداريين، ثقافة الجودة ومفاهيمها. يتم ذلك من خلال اعتماد أفكار وأساليب عمل تهدف إلى تعزيز الجودة كنظام متكامل، كما يتطلب الأمر الالتزام بمبدأ التنمية المستدامة للقوى البشرية، من خلال تدريبها وتأهيلها وفق معايير محددة وقابلة للقياس. بالإضافة إلى ذلك، يجب العمل على ضمان تناغم وتكامل برامج الخدمة الجامعية في جميع المجالات، مع مراعاة التغيرات في البيئتين الداخلية والخارجية للحرم الجامعي. ويتحقق ذلك من خلال تحسين الأداء البشري والارتقاء بمستواه، مع ضمان التدريب والتطوير المستمرين، ومن الجوانب الأساسية لتطبيق الجودة أيضًا، توفير الموارد المادية الكافية لدعم التعليم، وضمان ارتباط محتوى المواد الدراسية بأهداف البرامج المخططة وغاياتها (فتيحة و مصيبح، 2019).

معايير جودة التعليم العالي

يُعتبر التعليم العالي الدعامة الأساسية لتقدم المجتمعات وازدهارها، فهو الوعاء للابتكار، ومنشئ الكفاءات، ومحفز النمو الاقتصادي والاجتماعي. وفي ظل التحديات المتصاعدة التي يشهدها العالم اليوم، من عولمة متسارعة وثورة تقنية ومنافسة شديدة في سوق العمل، أصبح الارتقاء بنوعية التعليم العالي ضرورة ماسة لا ترفاً. إن كفالة الجودة في المؤسسات الجامعية لم يعد اختياراً، بل هو تعهد استراتيجي يهدف إلى تحقيق أقصى منفعة من الموارد المتاحة، وتلبية متطلبات المستفيدين من خريجين وسوق عمل ومجتمع، وتعزيز ثقة الأطراف المعنية في نواتج العملية التعليمية، ومن لأبعاد الخمسة لمعايير جودة التعليم العالي التي أشار لها كل من (حمدان، 2023؛ Pollitt & Bouckaert, 2017) هي:

- الجودة الادارية على أنها استثنائية وتفوق: يمكن تعريف هذا الجانب من ناحية جودة الموارد ومدخلات الخدمات الإدارية، حيث يشمل الأشياء الملموسة مثل نوعية المرافق والمعدات

والمفروشات، ويشير كذلك إلى مستوى مناسب من الميزانية وإلى طاقم إداري مؤهل بشكل جيد ومتحفز كشرط جوهري هام لجميع جوانب الجودة، ويتم الحفاظ على تحفيز الموظفين عن طريق التوظيف العادل والشفاف، وتكافؤ الفرص في التطوير الوظيفي، ومبادئ المكافآت العادلة، وفرص تدريب الموظفين.

- الجودة كإتقان وتناسق: تؤكد فكرة الجودة هذه الصفاء والموثوقية في تقديم مخرجات الخدمة؛ الجودة تقتضي تقديم الخدمة في الوقت المحدد دون أخطاء أو عيوب.
- الجودة كملاءمة للأهداف: هو ما يعادل خدمة الجودة مع تحقيق المواصفات أو النتائج المذكورة، ويمكن اعتباره تلبية لاحتياجات ومتطلبات مستخدمي الخدمة. ويمكن ربط ملاءمة الأهداف لمفهوم الفعالية، في إشارة إلى قدرة الجامعة على تحقيق الأهداف التنظيمية والنتائج.
- جودة المخرجات مقابل المال: القيمة مقابل المال تحكم على جودة تقديم العمليات أو النتائج مقابل تكاليف تقديم الخدمة بالترتيب للاستفادة القصوى من استخدام الموارد المتاحة، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم الكفاءة حيث يوجد رقم معين ومستوى خدمات يتم إنتاجها بتكلفة أقل أو خدمات أكثر يتم إنتاجها باستخدام مستوى معين من الموارد.
- الجودة كتغيير: أن الجودة كتغيير تتضمن تغييراً نوعياً من دولة إلى أخرى، ويمكن أن ينطبق التحول كعملية تغيير على فرد أو منظمة أو على الخدمة المقدمة من قبل المنظمة.

ترى الباحثة أن تطوير نظام إداري فعال هو عنصر أساسي يعزز ضمان الجودة بشكل كبير، لا يمكن الاستهانة بأدوار مسئولي الجامعات لأنهم من أهم عوامل نجاح ضمان الجودة في الجامعات، ويتم تعزيز ضمان الجودة عندما يدرك المسؤولون أدوارهم في عملية ضمان الجودة، ولضمان الجودة لا بد أن يكون المسؤولون مخططين ومحفزين ومشرفين ومتصلين فعالين، لأنه عندما يفهم المسؤولون بوضوح ما هي أدوارهم وتأثيرهم إسهامهم على جودة إدارة الجامعة وإدارتها؛ يمكنهم البدء في اتخاذ

خطوات رئيسة نحو تحقيق معايير الجودة في التعليم العالي؛ لذلك من المهم أن يدرك المسؤولون الدور الفعال المقدم لضمان جودة البرامج وخدماتها لخدمة مؤسسات المجتمع.

خصائص ومواصفات جودة التعليم الرقمي

تلعب المؤسسات التعليمية دوراً محورياً في الارتقاء بجودة التعليم الرقمي من خلال تبني استراتيجيات متكاملة تشمل تطوير وتحديث المناهج الدراسية لتواكب المستجدات وتلبي احتياجات المتعلمين وسوق العمل، حيث أشار غربي (2021) إلى أن خصائص ومواصفات جودة التعليم الرقمي تتمثل فيما يلي:

- استخدام تقنيات الاتصال والمعلومات وكل أنواع المعارف بطريقة فعالة تساعد المتعلم من الحصول على المعارف والمهارات والتقنيات التي تمكنه من الإنتاج والابداع.
- توفير الموارد والوسائل التعليمية خصوصا الأساتذة والبرامج والتطبيقات المعتمدة في عملية التعليم والتعلم.
- تتطلب البرامج التعليمية المعتمدة في هذا النمط التعليمي تقييماً باستمرار في ضوء مختلف المستجدات لاستخلاص التغذية الراجعة للقيام بإدخال الإصلاحات الضرورية.
- التطور في أداء الأساتذة وفي شروط قبول الطلبة، ما يساهم في التأثير على نوعية المخرجات.
- الاهتمام بالجانب الإداري والفني بشكل مستمر وتحريره من القيود والعراقيل.

في ضوء ذلك، ترى الباحثة كذلك أنَّ نواتج التعليم الرقمي هو حصول الطلبة على التعلّم ذاتياً عبر تغيير الأدوار بين المعلّم والطلبة، حيث يرى استعمال التكنولوجيا في العملية التعليمية كأداة لتعزيز تعلّم الطلاب ورفع مستوى تحصيلهم، ولتحقيق ذلك لا بدّ من أن يُستعمل لذلك الغرض بشكل مناسب، وبصورة تساند تنمية كفاءات الطلاب والمعلمين على حد سواء، فبالنظر للتقنيات الحديثة يُرى أنّها تستطيع إنشاء بيئات تعليمية جديدة أكثر تفاعلية من التقنيات القديمة، كالكتب، والسبورة، ووسائل الاتصال الخطية، والفصول الافتراضية، والتعلم المدمج، والمكتبات الرقمية، وما إلى ذلك، وتسمح بتوفير إمكانيات جديدة.

معايير جودة التعليم الرقمي

شهدت السنوات الأخيرة تحولاً كبيراً في الساحة التعليمية، مدفوعاً بالتطورات التكنولوجية السريعة التي أتاحت ظهور وانتشار التعلم الرقمي كنموذج تعليمي مبشر، لم يعد التعليم يقتصر على الفصول الدراسية التقليدية، بل اتسع ليشمل بيئات تعلم افتراضية مرنة ومتاحة. ويصبح تحديد هذه المعايير وتصنيفها أمراً بالغ الأهمية لتقييم المنصات، المحتوى، أساليب التدريس، الأداء الإداري، وحتى مخرجات التعلم بشكل شامل، وفي ضوء ذلك، قامت السيد (2016) بتصنيف معايير جودة التعليم الرقمي إلى عشرة معايير أساسية، تشمل جوانب متعددة ومتكاملة لضمان جودة العملية التعليمية الرقمية بكافة أبعادها، وهي كالتالي:

- المعايير الرئيسية للجودة بالتعليم الرقمي المحترف.
- المعايير الرئيسية لجودة التعليم الرقمي.
- معايير جودة إدارة التعليم الرقمي.
- معايير جودة أساليب التوزيع لنقل وتبادل المعلومات إلكترونيا.
- معايير جودة أساليب العرض والتقديم.
- معايير جودة تطوير استخدام المواد التعليمية بالتعليم الرقمي.
- معايير جودة أداء الطالب في التعليم الرقمي.
- معايير جودة استخدام عضو هيئة التدريس للمصادر الرقمية.
- معايير جودة تطبيق تكنولوجيا التعليم الرقمي.
- معايير جودة التعلم الرقمي المحترف الاجمالية.

دور المؤسسات التعليمية في تحسين جودة التعليم

تعمل المؤسسات التعليمية بشكل مكثف على تحسين الجودة في فاعلية كل ما له علاقة بمدخلاتها من أنظمة وبرامج ومناهج وكوادر وتجهيزات وغيرها، كون التحسين هو الانتقال من الحالة التقليدية

الراهنة والمعتاد عليها إلى الحالة الجديدة، حيث تكون فيها المؤسسة التعليمية أكثر قدرة على الاستخدام الفعال لمواردها المادية والبشرية لتحقيق أفضل مستقبل للطلبة الذين هم أبرز مخرجات المؤسسات، وبالتالي فتحسن جودة التعليم يعد عمل مشترك وجماعي يشترك فيه جميع المعنيين بالعملية التعليمية من أجل التميز والجودة، حيث أن برنامج الجودة لا يقتصر على تحسين نوعية الخدمة، بل يتعداه ليشمل تغيراً جذرياً في فلسفة الإدارة وقيمها واسلوبها(Sallis, 2014) .

النظريات التي فسرت جودة التعليم

هناك العديد من النظريات التي تتوافق مع فعالية جودة التعليم في العملية التعليمية، وفيما يأتي أهم هذه النظريات:

- نظرية النظم المفتوحة في التعليم (Open Systems Theory in Education): تعتبر نظرية الأنظمة المفتوحة تطبيقاً لمبادئ نظرية الأنظمة العامة على المؤسسات، بما في ذلك المؤسسات التعليمية كالجامعات. تشاهد هذه النظرية أن الجامعة هي نظام منفتح يتفاعل على الدوام مع محيطه الخارجي (المجتمع، سوق العمل، التقنيات الحديثة، الأوضاع السياسية والاقتصادية)، ويتشكل هذا النظام من مدخلات (Inputs) مثل الطلبة، أعضاء الهيئة التدريسية، المناهج، وتقنيات التعلم الرقمي، وتُعالج هذه المدخلات عبر العمليات (Processes)، التي تتضمن التدريس، البحث العلمي، إدارة الأقسام، وتطوير المناهج، وتنتج عن هذه العمليات مخرجات (Outputs)، مثل الخريجين المؤهلين، الأبحاث المنشورة، والخدمات المجتمعية، وتحصل الجامعة تغذية راجعة (Feedback) من البيئة (على سبيل المثال، تقييمات سوق العمل للخريجين، نتائج الاختبارات، استجابات الطلبة)، والتي تُستخدم لتعديل المدخلات والعمليات لتحسين الجودة (Bertalanffy, 1968).

- النظرية التكيفية لجودة التعليم (Adaptive Theory of Educational Quality): تركز هذه النظرية على أن نوعية التعليم ليست جامدة، بل هي عملية مستمرة من التلاؤم والاستجابة للتغيرات في البيئة الداخلية والخارجية، يجب أن تكون المؤسسات التعليمية قادرة على التكيف بسرعة لضمان الجودة، تشدد على مرونة المناهج، أساليب التدريس، وتطوير أعضاء هيئة التدريس لمواكبة التحديات الجديدة (Fullan, 2001). تعتبر جودة التعليم نتاجاً لقدرة الجامعة على التجاوب الفعال لاحتياجات الطلاب، سوق العمل، والتحولات التكنولوجية، يتضمن التكيف ليس فقط التغيير في العمليات، بل أيضاً في الفلسفة وثقافة المؤسسة نحو الابتكار والتطوير، تفسر كيف أن الجامعات التي تتكيف بسرعة مع تبني تقنيات التعلم الرقمي يمكنها الحفاظ على جودة التعليم وتعزيزها، حتى في ظل التحديات (Schlechty, 2009).
- نظرية المسافة التبادلية (Transactional Distance Theory): تُعد هذه النظرية من أول النظريات التربوية المشتقة خصيصاً من تحليل التعلم عن بعد، حيث تركز على العلاقة بين هيكل المقرر الدراسي، وأسلوب التدريس، وتفاعل الطلبة، حيث تشير هذه النظرية إلى أن المسافة التبادلية بين المعلم والطلبة تؤثر على جودة التعليم، وأن تقليل هذه المسافة من خلال التفاعل المستمر يمكن أن يحسن من جودة التعليم، حيث يمكن تقليل المسافة التبادلية بين المعلم والطلبة من خلال منصات التعلم الرقمي، بحيث يمكن تعزيز التفاعل المستمر، مما يحسن من جودة التعليم (Achuthan, 2024).

1.2.3 فاعلية الأداء الأكاديمي

تُعد فاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس والإداريين في الجامعات الفلسطينية بمثابة حجر الزاوية في تحقيق الأهداف التعليمية والاستراتيجية لمؤسسات التعليم العالي، فالأداء الفعال والمرن لا يقتصر على الالتزام بالمهام الروتينية– بل يمتد ليشمل الإبداع في التدريس والبحث العلمي.

مفهوم الأداء الأكاديمي

تعددت التعريفات لمفهوم الأداء الأكاديمي حيث عرفه العديد من الباحثون والتربويين على أنه:

يرى شالا وبوشيخي (2022) بأنها عبارة عن تأدية عمل أو إنجاز نشاط أو تتفيد مهمة، بمعنى القيام بفعل يساعد على الوصول إلى الأهداف المحددة، ويعمل على تحسين الإنتاجية وكفاءة الموظفين، وقيام الموظف بالمهام الموكلة إليه ضمن مسؤولياته وفقا لقدراته ومؤهلاته التي تأهيله لأداء هذه المهام على أكمل وجه، الذي يضمن تحقيق أهداف المؤسسة.

وعرفه الأندنوسي (2019) على أنه جهد منسق تتضمن القيام بمهام تحويل المدخلات إلى مخرجات ذات جودة تتفق مع مهارات وقدرات وخبرات العاملين بمساعدة العوامل الدافعة وبيئة العمل الملائمة على القيام بهذا الجهد بدقة وفي أقصر وقت وأقل تكلفة.

فيما يعرفه يحيى (2024) على أنه المستوى الذي يحققه الفرد عند قيامه بعمل ما، فهو يرتبط بتحقيق مستويات مختلفة للمهام المطلوب انجازها، وعلى كل فان الأداء يكون نتيجة امتزاج عدة عوامل كالجهد المبذول وإدراك مستوى القدرات

وترى الباحثة أن هناك اتفاقاً عاماً على تعريفات الأداء الأكاديمي على أنه مجموعة الجهود أو التي يقوم بها العاملين في المؤسسة، والتي تساهم في تحقيق أهدافها، وقيام الفرد بالأنشطة والمهام المختلفة التي يتكون منها عمله، خلال فترة محدودة والجهد الذي حققه.

أهمية الأداء الأكاديمي

يُعتبر الأداء عنصراً أساسياً في أي عملية، حيث يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالعنصر البشري الذي يدير هذه العملية ويحول المواد الخام إلى منتجات ذات قيمة مضافة. لذا، يمكن القول إن الأداء الأكاديمي يلعب دوراً حيوياً داخل المؤسسة التي تسعى لتحقيق النجاح والتقدم، إذ يُعتبر الأداء العالي مؤشراً واضحاً

على نجاح المؤسسة، نظراً لارتباطه بانتقالها من مرحلة إلى أخرى خلال مسيرتها التطورية، وتتجلى أهمية الأداء الأكاديمي في عدة جوانب منها، أنه يساهم الأداء الأكاديمي في قياس قدرة المنظمة على استثمار الإمكانيات الكامنة وتوظيف الطموحات والمهارات والمعارف لدى العاملين، حيث يُعتبر مقياسًا لدافعية الفرد تجاه عمله، وأيضا يؤدي الأداء الأكاديمي الفعال إلى خلق ميزة تنافسية للمنظمة من خلال الابتكار والإبداع في الأداء، كما ويُسهم الأداء الأكاديمي في تقليل تكاليف العمل وترشيد النفقات (شالا و بوشيخي، 2022).

مؤشرات الأداء الأكاديمي داخل المؤسسات

أشار كل من (يحيى، 2024؛ نبيلة، 2019؛ كساب، 2021) على أنه توجد عوامل ومعايير تحدد مؤشرات أداء الأفراد داخل المؤسسة، حيث لا بد من وجود أدوات ومقاييس دقيقة تساعدها على تقييم أداء موظفيها بشكل موضوعي وفعال، هنا تأتي أهمية "مؤشرات الأداء الأكاديمي، التي تعد بمثابة الموجه التي توجه المؤسسات نحو تحقيق أهدافها بطريقة استراتيجية ومنظمة وهي كما يلي:

- رضا الموظف عن العمل: يُعتبر رضا الموظف عن عمله نتيجة لتقييم الأفراد لوظائفهم ومدى قبولهم لعوامل العمل، يُعد هذا الرضا من المؤشرات الأساسية التي تؤثر على أداء الموظفين، حيث يعكس مدى رضاهم عن بيئة العمل الداخلية، مما ينعكس بدوره على قدرتهم في تحقيق أهداف المؤسسة.
- التعاون مع الزملاء: يشير إلى طبيعة العلاقات الإنسانية والاجتماعية والترابط بين الأفراد في بيئة العمل. يؤثر هذا التعاون بشكل مباشر على أداء الأفراد داخل المؤسسة.
- الانتاج: تُعتبر إنتاجية الفرد من خلال أدائه مقياساً مهماً لمدى الفاعلية التي يحققها الأفراد داخل المؤسسة. ترتبط هذه الإنتاجية بوضع الفرد في العمل، من خلال مشاركته في اتخاذ القرارات

والرؤية والأرباح، مما يُعكس بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي، وله تأثير كبير في رفع مستوى الإنجاز.

- مؤشر الفاعلية: تعكس هذه المؤشرات مدى تحقيق الأهداف التي تسعى المنظمة للوصـــول إليهـــا، وقد عُرفت فاعلية المنظمة بأنها قدرتها على تحقيق أهدافها، كما تُحدد الفاعلية بأنها قدرة المنظمـــة على تحقيق توافق عالٍ بين هيكلها الإداري والبيئة المحيطة بها.
- مؤشر الكفاءة: يمثل هذا المؤشر مدى القدرة على الاستخدام الأمثل لجميع عناصر الإنتاج المتاحة لتحقيق الفاعلية أو الأهداف، حيث تتكون الكفاءة الاقتصادية للمنظمة من الكفاءة التقنيـــة والكفـــاءة التوظيفية.

عناصر الأداء الأكاديمي

الأداء الأكاديمي هو أساس نجاح أي مؤسسة، فهو يعكس مدى كفاءة وفعالية العاملين في تحقيق أهدافهم وأهداف المؤسسة ككل، يتكون الأداء الأكاديمي من مجموعة من العناصر المتداخلة التي تـــؤثر بشـــكل مباشر على جودة العمل والإنتاجية، لقد أشار إلى أن الأداء الأكاديمي يتكون من مجموعة من العناصر أهمها، معرفة متطلبات الوظيفة حيث تشمل المعرفة المطلوبة للوظيفة المعارف العامة والمهارات الفنية والمهنية، بالإضافة إلى الخلفية العامة المتعلقة بالوظيفة والمجالات المرتبطة بها، ونوعية العمل حيـــث تشير إلى مدى إدراك الفرد لطبيعة عمله، ورغبته، ومهاراته، وقدرته على التنظيم وتنفيذ المهـــام دون ارتكاب أخطاء، ومن العناصر أيضا كمية العمل المنجز حيث تتعلق بمقدار العمل الذي يمكن للموظـــف إنجازه في الظروف العادية، وسرعة إنجاز هذا العمل، والمثابرة والثقة حيث تشمل الجدية والتفاني فـــي العمل، وقدرة الموظف على تحمل المسؤولية تجاه مهامه وإنجـــاز الأعمـــال فـــي المواعيـــد المحـــددة (الكمالي، 2018).

مقياس الأداء الأكاديمي للعنصر البشري

يمكن تلخيص الأهداف التي يسعى مقياس أداء العنصر البشري إلى قياسها على النحو التالي كما أشار لها حماتي (2024):

- الترقية والنقل: يتيح هذا المقياس تقييم قدرة الأفراد على أداء مهامهم، مما يساعد في ترقيتهم وتعديل درجات وظائفهم بما يتناسب مع كفاءاتهم. كما يسهم في إعادة تصميم الوظائف لتتناسب مع قدراتهم.
- تقييم المشرفين والمديرين: يساعد مقياس الأداء في قياس مدى نجاح المشرفين والمديرين في تطوير وتنمية مهارات العاملين في المنظمة.
- إجراء تعديلات في الرواتب والأجور: يستند مقياس الأداء إلى المعلومات التي يكشفها عن مستوى أداء العاملين، مما يساهم في تحديد الرواتب، ونظام الحوافز، والمكافآت المالية المناسبة لهم.
- مقياس الأداء: يُعتبر مقياس الأداء معيارًا مقبولًا لتقييم السياسات المختلفة المتعلقة بالعاملين، كما يُستخدم لتحديد فعالية التدريب داخل المنظمة وإعداد تقارير عن أداء العمال بناءً على نتائج هذا المقياس.
- تقديم المشورة والاحتياجات التدريبية: يُعد المقياس أداة فعالة لتطوير وتحسين أداء العاملين، من خلال معالجة نقاط الضعف لديهم وتوجيههم نحو تصميم دورات تدريبية مناسبة تعزز مهاراتهم وتساهم في تطوير أدائهم.
- المعرفة الشخصية: تكمن أهمية المقياس في تعزيز المعرفة الشخصية بين المشرفين والعمال، حيث تتطلب عملية قياس الأداء الأكاديمي تفاعل المشرفين مع مرؤوسيهم، مما يتيح لهم التعرف عليهم بشكل أفضل أثناء عملية القياس، وبالتالي يُسهم في توثيق العلاقات بينهم.

أهمية تقييم الأداء الأكاديمي

يُعتبر تقييم الأداء عملية مستمرة ومنظمة تُحقق فوائد عديدة لكل من المنظمة والعاملين. ومن أبرز هذه الفوائد كما أشار لها (حماتي، 2024):

- يمكن استخدام نتائج تقييم الأداء كمرجع أساسي لتحديد الرواتب، المكافآت، حوافز الموظفين، بالإضافة إلى سياسات الترقية والنقل.
- يُستخدم تقييم الأداء كمرجع لتحديد هيكل القوى العاملة وسياسات توظيف الموظفين، فضلاً عن قياس مدى مصداقية اختبارات التوظيف.
- يمكن استخدام هذا النظام لتصميم دورات تدريبية وتنموية تهدف إلى توجيه العمال وتصحيح نقاط الضعف في أدائهم.
- يساعد في اكتشاف الطاقات والقدرات الكامنة لدى الأفراد، مما يتيح استغلالها بشكل فعال لرفع الأداء.
- الاستفادة من نتائج تقييم الأداء في تحسين الإدارة، من خلال اتخاذ قرارات مستقبلية تعتمد على قيادة فعالة.
- يعتبر تقييم الأداء أداة لمراقبة أداء العاملين، حيث يقيس مدى نجاح القادة في توجيه وإشراف مرؤوسيهم.

أثر عوائد الأداء الأكاديمي للتعلم الرقمي على المنظومة الجامعية

أشار كل من (لموشي، 2016؛ شالا و بوشيخي، 2022) إلى أن التعلم الرقمي يتميز بالعديد من الفوائد التي تعود بالنفع على العملية التعليمية، سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أو الطلبة أو الجامعات، تتجلى أهمية هذا النوع من التعليم بشكل خاص في الأزمات، كما حدث خلال أزمة "كورونا" التي اجتاحت البلاد والعالم بأسره، حيث أصبح التعلم الرقمي الوسيلة الوحيدة لضمان استمرارية التعليم

الجامعي وإكمال السنة الدراسية، ومن بين الفوائد الرئيسية لهذا النظام نهـا، تحسـين جـودة البـرامج المعتمدة حيث يتم تصميم البرامج والمقررات والمواد التعليمية الإلكترونية وفق معايير عالمية مقبولـة، مع تفاصيل دقيقة توضح كيفية تنفيذ المهام التعليمية، وذلك ضمن إطار عمل يضمن التوصيل القياسـي للمحتوى، وتحسين جودة التعليم ونتائج التعلم، يعتمد التعليم الإلكتروني بشكل أساسي علـى النظريـات المعرفية البنائية والاجتماعية، ويطبق مبادئ التعلم النشط والفعال.

معوقات الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات

لا شك أن الجامعات الحديثة تواجه تحديات ومعوقات متزايدة في سعيها لتحقيـق رسـالتها الاكاديميـة والمجتمعية، ويقف الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في قلب هذه التحديات، فمع التطور المتزايد في مختلف جوانب الحياة، يزداد الضغط على المؤسسات التعليمة لتواكب هذه التغيرات وتضمن جـودة مخرجاتها، وفي هذا السياق، تواجه الجامعات مجموعة من العقبات التي تؤثر بشكل مباشر على فاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في مختلف أبعاد ه التدريسية والبحثية والمجتمعية، ومـن أهـم هذه التحديات التي أشار لها (لاشين، 2020) وهي كما يلي:

- الأداء التدريسي: لا يتناسب مستوى ازدحام الطلاب المقبولين مع الموارد المتوفرة حالياً في بعض الكليات، من حيث قلة كفاية قاعات التدريس والمعامل المجهزة جيداً، وندرة كفاية بعض الوسـائل المعينة لأداء العملية التعليمية، مثل: أجهزة الكمبيوتر والوسائل المسـموعة والمرئيـة، وضـعف مواكبة التطور في أساليب التعليم وتعلم وطرق التقييم، وضعف مستوى الخـريجين فـي بعـض التخصصات، وضعف إدراج حاجات سوق العمل في المناهج الدراسية، وضعف جاذبية الرواتـب والمزايا لأعضاء هيئة التدريس.

- الأداء البحثي: محدودية تمويل البحث العلمي من ميزانية الجامعة، وضعف الميزانية المقدمة مـن الدولة للبحث العلمي، وضعف النشر العلمي في المجلات الدولية المحكمة، وندرة عـدد المجـلات

الدولية الصادرة عن كليات الجامعة، وانصراف صغار الباحثين عن البعثات الخارجية، وضعف المشاركة في مشروعات التطوير، وندرة كفاية الدورات التدريبية في مجال البحث العلمي، وتحمل أعضاء هيئة التدريس أعباء تدريسية كبيرة مما يؤثر على أدائهم البحثي، وقلة انتظام بعض برامج التمويل من الجهات المانحة بالدولة

- الأداء المجتمعي: عدم وجود فريق لتسويق الخدمات المجتمعية والأنشطة البحثية الخاصة بالجامعة، وضعف الشراكة مع المنظومة الصناعية بإقليم الدلتا، وندرة وجود نظام فعال لدعم الاتصال بين الوحدات ذات الطابع الخاص بالجامعة وبين المجتمع المحلي والإقليمي، واتساع الفجوة بين تطبيقات الصناعة ومتطلبات سوق العمل والمجالات البحثية بالجامعة، وقصور التجهيزات التكنولوجية المخصصة للجامعة، وضعف العوائد المادية لمشروعات البحث العلمي بالجامعة، وربطها بمتطلبات المجتمع واحتياجات سوق العمل، وندرة كفاية الموارد المالية المتاحة سنوياً لتحقيق رسالة الجامعة وغايتها وأهدافها الاستراتيجية.

النظريات التي فسرت فاعلية الأداء الأكاديمي

هناك العديد من النظريات التي تتوافق مع فعالية الأداء الأكاديمي في عمليتي التعلّم والتعليم، وفيما يأتي أهم هذه النظريات:

- نظرية تحديد الهدف (Goal-Setting Theory): تُعتبر نظرية تحديد الغاية واحدة من أكثر النظريات تأثيراً في فهم العلاقة بين الغايات والأداء الأكاديمي. تفترض النظرية أن الغايات المحددة والصعبة لكن القابلة للتحقيق، تؤدي إلى مستويات أداء أعلى من الغايات المبهمة أو اليسيرة. عندما يلتزم الأشخاص بغايات واضحة ومحددة، فإنهم يميلون إلى توجيه انتباههم وجهودهم نحو إنجاز تلك الغايات، مما يزيد من حافزهم ومواظبتهم (Locke & Latham, 2002).

- نظرية التوقع (Expectancy Theory): تقدم نظرية التوقع نموذجاً للحافز يشير إلى أن الأفـراد يتخذون قرارات مدروسة بشأن سلوكهم في العمل بالاعتماد على توقعاتهم لنتـائج هـذا السـلوك. تفترض النظرية أن دافعية الفرد لإنجاز مهمة معينة (Klein, 1991).
- نظرية الخصائص الوظيفية (Jop Characteristics Theory): تقترح هذه النظرية أن تصـميم العمل يؤثر بشكل مباشر على دوافع الموظفين وأدائهم، حيث تحدد هذه النظرية خمسة خصـائص رئيسة للعمل(تنوع المهارات، هوية المهمة، أهمية المهمة، الاستقلالية، والتغذية الراجعـة) التـي تؤثر على ثلاث حالات نفسية(المعنى، المسؤولية، والمعرفة بالنتـائج)، وبالتـالي تحسـين الأداء الأكاديمي، بحيث يمكن تطبيق هذه النظرية من خلال تصميم مهام تعليمية رقمية تتسـم بـالتنوع والتحدي، مما يعزز دافعية المعلمين والطلبة ويؤثر إيجابياً على أدائهم (Cotič, 2025) .

1.3 الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات الاطروحة الـثلاث (الـتعلم الرقمي، جودة التعليم، فاعلية الأداء الأكاديمي)، سيتم عرض الدراسات العربية والأجنبية وفق المحاور الثلاث بطريقة متناغمة من الأحدث إلى الأقدم، تدعيماً لأهمية التعلم الرقمي وجـودة التعلـيم وفاعليـة الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، مع التعقيب على الدراسات السابقة من رأي الباحثـة وبيـان تميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة الاخرى.

1.3.1 الدراسات المتعلقة في المحور الأول واقع التعلم الرقمي وتقنياته

كانت أولى الدراسات التي تطرقت لها الباحثة دراسة أبو طاب وأبو حشيش(2025) أُجريـت الدراسـة بهدف الكشف عن إمكانية التحقق من النموذج المقترح – للعلاقة بين اتجاهات الطـلاب نحـو تقنيـات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط، جاءت فـي المـدى المقبول لحسن المطابقة وبدرجات مرتفعة، إضافة إلى وجود تأثيرات مباشرة سالبة ذات دلالة إحصائية

لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة سالبة ذات دلالة إحصائية للانفعالات الأكاديمية الإيجابية في الاستحقاق الأكاديمي، ووجود تأثيرات مباشرة موجبة ذات دلالة إحصائية للانفعالات الأكاديمية السلبية في الاستحقاق الأكاديمي، فضلًا عن وجود تأثيرات غير مباشرة ذات دلالة إحصائية لاتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية في الاستحقاق الأكاديمي من خلال الانفعالات الأكاديمية. كما كشفت النتائج عن وجود تشابه بنائي في نموذج تحليل المسار في ضوء متغيري النوع والدرجة العلمية في العلاقة بين الانفعالات الأكاديمية واتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي، مع وجود فروق في شدة بعض المسارات دون أن تمس البنية العامة للنموذج.

بينما أثارت دراسة فيلاسميل (Villasmil, 2024) موضوع استكشاف آثار العوامل المؤثرة على استخدام معلمي المدارس الثانوية العليا لموارد التعلم الرقمية في التدريس، تم تحليل البيانات باستخدام تحليلات العوامل الاستكشافية والارت، كشفت النتائج أيضًا عن خمسة أبعاد مختلفة لاستخدام المعلمين لموارد التعلم الرقمية: الأغراض الإبداعية، وتوفير المواد التعليمية، وتقديم ملاحظات الطلاب، والاختبارات والألعاب، واستخدام الأفلام والصوت والمحاكاة الافتراضية. تشير النتائج إلى أن المعلمين الذين يستخدمون أساليب التعلم القائم على التعلم مع التركيز على تعلم طلابهم يكونون أكثر إبداعًا في استخدامها. ويترتب على ذلك أن بعض المعلمين يحتاجون إلى مزيد من الوقت والتدريب أثناء الخدمة لتطوير المهارات الأساسية في استخدام أساليب التعلم القائم على التعلم، مما يُخفف من ضغوط استخدام أساليب التعلم القائم على التعلم.

هدفت دراسة طلبة (2024) إلى التعرف على تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على الأداء الأكاديمي للعاملين في جامعة الفيوم، وقد تم قياس "التكنولوجيا الرقمية" من خلال خمسة أبعاد هي: المكونات المادية، البرمجيات، قواعد البيانات، الشبكات، الموارد، وتمثلت أهم نتائج الدراسة في وجود تأثير ذو دلالة إحصائية للتكنولوجيا الرقمية وأبعادها على الأداء الأكاديمي. كما وجدت الدراسة أيضاً أن

التكنولوجيا الرقمية تساهم في زيادة الكفاءة لدى العاملين في الجامعة كما تعـزز التواصـل والتعـاون بينهم.

فيما أثارت دراسة خليفة (2024) موضوع درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية في تربيـة لـواء الجامعة للتعليم الرقمي من وجهة نظرهن. وقد استخدمت الدراسة المنهج اوصفي المسـحي، وتكونـت عينة الدراسة من (352) معلمة للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء الجامعة، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة توظيف التعليم الرقمي مكونة من (22) فقرة. أظهـرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية في تربية لواء الجامعة للتعليم الرقمي قد جاء بدرجة مرتفعة، وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفـراد عينـة الدراسة لدرجة توظيف التعليم الرقمي تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي، في حين أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة أفراد عينة الدراسة لدرجة توظيف التعليم الرقمي تعـزى لمتغيـر المؤهـل العلمي ولصالح فئة الدراسات العليا، ومتغير سنوات الخبرة ولصالح فئة أقل من 5 سنوات.

وهدفت دراسة ليو وآخرون (Liu et al., 2024) إلى دراسة مـدى قبـول متعلمـي اللغـة الثانيـة والاستفادة من منصات نماذج اللغة الكبيرة (مثل Chat GPT وBing Chat) لأغراض التعلم الرقمـي غير الرسمي للغة الإنجليزية (IDLE). وتعتمد هذه الدراسة، التي تستخدم تصميمًا متسلسـلًا مختلطًـا توضيحيًا، على نموذج قبول التكنولوجيا (TAM) وتجمع البيانات من خـلال اسـتبيان TAM مُعـدّل ودليل مقابلة، وبالاستناد إلى نموذج هيكلي مُعتمد يوضح العلاقات بين العوامـل لسـهولة الاسـتخدام المُدركة والفائدة المُدركة ونية الاستخدام والاستخدام الفعلي، يوفر التحليل الكمي حسابات إحصائية لتبني متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتقنيات المحول المُدرّب مسبقًا التوليدي (GPT). تكشـف النتـائج النوعية، المستمدة من بيانات المقابلات، عن ثلاثة محاور رئيسية: كيف تتجلى فائدة روبوتات الدردشـة في بيئة التعلم النشط (IDLE) من خلال التجارب العملية عليها؛ كيف تزداد نية الاستخدام مع تفـاوض المتعلمين على إمكانيات روبوتات الدردشة وقيودها؛ كيف يتضمن الاستخدام الفعلي لروبوتات الدردشـة

في بيئة التعلم النشط (IDLE) استخدام هذه الأدوات كمعلمين أو شركاء محادثة، تعزز الروابط بين النتائج الكمية والنوعية فهمنا لكيفية تفاوض متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) على إمكانيات وقيود تقنيات الذكاء الاصطناعي عالية الكفاءة للمشاركة في ممارسات التعلم النشط الإبداعية (IDLE).

فيما تناولت دراسة أبو محسن (2023) التعرف إلى واقع التعليم الرقمي في مدارس المرحلة الأساسية العليا الحكومية في مديرية تربية رام الله والبيرة من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين والمعيقات التي تواجههم، ودراسة الفروق بين متغيرات الجنس، التخصص، المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة، اتبع الباحث المنهج المختلط)كمي ونوعي، وتم إعداد أدوات الدراسة الاستبانة وأسئلة المقابلات، أظهرت نتائج الدراسة أن واقع توظيف التعلم الرقمي جاء بدرجة متوسطة بلغ ت (67.84 %)؛ وفقا لآراء المعلمين والمشرفين ومديري المدارس، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مقياس واقع توظيف التعلم الرقمي في مدارس المرحلة الأساسية العليا؛ تُعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة والجنس والتخصص، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة على مقياس واقع التعلم الرقمي في مدارس المرحلة الأساسية العليا؛ تعزى إلى متغير المسمى الوظيفي لصالح المعلم والمدير، كما أشارت نتائج المقابلات إلى اتفاق المستجيبين بنسبة كبيرة على أن تحقيق التعليم الرقمي مرتبط بكفاءة وخبرات المعلمين، ومن ثم تطوير البنية التحتية للمدارس وتدريب الطلاب وتنمية قدراتهم في استخدام تقنيات التعليم الرقمي، أما في ما يخص معوقات تحقيق التعليم الرقمي، فإن أهم تلك المعوقات يرتبط بضعف البنية التحتية، وعدم القناعة لدى المعلمين والقابلية لتطبيق التعليم الرقمي.

بينما تناولت دراسة عطاري (2023) موضوع رقمنة التعليم لان التعليم العالي شهد تحولاً كبيراً في السنوات الأخيرة، ومن أهمها تطور الرقمنة، والتعلم عن بعد عبر منصات ووسائط التعلم المختلفة في جميع دول العالم، بالإضافة إلى أن مؤسسات التعليم العالي قد طورت مناهج ابتكارية وبرامج دراسية

ومسارات تعليمية بديلة للتعلم الوجاهي وينقسم الناس ما بين مؤيد ومعارض لرقمنة التعليم، ولكن الواقع فرض نفسه خاصة بعد جائحة كورونا، التي اضطرت فيها جميع المؤسسات التعليمية في كافة المراحل للجوء إلى التعليم عن بعد وإلى تطوير المناهج الرقمية، وتطوير منصات التعلم الرقمية، التي جعلت الوصول إلى المعلومات سهلاً، وساعدت على توسيع فرص التعلم مدى الحياة، وتقليل التكاليف التعلمية الفردية والمؤسسية، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات طلبة التعليم العالي في الجامعات الفلسطينية نحو التعلم الرقمي، وتتبع الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة البحث هي الاستبانة.

فيما أثارت دراسة سالم وعليوه (2023) التعرف إلى إثراء المجال المعرفي لتعليم اللغة العربية بتقديم برنامج إلكتروني قائم على المنهج التكيفي يناسب تلاميذ المرحلة الابتدائية المعاقين ذهنيًا القابلين للتعلم، والتحقق من فاعليته في تنمية الأداء الأكاديمي لمهارات اللغة العربية، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد قائمة بمهارات الأداء الأكاديمي واختبارات وبطاقات تقدير الأداء الأكاديمي لمهارات (الاستماع – القراءة – الكتابة)، كما تم إعداد برنامج إلكتروني قائم على المنهج التكيفي في اللغة العربية والذي تتضمن إعداد دليل للمعلم، وكتاب للتلميذ. وقد تم تطبيق البرنامج على عينة بلغت (30) تلميذاً وتلميذة بمدارس الدمج بمحافظة بورسعيد. وقد توصل البحث إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبارات وبطاقات تقدير الأداء الأكاديمي لمهارات (الاستماع – القراءة – الكتابة) لصالح التطبيق البعدي، ومن ثم فعالية البرنامج في تنمية الأداء الأكاديمي لمهارات اللغة العربية للتلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في الصف الرابع الابتدائي.

وسعت دراسة الرمحي (2022) إلى الكشف عن تحديات التعليم الرقمي في ضوء متغيرات العصر من وجهة نظر الطلبة في ظل جائحة كورونا، تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الحادي عشر من التعليم ما بعد الأساسي(12 –10) بمدرسة الإمام ناصر بن مرشد للبنين(12 –10) الحكومية بمحافظة جنوب الباطنة بسلطنة عمان للعام الدراسي 2020/2021م، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد استبانة تكونت من (6) عبارات، ومقياس اتجاه تكون من (14)

عبارة، وقد تم التأكد من صدق وثبات الأدوات، وأظهرت نتائج الدراسة أن أبرز التحديات من وجهة نظر الطلبة هي الشبكة المتعلقة "بالإنترنت"، والأجهزة وملحقاتها المستخدمة للتعليم الرقمي جاءت بدرجة مرتفعة، وأن مستوى اتجاهات طلبة الصف الحادي عشر نحو التعليم الرقمي جاء محايدًا، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد العينة نحو التعليم الرقمي تبعا لمتغير المادة الدراسية (المواد الأدبية / والمواد العلمية / المواد المهارات الفردية).

واستهدفت دراسة شالا وبوشيخي (2022) التعرف إلى استراتيجيات إنجاح التعليم الالكتروني ودورها في رفع فاعلية الأداء الأكاديمي بالجامعات الجزائرية في ظل تفشي أزمة كوفيد-19- حيث اتجهت الجامعات الجزائرية إلى فتح برامج التعليم عن بعد لتواكب بذلك مسيرة التطور التكنولوجي في لجانب العلمي والمعرفي حيث تهدف الدراسة إلى تقديم إطار عام من خلال ابراز ماهية التعليم الالكتروني عن بعد ومن ثم تسليط الضوء على مختلف الامكانات التي وفرتها الدولة الجزائرية لتفعيل أداء مشروع التعليم عن بعد و استعراض تجربة الجزائر في هذا المجال و معرفة المميزات و الآثار الايجابية و السلبية للتعلم عن بعد في الجامعات الجزائرية، توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها إلزامية خلق بيئة تعليمية تكون قادرة على تلبية كافة متطلبات استخدام برامج التعليم عن بعد، وتكوين ودعم أعضاء هيئة التدريس بكافة الجامعات الجزائرية وحثهم على الاستخدام الأمثل للتعليم الالكتروني والبرامج المتطورة في التعليم عن بعد، ومرافقة الأساتذة و المختصين عن طريق عقد مؤتمرات و ندوات لتقييم تجربة استعمال وسائل التعليم عن بعد.

حيث كان الغرض من دراسة المبيض (2020) تحليل واقع التعليم الإلكتروني في جامعة فلسطين التقنية –خضوري/طولكرم، والوقوف على أهم التحديات التي تواجه الطلبة عند استخدام نظام التعليم، وكذلك تحليل مدى تفاعل طلبة الجامعة مع نظام التعليم الإلكتروني. ونظراً لطبيعة الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من أجل الوصول إلى نتائج عملية، ولتحقيق ذلك تم تصميم، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من (6559) طالباً، وقد أخذت عينة عشوائية بسيطة تكونت من (522) طالباً، وقد أظهرت

نتائج الدراسة أن (63%) من افراد العينة يرون أن واقع التعليم الالكتروني في الجامعة يعاني من مشاكل مختلفة. فيما أشارت الدراسة إلى أن (87%) من افراد العينة يرون أنه زادت الشكاوى على نظام التعليم الإلكتروني بعد "جائحة كورونا" وأن (81%) من افراد العينة يرون أن البنية التحتية كانت من أكثر المعيقات في التعليم الالكتروني. بينما يرى (63%) من افراد العينة أن التعليم الإلكتروني له دور في تحقيق التفاعل لدى الطلبة، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع التعليم الالكتروني تبعاً لمتغير الجنس، كما لا توجد فروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي باستثناء مجال واقع التعليم الإلكتروني، أيضاً لا توجد فروق إحصائية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي باستثناء مجال تحقيق التفاعل لدى الطلبة.

فيما تناولت دراسة الشمراني (2019) أثر توظيف التعليم الرقمي على العملية التعليمية ومخرجاتها" هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف التعليم الرقمي على العملية التعليمية ومخرجاتها، والكشف عن مدى تطبيق أنماط التعلم الرقمي في العملية التعليمية على مجتمع البحث، وفي ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بضرورة تعزيز إنشاء مجموعات الكترونية للحوار والمناقشات بين المتعلمين عبر البريد الالكتروني أو الإنترنت لتطوير مهارات العمل الجماعي لديهم، والعمل على تعزز بيئة التعلم الرقمية استقلالية المتعلمين وتأكيد على أسلوب التعليم الذاتي، و تعزيز إنشاء مجموعات الكترونية للحوار والمناقشات بين المتعلمين عبر البريد الإلكتروني أو الإنترنت لتطوير مهارات العمل الجماعي لديهم، العمل على توفر بنية تحتية مناسبة للتكنولوجيا واستخدام وسائل التكنولوجيا في التعليم بالاتجاه الصحيح.

وأجرى فالوون (Falloon et al., 2017) دراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق التقنيات الحديثة في التعليم، واستكشاف تأثير استخدام كائنات التعلم الرقمي في الأنشطة الصفية لكل من المعلم والمتعلم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من(8) معلمين و(200) متعلم في ولجنتون في نيوزيلندا. أظهرت نتائج الدراسة تباين درجات استخدام المعلمين للتقنيات الحديثة في

التعليم بشكل عام، كما أنه لم يكن لدى أي من المعلمين خبرة سابقة في كائنات التعلم الرقمية، وأظهرت النتائج قدرة المعلمين في التغلب على المشكلات التي تواجههم في توصيل المعلومة للمتعلم.

1.3.2 الدراسات المتعلقة في المحور الثاني جودة التعليم

هدفت دراسة صالح واخرون(2025) التعرف إلى واقع جودة التعليم الإلكتروني لـــدي أعضـــاء هيئـــة التدريس بجامعة الفيوم، واستخدم البحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث وهدفـــه، وتمثلـــت أداة البحث في الاستبانة وتكونت عينة البحث من(202) تم اختيارهم عشوائياً من المجتمع الاصـــلي(1886) وتمثل هذه النسبة أكثر من 10% من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (مدرس، أستاذ مســـاعد، أســـتاذ) ممن لهم دراية وخبر في هذا المجال ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: توافر تطبيـــق معـــايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني بجامعة الفيوم بنسب مختلفة من حيث درجة التحقق في الواقـــع الفعلـــي من وجهة نظر عينة البحث، فرغم تحقق بعض المعايير بنسبة مرتفعة وتحقق الـــبعض الأخـــر بنســـب متوسطة، إلا أن إجمالي المحور جاء بدرجة تحقق متوسطة بـــوزن نســـبي (0,17)، ومتوســـط شـــدة الاستجابة له (0,72)، وذلك دلالة على أن هذه المعايير لا تعمل بمعزل عن باقي المعـــايير الاخـــرى، وإنها تحتاج إلى المزيد من الجهد للتدعيم واستدامة ومساندة تطبيـــق معـــايير ضـــمان جـــودة التعلـــيم الإلكتروني بجامعة الفيوم.

فيما كان الغرض من دراسة خوا وآخرون (Khoa et al., 2025) هو تحديد العوامل التي تؤثر علـــى جودة التعليم المحاضرين في كلية إدارة الأعمال في جامعة الاقتصاد، وتستند هذه الدراسة إلى الأســـاس النظري ومنهج البحث من أجل تقديم نتائج البحث التي يمكن من خلالها استنتاج العوامل التي تؤثر على جودة تعليم المحاضرين جودة التعليم، وتشمل أساليب البحث ما يلي: أساليب البحث النوعي العثور على المحتوى الأساسي للوثائق، والعثور على المشكلات المتعلقة بموضوع البحث وتحديـــد المشـــاكل التـــي تحتاج إلى حل؛ مناهج البحث الكمي استخدام العوامل المعرفية التي تؤثر على جودة التعليم والنظر فـــي

مستوى تأثير كل عامل مؤثر في جودة التعليم العوامل ذات الصلة؛ بالإضافة إلى ذلك، تم تطبيق أسلوب المقابلات المتعمقة مع فريق من خبراء التعليم تم تطبيق أسلوب المقابلات المتعمقة مع فريق من خبراء التعليم لوضع مقترحات لتحسين جودة التعليم للمعلمين.

واستهدفت دراسة أكرام وآخرون (Ikram et al., 2025) إلى تحديد مستويات جودة التعليم، واستخدام التكنولوجيا، ورضا الطلاب، وتأثيرها على رضا الطلاب. كما يسعى إلى معرفة كيف يؤثر استخدام التكنولوجيا، كعامل وسيط، على جودة التعليم ورضا الطلاب في مؤسسات التعليم العالي الخاصة الباكستانية، كشفت النتائج أن مؤسسات التعليم العالي الخاصة الباكستانية تتمتع بمستوى متوسط من الذكاء العاطفي والرغبة في التعلم والرغبة في التعلم. علاوة على ذلك، تُظهر البيانات وجود علاقة إيجابية مهمة بين الذكاء العاطفي والرغبة في التعلم، في حين وُجد أن دور الرغبة في التعلم كموَسِّط يؤثر سلبًا على الذكاء العاطفي والرغبة في التعلم.

وسعت دراسة (Abu Saa, 2024) إلى تقييم جودة التعليم في برامج الدراسات العليا بجامعة فلسطين التقنية – خضوري من وجهة نظر الطلاب. شارك في الدراسة 109 طالب وطالبة. تضمنت منهجية البحث استخدام استبيان يتكون من 20 عبارة لقياس جودة التعليم في برامج الدراسات العليا. كشفت النتائج عن متوسط درجات 3.38 مع انحراف معياري قدره 0.91، مما يشير إلى مستوى جودة متوسط. علاوة على ذلك، لم تجد الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية في إدراك جودة التعليم بين طلاب الدراسات العليا في جامعة فلسطين التقنية – خضوري بناءً على متغيرات مثل الجنس والكلية والمستوى الأكاديمي.

فيما أثارت دراسة الحسيني وآخرون (Al Husaeni et al., 2024) موضوع كيف يُمكن للتكنولوجيا أن تُغيّر البحث التربوي، وتحسين جودة التعليم، كما تشرح كيفية تطوير استراتيجيات لخلق وتحسين جودة التعليم، بما في ذلك التواصل، ومدخلات التكنولوجيا (مثل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

والذكاء الاصطناعي والواقع المعزز)، والمناهج الدراسية ومستوى التعليم، والعلاقة بين الدراسات الاجتماعية والإنسانيات والعلوم والصناعة. وقد استعرضنا التكنولوجيا الحالية باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ليتمكن المعلمون من تطبيقها لتحسين عملية التعليم والتعلم. واستُخدم التحليل الببليومتري والنظري، ويشهد البحث في مجال تكنولوجيا التعليم في إندونيسيا ازدياداً عاماً بعد عام يُسهم إكمال هذا البحث في بناء أبحاث مستقبلية، وتحديد موضوعات البحث التالية التي قد تظهر، وخاصةً في مجال التعليم.

فيما أثارت دراسة أوتكيروف (Utkirov, 2024) موضوع مهم في تأثير روبوتات الدردشة التي تعمل بالذكاء الاصطناعي، وخاصة برنامج Chat GPT من Open AI، على جودة وكفاءة مؤسسات التعليم العالي، ومن خلال إجراء مراجعة شاملة للأدبيات باستخدام مصادر مثل PubMed وEmerald وGoogle Scholar، تسلط الدراسة الضوء على مزايا ومخاطر دمج برنامج Chat GPT في التعليم، وتُظهِر النتائج أن الذكاء الاصطناعي يؤثر بشكل إيجابي على تعلم الطلاب وتنمية المهارات، مما يسمح للمعلمين بالتركيز بشكل أكبر على تقديم تعليم عالي الجودة، كما يتم تقديم نهج نظري، مستوحى من نظريات التعلم البنائية والاجتماعية الثقافية والإدراكية لتحليل دور الذكاء الاصطناعي في التعلم النشط والبيئات الشخصية والتفاعل الاجتماعي، تؤكد الدراسة على أهمية التكامل الأعمق للذكاء الاصطناعي في مناهج التعليم العالي، مع مراعاة المخاوف الأخلاقية لإعداد الطلاب بشكل أفضل لمتطلبات القوى العاملة في المستقبل، وعلى الرغم من الفوائد الواضحة، مثل تحسين البحث وكفاءة التصنيف وتحسين الخدمات الطلابية، إلا أن المخاوف بشأن الأمن والانتحال والتأثيرات المجتمعية الأوسع، لذلك تدعو الدراسة إلى اتخاذ تدابير تنظيمية متوازنة والاستخدام المسؤول للذكاء الاصطناعي في التعليم لتحقيق أقصى قدر من الفوائد مع تقليل المخاطر المحتملة، وضمان التكامل.

وقام حمدان (2023) بدراسة هدفت التعرف إلى واقع جودة إدارة التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة العالمية لتحقيق جودة المصادر المستخدمة، وملاءمة الأهداف

لحاجات الهيئة الأكاديمية والطلبة، والموازنة بين التكلفة وفعالية استخدام الموارد المادية؛ لإحداث التغير الإيجابي لدى الهيئة الأكاديمية والطلبة، بالإضافة إلى واقع تصورات أعضاء الهيئة الأكاديمية، وبيان أثر عدد من المتغيرات الديموغرافية على ذلك. تم استخدام المنهج الوصفي)الكمي، النوعي(لملاءمته لهذا النوع من الدراسات، وقد تمت الدراسة على ثلاث جامعات فلسطينية، كانت النتائج للمتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة واقع جودة الإدارة جاءت بدرجة عالية، توافقت نتائج الاستبانة مع النتائج التي كشفت عنها المقابلات مع إدارة التعليم الإلكتروني في أن البنية التحتية التي تشكل القاعدة الأساسية للتعليم الإلكتروني، لم تصل للمستوى المعقول في الجامعات الفلسطينية بسبب عوائق خارجة عن السيطرة، وإن شبكة الإنترنت أصبحت شريكا أساسيا للمؤسسات التعليمية في وظيفتها التربوية؛ لتحقيق أهداف التعليم الإلكتروني وتحسينه وتطبيقه بالصورة الأفضل، ويجب إخضاعه لمبادئ ومعايير الجودة التي من خلالها يتم التعرف على المعوقات التي تحول دون تحقيق أهدافه.

هدفت دراسة جواردر وآخرون (Joarder et al., 2020) التعرف إلى جودة التعليم من وجهة نظر إدارة أعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي الخاص: هل يتوسط سلوك التزام أعضاء هيئة التدريس؟ أولاً، كيف ترتبط ممارسات إدارة الموارد البشرية المحددة مثل الأمن الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والتعويضات والاستقلال الوظيفي بسلوك الالتزام الذي يؤثر بدوره على جودة التعليم؟ ثانياً، كيف يلعب سلوك التزام أعضاء هيئة التدريس دور الوسيط في الروابط بين ممارسات إدارة الموارد البشرية المحددة هذه والتعليم الجيد؟ للإجابة على هذه الأسئلة، تم إنشاء إطار نظري باستخدام نظرية الرهان الجانبي كأساس له. باستخدام مقاييس القياس التي تم إنشاؤها لتقييم جوانب مختلفة من الأمن الوظيفي والتعويضات والاستقلال الوظيفي وسلوك التزام أعضاء هيئة التدريس والتعليم الجيد، تم تطوير أداة مسح لاختبار الفرضيات المختلفة التي تنطوي عليها نظرية الرهان الجانبي، تشير النتائج إلى أن سلوك

التزام أعضاء هيئة التدريس يتوسط بشكل كبير بين التعليم الجيد والأمن الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس والتعويضات والاستقلال الوظيفي في الجامعات الخاصة في بنغلاديش.

تشير دراسة مخول (Makhoul, 2019) التعرف إلى الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في التعليم العالي وأثرهما على تحسين عملية التدريس والتعلم، حيث تهدف هذه الورقة إلى دراسة العلاقة بين اعتماد التعليم العالي وتعزيز التدريس والتعلم في المؤسسات الأكاديمية. استندت هذه الدراسة إلى تصميم نوعي توضيحي، حيث أجريت مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس الأفراد الذين يشغلون مناصب دائمة أو في طريقهم إلى العمل الدائم في كليات إدارة الأعمال في الجامعات اللبنانية، والجامعات الأخيرة التي أجريت المقابلات معها إما معتمدة من قبل جمعية تطوير كليات إدارة الأعمال الجامعية (AACSB) أو تسعى حاليًا للحصول على الاعتماد، وشملت العينة 30 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس من أربع مؤسسات مختلفة للتعليم العالي في لبنان، وبعد مراجعة شاملة للأدبيات السابقة، وبناءً على نتائج المقابلات التي أجريت لغرض هذا البحث، استنتج المؤلف أن AACSB تعمل كآلية توجيهية مثالية تتضمن معايير تقييم فعالة لجودة التعلم والجامعات، كما يوجد نقص في القواسم المشتركة والمعايير بين وكالات الاعتماد.

أثارت دراسة برايتوريوس واخرون (Praetorius et al., 2018) موضوع "الأبعاد العامة لجودة التعليم: الإطار الألماني ثلاثة أبعاد أساسية" حيث في هذه الورقة، نرى أن إدارة الفصل الدراسي، ودعم الطلاب، والتنشيط المعرفي هي جوانب عامة للتدريس في الفصل الدراسي، وتشكل ثلاثة أبعاد أساسية لجودة التدريس. تم تطوير الإطار المفاهيمي في البحث في تعليم الرياضيات ولكن من المفترض أن يتم التعميم عبر المواضيع. لأنه يقوم على النظريات العامة للتعليم والتدريس وكذلك النظريات الراسخة والتقاليد البحثية من علم النفس التربوي.

فيما هدفت دراسة الجعافرة (2018) التعرف إلى درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديريتي تربية الكرك، والعقبة من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. تكونت عينة الدراسة من(270)

مشرفاً تربوياً ومعلماً، ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحث استبانة تكونت من (54) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وتم التحقق من صدقها وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديريتي تربية الكرك، والعقبة، جاءت في المستوى المتوسط في مجالي الإدارة المدرسية، والطالب، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين استجابات المشرفين التربويين على المقياس، والمتوسط العام)=3108.(μ – وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين استجابات المعلمين على المقياس، والمتوسط العام)=4108.(μ – عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم تعزى لمتغير المنطقة التعليمية، عدا مجال المجتمع المحلي، لصالح مديرية تربية قصبة الكرك، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) في درجة تطبيق معايير جودة التعليم تعزى لمتغير الجنس، عدا مجال المعلم، لصالح الإناث.

بينما تناولت دراسة أبو العينين (Abouelenein , 2016) التعرف إلى الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتحقيق جودة التعليم المطلوبة في ضوء المستحدثات التكنولوجية، وقد تم إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالمستجدات التكنولوجية بشكل عام، وتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس، واتبعت الدراسة التصميم الوصفي التحليلي، واستندت عملية جمع البيانات على استبانة تم إعدادها لتقييم احتياجات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في أربعة مجالات هي: التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وتعزيز إجراءات ضمان الجودة، وتم تحليل النتائج إحصائياً باستخدام برنامج SPSS، وقد كشفت النتائج عن حاجة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة إلى التدريب في ضوء المستحدثات التكنولوجية، وتوصي الدراسة بوضع برنامج لتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام المستحدثات التكنولوجية، وتلبية احتياجاتهم في البحث العلمي، والتدريس الجامعي، وخدمة المجتمع، وتلبية متطلبات المقررات من حيث معايير الجودة ومؤشرات الأداء.

1.3.3 الدراسات المتعلقة في المحور الثالث فاعلية الأداء الأكاديمي

تناولت دراسة أمبيه (2025) موضوع دور الثقافة التنظيمية في رفع فاعلية الأداء الأكاديمي لدى المسؤولين في كلية الصحة العامة بالجميل – ليبيا. وتكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على العناصر الثقافة التنظيمية مثل القدرة على التكيف، جماعية العمل، الصورة الذهنية للمنظمة، والرقابة على الأداء، ومدى تأثيرها على رفع كفاءة المسؤولين في أدائهم الوظيفي، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الثقافة التنظيمية بمختلف أبعادها كان "مرتفعاً"، وخصوصاً بُعد "جماعية العمل"، الذي حاز على أعلى تقييم بين المتغيرات. كما تبين أن مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي للمسؤولين كان مرتفعًا جداً، ما يدل على وجود علاقة إيجابية بين الثقافة التنظيمية والأداء الأكاديمي.

وتعالج دراسة أوبينغ وآخرون (Obeng et al., 2024) الفجوة من خلال دراسة كيفية تأثير ممارسات الموارد البشرية عالية الجودة على الأداء الأكاديمي، مع التركيز على الدور الوسيط لولاء الموظفين ومساهمة برامج التدريب والتطوير، تُؤكد نتائجنا على التأثير الإيجابي الكبير لكلٍ من ولاء الموظفين وفرص التدريب والتطوير على الأداء الأكاديمي. علاوةً على ذلك، نكشف أن ولاء الموظفين يُشكّل وسيطًا كاملًا للعلاقة بين جودة الموارد البشرية والأداء الأكاديمي. كما تُشير نتائجنا إلى أن العلاقة بين ولاء الموظفين والأداء الأكاديمي تتوسطها توافر فرص التدريب والتطوير. تُؤكد هذه النتائج على أهمية إعطاء الأولوية لبرامج التدريب والتطوير لتعزيز ولاء الموظفين، وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي.

وهدفت دراسة أونيكويلو (2024) التعرف إلى التأثير المتصور لحزم الرعاية الاجتماعية على الأداء الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة في ولاية أنامبرا. وجهت سؤالان بحثيان الدراسة وتم اختبار فرضيتين تم اعتماد تصميم البحث المسحي الوصفي للدراسة، تم استخدام استبيان منظم تم التحقق من صحته من قبل ثلاثة خبراء لجمع البيانات للدراسة. كشفت نتائج الدراسة أن الأجر والرعاية

الطبية يؤثران على الأداء الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة في ولايـــة أنـــامبرا بدرجـــة كبيرة. كشفت النتائج أيضًا أن الأجر والرعاية الطبية يؤثران بشكل كبير على الأداء الأكاديمي للمعلمين في المدارس الثانوية العامة في ولاية أنامبرا، بناءً على نتائج الدراسة.

واثارت دراسة يحيى (2024) موضوع تقييم فاعلية برنامج الماجستير في العلاقات العامة المعاصـــرة على الأداء المهني من وجهة نظر خريجيه في جامعة النجاح الوطنية، وركز البحث على قياس الأثـــر الفعلي للبرنامج على أداء الخريجين في سوق العمل وانعكاسه على أدائهم المهني في أماكن عملهم بعـــد استكمال متطلبات البرنامج من دورات وتدريب وبحوث، واستخدم الباحث المنهج الوصـــفي التحليلـــي، مستخدماً الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من عينة قصدية مكونة مـــن (70) طالباً وطالبة من أصل (80) طالباً وطالبة حصلوا على درجة الماجستير في العلاقات العامة المعاصرة، كشفت النتائج الرئيسية للدراسة أن برنامج الماجستير في العلاقات العامة المعاصرة في جامعة النجـــاح أثر بشكل كبير على خريجيها في فهم دور العلاقات العامة في سوق العمل والمؤسسات، حيـــث عـــزز البرنامج قدراتهم في مكان العمل وعلمهم مهارات حاسمة مثل التخطيط والبحث والتحليل والقدرة علـــى التواصل علميًا ومهنيًا.

تناولت دراسة سنج وماينى (Singh & Maini, 2021) العلاقة بين جـــودة التعلـــيم (QWL) والأداء الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات التقنية في ولاية البنجاب بالهنـــد. وقـــد تـــم جمـــع البيانات من عينة مكونة من 445 مبحوثًا من خلال استبيان منظم، تم تحديد أربعـــة عوامـــل مرتبطـــة بخسائر العمل ذات الصلة، وبعد ذلك، تم تحديد العلاقة بين العوامل التي تم تحديدها من خـــلال تحليـــل العوامل الاستكشافية (EFA) من خلال نمذجة المربعات الصغرى الجزئية للمعادلـــة الهيكليـــة (PLS-SEM). استنتجت النتائج أن جميع العوامل الأربعة للأداء الوظيفي الجيد لها ارتبـــاط كبيـــر بـــالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس أعضاء هيئة التدريس، وتطرح الدراسة تحســـين مســـتوى المقـــاييس المؤسسية الحالية لضمان تحسين مستوى الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في التعليم التقني.

تناولت دراسة لاشين (2020) إلى وضع مجموعة من الآليات المقترحة لتحسين الأداء الأكاديمي (التدريسي، والبحثي، والمجتمعي) لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طنطا باستخدام أبعاد الصحة التنظيمية (وضوح الأهداف، وكفاءة الاتصالات، والتوازن بين السلطة والمسئولية، وإتاحة الموارد، والتماسك والانسجام، والروح المعنوية، والإبداع، والاستقلالية، والتكيف، وكفاءة حل المشكلات)، ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج الوصفي؛ وذلك لوصف وتحليل الصحة التنظيمية؛ من حيث مفهومها، وخصائصها، وأهميتها، وأبعادها، وكذلك وصف وتحليل الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس؛ من حيث مفهومه، وعناصره، ومحدداته، والعوامل التي تؤثر عليه، وأبعاده، بالإضافة إلى وصف وتحليل العلاقة بين الصحة التنظيمية والأداء الأكاديمي، قد استعان البحث بالاستبانة؛ للتعرف على درجة توافر أبعاد الصحة التنظيمية بجامعة طنطا، ودرجة توافر أبعاد الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بها، وطبق البحث على (4) كليات بجامعة طنطا.

هدفت دراسة الشرفا وأبو السعود (2017) التعرف إلى واقع تطبيق الكادر الموحد الحكومي وعلاقته بأداء الموظفين في جامعة الأقصى في قطاع غزة، اشتملت عينة الدراسة على(255) موظفا، وبذلك يكون عدد الاستبانات الخاضعة للدراسة (250) استبانة. واعتمد الباحثان لإجراء الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على وصف الظاهرة ومن ثم تقديم التفسيرات المتعلقة بها، كما اعتمدا على أسلوب الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة، ومن أهم نتائج الدراسة لا يوجد مستوى للكادر الموحد الحكومي في جامعة الأقصى بقطاع غزة وعدم رضا الموظفين على الراتب حسب الكادر الموحد الحكومي.

أثارت دراسة قوان وآخرون (Guan et al., 2014) موضوع العلاقة بين الأداء الأكاديمي والدعم التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الصينية، على الرغم من إجراء العديد من الدراسات للتحقيق في العلاقة بين الدعم التنظيمي المتصور والأداء الأكاديمي، إلا أنه لا يزال من غير الواضح ما إذا كانت هذه العلاقة مناسبة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الصينية. كانت أهداف هذه الدراسة

هي (أ) فحص الارتباط بين الدعم التنظيمي المتصور والأداء الأكاديمي؛ (ب) تحديد المتنبئين بالدعم التنظيمي المتصور، بما في ذلك الخصائص الديموغرافية والتنظيمية بين أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الصينية؛ (ج) التحقيق في تأثير العوامل الوسيطة بين الدعم التنظيمي المتصور والأداء الأكاديمي؛ و(د) مقارنة نتائج هذه الدراسة بالدراسات ذات الصلة، تم استخدام استبيان مقطعي في هذه الدراسة. تم توزيع الاستبيان على 700 عضو هيئة تدريس تم اختيارهم عشوائيًا من بين جميع أعضاء هيئة التدريس في ست جامعات. تم تطوير نموذج إحصائي لـ JP بناءً على مراجعة الأدبيات، أشارت نتائج التحليل إلى أن العلاقة بين (POS) و(JP) كانت بوساطة الرضا الوظيفي (JS) والعاطفة الإيجابية (PA) والالتزام العاطفي.

هدفت دراسة الصرارية (2011) التعرف إلى مستوى الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. وقام الباحث بتطوير استبانة الدراسة، ثم طبقت على عينة مكونة من 77رئيس قسم أكاديمي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وبينت النتائج أن مستوى الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئات التدريسية كانت مرتفعة، إذ بلغت 3.78 درجة من 5 درجات، ودلّت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة تعود للمتغيرات.

1.3.4 التعقيب على الدراسات السابقة

في ضوء ما سبق تنوعت الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة، والمنهج المتبع، وأدوات الدراسة، والموضوعات المتعلقة بمحاور التعلم الرقمي، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي، كثير من الدراسات السابقة تناولت أهمية التعلم الرقمي في تحقيق أهداف مختلفة منها، رفع التحصيل الدراسي، وترسيخ مفاهيم المواطنة الرقمية، وخدمة الطالب الجامعي من خلال المكتبات الرقمية المتاحة، وتحقيق التطوير المهني للمعلمين، وخدمة المناهج التعليمية، واتفقت الدراسات على أهمية التعلم الرقمي في تطوير العملية التعليمية، وتحسين مخرجاتها، وتعزيز مهارات الطلبة، وتوفير فرص التعلم مدى الحياة،

وتقليل التكاليف التعليمية كدراسة كلاً من طلبة (2024)، أبو محسن (2023)، عطاري (2023)، وسالم وعليوه (2023)، بينما أشارت بعض الدراسات إلى وجود تحديات تواجه تطبيق التعلم الرقمي، مثل ضعف البنية التحتية، وعدم كفاية التدريب، وعدم قناعة بعض المعلمين كدراسة الرمحي (2022).

حيث تناولت بعض الدراسات مفهوم جودة التعليم من وجهات نظر مختلفة، وركزت على معايير الجودة، وأهمية الاعتماد الأكاديمي، ودور أعضاء هيئة التدريس في تحقيق الجودة، وأشارت بعض الدراسات إلى أهمية ممارسات إدارة الموارد البشرية في تحسين جودة التعليم، كدراسة كلاً من جواردر وآخرون (Joarder et al., 2020)، ومخول (Makhoul, 2019)، وبرايتوريوس واخرون (Praetorius et al., 2018) ودراسة الجعافرة (2018)، وبينما تناولت دراسة أبو العينين (Abouelenein , 2016) التعرف على الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة لتحقيق جودة التعليم المطلوبة في ضوء استخدام التكنولوجيا.

حيث تناولت بعض الدراسات مفهوم فاعلية الأداء الأكاديمي، وأهميته في تحقيق أهداف المؤسسة، والعوامل المؤثرة فيه، وأشارت بعض الدراسات إلى أهمية جودة التعليم في تحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس دراسة يحيى (2024)، ودراسة سنج ومايني (Singh & Maini, 2021) ، ودراسة الصرارية (2011)، فيما تشابهت دراسة إبراهيم وعلي (2022) مع الدراسة الحالية في أنها تطرقت إلى متغيرين وهما التعلم الرقمي وفاعلية الأداء الأكاديمي.

فيما تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم حيث استخدموا المنهج الوصفي التحليلي، كدراسة عطاري (2023)، ودراسة الرمحي (2022)، ودراسة جواردر وآخرون (Joarder et al., 2020) ودراسة الجعافرة (2018)، و دراسة أبو العينين (2016)، وتشابهت مع دراسة يحيى (2024)، و دراسة أبو محسن (2023) في أنها استخدمت المنهج المختلط (كمي ونوعي) الاستبانة والمقابلة كأدوات للدراسة.

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة، فالدراسة الحالية مجتمعها أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية، بينما في دراسة أبو محسن (2023)، و دراسة عطاري (2023)، و دراسة سالم وعليوه (2023)، دراسة الرمحي (2022)، و دراسة المبيض (2020)، دراسة الجعافرة (2018)، و دراسة يحيى (2024) فكان المجتمع يمثل أما طلبة جامعات أو طلبة مدارس، أو المشرفين أو المديرين أو المعلمين، بينما تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة مع دراسة جواردر وآخرون (Joarder et al., 2020)، ودراسة أبو العينين (Abouelenein , 2016)،و دراسة الصرارية (2011)، ودراسة سنج وماينى (Singh & Maini, 2021) ، و دراسة مخول (Makhoul, 2019).

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من حيث أنها قدمت مادة الإطار النظري حول المحاور الثلاث للدراسة (التعلم الرقمي، جودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي)، والأدوات المستخدمة في تحقيق أهداف الدراسة مثل الاستبانة والمقابلة والاستبانة المفتوحة.

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة لم يتوصل إلى أية دراسة تناولت العلاقة بين الموضوعات قيد الدراسة والمتمثلة بأنماط التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات بصورة مجتمعة، وبالتالي تعد أول ميزة في تناول المواضيع الثلاثة مجتمعة، وبالتالي تمتاز الدراسة الحالية بالجمع بين هذه المتغيرات ودراسة العلاقة بينها، وجمعت الدراسة الحالية بين الجانبين الكمي والنوعي، بينما اقتصرت غالبية الدراسات السابقة على الجانب الكمي.

تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها من الدراسات الحديثة التي تناولت التعلم الرقمي وتقنياته كعامل وسيط بين جوة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، حيث تناولت الدراسات السابقة موضوعات متنوعة تتعلق بالتعليم الرقمي

وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات، إلا أنها لم تتناول بشكل مباشر العلاقة بين هذه المتغيرات في الجامعات الفلسطينية ولاكن ما يميز الدراسة الحالية أناه ستتناول العلاقة بين كل المحاور، وأنها تناولت المحاور الثلاث فيما الدراسات السابقة لم تجمعهم في نفس الدراسة بينما كانت تتناول محور واحد أو اثنان فقط، وتهدف الدراسة الحالية إلى تقديم تصور تربوي تطويري مقترح يهدف إلى سد الفجوة المعرفية حول واقع التعلم الرقمي وتقنياته، وواقع جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

كما تسهم الدراسة الحالية في تقديم إطار تطبيقي يمكن الجامعات الفلسطينية الاستفادة منه في تطوير خطط وبرامج التعلم الرقمي، وذلك عبر تحليل كيفية تأثير استخدام التقنيات الرقمية الحديثة على جودة التعليم ومستوى فاعلية أداء أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، كما يتيح للجامعات تحديد نقاط القوة والضعف ووضع استراتيجيات تحسين مستندة إلى الأدلة العلمية، ويُعد هذا الإطار التطبيقي أحد المزايا التي تجعل الدراسة مرجعاً علميا لصانعي القرار الأكاديمي والإداري، حيث يربط النتائج النظرية وسبل تطبيقها على الواقع العلمي في الجامعات الفلسطينية.

1.4 مشكلة الدراسة

مع الانتشار السريع للتقنيات الرقمية في التعليم العالي على المستوى العالمي، أصبح من الضروري دراسة كيفية توظيف هذه التقنيات في السياقات المحلية، لا سيما في بيئات تواجه قيودًا خاصة مثل فلسطين. فهم هذا التوظيف يمكن أن يوفر رؤى قيمة حول كيفية تحسين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي في ظروف غير مستقرة.

كما أن التحولات التكنولوجية المستمرة تفرض تحديات جديدة على أعضاء هيئة التدريس في قدرتهم على مواكبة التطورات وتطبيق أدوات التعلم الرقمي بفاعلية. وهذا يبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة بين هذه التحولات، جودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي لضمان استثمار التقنيات الرقمية بشكل أمثل.

حيث شهدت السنوات الأخيرة تحولات كبيرة في التعليم العالي، حيث أصبح التعلم الرقمي وتقنياته عنصراً أساسياً في تطوير العملية التعليمية، وتحسين تجربة الطلبة، وتعزيز جودة التعليم الجامعي. إذ تعد هذه التقنيات أدوات فعالة تمكن أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من تقديم محتوى متنوع، وبيئة تعليمية تفاعلية تشجع التعلم الذاتي والمستمر، بما يتماشى مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (Bates, 2019؛ عمر، 2022).

يشهد التعليم العالي تطوراً سريعاً في ظل التكنولوجيا الرقمية، ما يفرض على الجامعات الفلسطينية تحديات لضمان جودة التعليم ورفع فاعلية الأداء الأكاديمي والوظيفي لأعضاء هيئة التدريس، خاصة في ظل الظروف السياسية والاقتصادية غير المستقرة بسبب الاحتلال وارتفاع البطالة بين الخريجين (El Talla et al., 2018). ورغم الجهود المبذولة، إلا أن هناك تفاوتاً في جودة التعليم وفاعلية الأداء، ويعود ذلك جزئياً إلى طبيعة استخدام التقنيات الرقمية ومدى توظيفها بفعالية، إذ تواجه الجامعات تحديات مثل ضعف البنية التحتية، نقص الموارد، قلة التدريب، صعوبة التواصل مع الطلبة، نقص الدعم الفني، ومقاومة التغيير من بعض أعضاء هيئة التدريس (المبيض، 2020؛ الزين، 2022؛ بشارات، 2021؛ موسى، 2025؛ كامحاوي، 2024؛ شرير، 2023؛ عطاري، 2023). فيما أشارت دراسة أبو العينين (2016) إلى الحاجة لتدريب أعضاء هيئة التدريس لضمان جودة التعليم وتحقيق مؤشرات الأداء الأكاديمي.

تُعد جودة التعليم من الدعائم الأساسية لتطوير التعلم والتعليم، فهي تضمن فعالية العملية التعليمية، وإعداد خريجين قادرين على المنافسة محلياً ودولياً، وتعتمد بشكل كبير على كفاءة أعضاء هيئة التدريس في تطبيق أساليب التدريس الحديثة، ووجود بيئة تعليمية تشجع الإبداع، وآليات تقييم منصفة، إضافة إلى دور القيادة الأكاديمية في الأقسام والكليات(Abu Saa, 2024 ؛ وزارة التربية والتعليم العالي – فلسطين، 2022).

يؤثر التعلم الرقمي أيضاً بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي، الذي يشمل التدريس، البحث العلمي، الإشراف الأكاديمي، والمساهمة في تطوير العملية التعليمية والإدارية. ومع محدودية الخبرات الرقمية وغياب برامج الدعم، يصبح الاستفادة الكاملة من أدوات التعلم الرقمي صعبة، مما يستدعي دراسة أثر هذه التقنيات على تطوير الأداء الأكاديمي.(Armstrong, 2020; Alshammari, 2021).

ومن هنا، تتبع مشكلة الدراسة من الحاجة إلى فهم طبيعة العلاقة بين التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية. وقد أظهرت مراجعة الأدبيات التربوية ندرة الدراسات – سواء في السياق الفلسطيني أو العربي – التي تناولت هذه المتغيرات الثلاثة في إطار تكاملي واحد، وهي: التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي؛ الأمر الذي يحد من إمكانية بناء نماذج تفسيرية واضحة تسهم في توظيف هذه التقنيات بصورة منهجية، وتعظيم الاستفادة منها في تحسين جودة التعليم والارتقاء بالأداء الأكاديمي والإداري داخل مؤسسات التعليم العالي. وبناءً على تخصص الباحثة في برنامج دكتوراه التعليم والتعلم، وانطلاقاً من خبرتها الأكاديمية والبحثية في مجال التعلم الرقمي وتوظيف التقنيات الحديثة في التعليم العالي، ارتأت دراسة هذا الموضوع من منظور تحليلي–تطويري يسعى إلى سد الفجوة البحثية القائمة، وبناء إطار تفسيري يوضح طبيعة العلاقات المتبادلة بين المتغيرات، وصولاً إلى تقديم تصور تربوي تطويري مقترح يعزز توظيف التعلم الرقمي بوصفه عاملاً مؤثراً ومحفزاً لجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي. كما تنطلق هذه الدراسة من قناعة بأن التحولات الرقمية المتسارعة، ولا سيما في ظل التحديات التي يواجهها التعليم العالي في السياق الفلسطيني، تفرض إعادة النظر في الأنماط التقليدية للتعليم، والانتقال نحو نماذج تعليمية رقمية أكثر مرونة وفاعلية، تستند إلى معايير الجودة الشاملة ومؤشرات الأداء الأكاديمي المؤسسي.

وعليه، تسعى الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي: ما طبيعة العلاقة بين التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في

الجامعات الفلسطينية؟ كما تهدف إلى بناء تصور تربوي تطويري مقترح يعزز تكامل التعلم الرقمي مع معايير جودة التعليم، ويرتقي بالأداء الأكاديمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس، بما يسهم في إعداد خريجين مؤهلين قادرين على التفاعل مع التحولات التكنولوجية ومواكبة متطلبات سوق العمل المحلي والدولي.

1.5 أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع التعلم الرقمي وتقنياته لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟
2. ما واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟
3. ما مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

7. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية؟
8. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع التعلم الرقمي وتقنياته وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية؟
9. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية؟
10. ما التصور التربوي التطويري المقترح لتطوير مهارات استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية في ضوء متغيرات الدراسة؟

1.6 فرضيات الدراسة

انبثقت عن السؤال الرابع الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير الجامعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

انبثقت عن السؤال الخامس الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجامعة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

انبثقت عن السؤال السادس الفرضيات الصفرية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجامعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

انبثقت عن السؤال السابع الفرضية الصفرية الآتية:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام للتعلم الرقمي وتقنياته وبين جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية.

انبثقت عن السؤال الثامن الفرضية الصفرية الآتية:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام للتعلم الرقمي وتقنياته وبين فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.

انبثقت عن السؤال التاسع الفرضية الصفرية الآتية:

- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام لجودة التعليم وبين فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.

1.7 أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف إلى واقع التعلم الرقمي وتقنياته في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام.
2. التعرف إلى واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام.
3. التعرف إلى مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام.

4. الكشف عن أذا كان هناك تأثير لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي) نحو واقع التعلم الرقمي وتقنياته لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية.
5. الكشف عن أذا كان هناك تأثير لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي) نحو واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية.
6. الكشف عن أذا كان هناك تأثير لمتغيرات الدراسة (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي) نحو مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية.
7. تحديد حجم الأثر لمتغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي) في متغيرات التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية.
8. الكشف عن طبيعة ونوع العلاقة الارتباطية بين مقياس التعلم الرقمي وتقنياته ومقياس جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية.
9. الكشف عن طبيعة ونوع العلاقة الارتباطية بين مقياس التعلم الرقمي وتقنياته ومقياس فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية.
10. الكشف عن طبيعة ونوع العلاقة الارتباطية بين مقياس جودة التعليم ومقياس فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية.
11. بناء تصور تربوي تطويري مقترح لتطوير مهارات استخدام التعلم الرقمي وتقنياته لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية.

1.8 أهمية الدراسة

تكمن الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة في النتائج التي يمكن الحصول عليها ويمكن توضيحها كما يأتي:

الأهمية النظرية

تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث أنها تسلط الضوء على موضوع حديث وغاية في الأهمية بالنسبة للنظام التعليمي والتربوي الفلسطيني، كونها تركز على التعلم الرقمي وتقنياته كعامل وسيط بين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، مع التركيز على أهميتها في تطوير جودة التعليم الجامعي ورفع مستوى الأداء الأكاديمي للكوادر الأكاديمية، ويمكن أن يستفيد من الدراسة أعضاء هيئة التدريس في الوقوف على الحاجات التدريبية والمهارات اللازمة لتفعيل وتوظيف التعليم الرقمي في الجامعات الفلسطينية، وهذه الدراسة تساهم فيما تقدمه من مادة علمية مما يجعلها قاعدة بيانات تفيد التربويين، والباحثين، والطلبة فيما قدمته من إطار نظري يشمل التعلم الرقمي، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي ولذلك يمكن أن تُعد هذه الدراسة مرجعاً يثري المكتبات الجامعية في فلسطين خاصةً، ومواقع المكتبات الجامعية الإلكترونية عامة بالمادة البحثية المتعلقة، كما يمكن أن تكون الدراسة أضافة علمية للأبحاث التربوية في مجال التعلم الرقمي وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات وتحديد علاقات التأثير والتأثر بين المتغيرات المكونة للدراسة والعلاقات المحتملة بينها، تعدّ الدراسة الحالية إضافة لأدبيات البحث؛ لأنها من الدراسات الأولى من نوعها – في حدود علم الباحثة – التي تدرس العلاقة بين التعلّم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي مجتمعة.

الأهمية التطبيقية

قد تساعد هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات رقمية جديدة، تركز على فهم المتعلم لمادة التعلم وليس على حفظها فقط، كما يمكن أن تفيد القائمين نتائجها في بناء برامج تدريبية موجّهة لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من أجل الاستخدام الأمثل لتعلم الرقمي وتقنياته وكيفية مساهمته في تحسين جودة التعليم، ورفع مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لهم، وتكمن في كونها هناك حاجة واضحة إلى عمل دراسات عن موضوع التعلم الرقمي وتقنياته في الجامعات والتعرف على الأثر الذي تحدثه بعد توظيفها بالجامعات وبالذات أنها تعد تجربة حديثة في هذا المجال، يُعد خطوة أساسية لتفسير طبيعة الارتباطات القائمة بينهما. كما يمكن الاعتماد على هذا النموذج في بناء دلالات علمية تساعد القائمين على العملية التعليمية في الجامعة الفلسطينية على تطوير استراتيجيات فاعلة لتعزيز جودة التعليم، ورفع مستوى الأداء الأكاديمي للكادر الأكاديمي والإداري، وذلك من خلال توظيف التقنيات الرقمية الملائمة، وإعداد برامج تدريبية تستهدف تنمية المهارات المهنية والرقمية، واختيار أساليب تدريس حديثة مناسبة للطلبة. ويمكن الإفادة من نتائج الدراسة من خلال العمل على تطبيق النموذج المقترح، حيث تناول النموذج المقترح أهداف واقعية وفق خطوات استراتيجية قابلة للتطبيق، مع استعراض الأدوات اللازمة والأجهزة والمواد التدريبة لتطبيق النموذج المقترح. تسهم الدراسة في تقديم مقايس وأدوات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة يمكن ان تفيد الباحثين في دراساتهم اللاحقة للاستعانة بها.

1.9 حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدّ الموضوعي: اقتصرت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية: تصور تربوي تطويري مقترح.

الحدّ المكاني: اقتصرت الدراسة على الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة الخليل، جامعة بيرزيت، جامعة القدس المفتوحة، جامعة بيرزيت، جامعة العربية الامريكية) في الضفة الغربية من فلسطين.

الحدّ البشري: أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة الخليل، جامعة بيرزيت، جامعة القدس المفتوحة، جامعة العربية الامريكية).

الحدّ الزماني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2025/2024.

الحدّ الإجرائي: تتحدد نتائج الدراسة بما وفرته من شروط فيما يتعلق باختيار العينة، وأدوات الدراسة، كما تتحدد النتائج بالطريقة التي تمّ استخدام المنهج المختلط بشقيه (الكمي والنوعي)، والطريقة التي تمّ تطبيق أدوات الدراسة بموجبها، وكذلك لطبيعة التحليل الكمي والنوعي لنتائجها من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

1.10 المصطلحات والتعريفات الإجرائية للدراسة

تعتمد الدراسة التعريفات الآتية لمصطلحاتها:

التعلم الرقمي (Digital Learning): توظيف التكنولوجيا الحديثة التي تتطلب مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت للتفاعل بين الطلبة والمعلم إلكترونيا دون قيود زمانية ومكانية (Dua et al., 2016).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: هو نوع من أنواع التكنولوجيا الرقمية حيث يشمل مجموعة متنوعة من الأساليب مثل التعلم عبر الأنترنت، والتعلم المدمج وغيرها، ويعمل على نقل المعلومات والخبرات بطريقة رقمية لأطراف العملية التعليمية بطريقة اقتصادية مما يوفر الوقت والجهد والمال على الطالب والمعلم ويعبر عنه بالدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة في الجامعات الفلسطينية في الإجابة على فقرات المقياس.

جودة التعليم (Education quality): هي بناء يعكس سمات الممارسات التعليمية للمعلمين المعروفة بعلاقتها الإيجابية بنتائج الطلاب، سواء منها المعرفية والعاطفية، حيث تعتمد على ثلاثة أبعاد رئيسية وهي إدارة الفصل الدراسي، ودعم الطلاب وتعزيز المعرفة (Nilsen & Gustafsson, 2016).

وتُعرف الباحثة جودة التعليم إجرائياً: على أنها تلك المواصفات، والخصائص، والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم العام، بحيث يؤدي إلى مخرجات تلبي احتياجات كافة المستفيدين. ويعبر عنها بالدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة في الجامعات الفلسطينية في الإجابة على فقرات المقياس.

الفاعلية (Effectiveness): هي بلوغ الأهداف باستعمال ما هو متاح من موارد لبلوغ النتائج المرجوة، والعمل على تحقيق الأهداف المنشودة بأعلى جودة، وأقل تكلفة وجهد (بني بكر، 2022).

وتُعرف الباحثة الفاعلية إجرائياً: قدرة أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام على تحقيق أهداف عملية التعلم والتعليم، عن طريق تحقيق مخرجات تعلم عالية الجودة لدى الطلاب، وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، وإعدادهم لمواجهة تحديات سوق العمل والمساهمة في خدمة المجتمع، ويتم قياس الفاعلية من خلال مؤشرات متنوعة، مثل رضا الطلبة، ومعدلات تخرج الطلبة، ونتائجهم في الاختبارات، وتقييم الخبراء لجودة الأداء التدريسي، في إطار تحقيق أهداف العمل بأقل وقت وجهد وتكلفة.

الأداء الأكاديمي (Job performance): جهد منسق تتضمن القيام بمهام تحويل المدخلات إلى مخرجات ذات جودة تتفق مع مهارات وقدرات وخبرات العاملين بمساعدة العوامل الدافعة وبيئة العمل الملائمة على القيام بهذا الجهد بدقة وفي أقصر وقت وأقل تكلفة (الأندنوسي، 2019).

وتعرف الباحثة الأداء الأكاديمي إجرائياً: على أنه مجموعة الجهود أو المسؤوليات أو السلوكيات أو الخدمات أو الأنشطة التي يقوم بها أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات، والتي تساهم في تحقيق أهداف عملية التعلم والتعليم في ضوء الموارد المتاحة والبيئة السائدة في العمل، ويشمل ذلك التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وعدد الأبحاث المنشورة، والمشاركة في المؤتمرات والندوات. ويعبر عنه بالدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة في الجامعات الفلسطينية في الإجابة على فقرات المقياس.

الفصل الثاني

منهجية الدراسة

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطريقة والإجراءات التي استخدمتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وبناء أدواتها، وخطوات التحقق من صدق وثباتها، كما تناول وصفاً لمتغيرات الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة في التحليل.

2.1 منهج الدراسة

استخدمت الدراسة لغرض تحقيق أهدافها المنهج المختلط(Mixed Method) ، بشقيه الكمي والنوعي، ففي الجانب الكمي استُخِدم المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الارتباطي لدراسة العلاقة بين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي. ولغرض بناء النموذج المقترح لواقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي استخدمت الباحثة منهج البحث النوعي الذي يدرس الظاهرة في سياقها الطبيعي، معتمداً عليها كمصدر للبيانات، وتقوم على جمع المعلومات من الأشخاص المرتبطين بالظاهرة بشكل مباشر، ومن ثم تحليلها وتفسيرها، حيث تم الاعتماد على النظرية المجذرة (Grounded Theory). وقد اعتمدت الباحثة المنهجية المختلطة لأنها تتيح الجمع بين القوة التحليلية للبيانات الكمية والعمق التفسيري للبيانات النوعية، مما يساعد على تقديم صورة شاملة ودقيقة عن واقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي. كما يتيح هذا التكامل إمكانية بناء نموذج مقترح مستند إلى بيانات موثوقة ورؤى نوعية دقيقة تعكس الواقع الجامعي الفلسطيني بشكل متكامل.

2.2 مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام العاملين في الجامعات الفلسطينية، وذلك على النحو الآتي: بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية (1355) عضواً، إضافة إلى (94) رئيس قسم، وفي جامعة فلسطين التقنية – خضوري بلغ العدد (486) عضواً

من أعضاء هيئة التدريس و(52) رئيس قسم. أما في جامعة القدس المفتوحة – فرعي رام الله ونـــابلس فقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (80) عضواً، وعدد رؤساء الأقسام (30) رئيسًـــا. وفـــي الجامعـــة العربية الأمريكية بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (545) عضواً، يقابلهم (68) رئيس قسم، بينمـــا بلـــغ العدد في جامعة الخليل (439)عضو هيئة تدريس و(68) رئيس قسم، وفي جامعـــة بيرزيـــت (545) عضو هيئة تدريس و(37) رئيس قسم. وبهذا فإن المجتمع الكلي للدراسة قد بلغ (3450) فرداً موزعين بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية المذكورة.

2.3 عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (500) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلســطينية، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وهي: جامعة النجاح الوطنية، وبيرزيت، وجامعـــة الخليـــل، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة فلسطين التقنية، والجامعة العربية الأمريكية. وقد بلغ عـــدد أعضـــاء هيئة التدريس (390) عضواً، بنسبة (78%) من عينة الدراسة. كما توزعت هذه العينة علـــى مختلـــف الرتب الأكاديمية، ابتداءً من رتبة مدرس/محاضر، ثم أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وصولًا إلى رتبـــة أستاذ، مما أتاح شمولية وتنوعاً في التمثيل الأكاديمي. بينما تكونت هذه الفئـــة مـــن رؤســـاء الأقســـام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية المشار إليها، حيث بلغ عددهم (110) رئيس قسم، بنسبة (22%) من عينة الدراسة. وقد شملت هذه الفئة رؤساء أقسام من تخصصات مختلفة تمثل العلوم الإنسانية، والعلـــوم التطبيقية، والعلوم التربوية، والتخصصات الطبية وغيرها، الأمر الذي عزز شمولية العينة ومثّل مختلف التخصصات الأكاديمية. كما تم إجراء (20) مقابلة شبه منظمة، وتطبيق استبانة تضمن أسئلة مفتوحـــة على (40) مشاركاً من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام ممن يحاضرون في الجامعات الفلسطينية المشمولة في الدراسة.

جدول (1)

توزيع افراد عينة الدراسة لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	290	58.0
	أنثى	210	42.0
الجامعة	جامعة النجاح الوطنية	130	26.0
	جامعة بيرزيت	73	14.6
	جامعة الخليل	65	13.0
	جامعة القدس المفتوحة	79	15.8
	جامعة فلسطين التقنية	79	15.8
	الجامعة العربية الأمريكية	74	14.8
الرتبة العلمية	مدرس/ محاضر	65	13.0
	أستاذ مساعد	90	18.0
	أستاذ مشارك	246	49.2
	أستاذ	99	19.8
سنوات الخبرة	من 5 سنوات فأقل	48	9.6
	من 6–10 سنوات	84	16.8
	أكثر من 10 سنوات	368	73.6
المسمى الوظيفي	عضو هيئة التدريس	390	78.0
	رئيس قسم	110	22.0

اتضح من الجدول (1) ان ما نسبته (58.0%) من أفراد عينة المجتمع هم من الذكور، بينما تشكل الاناث (42.0%)، كما واتضح ان النسبة الاعلى من العينة هم من جامعة النجاح الوطنية (26.0%)، وجامعة القدس المفتوحة فرعي (رام الله، نابلس) ويشكلون (15.8%)، بينما جامعة فلسطين التقنية خضوري تشكل نسبة (15.8)، ثم الجامعة العربية الامريكية(14.8)، وجامعة بيرزيت (14.6%)، وكانت النسبة الأقل في جامعة الخليل ويشكلون (13.0%). أما الرتبة العليمة، فقد شكّل أستاذ مشارك النسبة الأكبر (49.2%)، تليه فئة أستاذ (19.8%)، ثم أستاذ مساعد (18.0%)، وأخيراً فئة مدرس/ ومحاضر(13.0%). وفيما يتعلق بسنوات الخبرة، يتضح أن غالبية أفراد العينة المشاركين في الدراسة

يمتلكون خبرة أكثر من 10 سنوات (73.6%)، بينما بلغت نسبة أصحاب الخبرة من (6–10 سنوات) (16.8%)، في حين كانت النسبة الأقل لمن لديهم خبرة (5 سنوات فأقل) (9.6%). كما أتضح أن (78.0%) من افراد العينة هم من أعضاء هيئة التدريس، بينما بلغت نسبة رؤساء الأقسام (22.0%).

2.4 أدوات الدراسة

أولاً: الأدوات الكمية

أ. مقياس التعلم الرقمي وتقنياته

وصف المقياس: يهدف هذا المقياس لتحديد واقع التعلم الرقمي وتقنياته حيث يحتوي على (36) فقرة في صورته النهائية، وشمل مجالين تعبر عن واقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وهي مجال توظيف التعلم الرقمي(17) فقرة بعد حذف الفقرات (3، 4، 7)، ومجال معوقات التعلم الرقمي(19) فقرة بعد حذف الفقرة رقم (3). وقد قامت الباحثة بإعداد المقياس بعد اطلاعها على المراجع المتعددة والتصنيفات المختلفة للتعلم الرقمي، ومجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع التعلم الرقمي وتقنياته كدراسة (بشارات، 2021)ودراسة (خليفة، 2024)، ودراسة (ابو محسن، 2023).

تصحيح المقياس: تم الاستجابة على فقرات المقياس من خلال مقياس ليكرت الخماسي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، ثم قليلة درجتان، وينتهي بقليلة جداً بدرجة واحدة. وبذلك تراوحت الدرجات القصوى للمقياس بين (5 x36) =(180).

صدق المقياس

أولاً: الصدق الظاهري: تمّ عرض المقياس على (13) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية بالجامعات الفلسطينية؛ لأجل التأكد من الصدق الظاهري للمقياس، الذين اجمعوا على صلاحية المقياس كما هو مع إجراء بعض التعديلات فيما يتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء: للتأكد من صدق البناء لمقياس التعلم الرقمي، تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على عينة استطلاعية مكونة من (100) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من خارج العينة الأصلية، والجدول (2)، ملحق (و) يوضح ذلك. وقد أظهرت النتائج أن معظم الفقرات في المقياس ارتبطت بدرجة دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية عند مستوى الدلالة (0.01)، ويتضح من الجدول (2)، ملحق (و) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.582–0.855)، وهي جميعها تفوق الحد الأدنى المقبول (0.30)، مما يعكس اتساقاً داخلياً جيداً للفقرات. وتم استخراج صدق الاتساق الداخلي أيضا من خلال ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية والجدول (3)، ملحق (و) يوضح ذلك. حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.741–0.872) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي معاملات ارتباط دالة وقوية.

ثالثاً: الصدق العاملي لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته

تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis)، والتحليل العاملي التوكيدي (Confirmatory Factor Analysis) لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الاصلية مكونة من (100) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

أ. التحليل العاملي الاستكشافي(EFA)

للتأكد من مدى ملائمة البيانات للتحليل العاملي تمّ أجراء اختبار كايزر ماير أولكن (Kaiser-Meyer-Olkin) (KMO)، وبارتلت (KMO and Bartlett s). حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لاختبار صدق البناء لأداة مقياس التعلم الرقمي وتقنياته والمكوّنة من مجالين رئيسيين (توظيف التعلم الرقمي، معوقات التعلم الرقمي) أن البيانات مناسبة تماماً لإجراء التحليل؛ حيث بلغت قيمة KMO لمجال توظيف التعلم الرقمي (q1–q20) نحو (0.869)، بينما بلغت (0.915) لمجال

معوقات التعلم الرقمي (qa1–qa20) ، وهي قيم مرتفعة تدل على ملاءمة العينة للتحليل. كما جاءت نتائج اختبار (Bartlett) دالة إحصائياً عند مستوى (Sig = 0.000) في كلا المجالين، مما يؤكد وجود ارتباطات جوهرية بين الفقرات. تم التعامل مع كل مجال من مجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته بشكل مستقل عند إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث أُجري تحليل KMO وبارتلت لكل مجال على حدة، وتم استخراج العوامل الرئيسية لكل مجال بشكل منفصل، وذلك لضمان ملاءمة العينة ودقة تفسير العوامل وفق البناء النظري للمقياس. هذا الأسلوب يضمن أن نتائج التحليل العاملي لكل مجال تعكس البنية الجوهرية لمجاله دون تأثيرات متبادلة بين المجالات.

وأوضحت نتائج التشبعات أن معظم الفقرات حققت نسباً مرتفعة تجاوزت (0.60)، وهو ما يعكس مساهمتها الفعّالة في تفسير العوامل الكامنة. وباستخدام طريقة المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، واستخراج العوامل وفق محك كايزر (Eigen value > 1). حيث يكون الحد الأدني لقيمة التشبع (0.40). تبيّن أن مجال توظيف التعلم الرقمي يتكون من أربعة عوامل رئيسية فسّرت ما نسبته (69.1%) من التباين الكلي، في حين تكوّن مجال معوقات التعلم الرقمي من ثلاثة عوامل رئيسية فسّرت مجتمعة (74.7%) من التباين الكلي، وهي نسب مرتفعة تدل على قوة البناء العاملي للأداة. وتم تطبيق تقنية تدوير العوامل بطريقة فاريماكس (Varimax) تالتي تعتمد على التدوير المتعامد، بهدف تحسين تفسير العوامل وتقليل التداخل بينهما. وزعت الفقرات في كلا المجالين بصورة منطقية ومتسقة مع البناء النظري للمقياس، حيث ارتبطت الفقرات في المجال الأول بأبعاد توظيف التعلم الرقمي، فيما تجمعت فقرات المجال الثاني في أبعاد معوقات التعلم الرقمي بشقيها التنظيمي والمعرفي والتقني. أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن المقياس يتكون من مجالين، و(36) من أصل (40) فقرة كانت قبل إجراء التحليل العاملي، حيث تم حذف (4) فقرات، في مجال توظيف التعلم الرقمي تكون من (17) فقرة بعد حذف الفقرات (3، 4، 7)، ومجال معوقات التعلم الرقمي(19) فقرة بعد حذف الفقرة رقم (3). وبهذه يكون مقياس التعلم الرقمي وتقنياته بصورته النهائية كما يوضحه

الملحق (ج). وفيما يأتي العاملين التي أفرزهما التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته:

العامل الأول: مجال توظيف التعلم الرقمي: تشبع على هذا العامل (17) فقرة، وبلغت قيمة الجذر الكامن (13.82)، والتباين المفسر(69.13%)، والجدول (4)، ملحق (و) بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

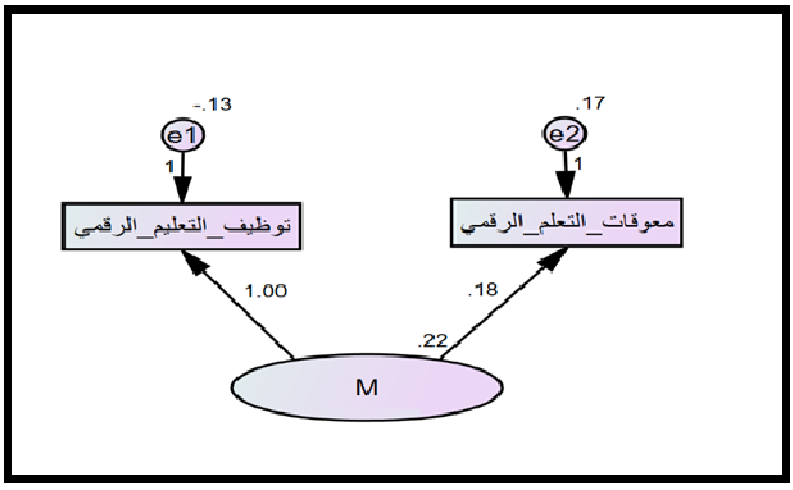
العامل الثاني: مجال معوقات التعلم الرقمي: تشبع على هذا العامل (19) فقرة، وبلغت قيمة الجذر الكامن(14.94)، والتباين المفسر (74.72%)، والجدول (5)، ملحق (و) بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

ب. التحليل العاملي التوكيدي(CFA)

بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته، وتمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته والبالغ عددها مجالين، كما هو موضح في الشكل (1)، وقد أجري التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددها (36) فقرة كما هو موضح في الشكل (2)، ملحق (ز).

شكل (1)

التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته(البنية العاملية للمقياس)



يتضح من الشكل (1) التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته، حيث تتكون البنية العاملية من مجالين وهي: توظيف التعلم الرقمي، معوقات التعلم الرقمي. حيث تراوحت قيم معامل التحديد لمجالات المقياس بين (0.18 و1). وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس مطابقة النموذج لبيانات العينة الاستطلاعية مطابقة جيدة، حيث وقعت معظم مؤشرات جودة المطابقة لمجالات المقياس في مداها الأمثل، كما يوضح الجدول (6)، ملحق (و).

يتبين من الجدول (6)، ملحق (و)، أن مؤشرات جودة المطابقة لنموذج مجالات التعلم الرقمي وتقنياته هي قيم جيدة، وتعبر عن جودة المطابقة. ويشير الجدول أن قيم المؤشرات (GFI, NFI, CFI, TLI, IFI) زادت عن 0.9 وهذه القيم تدل على أنها كانت في مداها الأمثل، وجاءت قيمة (RMR) وهي أقل من 0.05 وهي تدل على قيم جيدة لجودة المطابقة.

وفيما يخص التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددها(36) فقرة كما هو موضح في الشكل (2)، ملحق (ز). وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته وفقراتها على مطابقة النموذج لبيانات العينة الاستطلاعية مطابقة جيدة، حيث وقعت معظم مؤشرات جودة المطابقة لفقرات المقياس (Coodness of Fit) في مداها المقبول.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpa) للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (100) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، والجدول (7)، ملحق (و) يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية للمقياس. يتضح من الجدول (7)، ملحق (و)، أن معامل ألفا كرونباخ لمجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته، بلغ معامل الثبات للمقياس (0.983). وهي معاملات مناسبة لتطبيق أداة الدراسة.

مقياس جودة التعليم

وصف المقياس: تكون المقياس من (33) فقرة في صورته النهائية وشمل أربعة مجالات وهي كالتالي: كفاءة التدريس والتعلم (10) فقرات، وبيئة التعلم (8) فقرات، وتأثير التعلم الرقمي (9) فقرات، وتقييم أداء الطلبة (6) فقرات، حيث قامت الباحثة بإعداد المقياس بعد اطلاعه على المراجع المتعددة، والتصنيفات المختلفة المتعلقة بجودة التعليم، ومجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع جودة التعليم مثل دراسة (صالح وآخرون، 2025) ودراسة (حمدان، 2023)، قامت الباحثة بوضع إطار عام للمقياس وتم تحديد المجالات والفقرات للمقياس، وذلك بقصد عرضها على محكمين متخصصين لمعرفة مدرى مناسبة الأداة لقياس واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.

تصحيح المقياس: تمّ الاستجابة على فقرات مقياس جودة التعليم من خلال مقياس ليكرت الخماسي: (كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، ثم قليلة درجتان، وينتهي بقليلة جداً بدرجة واحدة. وبذلك تراوحت الدرجات القصوى للمقياس بين (33x 5) =(165).

صدق المقياس

أولاً: الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على (13) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية بالجامعات الفلسطينية، لأجل التأكد من الصدق الظاهري للمقياس؛ الذين اجمعوا على صلاحية المقياس كما هو مع إجراء بعض التعديلات فيما يتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات.

ثانياً: صدق البناء: للتأكد من صدق البناء لمقياس جودة التعليم، تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على عينة استطلاعية مكونة من (100) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من خارج العينة الأصلية، والجدول (8)، ملحق (و) يوضح ذلك. وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات في مجالات المقياس الأربعة، وهي: كفاءة التدريس(qb1–qb10) ، بيئة التعلم (qc1–qc8)، تأثير التعلم الرقمي (qd1–qd9) ، وتقييم أداء الطلبة (qe1–qe6)، ارتبطت بدرجة دالة

إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة (0.01). ويتضح من الجدول (8)، ملحق (و) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (0.584 – 0.800)، وهي قيم مرتفعة تفوق الحد الأدنى المقبول (0.30) وتدل على اتساق داخلي قوي للفقرات. وبصورة عامة، فإن هذه النتائج تؤكد أن فقرات المقياس تقيس بصورة متماسكة البعد الكلي لجودة التعليم، مما يعزز من صدق البناء للأداة. وتم استخراج صدق الاتساق الداخلي أيضا من خلال ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية والجدول (9)، ملحق (و) يوضح ذلك. حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.914**–0.923**) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي معاملات ارتباط دالة وقوية.

ثالثاً: الصدق العاملي لمقياس جودة التعليم

تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي(EFA) والتحليل العاملي التوكيدي (CFA) لمقياس جودة التعليم على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الاصلية مكونة من (100) من أعضاء ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

أ. **التحليل العاملي الاستكشافي(EFA)**

للتأكد من مدى ملائمة البيانات للتحليل العاملي تمّ أجراء اختبار كايزر ماير أولكن (Kaiser-Meyer-Olkin) (KMO)، وبارتلت (KMO and Bartletts). حيث يكون الحد الأدني لقيمة التشبع (0.40). وأظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن المقياس يتكون من (4) مجالات، و(33) من أصل (33) فقرة كان عدد الفقرات قبل إجراء التحليل العاملي، حيث لم يتم حذف أي فقرة. تم التعامل مع كل مجال من هذا المقياس بشكل مستقل عند إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث أُجري اختبار KMO وبارتلت لكل مجال على حدة، وتم استخراج العوامل الرئيسية لكل مجال بشكل منفصل، لضمان دقة النتائج وملاءمة البنية النظرية للمقياس. وبهذه يكون مقياس جودة التعليم بصورته النهائية كما يوضحه الملحق (ج). وفيما يأتي العوامل التي أفرزها التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس جودة التعليم:

المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم: أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن قيمة KMO بلغت (0.887) مما يدل على ملاءمة العينة لإجراء التحليل، كما جاءت نتيجة اختبار Bartlett دالة إحصائياً (Sig = 0.000)، وبينت النتائج أن هذا المجال يتكون من عامل واحد يفسر نسبة (53.7%) من التباين الكلي، حيث تراوحت معاملات التحميل العاملي بين (0.64 – 0.81)، حيث تشبع على هذا العامل (10) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (5.371)، والتباين المفسر(53.71%)، والجدول (10)، ملحق (و) بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

المجال الثاني: بيئة التعلم: أظهرت النتائج أن قيمة KMO بلغت (0.891) بما يعكس جودة الترابطات البينية، كما كان اختبار Bartlett دالاً (Sig = 0.000). وتبين أن المجال يتكون من عامل واحد يفسر (60.8%) من التباين، حيث جاءت معاملات التحميل العاملي بين (0.74 – 0.82)، مما يدل على أن جميع الفقرات تسهم بدرجة كبيرة في قياس مفهوم بيئة التعلم وتؤكد تجانس البعد، حيث تشبع على هذا العامل (8) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (4.865)، والتباين المفسر (60.818%)، والجدول (11)، ملحق (و) بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي: أظهرت نتائج التحليل أن قيمة KMO بلغت (0.867) مع دلالة اختبار Bartlett (Sig = 0.000)، مما يؤكد ملاءمة النموذج. وقد استخرج عامل واحد يفسر (59.8%) من التباين الكلي، حيث تراوحت معاملات التحميل بين (0.72 – 0.83)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات تمثل بعداً متجانساً يعكس بوضوح تأثير التعلم الرقمي على العملية التعليمية، حيث تشبع على هذا العامل (9) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (5.385)، والتباين المفسر (59.83%)، والجدول (12)، ملحق (و) بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة: أوضحت النتائج أن قيمة KMO بلغت (0.852)، وجاء اختبار Bartlett دالًا (Sig = 0.000). وقد أظهر التحليل أن المجال يتكون من عامل واحد يفسر (65.4%)

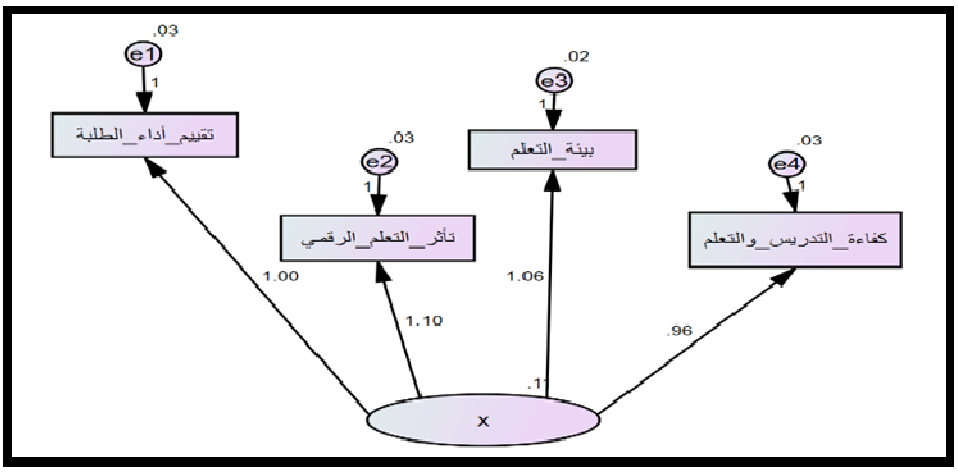
من التباين، حيث تراوحت معاملات التحميل العاملي بين (0.74 – 0.84)، مما يعكس قوة تمثيل الفقرات للبعد واستقرار بناء مجال تقييم أداء الطلبة حيث تشبع على هذا العامل (6) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (3.925)، والتباين المفسر (65.42%)، والجدول (13)، ملحق (و) بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

ب. التحليل العاملي التوكيدي (CFA)

بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة التعليم، وتمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة التعليم والبالغ عددها أربعة مجالات، كما هو موضح في الشكل (3)، وقد أجري التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددهم (33) فقرة كما هو موضح في الشكل (4)، ملحق (ز).

شكل (3)

التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة التعليم (البنية العاملية للمقياس)



يتضح من الشكل (3)، ملحق (ز) التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة التعليم، حيث تتكون البنية العاملية للمقياس من (4) مجالات، وهي: كفاءة التدريس والتعليم، وبيئة التعلم، وتأثير التعلم الرقمي، وتقييم أداء الطلبة، حيث تراوحت قيم معامل التحديد لمجالات المقياس بين (0.96 و 1.10).

وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس مطابقة النموذج لبيانات العينة الاستطلاعية مطابقة جيدة، حيث وقعت معظم مؤشرات جودة المطابقة لمجالات المقياس في مداها الأمثل، كما يوجد الجدول (14).

جدول (14)

مؤشرات جودة المطابقة لمجالات مقياس جودة التعليم

مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات	القيمة	القيمة المثلى
مربع كاي	7.933	أن تكون غير دالة إحصائياً
درجات الحرية	2	---
مربع كاي المعياري	3.967	أقل من 5
مؤشر حسن المطابقة	0.966	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المعياري	0.979	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المقارن	0.984	أكبر من 0.90
مؤشر توكر لويس	0.953	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المتزايد	0.984	أكبر من 0.90
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	0.002	أقل من 0.05

يتبين من الجدول (14) أن مؤشرات جودة المطابقة لنموذج مجالات جودة التعليم هي قيم جيدة، وتعبر عن جودة المطابقة. ويشير الجدول أن قيم المؤشرات (GFI, NFI, CFI, TLI, IFI) زادت عن 0.9 وهذه القيم تدل على أنها كانت في مداها الأمثل، وجاءت قيمة (RMR) وهي أقل من 0.05 وهي تدل على قيم جيدة لجودة المطابقة. وفيما يخص التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددها (33) فقرة كما هو موضح في الشكل (4)، ملحق (ز). وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة التعليم وفقراتها على مطابقة النموذج لبيانات العينة الاستطلاعية مطابقة جيدة، حيث وقعت معظم مؤشرات جودة المطابقة لفقرات المقياس (Coodness of Fit) في مداها المقبول.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة حساب معامل ألف كرونباخ (Cronbach Alpa) للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (100) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، والجدول (15)، ملحق (و) يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية للمقياس. يتضح من الجدول (15)، ملحق (و)، أن معامل ألفا كرونباخ لمجالات جودة التعليم، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0.969)، وهي معاملات مناسبة لتطبيق أداة الدراسة.

ج. مقياس الأداء الأكاديمي

وصف المقياس: تكون المقياس من (38) فقرة في صورته النهائية وشمل أربعة مجالات وهي كالتالي: تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي) (9) فقرات، وتأثير المستوى الفني (9) فقرات، وتأثير المستوى الاجتماعي (10) فقرات، وتأثير المستوى الأكاديمي (10) فقرات، حيث قامت الباحثة بإعداد المقياس بعد اطلاعه على المراجع المتعددة، والتصنيفات المختلفة المتعلقة بالأداء الأكاديمي، ومجموعة من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الأداء الأكاديمي مثل دراسة منها دراسة (أبو علي، 2018)، دراسة (الشرفا وأبو السعود، 2017) قامت الباحثة بوضع إطار عام للمقياس وتمّ تحديد المجالات والفقرات للمقياس، وذلك بقصد عرضها على محكمين لمعرفة مدرى مناسبة الأداة لقياس الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

تصحيح المقياس: تمّ الاستجابة على فقرات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي من خلال مقياس ليكرت الخماسي: (كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، ثم قليلة درجتان، وينتهي بقليلة جداً بدرجة واحدة. وبذلك تراوحت الدرجات القصوى للمقياس بين (38 x 5)= (190).

صدق المقياس

الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على (13) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال العلوم التربوية بالجامعات الفلسطينية، لأجل التأكد من الصدق الظاهري للمقياس؛ الذين اجمعوا على صلاحية المقياس كما هو مع إجراء بعض التعديلات فيما يتعلق بإعادة صياغة بعض الفقرات.

صدق البناء: للتأكد من صدق البناء لمقياس الأداء الأكاديمي، تم حساب معاملات الارتباط (بيرسون) بين فقرات المقياس والدرجة الكلية على عينة استطلاعية مكونة من (100) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من خارج العينة الأصلية، والجدول (16)، ملحق (و) يوضح ذلك. وقد أظهرت النتائج أن جميع الفقرات في مجالات المقياس الأربعة، وهي: تأثير المستوى الرقمي التكنولوجي (q1-q9-)، تأثير المستوى الفني(q1-q9) ، تأثير المستوى الاجتماعي (q1-q10)، تأثير المستوى الأكاديمي (q1-q10)، ارتبطت بدرجة دالة إحصائياً مع الدرجة الكلية للمقياس عند مستوى الدلالة (0.01). ويتضح من الجدول (16)، ملحق (و) أن معاملات الارتباط تراوحت بين (.636) كحد أدنى و(.837) كحد أعلى، وهي قيم مرتفعة تفوق الحد الأدنى المقبول (0.30) وتدل على اتساق داخلي قوي للفقرات. وبصورة عامة، فإن هذه النتائج تؤكد أن فقرات المقياس تقيس بصورة متماسكة البعد الكلي للأداء الوظيفي، مما يعزز من صدق البناء للأداة. وتم استخراج صدق الاتساق الداخلي أيضا من خلال ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية والجدول (17)، ملحق (و) يوضح ذلك. حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.934** – 0.962**) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي معاملات ارتباط دالة وقوية.

ثالثاً: الصدق العاملي لمقياس فاعلية الأداء الأكاديمي

تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) والتحليل العاملي التوكيدي (CFA) لمقياس فاعلية الأداء الأكاديمي على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الاصلية مكونة من (100) من أعضاء ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

أ. التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)

للتأكد من مدى ملائمة البيانات للتحليل العاملي تمّ أجراء اختبار كايزر ماير أولكن (Kaiser-Meyer-Olkin) (KMO)، وبارتلت (KMO and Bartletts). حيث يكون الحد الأدني لقيمة التشبع (0.40). أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن المقياس يتكون من (4) مجالات، و(38) من أصل (38) فقرة كان عدد الفقرات قبل إجراء التحليل العاملي، حيث لم يتم حذف أي فقرة. تم التعامل مع كل مجال من هذا المقياس بشكل مستقل عند إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، حيث أُجري اختبار KMO وبارتلت لكل مجال على حدة، وتم استخراج العوامل الرئيسية لكل مجال بشكل منفصل، لضمان دقة النتائج وملاءمة البنية النظرية للمقياس." وبهذه يكون مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي بصورته النهائية كما يوضحه الملحق (ج). وفيما يأتي العوامل التي أفرزها التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس جودة التعليم:

المجال الأول: تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)**:** أظهرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أن قيمة KMO بلغت (0.922) وهي قيمة مرتفعة تدل على ملاءمة البيانات للتحليل العاملي، كما جاءت نتيجة اختبار Bartlett دالة إحصائياً (Sig = 0.000). حيث تراوحت معاملات التحميل العاملي بين (0.72 – 0.87)، حيث تشبع على هذا العامل (9) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (5.855)، والتباين المفسر(65.05%)، والجدول (18)، ملحق (و) بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

المجال الثاني: تأثير المستوى الفني: أوضحت نتائج التحليل أن قيمة KMO بلغت (0.862)، كما كان اختبار Bartlett دالًا (Sig = 0.000)، مما يعكس جودة الترابطات البينية بين الفقرات. وجاءت معاملات التحميل العاملي مرتفعة تراوحت بين (0.60 – 0.88)، حيث تشبع على هذا العامل (9) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (6.741)، والتباين المفسر(74.09%)، والجدول (19)، ملحق (و) بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

المجال الثالث: تأثير المستوى الاجتماعي: أظهرت النتائج أن قيمة KMO بلغت (0.873)، في حين جاءت نتيجة Bartlett إحصائياً دالة (Sig = 0.000). حيث تراوحت معاملات التحميل العاملي بين (0.67 – 0.85)، حيث تشبع على هذا العامل (10) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (6.107)، والتباين المفسر (61.07%)، والجدول (20)، ملحق (و) بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

المجال الرابع: تأثير المستوى الأكاديمي: أظهرت النتائج أن قيمة KMO بلغت (0.851) وهي دالة على قوة النموذج، في حين جاءت نتيجة Bartlett إحصائياً دالة (Sig = 0.000). وتراوحت معاملات التحميل العاملي بين (0.64–0.85)، حيث تشبع على هذا العامل (10) فقرات، وبلغت قيمة الجذر الكامن (7.778)، والتباين المفسر (77.78%)، والجدول (21)، ملحق (و) بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

ب. التحليل العاملي التوكيدي (CFA)

بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس فاعلية الأداء الأكاديمي وتمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي والبالغ عددها أربعة مجالات، كما هو موضح في الشكل (5)، ملحق (ز)، وقد أجري التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددهم (38) فقرة كما هو موضح في الشكل (6)، ملحق (ز).

يتضح من الشكل (5)، ملحق (ز)، التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس الأداء الأكاديمي، حيث تتكون البنية العاملية من (4) مجالات وهي: تأثير المستوى الرقمي(التكنولوجي)، تأثير المستوى الفني، تأثير المستوى الاجتماعي، تأثير المستوى الأكاديمي. حيث تراوحت قيم معامل التحديد لمجالات المقياس بين (0.85 و 1.08).

وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس مطابقة النموذج لبيانات العينة الاستطلاعية مطابقة جيدة، حيث وقعت معظم مؤشرات جودة المطابقة لمجالات المقياس في مداها الأمثل، كما يوجد الجدول (22).

جدول (22)

مؤشرات جودة المطابقة لمجالات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي

مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات	القيمة	القيمة المثلى
مربع كاي	8.441	أن تكون غير دالة إحصائياً
درجات الحرية	2	---
مربع كاي المعياري	4.220	أقل من 5
مؤشر حسن المطابقة	0.964	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المعياري	0.981	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المقارن	0.986	أكبر من 0.90
مؤشر توكر لويس	0.957	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المتزايد	0.986	أكبر من 0.90
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	0.002	أقل من 0.05

يتبين من الجدول (22)، أن مؤشرات جودة المطابقة لنموذج مجالات الأداء الأكاديمي هي قيم جيدة، وتعبر عن جودة المطابقة. ويشير الجدول أن قيم المؤشرات (GFI, NFI, CFI, TLI, IFI) زادت عن (0.9) وهذه القيم تدل على أنها كانت في مداها الأمثل، وجاءت قيمة (RMR) وهي أقل من 0.05 وهي تدل على قيم جيدة لجودة المطابقة. وفيما يخص التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددها (38) فقرة كما هو موضح في الشكل (6)، ملحق (ز). وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي وفقراتها على مطابقة النموذج لبيانات العينة الاستطلاعية مطابقة جيدة، حيث وقعت معظم مؤشرات جودة المطابقة لفقرات المقياس (Coodness of Fit) في مداها المقبول.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقة حساب معامل ألف كرونباخ (Cronbach Alpa) للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (100) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة الأصلية، والجدول (23)، ملحق (و) يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية للمقياس. يتضح من الجدول (23)، ملحق (و)، أن معامل ألفا كرونباخ لمجالات الأداء الأكاديمي، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0.977)، وهي معاملات مناسبة لتطبيق أداة الدراسة.

ثانياً: الأدوات النوعية

لغرض بناء نموذج التطويري التربوي المقترح لواقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، ولأجل الإحاطة بجميع جوانب موضوع الدراسة وفهم تفاصيلها بعمق وطريقة تعاطي أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام. وتم اختيار هذه الطريقة كونها الأكثر ملائمة لموضوع الدراسة حيث تتيح للمشاركين سرد تصوراتهم حول استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وعلاقته بجودة التعليم، ومستوى فاعلية الأداء الأكاديمي. وتُعد الأدوات النوعية مدخلاً مهماً لفهم السياقات التنظيمية والأكاديمية المحيطة بتطبيق التعلم الرقمي، إذ تسهم في الكشف عن العوامل المؤثرة في جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي، كما تتيح تحليل الخبرات الواقعية للمشاركين بصورة معمقة، بما يدعم بناء نموذج تطويري يستند إلى معطيات ميدانية دقيقة ويعكس احتياجات البيئة الجامعية الفلسطينية. وتم استخدام الأدوات الآتية:

1. المقابلة

تعتبر المقابلة أداة من أدوات جمع البيانات التي يتم استخدامها لأجل الحصول على بيانات متعلقة بوجهات نظر المشاركين وتفسيرها بطريقة نوعية وتم اجراء 20 مقابلة شبه منتظمة مع أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام وتم تحليل المقابلات التي أجريت بطريقة تحليل الموضوعات (Thematic

Analysis) تم إجراء مقابلات شبه منتظمة مع أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام؛ بهدف الحصول على البيانات النوعية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة النوعية، من خلال طرح أسئلة مفتوحة بحيث تقوم المقابلة المقننة على معايير اجرائية صارمة وعلى استمارة تتضمن أسئلة محددة بدقة من حيث صياغتها وتسلسلها، ومن ثم فهي لا تسمح للمبحوث بإجراء أي تعديل على عناصرها أو تبديل لتسلسل الأسئلة أو حتى تغيير في كلمات الأسئلة.

وصف المشاركين في المقابلات: شارك في الدراسة (20) مشاركاً من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية وجميعهم مختصين بالتعليم الجامعي، حيث تنوعت مسامياتهم الوظيفية بين (16) من أعضاء هيئة التدريس، و(4) من رؤساء الأقسام، حيث كان من بين المشاركين (16) من الذكور، و(4) من الإناث، وتراوحت سنوات خبرتهم في وظيفتهم الحالية من(1–30) عام: و(1) من المشاركين كانت سنوات خبرته من 5 سنوات فأقل، و(3) من المشاركين كانت سنوات خبرتهم بين 6–10 سنوات، و(16) من المشاركين كانت سنوات خبراتهم أكثر من (10) سنوات، أما فيما يتعلق برتبهم العلمية فكانت، (2) من المشاركين يحملان رتبة محاضر، و(6) مشاركين أستاذة مساعدين، و(7) من المشاركين أساتذة مشاركين، و(5) من المشاركين من الأساتذة،، وقد شملت الدراسة مشاركين من عدة جامعات فلسطينية(جامعة النجاح الوطنية، والقدس المفتوحة، وخضوري، والخليل، وبيرزيت، والعربية الامريكية).

إجراءات المقابلة

بعد تحديد الباحثة هدف المقابلة وصياغة اسئلتها تم اجراء (20) مقابلة فردية لعينة الدراسة، حيث تم الاعتماد على بروتوكول المقابلة بعد التحقق من موثوقيته، وأجريت المقابلات بعد الحصول على موافقة المشاركين لإجراء المقابلات وتم تحديد موعد مسبق لكل مشارك بما يتلاءم مع وقت فراغه وتم تحديد الهدف من اجراء المقابلة للمشاركين وبيان أهمية استجاباتهم والتأكيد على سرية المعلومات التي يتم

الادلاء بها وأنها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، فأجريت المقابلات عبر استخدام تطبيق الزوم وMicrosoft teams وعبر الاتصال الهاتفي بشكل فردي للمشاركين، حيث تم طرح أسئلة المقابلة وتلقي الاستجابة وتراوحت مدة المقابلة بين 40–60 دقيقة وحفاظاً على مصداقية المقابلات ونزاهتها تم تسجيلها بعد موافقة المشاركين، ومن ثم أجري تحليل لبيانات المقابلات من خلال اتباع منهجية البيانات النوعية، وجرى تفريغ كل مقابلة على حدى ولضبط إجراءات المقابلة والتأكد من مؤشرات الصدق المتبادلة تم الابتعاد عن الاستنتاجات في وصف ما يقوله المشاركين في الدراسة، عند المقابلة، وجرى الاستيضاح عن بعض الأفكار التي يطرحها المشاركين لتوضيح فهمها حيث تم استخدام المقابلة كأداة تفسيرية للمساعدة في تحديد المتغيرات والعلاقة (Cohen et al, 2007).

تحليل المقابلات

تم تحليل المقابلات التي أجريت باستخدام برنامج (MAXQDA2022) بالاعتماد على النظرية المجذرة (Grounded Theory) واستخدمت طريقة تحليل الموضوعات (Thematic Analysis)، حيث مرت مرحلة تحليل البيانات بمراحل الترميز، وتكوين الفئات الفرعية والفئات، وإيجاد علاقات وروابط بينهما وصولاً للمحاور الرئيسية.

صدق الأدوات

التأكد من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها بصورتها الأولية على (13) من المحكمين المختصين في مجال العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم حيث تم اجراء التعديلات بناء على أراء وملاحظات المحكمين، واعتماد بروتوكول المقابلة بصورته النهائية ملحق (د)، أما فيما يتعلق بصدق المقابلات (Validity) ومن أجل ضمان مصداقية البيانات فقد خضعت لعملية التثليث (Validity, Dependability, Trustworthiness). كما تم تعزيز موثوقية البيانات من خلال مراجعة تفريغ المقابلات مع المشاركين (Member Checking) للتأكد من دقة تمثيل آرائهم، إضافة

إلى توثيق خطوات التحليل الموضوعي بشكل منهجي لضمان الاتساق وإمكانية تتبع الإجراءات البحثية. كما تم الالتزام بمعايير الموثوقية في البحث النوعي، بما يشمل القابلية للتصديق (Credibility)، وقابلية التأكيد (Confirmability)، وقابلية النقل (Transferability)، بما يعزز الثقة في النتائج المستخلصة.

كما نوقشت الطريقة التي نظر بها إلى النتائج التي أعطت معنى مع خبراء من هذا المجال. ساعد هذا التدقيق المتقاطع في التفسيرات على التأكد من أن المحاور المختلفة للموضوع المبحوث قد تم التحقق من دقته وأن النتائج كانت جديرة بالثقة وأدت بالنهاية إلى تكوين مجموعة من الفئات المترابطة (Marshall & Rossman, 2012) .

2. الاستبانة المفتوحة

لغرض فهم تفاصيل الموضوع بشكل أعمق وأكثر دقة، والحصول على نتائج أكثر دقة وموضوعية، وضمان مشاركة أكبر عدد من المشاركين من التخصصات المختلفة، قامت الباحثة بتصميم استبانة تضمنت أسئلة المقابلة، ملحق (هـ)، وتم أرساله عن طريق البريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي للإجابة عنه والبالغ عددهم (40) مشاركاً من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام، وبعد تلقي ردود المستجيبين عن هذه الاستبانة تم تجميعها وتفريقها وتحليلها بشكل نوعي على برنامج (MAXQDA 2022).

وصف المشاركين في الاستبانة المفتوحة

شارك في الاستجابة عن الاستبانة التي تضمنت أسئلة مفتوحة (40) مشاركاً من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية وجميعهم مختصين بالتعليم الجامعي، حيث تنوعت مسمياتهم الوظيفية بين (30) من أعضاء هيئة التدريس، و(10) من رؤساء الأقسام، حيث كان من بين المشاركين (27) من الذكور، و(13) من الإناث، وتراوحت سنوات خبرتهم في وظيفتهم الحالية من(1–30) عام:

(2) منهم كانت سنوات خبرتهم من 5 سنوات فأقل، و(6) منهم كانت سنوات خبراتهم بين 6–10 سنوات، و(32) منهم كانت أكثر من (10) سنوات، أما فيما يتعلق برتبهم العلمية فكانت (6) من المشاركين يحملان رتبة محاضر، و(19) من المشاركين أستاذة مساعدين، و(7) من المشاركين أساتذة مشاركين، و(8) من المشاركين من الأساتذة،، وقد شملت الدراسة مشاركين من عدة جامعات فلسطينية(جامعة النجاح الوطنية، والقدس المفتوحة، وخضوري، والخليل، وبيرزيت، والجامعة العربية الامريكية).

2.5 متغيرات الدراسة

أ. المتغيرات الديموغرافية

- الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى)
- الجامعة: وله ستة مستويات (جامعة النجاح الوطنية، جامعة بيرزيت، جامعة الخليل، جامعة القدس المفتوحة، جامعة فلسطين التقنية، الجامعة العربية الأمريكية).
- الرتبة العلمية: وله أربع مستويات (مدرس/ محاضر، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ).
- سنوات الخبرة: لها ثلاثة مستويات: (من 5 سنوات فأقل، من 6–10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- المسمى الوظيفي: وله مستويان (عضو هيئة التدريس، رئيس قسم).

ب. المتغيرات التابعة

تتمثل في استجابة عينة الدراسة على أدواتها المتمثلة في مقاييس التعلم الرقمي وتقنياته ومقياس جودة التعليم، ومقياس فاعلية الأداء الأكاديمي.

2.6 إجراءات الدراسة

تم اجراء هذه الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

1. تحديد أدوات الدراسة الكمية والنوعية، حيث تضمنت الأدوات الكمية ثلاثة مقـايس: الأول الـتعلم الرقمي وتقنياته، والثاني جودة التعليم، والثالث فاعلية الأداء الأكاديمي قامت الباحثـة بتطويرهـا جميعاً بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة لتناسب طبيعة وأهداف الدراسـة الحاليـة، وفيما يتعلق بالجانب النوعي اشتملت على مقابلات شبه منتظمة واستبانة تضمنت أسئلة مفتوحـة، وتم التأكد من صدق الأدوات الكمية والنوعية وثباتها.
2. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
3. الحصول على تسهيل مهمة من جميع جامعات الفلسطينية في الضفة الغربية لتطبيق الأدوات علـى عينة الدراسة.
4. حوسبة مقاييس الدراسة الكمية (التعلم الرقمي وتقنياته، جودة التعلـيم، فاعليـة الأداء الأكـاديمي) استخدام تطبيقات جوجل درايف (Google Drive)
5. تطبيق مقاييس الدراسة الكمية والنوعية على عينة الدراسة، حيث تم تطبيق مقاييس الدراسة الـتعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي، على أعضاء هيئة التـدريس ورؤسـاء الأقسام في الجامعات الفلسطينية في شمال وجنوب ووسط المحافظات الشمالية، وتـم اختيـار (6) جامعات. وفيما يتعلق بالجانب النوعي تم اجراء 20 مقابلة شبه منظمة، وتطبيق استبانة تضـمنت أسئلة مفتوحة على 40 مشاركاً على عينة من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام.
6. جمع البيانات وادخالها الى الحاسوب ومعالجتهـا باسـتخدام برنـامج SPSS وبرنـامج IBM SPSS/AMOS-25 في الجانب الكمي وفيما يتعلق بالجانب النوعي تم معالجة البيانات النوعيـة باستخدام برنامج (MAXQDA2022).
7. عرض النتائج وتفسيرها.

8. بناء نموذج تطويري تربوي مقترح لتوظيف التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم وفاعليـــة الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

2.7 المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، تم استخدام برنـــامج الحزمـــة الإحصـــائية (SPSS) وبرنـــامج (AMOS25)، وبرنامج (MAXQDA2022). وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. إحصاءات وصفية منها: النسبة المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي.
2. التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis)، والتحليل العـــاملي التوكيـــدي (Confirmatory Factor Analysis)؛ للتحقق من صدق مقياس التعلم الرقمي وتقنياته، ومقياس جودة التعليم، ومقياس فاعلية الأداء الأكاديمي.
3. معامل ارتباط بيرسون: لقياس صدق فقرات الاستبانة، ولمعرفة العلاقة بين المتغيرات.
4. اختبار معامل ثبات ألفا كرونباخ(Cronbach Alpha)؛ لحساب الاتساق الداخلي للفقرات.
5. اختبار ت لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test)؛ للتحقق من الفروق بين اتجاهـــات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.
6. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)؛ للتحقق من الفروق بـــين اتجاهـــات عينـــة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من مستوى.
7. مربع إيتا (Eta Square)؛ لتحديد حجم الأثر للمتغيرات الديموغرافية في المتغيرات التابعة.
8. اختبار (LSD)، للمقارنات البعدية؛ للتعرف إلى مصدر الفروق في المجالات بعد اســـتخدام تحليـــل التباين الأحادي، وتحليل التباين المتعدد.
9. استخدام برنامج (MAXQDA2022) لمعالجة البيانات النوعية (المقابلات، والاستبانة التي تضمنت أسئلة مفتوحة).

2.8 الاعتبارات الأخلاقية

تعد مراعاة الباحثة لأخلاقيات البحث العلمي من أهم أساسيته وأسسه ومبادئه، وقد تم الالتزام بهذه الأخلاقيات في هذه الدراسة بجميع مراحلها ابتداءً من اختيار موضوعها إلى اقتراح توصياتها، مروراً بتطبيق أدواتها، وجمع البيانات وتحليلها وصولاً إلى نتائجها ومناقشاتها. وقد التزمت الباحثة بهذه الأخلاقيات من حيث الأمانة العلمية، والمصداقية، والموضوعية، والحفاظ على سرية المعلومات التي تم الحصول عليها من عينة الدراسة، حيث كان الالتزام بهذه المبادئ أساساً في بناء أدوات الدراسة. كما تم التعامل مع البيانات بسرية تامة، مع احترام حق أي مشارك في عدم الإجابة عن أي سؤال يرغب في الامتناع عنه، وقد تم تسجيل المقابلات وحفظها بأمان على السحابة من قبل الباحثة. وقد حرصت الباحثة على الاعتذار للمشاركين عن أي إزعاج محتمل، مع التأكيد على أن المشاركة لم تؤثر على حقوقهم أو سلامتهم الأساسية، كما لم يتم ذكر أسماء المشاركين الحقيقية، بل تم استخدام أسماء مستعارة عند الحاجة للإشارة إليهم في الدراسة.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

يستعرض هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وفيما يأتي عرض لأهم النتائج وفقاً لترتيب أسئلتها وفرضياتها.

3.1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

وينص على: ما واقع التعلم الرقمي وتقنياته لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟ للإجابة عنه فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، والنسب المئوية، وترتيب المجالات الدرجة وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، لكل مجال من مجالات الاستبانة ولمجالها الكلي، ويبين الجدول(24) هذه النتائج.

جدول (24)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والدرجة لمجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته

#	التعلم الرقمي وتقنياته	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
1	المجال الأول: توظيف التعلم الرقمي	4.37	0.42	87.39	1	كبيرة جداً
2	المجال الثاني: معوقات التعلم الرقمي	3.61	0.63	72.30	2	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجالات ككل	3.99	0.45	%79.84		كبيرة

تظهر نتائج جدول (24) أن واقع التعلم الرقمي وتقنياته في الجامعات الفلسطينية جاء على الدرجة الكلية للمجالات بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري بلغ (0.45)، واحتل المجال الأول (توظيف التعلم الرقمي) المرتبة الأولى بدرجة كبيرة جداً بمتوسط حسابي (4.37)، وانحراف معياري

(0.42)، في حين جاء المجال الثاني (معوقات التعلم الرقمي) بدرجة كبيرة وبمتوسط حسابي (3.61)، وانحراف معياري (0.63).

كما يشير جدول رقم (25)، ملحق (و)، أن الدرجة الكلية للمجال الأول (توظيف التعلم الرقمي)، جاءت بدرجة كبيرة جداً، حيث جاءت بمتوسط حسابي (4.37) وانحراف معياري بلغ (0.42)، حيث كانت أعلى المتوسطات لفقرات المجال الأول(توظيف التعلم الرقمي) للفقرة الخامسة (أُشارك في ورش العمل والدورات التدريبية الرقمية واللقاءات التوضيحية عبر الانترنت لتعزيز مهاراتي في التعلم الرقمي) بمتوسط حسابي (4.42)، بينما جاءت الفقرة السادسة عشر (أصمم تحديات تعليمية رقمية أو مهام (Gamified) تحفّز الطلبة على الإنجاز والمنافسة الأكاديمية) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.10). وفي المجال الثاني (معوقات التعلم الرقمي) بلغت الدرجة الكلية لجميع الفقرات لهذا المجال بمتوسط (3.61) وانحراف معياري بلغ (0.63)، حيث احتلت الفقرة الثانية عشر (نصاب أعضاء هيئة التدريس من المساقات الدراسية كبيرة مما يعوق تفرغه لإعداد البحوث والمشاركة في المؤتمرات البحثية الرقمية) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.68)، بينما احتلت الفقرة الخامسة (قلة توافر القاعات والمختبرات المتعلقة بالتعلم الرقمي داخل الجامعة) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.57).

3.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وينص على: ما واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟ للإجابة عنه فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، والنسب المئوية، وترتيب المجالات والدرجة وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، لكل مجال من مجالات الاستبانة ولمجالها الكلي، ويبين الجدول (26) هذه النتائج.

جدول (26)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والدرجة لمجالات مقياس جودة التعليم

الرقم	المجالات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
1	المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم	4.31	0.44	86.28	3	كبيرة جداً
2	المجال الثاني: بيئة التعلم	4.30	0.42	86.05	4	كبيرة جداً
3	المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي	4.33	0.42	86.51	1	كبيرة جداً
4	المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة	4.33	0.43	86.67	2	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجالات ككل	4.32	0.39	%86.38		كبيرة جداً

تظهر نتائج الجدول (26) أن واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية جاء على الدرجة الكلية للمجالات بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي بلغ (4.32) وانحراف معياري بلغ (0.39)، حيث جاءت جميع مجالات بدرجة كبيرة جداً، واحتل المجال الثالث (تأثير التعلم الرقمي) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.42)، في حين جاء المجال الرابع (تقييم أداء الطلبة) المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.33) وانحراف معياري (0.43)، وجاء المجال الأول (كفاءة التدريس والتعلم) المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.31) وانحراف معياري (0.44)، يليه بالمرتبة الأخيرة المجال الثاني (بيئة التعلم) بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.42).

كما يشير جدول (27)، الملحق (و)، أن الدرجة الكلية للمجال الأول (كفاءة التدريس والتعلم) جاءت بمتوسط حسابي بلغ (4.31) وانحراف معياري بلغ (0.44)، حيث احتلت الفقرة الأولى (أضع الأهداف التعليمية للمقرر وفق خطة دراسية واضحة للطلبة إلكترونياً منذ بداية الفصل الدراسي) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.37)، بينما احتلت الفقرة الثانية (استخدم أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تناسب التعلم الرقمي) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.28). وفي المجال الثاني (بيئة التعلم) جاءت الدرجة

الكلية بمتوسط بلغ (4.30) وانحراف معياري بلغ (0.42)، حيث احتلت الفقرة الخامسة (أحرص على توفر الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية لدعم التعلم) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.32)، بينما احتلت الفقرة الثانية (أحرص على جاهزية شاشات العرض والحاسوب في القاعات الدراسة لتوظيفها في التعليم) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.28). وفي المجال الثالث (تأثير التعلم الرقمي) جاءت الدرجة الكلية بمتوسط بلغ (4.33) وانحراف معياري بلغ (0.42)، حيث احتلت الفقرة التاسعة (أُقيّم أداء الطلبة بدقة وأُقدّم لهم تغذية راجعة مخصصة تساعدهم على التطور المستمر، بفضل أدوات التقييم الرقمية) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.35)، بينما جاءت الفقرة الأولى (استخدام تقنيات التعلم الرقمي يساعد في تطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.31). وفي المجال الرابع (تقييم أداء الطلبة) جاءت الدرجة الكلية بمتوسط بلغ (4.33) وانحراف معياري بلغ (0.43)، حيث احتلت الفقرة السادسة (أعمل على المراجعة الدورية المنهجية لسلامة إجراءات التقييم)، المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.36)، بينما جاءت الفقرة الثالثة (أقدم تغذية راجعة مستمرة للطلبة حول أدائهم الأكاديمي)، المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.31).

3.3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وينص على: ما مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟ للإجابة عنها فقد قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة، والنسب المئوية، وترتيب المجالات والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، لكل مجال من مجالات الاستبانة ولمجالها الكلي، ويبين الجدول (28) هذه النتائج.

جدول (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والدرجة لمجالات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي

الرقم	المجالات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	الدرجة
1	المجال الأول: تأثير المستوى الرقمي(التكنولوجي)	4.32	0.42	86.44	4	كبيرة جداً
2	المجال الثاني: تأثير المستوى الفني	4.34	0.45	86.74	3	كبيرة جداً
3	المجال الثالث: تأثير المستوى الاجتماعي	4.36	0.43	87.20	2	كبيرة جداً
4	المجال الرابع: تأثير المستوى الأكاديمي	4.36	0.42	87.26	1	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجالات ككل	4.35	0.40	%86.91		كبيرة جداً

تظهر نتائج الجدول (28) أن مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية جاء على الدرجة الكلية للمجالات بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط حسابي بلغ (4.35) وانحراف معياري بلغ (0. 40) وجاءت جميع المجالات بدرجة كبيرة جداً، واحتل المجال الرابع (تأثير المستوى الاكاديمي) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.42)، في حين جاء المجال الثالث (تأثير المستوى الاجتماعي) في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.43)، وجاء المجال الثاني (تأثير المستوى الفني) في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معياري (0.45)، يليه بالمرتبة الأخيرة المجال الأول (تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)) بمتوسط حسابي (4.32) وانحراف معياري (0.42).

كما يشير جدول رقم (29)، الملحق (و) أن الدرجة الكلية للمجال الأول (تأثير المستوى الرقمي) بلغ بمتوسط (4.32) وانحراف معياري (0.42)، حيث احتلت الفقرة الأولى (أستفيد من التعلم الرقمي في تحسين مخرجات المحاضرات التي أقدّمها عبر المنصات الرقمية) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي

(4.37)، بينما جاءت الفقرة الخامسة (أُتابع أداء الطلبة وأُحلل نتائجهم الدراسية بسهولة من خلال أدوات التعليم الرقمي) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.29). في حين جاءت الدرجة الكلية للمجال الثاني (تأثير المستوى الفني) بمتوسط حسابي (4.34) وانحراف معياري بلغ (0.45)، حيث كانت الفقرة الأولى (استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) بكفاءة لتنظيم العملية التعليمية والتفاعل مع الطلبة) احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.40)، بينما كانت الفقرة الثانية (أُجيد استخدام البرمجيات الأكاديمية المتخصصة في التحليل، والتصميم) جاءت بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.27). وفي المجال الثالث (تأثير المستوى الاجتماعي) جاءت الدرجة الكلية بمتوسط (4.36) وانحراف معياري (0.43)، حيث احتلت الفقرة العاشرة (أحرص على أن أكون حلقة وصل بين الطلبة والجهات المختصة داخل الجامعة لحل أي صعوبات يواجهونها) المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.39)، بينما جاءت الفقرة السابعة (أستخدم المنصات الرقمية للتواصل مع الطلبة خارج أوقات الدوام الرسمي) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.33). وفي المجال الرابع (تأثير المستوى الأكاديمي) جاءت الدرجة الكلية للمجال بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري بلغ (0.42)، حيث كانت الفقرة الخامسة (أشارك في المؤتمرات والندوات الأكاديمية لتطوير كفاءتي الأكاديمية والبحثية)، احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.39)، بينما كانت الفقرة الثانية (أُطور المناهج والمحتوى التعليمي بما يتلاءم مع التعلم الرقمي وفق المعايير الأكاديمية الحديثة في القسم) بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (4.32).

3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي وتقنياته تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

وقد انبثق عنه الفرضيات الآتية:

نتائج الفرضيّة الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي وتقنياته تُعزى إلى متغير الجنس. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ونتائج الجدول(30) تبين ذلك.

جدول (30)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	توظيف التعلم الرقمي	ذكر	290	4.34	498	-1.397-	0.163	0.422
		أنثى	210	4.40				
2	معوقات التعلم الرقمي	ذكر	290	3.54	498	-2.993-	0.003	0.629
		أنثى	210	3.71				
	الدرجة الكلية للمجالات	ذكر	290	3.95	498	-2.749-	0.006	0.450
		أنثى	210	4.06				

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

واستخدم لحساب حجم الأثر(مربع إيتا) وتمّ تحديد حجم الأثر من خلا المقياس الآتي (n^2= 0.01 حجم أثر قليل، n^2=0.06 حجم أثر متوسط، n^2=0.14 حجم أثر كبير) (كامل، 2022).

تشير نتائج جدول (30)، ملحق (و)، لاختبار (ت) للعينات المستقلة أن المتوسطات الحسابية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير الجنس جاءت مرتفعة لكلا المجموعتين، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للذكور (3.95)، وللإناث (4.06)، مما يشير إلى ان درجة استخدام الإناث للتعلم الرقمي وتقنياته جاءت أعلى بقليل من الذكور. وتراوحت المتوسطات

الحسابية لمجالات التعلم الرقمي وتقنياته لدى الذكور (3.54–4.34)، بينما تراوحت لدى الإناث بين (3.71–4.40)، وجميعها تعكس درجة عالية، مما يدل على إدراك عالي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لأهمية توظيف التعلم الرقمي وتقنياته في عملية التعلم والتعليم. كما يشير الجدول إلى وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تبعًا لمتغير الجنس. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال توظيف التعلم الرقمي (0.163)، مما يعني أن آراء الذكور والإناث متقاربة في هذا المجال. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في كل من مجال معوقات التعلم الرقمي (0.003) والمقياس الكلي للتعلم الرقمي وتقنياته (0.006)، حيث جاءت المتوسطات الحسابية للإناث أعلى من الذكور، وهو ما يعكس إدراكا أكبر لدى الإناث للمعوقات وكذلك لتبني التعلم الرقمي وتقنياته.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجنس كان كبيراً في مجال معوقات التعلم الرقمي، ومجال توظيف التعلم الرقمي، وفي الدرجة الكلية، وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.422–0.629).

نتائج الفرضيّة الثانية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way-ANOVA) ونتائج الجدولين (31، 32) توضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (31)، ملحق (و)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير الرتبة العلمية جاءت بدرجة كبيرة في جميع الرتب العلمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمدرس/ المحاضر (4.01) وانحراف

معياري (0.493)، وللأستاذ المساعد (4.00) وانحراف معياري (0.441)، وللأستاذ المشارك (3.95) وانحراف معياري (0.428)، وللأستاذ (4.09) وانحراف معياري (0.484)، وبلغ أعلى متوسط لمن رتبتهم العلمية استاذ (4.09)، وأقل متوسط حسابي لرتبتهم العلمية أستاذ مشارك (3.95).

وتبين من الجدول (32)، ملحق (و)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الرتبة العلمية. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال توظيف التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.115)، وفي مجال معوقات التعلم الرقمي فقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.097) وهذه القيمة أكبر من القيمة المفترضة ($\alpha \leq 0.05$)، أما المجال الكلي لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.062) وهذه القيمة أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي لا يوجد فروق في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الرتبة العلمية كان قليلاً في مجال توظيف التعلم الرقمي، ومجال معوقات التعلم الرقمي، وفي الدرجة الكلية، وتراوحت قيم حجم الأثر(مربع إيتا) بين (0.015-0.012).

نتائج الفرضيّة الثالثة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way- ANOVA) والجدول (33، 34) يوضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (33)، ملحق (و)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير سنوات الخبرة جاءت بدرجة كبيرة في جميع الفئات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمن لديهم خبرة 5 سنوات فأقل (4.02)

وانحراف معياري (0.505)، وللفئة من 6–10 سنوات (4.10) وانحراف معياري (0.460)، وللفئة أكثر من 10 سنوات (3.96) وانحراف معياري (0.441)، وبلغ أعلى متوسط حسابي للفئة من 6–10 سنوات (4.10)، وأقل متوسط حسابي للفئة أكثر من 10 سنوات (3.96).

وتبين من الجدول (34)، ملحق (و)، إلى وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال توظيف التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.076)، وفي مجال معوقات التعلم الرقمي فقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.077) وهذه القيمة أكبر من القيمة المفترضة ($\alpha \leq 0.05$)، أما المجال الكلي لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.033) وهذه القيمة أقل من ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي يوجد فروق في المجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير سنوات الخبرة كان قليلاً على المجالات: توظيف التعلم الرقمي، ومعوقات التعلم الرقمي والدرجة الكلية للمجال، وتراوحت قيم حجم الأثر(مربع إيتا) بين (0.014–0.010).

ويوضح جدول (35)، ملحق (و)، نتائج اختبار المقارنة البعدية لمتغير سنوات الخبرة في المجال الكلي لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته، ولمعرفة مصدر الفروق، استخدمت الباحثة اختبار (LSD) للمقارنة البعدية، يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين (من 6–10 سنوات) و(أكثر من 10 سنوات)، حيث بلغت قيمة الفرق بين المتوسطين (0.14007)، بينما لم تظهر الفروق بين الفئة الأقل خبرة (5 سنوات فأقل) والفئتين الأخريين أي دلالة إحصائية، مما يشير إلى أثر إيجابي لتراكم الخبرة العملية في توظيف التقنيات الرقمية في عملية التعلم والتعليم.

نتائج الفرضيّة الرابعة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير الجامعة. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way-ANOVA) ونتائج الجدولين (36، 37) تبين ذلك.

يتضح من الجدول رقم (36)، ملحق (و)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير الجامعة جاءت بدرجة كبيرة في جميع الجامعات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجامعة النجاح الوطنية (3.99) وانحراف معياري (0.432)، وجامعة بيرزيت (4.05) وانحراف معياري (0.461)، وجامعة الخليل (4.04) وانحراف معياري (0.448)، وجامعة القدس المفتوحة (3.87) وانحراف معياري (0.461)، وجامعة فلسطين التقنية خضوري (4.05) وانحراف معياري (0.462)، والجامعة العربية الأمريكية (3.97) وانحراف معياري (0.450)، وبلغ أعلى متوسط حسابي لجامعة فلسطين التقنية خضوري (4.05)، وأقل متوسط حسابي لجامعة القدس المفتوحة (3.87)

تبين من الجدول (37)، ملحق (و)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الجامعة. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال توظيف التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.702)، والمجال الكلي لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته كانت قيمة الدلالة الإحصائية له (0.082) وهذه القيمة أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) في كليهما، أما في مجال معوقات التعلم الرقمي فقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.022) وهذه القيمة أقل من القيمة المفترضة ($\alpha \leq 0.05$) لذلك يوجد فروق في مجال معوقات التعلم الرقمي. وبالتالي لا يوجد فروق في جميع مجالات الدراسة الكلية ما عدا مجال معوقات التعلم الرقمي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجامعة كان قليلاً على المجالات: توظيف التعلم الرقمي، ومعوقات التعلم الرقمي والدرجة الكلية للمجال، وتراوحت قيم حجم الأثر(مربع إيتا) بين (0.026-0.006).

ولمعرفة مصدر الفروق، استخدم اختبار (LSD) للمقارنة البعدية، ويوضح الجدول رقم (38)، ملحق (و)، نتائج المقارنة البعدية لمتغيّر الجامعة في مجال معوّقات التعلّم الرقمي، يتّضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين بعض الجامعات، وهو ما يشير إلى أنّ الطلبة يختلفون في إدراكهم لمعوّقات التعلّم الرقمي تبعاً للجامعة التي ينتمون إليها. حيث كان فرق دال إحصائياً بين جامعة بيرزيت وجامعة الخليل بلغت قيمته (0.30247)، وجاءت الفروق لصالح جامعة بيرزيت.كما ظهرت فروق دالّة إحصائياً بين جامعة الخليل وجامعة القدس المفتوحة بلغت قيمتها (0.23339) وكانت الفروق لصالح جامعة الخليل. حيث كان فرق دال إحصائياً بين جامعة القدس المفتوحة وجامعة فلسطين التقنية – خضوري بلغت قيمته (-0.31113) وجاءت الفروق لصالح جامعة فلسطين التقنية – خضوري. يتبيّن أن الفروق جاءت لصالح الجامعات التي تمتلك إمكانات تقنية وبنى تحتية رقمية أكثر تطوراً، وهي: بيرزيت، الخليل، وفلسطين التقنية – خضوري، مقارنة بالجامعات الأخرى.

نتائج الفرضيّة الخامسة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ونتائج الجدول (39) تبين ذلك.

تشير نتائج جدول (39)، ملحق (و)، لاختبار(ت) للعينات المستقلة إلى أن المتوسطات الحسابية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته حسب متغير المسمى الوظيفي

جاءت كبيرة لكلا المجموعتين. فقد بلغ المتوسط الكلي لأعضاء هيئة التدريس(3.98)، ورؤساء الأقسام (4.04)، مما يشير إلى أن درجة استخدام رؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته جاءت أعلى بنسبة قليلة من أعضاء هيئة التدريس. كما يشير الجدول إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تبعًا لمتغير أعضاء هيئة التدريس. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال توظيف التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.349)، وفي مجال معوقات التعلم الرقمي فقد كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.325) وهذه القيمة أكبر من القيمة المفترضة ($\alpha \leq 0.05$)، والمجال الكلي لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.260) وهذه القيمة أكبر من ($\alpha \leq 0.05$) وبالتالي لا يوجد فروق في المجال الكلي للدراسة مقياس التعلم الرقمي وتقنياته ومجالات الدراسة الكلية.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجامعة كان قليلاً على المجالات: توظيف التعلم الرقمي، ومعوقات التعلم الرقمي والدرجة الكلية للمجال، وتراوحت قيم حجم الأثر(مربع إيتا) بين (0.003-0.002).

3.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

وقد أنبثق عنه الفرضيات الآتية:

نتائج فحص الفرضيّة السادسة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات

الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجنس. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ونتائج الجدول (40) تبين ذلك.

تشير نتائج جدول (40)، ملحق (و)، لاختبار (ت) للعينات المستقلة إلى ان المتوسطات الحسابية لواقع جودة التعليم جاءت بدرجة كبيرة لكلا الجنسين، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للذكور(4.30)، وللإناث (4.33)، مما يدل إلى أن استجابات الإناث كانت أعلى بدرجة بسيطة من الذكور نحو واقع جودة التعليم. فقد تبين إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعاً لمتغير الجنس. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال كفاءة التدريس والتعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.525)، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية في مجال بيئة التعلم (0.335)، وفي مجال تأثير التعلم الرقمي كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.556)، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية في مجال تقييم أداء الطلبة (0.493)، وكانت قيمة الدلالة الإحصائية في المجال الكلي لجودة التعليم (0.438) وهذه القيمة أكبر من القيمة المفترضة (0.05) وبالتالي لا يوجد فروق في جميع مجالات مقياس جودة التعليم والدرجة الكلية.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجنس كان كبيراً على المجالات التالية: كفاءة التدريس والتعلم، ومجال بيئة التعلم، ومجال تأثير التعلم الرقمي، ومجال تقييم أداء الطبة، والدارجة الكلية، وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.394–0.436).

نتائج الفرضيّة السابعة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way-ANOVA) ونتائج الجدول (41، 42) توضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (41)، ملحق (و)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات جودة التعليم تبعاً لمتغير الرتبة العلمية جاءت بدرجة كبيرة في جميع الرتب العلمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمدرس/ المحاضر (4.35) وانحراف معياري (0.382)، وللأستاذ المساعد (4.32) وانحراف معياري (0.401)، وللأستاذ المشارك (4.30) وانحراف معياري (0.388)، وللأستاذ (4.35) وانحراف معياري (0.411)،وبلغ أعلى متوسط لمن رتبتهم العلمية أستاذ ومحاضر (4.35)، وأقل متوسط حسابي لمن رتبتهم العلمية أستاذ مشارك (4.30)

تبين من الجدول (42)، ملحق (و)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعًا لمتغير الرتبة العلمية. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال كفاءة التدريس والتعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.726)، وأيضاً في مجال بيئة التعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.467) ومجال تأثير التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.713) ومجال تقيم أداء الطلبة (0.330) والمجال الكلي (0.544)، وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الرتبة العليمة كان قليلاً على المجالات التالية: كفاءة التدريس والتعلم، ومجال بيئة التعلم، ومجال تأثير التعلم الرقمي، ومجال تقييم أداء الطبة، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر(مربع إيتا) بين (0.003–0.007).

نتائج الفرضيّة الثامنة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way-ANOVA) ونتائج الجدولين (43، 44) تبين ذلك.

يتضح من الجدول رقم (43)، ملحق (و)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات جودة التعليم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة جاءت بدرجة كبيرة في جميع الفئات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمن لديهم خبرة 5 سنوات فأقل (4.32) وانحراف معياري (0.381)، وللفئة من 6-10 سنوات (4.39) وانحراف معياري (0.416)، وللفئة ذات أكثر من 10 سنوات (4.30) وانحراف معياري (0.390)، وبلغ أعلى متوسط حسابي للفئة من 6-10 سنوات (4.39)، وأقل متوسط حسابي للفئة أكثر من 10 سنوات (4.30).

تبين من الجدول (44)، ملحق (و)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال كفاءة التدريس والتعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.432)، وأيضاً في مجال بيئة التعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.243) ومجال تأثير التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.131) ومجال تقيم أداء الطلبة (0.115) والمجال الكلي(0.169) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير سنوات الخبرة كان قليلاً على المجالات التالية: كفاءة التدريس، ومجال بيئة التعلم، ومجال تأثير التعلم الرقمي، ومجال تقييم أداء الطبة، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.003-0.007).

نتائج الفرضيّة التاسعة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجامعة. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way-ANOVA) والجدولين (45، 46) توضح ذلك.

يتضح من الجدول رقم (45)، ملحق (و)أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات جودة التعليم تبعاً لمتغير الجامعة جاءت بدرجة كبيرة في جميع الجامعات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجامعة النجاح الوطنية (4.34) وانحراف معياري (0.421)، وجامعة بيرزيت (4.32) وانحراف معياري (0.378)، وجامعة الخليل (4.35) وانحراف معياري (0.404)، وجامعة القدس المفتوحة (4.27) وانحراف معياري (0.425)، وجامعة فلسطين التقنية خضوري (4.34) وانحراف معياري (0.381)، والجامعة العربية الأمريكية (4.29) وانحراف معياري (0.330). وبلغ أعلى متوسط حسابي لجامعة الخليل (4.35)، وأقل متوسط حسابي لجامعة القدس المفتوحة (4.27).

تبين من الجدول (46)، ملحق (و)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعاً لمتغير الجامعة. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال كفاءة التدريس والتعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.780)، وأيضاً في مجال بيئة التعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.782) ومجال تأثير التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.700) ومجال تقييم أداء الطلبة (0.502) والمجال الكلي (0.698) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجامعة كان قليلاً على المجالات التالية: كفاءة التدريس والتعلم، ومجال بيئة التعلم، ومجال تأثير التعلم الرقمي، ومجال تقييم أداء الطبة، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر(مربع إيتا) بين (0.005-0.009).

نتائج الفرضيّة العاشرة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية

نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ونتائج الجدول (47) تبين ذلك.

جدول (47)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

الرقم	المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	عضو هيئة تدريس	390	4.32	0.447	498	.134	0.894	0.000
		رئيس قسم	110	4.31	0.399				
2	بيئة التعلم	عضو هيئة تدريس	390	4.30	0.422	498	-.149-	0.882	0.000
		رئيس قسم	110	4.31	0.390				
3	تأثير التعلم الرقمي	عضو هيئة تدريس	390	4.34	0.424	498	1.233	0.218	0.003
		رئيس قسم	110	4.28	0.409				
4	تقييم أداء الطلبة	عضو هيئة تدريس	390	4.34	0.435	498	.677	0.499	0.001
		رئيس قسم	110	4.31	0.418				
	الدرجة الكلية للمجالات	عضو هيئة تدريس	390	4.32	0.398	498	.512	0.609	0.001
		رئيس قسم	110	4.30	0.379				

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج جدول (47) لاختبار (ت) للعينات المستقلة إلى أن المتوسطات الحسابية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات جودة التعليم تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي جاءت كبيرة لكلا المجموعتين. فقد بلغ المتوسط الكلي لأعضاء هيئة التدريس (4.32)، ورؤساء الأقسام (4.30). وكما يشير الجدول إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي. فقد تبين عدم وجود فروق ذات

دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال كفاءة التدريس والتعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.894)، وأيضاً في مجال بيئة التعلم حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.882) ومجال تأثير التعلم الرقمي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.218) ومجال تقييم أداء الطلبة (0.499) ومجال مقياس جودة التعليم (0.609) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير المسمى الوظيفي كان قليلاً على المجالات التالية: كفاءة التدريس والتعلم، ومجال بيئة التعلم، ومجال تأثير التعلم الرقمي، ومجال تقييم أداء الطبة، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.000-0.003).

3.6 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

وقد أنبثق عنه الفرضيات الآتية:

نتائج الفرضيّة الحادية عشر والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجنس. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ونتائج الجدول (48) تبين ذلك.

تشير نتائج جدول(48)، ملحق (و)، لاختبار (ت) للعينات المستقلة إلى أن المتوسطات الحسابية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات فاعلية الأداء الأكاديمي تبعاً لمتغير الجنس جاءت كبيرة لكلا الجنسين. فقد بلغ المتوسط الكلي للذكور (4.34)، وللأناث (4.36). وكما يشير

الجدول إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تبعًا لمتغير الجنس. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال تأثير المستوى الرقمي التكنولوجي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.694)، وأيضاً في مجال تأثير المستوى الفني حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.388) ومجال تأثير المستوى الاجتماعي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.276) ومجال تأثير المستوى الأكاديمي (0.846) والمجال الكلي (0.493) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجنس كان قليلاً على المجالات التالية: تأثير المستوى الرقمي(التكنولوجي)، ومجال تأثير المستوى الفني، ومجال تأثير المستوى الاجتماعي، وتأثير المستوى الأكاديمي، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.000–0.002).

نتائج الفرضيّة الثانية عشر والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way-ANOVA)، ونتائج الجدولين (49، 50) تبين ذلك.

يتضح من الجدول رقم (49)، ملحق (و)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات فاعلية الأداء الأكاديمي تبعاً لمتغير الرتبة العلمية جاءت بدرجة كبيرة في جميع الرتب العلمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمدرس/ المحاضر (4.36) وانحراف معياري (0.438)، وللأستاذ المساعد (4.38) وانحراف معياري (0.391)، وللأستاذ المشارك (4.32) وانحراف معياري (0.393)، وللأستاذ (4.38) وانحراف معياري (0.408)، وبلغ أعلى متوسط لمن رتبتهم العلمية أستاذ مساعد وأستاذ (4.38)، وأقل متوسط حسابي لمن رتبتهم العلمية أستاذ مشارك (4.32).

تبين من الجدول (50)، ملحق (و)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال تأثير المستوى الرقمي التكنولوجي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.551)، وأيضاً في مجال تأثير المستوى الفني حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.807) ومجال تأثير المستوى الاجتماعي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.324) ومجال تأثير المستوى الأكاديمي (0.277) والمجال الكلي (0.494) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الرتبة العلمية كان قليلاً على المجالات التالية: تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)، ومجال تأثير المستوى الفني، ومجال تأثير المستوى الاجتماعي، وتأثير المستوى الأكاديمي، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر (مربع إيتا) بين (0.002-0.005).

نتائج الفرضيّة الثالثة عشر والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way-ANOVA)، ونتائج الجدولين (51، 52) تبين ذلك.

يتضح من الجدول رقم (51)، ملحق (و)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات فاعلية الأداء الأكاديمي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة جاءت بدرجة كبيرة في جميع الفئات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لمن لديهم خبرة 5 سنوات فأقل (4.36) وانحراف معياري (0.422)، وللفئة من 6-10 سنوات (4.43) وانحراف معياري (0.418)، وللفئة ذات أكثر من 10 سنوات (4.33) وانحراف معياري (0.394)، وبلغ أعلى متوسط حسابي للفئة من 6-10 سنوات (4.43)، وأقل متوسط حسابي للفئة أكثر من 10 سنوات (4.33).

تبين من الجدول (52)، ملحق (و)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال تأثير المستوى الرقمي التكنولوجي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.243)، وأيضاً في مجال تأثير المستوى الفني حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.130) ومجال تأثير المستوى الاجتماعي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.081) ومجال تأثير المستوى الأكاديمي (0.130) والمجال الكلي (0.120) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير سنوات الخبرة كان قليلاً على المجالات التالية: تأثير المستوى الرقمي(التكنولوجي)، ومجال تأثير المستوى الفني، ومجال تأثير المستوى الاجتماعي، وتأثير المستوى الأكاديمي، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر(مربع إيتا) بين (0.006–0.010).

نتائج الفرضيّة الرابعة عشر والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجامعة. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way-ANOVA)، ونتائج الجدولين (53، 54) تبين ذلك.

يتضح من الجدول رقم (53)، ملحق (و)، أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في مجالات الأداء الأكاديمي تبعاً لمتغير الجامعة جاءت بدرجة كبيرة في جميع الجامعات، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لجامعة النجاح الوطنية (4.34) وانحراف معياري (0.418)، وجامعة بيرزيت (4.37) وانحراف معياري (0.381)، وجامعة الخليل (4.37) وانحراف معياري (0.419)، وجامعة القدس المفتوحة (4.29) وانحراف معياري (0.430)، وجامعة فلسطين التقنية (4.38) وانحراف معياري (0.395)، والجامعة العربية الأمريكية (4.33) وانحراف

معياري (0.353). وبلغ أعلى متوسط حسابي لجامعة فلسطين التقنية (4.38)، وأقل متوسط حسابي لجامعة القدس المفتوحة (4.29).

تبين من الجدول (54)، ملحق (و)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تبعًا لمتغير الجامعة. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال تأثير المستوى الرقمي التكنولوجي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.645)، وأيضاً في مجال تأثير المستوى الفني حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.132) ومجال تأثير المستوى الاجتماعي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.873) ومجال تأثير المستوى الأكاديمي (0.977) والمجال الكلي (0.754) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير الجامعة كان قليلاً على المجالات التالية: تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)، ومجال تأثير المستوى الفني، ومجال تأثير المستوى الاجتماعي، وتأثير المستوى الأكاديمي، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثر(مربع إيتا) بين (0.002−0.017).

نتائج الفرضية الخامسة عشر والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ونتائج الجدول (55) تبين ذلك.

جدول (55)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

الرقم	المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)	عضو هيئة تدريس	390	4.33	0.426	498	.938	0.349	0.002
		رئيس قسم	110	4.29	0.392				
2	تأثير المستوى الفني	عضو هيئة تدريس	390	4.34	0.453	498	.579	0.563	0.001
		رئيس قسم	110	4.32	0.421				
3	تأثير المستوى الاجتماعي	عضو هيئة تدريس	390	4.36	0.430	498	.056	0.955	0.000
		رئيس قسم	110	4.36	0.426				
4	تأثير المستوى الأكاديمي	عضو هيئة تدريس	390	4.37	0.426	498	.434	0.664	0.000
		رئيس قسم	110	4.35	0.421				
	الدرجة الكلية للمجالات	عضو هيئة تدريس	390	4.35	0.404	498	.535	0.593	0.001
		رئيس قسم	110	4.33	0.393				

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

تشير نتائج جدول (55)، لاختبار (ت) للعينات المستقلة إلى أن المتوسطات الحسابية لاستخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات فاعلية الأداء الأكاديمي تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي جاءت كبيرة لكلا المجموعتين. فقد بلغ المتوسط الكلي لأعضاء هيئة التدريس (4.35)، ورؤساء الأقسام (4.33). وكما يشير الجدول إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تبعًا لمتغير المسمى الوظيفي. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال تأثير المستوى الرقمي التكنولوجي حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.349)، وأيضاً في مجال تأثير المستوى الفني حيث كانت قيمة الدلالة الإحصائية (0.563) ومجال تأثير المستوى الاجتماعي حيث كانت قيمة الدلالة

الإحصائية (0.955) ومجال تأثير المستوى الأكـــاديمي (0.664) ومجـــال مقيـــاس الأداء الأكـــاديمي (0.593) وهذا يعني أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة والمجال الكلي.

وتشير نتائج الجدول أن حجم الأثر (مربع إيتا) لمتغير المسمى الوظيفي كان قليلاً على المجالات التالية: تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)، ومجال تأثير المستوى الفني، ومجال تأثير المستوى الاجتمـــاعي، وتأثير المستوى الأكاديمي، والدرجة الكلية وتراوحت قيم حجم الأثـــر (مربـــع إيتـــا) بـــين (0.000– 0.001).

3.7 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

وينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقـــع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضـــاء هيئـــة التـــدريس ورؤساء الاقسام؟

انبثقت عنه الفرضية الآتية:

نتائج الفرضية السادسة عشر والتي تنص على: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالـــة إحصـــائية عنـــد مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤســـاء الاقســـام للتعلم الرقمي وتقنياته وبين جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية؟

للإجابة عنها فقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية التعلم الرقمي وتقنياتـــه والدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم لدى أفراد عينة الدراسة، وجدول (56) يوضح نتائج هذا الاختبار.

يتضح من جدول رقم (56)، ملحق (و)، أن قيمة معامل ارتباط بيرسون يساوي (0.658)، وأن القيمـــة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يدل علـــى وجـــود علاقـــة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين التعلم الرقمي وتقنياته وبين جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية.

3.8 النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

وينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع التعلم الرقمي وتقنياته وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية؟

انبثقت عنه الفرضية الآتية:

نتائج الفرضية السابعة عشر والتي تنص على: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته وبين فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.

للإجابة عنها فقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية التعلم الرقمي وتقنياته والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، وجدول (57) يوضح نتائج هذا الاختبار.

يتضح من جدول رقم (57)، ملحق (و)، أن معامل الارتباط يساوي (0.669)، وأن القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يدل على وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين التعلم الرقمي وتقنياته وبين فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.

3.9 النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع

وينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية؟

انبثقت عنه الفرضية الآتية:

نتائج الفرضية الثامنة عشر والتي تنص على: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لجودة التعليم وبين فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.

للإجابة عنها فقد قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية جودة التعليم والدرجة الكلية لمقياس لفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة، وجدول (58) يوضح نتائج هذا الاختبار

يتضح من جدول رقم (58)، ملحق (و)، أن معامل الارتباط يساوي (0.887)، وأن القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وهذا يدل على وجود علاقة طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين جودة التعليم وبين فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.

3.10 النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر

وينص على: ما التصور التربوي التطويري المقترح لتطوير مهارات استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية في ضوء متغيرات الدراسة؟

لغرض بناء النموذج التطويري المقترح لواقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، تم إجراء (20) مقابلة شبه منتظمة، وتطبيق استبانة على (40) مشاركاً تضمنت أسئلة مفتوحة، واشتملت العينة التي استهدفتها المقابلات وتطبيق الاستبانة على رؤساء اقسام وأعضاء هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية. واستخدم المنهج النوعي بالاعتماد على النظرية المجذرة (Grounded Theory) كونها المنهجية الأفضل لبناء النماذج أو التصورات المقترحة من البيانات النوعية التي تمّ جمعها.

تم تحليل بيانات المقابلات والاستبانة باستخدام برنامج (MAXQDA 2022) بطريقة تحليل الموضوعات (Thematic Analysis) حيث مرت مرحلة تحليل البيانات بمراحل عدة، ابتداءً من تجميع البيانات وتفريغها، وقراءتها مرات عدة، ومن ثمّ ترميز البيانات باستخدام أنواع الترميز المفتوح (Open Coding)، (In Vivo Coding)، وبعد الانتهاء من عملية الترميز الأولى (Codes) التي نتجت من عملية الترميز الأولى إلى فئات فرعية (Sub-Categories) ومن ثم إلى فئات(Categories)، وانتهاءً بتصنيفها إلى مواضيع (مجالات) (Themes).

وقد أسفرت عملية تحليل بيانات المقابلات والاستبانة للعينة التي تكونت من (60) مشاركاً إلى أن النموذج التطويري التربوي المقترح لواقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي يتكون من ثلاثة محاور رئيسية وهي: محور التعلم الرقمي وتقنياته، ومحور جودة التعليم، ومحور فاعلية الأداء الأكاديمي.

واظهرت عملية تحليل بيانات المقابلات والاستبانة أن عدد الرموز للمقابلات والاستبانة (1016) رمزاً (613) رمزاً للمقابلات، وللاستبانة (403) رمزاً، وبلغ عدد الفئات الفرعية(Sub-Categories) (17)، وعدد الفئات (Categories) (27)، وعدد المواضيع (المجالات) (Themes) (5). والجدول (89)، يبين ملخص لنظام الترميز (Code System) لبيانات المقابلات والاستبانة كما أظهرها برنامج (MAXQDA 2022).

جدول (59)

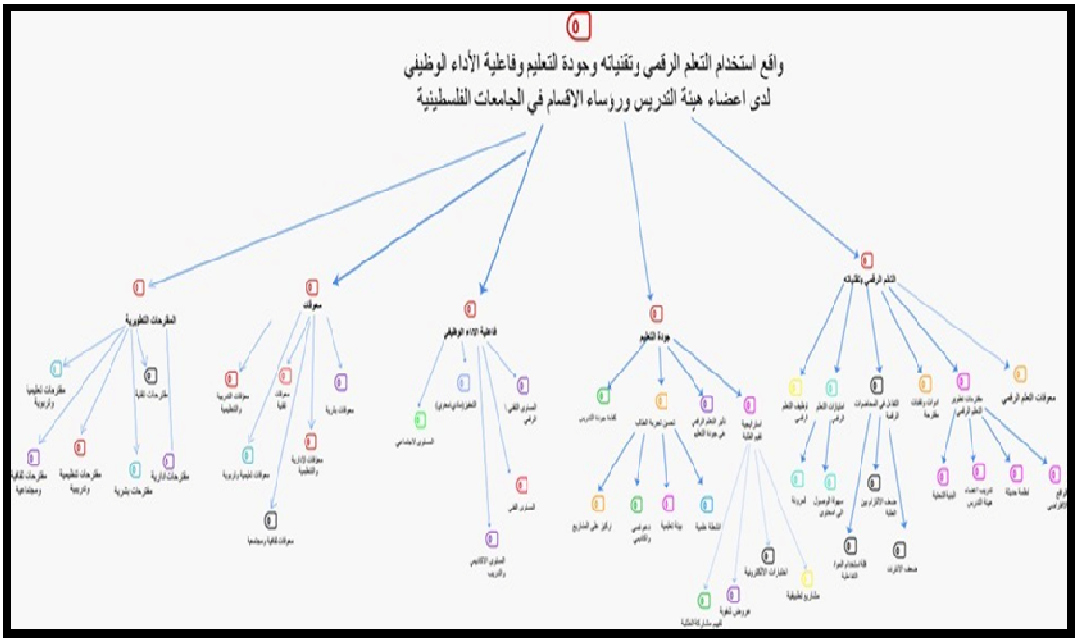
ملخص لنظام الترميز (Code System) لبيانات المقابلات والاستبانة

#	المحاور الرئيسة (Themes)	عدد الفئات (Categories)	عدد الفئات (Sub-الفرعية Categories)	عدد الترميزات (codes)		مجموع الترميزات
				المقابلات	الاستبانة	
1	التعلم الرقمي وتقنياته	6	9	186	98	284
2	جودة التعليم	4	8	148	72	220
3	فاعلية الأداء الأكاديمي	5	0	178	92	270
4	المعوقات	6	0	56	62	118
5	المقترحات التطويرية	6	0	45	79	124
	المجموع	27	17	613	403	1016

ويظهر الشكل (15) مخطط النموذج التربوي التطويري المقترح تبعاً لمجالاته وفئاته الرئيسية والفرعية، كما أظهرها برنامج (MAXQDA 2022).

شكل (7)

مخطط النموذج التربوي التطويري المقترح لواقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي وفقاً لمجالاته وفئاته الرئيسية والفرعية



وتم بناء التصور التربوي التطويري المقترح حسب الخطوات الآتية:

فلسفة التصور المقترح

تقوم فلسفة النموذج التربوي التطويري لواقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية على ما يأتي:

1. نشر ثقافة التطور ومواكبة المستجدات الحديثة.
2. الحاجة الملحة لإعادة النظر في السياسات التعليمية والتربوية كي تتوافق مع التطور الرقمي السريع.
3. دمج التعلم الرقمي والتقنيات الحديثة مع جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي.
4. تمكين الكادر الأكاديمي والإداري، ففاعلية الأداء تتطلب إعداد أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام وتأهيلهم لاستخدام التقنيات الحديثة بكفاءة ومهنية.
5. التعلم الرقمي ليس مجرد أداة حديثة، بل استراتيجية لتحسين التفاعل الأكاديمي، ورفع الأداء الأكاديمي، وتحقيق بيئة تعليمية متطورة ومستدامة.
6. ينظر النموذج إلى عملية تطوير التعليم بوصفها عملية تراكمية مستمرة تعتمد على التغذية الراجعة والتحليل الدوري للأداء.
7. الانسجام مع التوجهات الوطنية والعالمية، تتوافق فلسفة النموذج مع الاستراتيجيات الوطنية للتعليم العالي في فلسطين، ومع الاتجاهات العالمية في التحول الرقمي والحوكمة الذكية.

منطلقات التصور المقترح

يرتكز التصور المقترح على عدد من المنطلقات منها:

- الاستجابة للاتجاهات الحديثة والتطور الرقمي في جميع المجالات بشكل عام، ومجال التعلم والتعليم بشكل خاص؛ وذلك لمواكبة المستحدثات الرقمية الذكية والتنافسية الأكاديمية الدولية أسوة بتجارب بعض الجامعات كجامعة محمد بن حمدان الذكية، وجامعة أكسفورد.

- يستند النموذج المقترح أيضًا إلى الاستراتيجية الوطنية للتعلم الرقمي في فلسطين (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني، 2018)، والتي تهدف إلى تطوير منظومة تعليمية رقمية متكاملة تواكب التحولات التكنولوجية الحديثة، وتعزز من جودة التعليم وتمكين المتعلمين وأعضاء هيئة التدريس من استخدام التقنيات الحديثة بكفاءة.
- إجماع الدراسات والتقارير التربوية والتعليمية العالمية على ضرورة تبني استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في التعليم.
- انخفاض درجة امتلاك بعض من الكادر الأكاديمي والإداري لمهارات القرن الحادي والعشرين والمهارات الحديثة في العملية التعليمية.
- يُعدّ التعلم الرقمي محوراً رئيسياً في النموذج؛ إذ يشكل القاعدة التي تُبنى عليها العمليات التعليمية الحديثة داخل الجامعات الفلسطينية، عن طريق توظيف التقنيات الرقمية بكافة أشكالها.
- يقوم هذا المرتكز على مبدأ التكامل بين عناصر العملية التعليمية (المعلم، الطلبة، المحتوى، البيئة التعليمية، وأدوات التقييم)، بما يضمن تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي والجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- يعتمد النموذج على فاعلية الأداء الأكاديمي والإداري بوصفها شرطًا لنجاح أي مبادرة تطويرية، إذ يعزز استخدام التقنيات الرقمية من كفاءة عضو هيئة التدريس في التعليم والتقويم والبحث والتفاعل مع الطلبة والزملاء.
- يؤكد النموذج على أهمية التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس في مجالات التكنولوجيا التعليمية، وتصميم المقررات الرقمية، واستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس والتقويم.
- يُبنى النموذج على فلسفة الجودة الشاملة التي ترى أن تطوير التعليم عملية مستمرة تتطلب متابعة وتقييم الأداء باستمرار، والارتقاء بالمستوى التقني والبشري والمؤسسي في آنٍ واحد.

- أطر التعليم التقليدية في الجامعات الفلسطينية لا تفي بمتطلبات عصر الذكاء الاصـــطناعي والـــذي فرض نفسه وبقوة على التعليم الجامعي، وتأثيره على جودة الأداء الأكاديمي والإداري.
- أهمية بناء نموذج لتفعيل استخدام التعلم الرقمي وتقنياته يتضمن متغيرات جودة التعلـــيم، والـــتعلم الرقمي، وفاعلية الأداء الأكاديمي بصورة مخططة، ومتكاملة تشمل المتغيرات مجتمعة.

مبررات التصور المقترح

هناك مجموعة من المبررات التربوية والتعليمية لبناء الأنموذج المقترح التطويري، وهـــذه المبـــررات هي:

1. توجه الجامعات الفلسطينية نحو توظيف تقنيات التعليم الذكية بشكل كبير لمواكبة متطلبات العصـــر الرقمي.
2. توجه الجامعات العالمية نحو نموذج الجامعة الذكية، يفرض على الجامعات الفلسطينية تبني نماذج تطويرية حديثة تعزز الاستخدام الفعّال للتقنيات التعليمية بما يتناسب مع مقومات الجامعة الذكية.
3. الحاجة إلى تحسين جودة التعليم الجامعي في فلسطين في ظل الظروف الاستثنائية التـــي تعيشـــها الجامعات الفلسطينية والتحديات المعاصرة.
4. خصوصية السياق الفلسطيني وما تواجهه الجامعات الفلسطينية من تحـــديات سياســـية واقتصـــادية وتكنولوجية تؤثر على جودة التعليم. ومن ثمّ فإن دمج التعلم الرقمي يمثل فرصة عمليـــة لمعالجـــة فجوات الجودة ورفع كفاءة العملية التعليمية.
5. الممارسات الحالية للتكنولوجيا لدى أعضاء هيئة التدريس تكشف عن وجود فجوة بـــين مســـتوى جودة التعليم وممارسات الأداء الأكاديمي لدى الكثير منهم مما يجعل وجود عامل وســـيط—وهـــو التعلم الرقمي—ضرورة لتعزيز هذا التكامل، وهذا ما أشارت إليه الدراسات السابقة، ومنها دراسة طلبة (2024).

6. كشفت الأزمات التي عاشتها الجامعات الفلسطينية فترة كورونا، وما عاشتها خلال الفترة 2023-2025 هي فترة الحرب والحصار على المدن والمناطق الفلسطينية وتحديداً بعد السابع من أكتوبر 2023 عن الحاجة الملحة إلى تبني أنظمة تعلم رقمية مستدامة تضمن استمرارية التعليم وفاعليته، ما يعزز أهمية تبني نموذج يربط بين الجودة والأداء عبر الوسيط الرقمي.

أهداف التصور المقترح

الهدف العام: تنمية وتفعيل استخدام التعلم الرقمي والتقنيات الحديثة، وتحسين جودة التعليم الجامعي عبر استراتيجيات رقمية مبتكرة، والعمل على تعزيز مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

الأهداف الفرعية

وفي إطار الهدف العام يمكن تحديد الأهداف الفرعية الآتية:

- تشخيص واقع التعلم الرقمي وتقنياته ويشمل ذلك التوظيف والفوائد والمعوقات والادوات المستخدمة لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.
- تشخيص واقع جودة التعليم من حيث جودة التدريس والتعلم، وبيئة التعلم، وتأثير التعلم الرقمي على الجودة، وتقييم أداء الطلبة لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.
- تشخيص مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي وتشمل تأثير المستوى الرقمي، والفني، والاجتماعي، والأكاديمي، والتحفيز المادي والمعنوي على الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.
- تحديد أهم المعوقات لتنمية التعلم الرقمي وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

- تحديد أهم المقترحات لتنمية التعلم الرقمي وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.
- دعم التطوير المهني المستمر والتعلم المؤسسي لأعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.
- رفع جودة المخرجات التعليمية والبحثية لأعضاء هيئة التدريس وربطها بالاحتياجات المجتمعية.
- بناء ثقافة مؤسسية ذكية تعتمد الابتكار والتقييم المستمر.

محاور التصور المقترح لتطوير مهارات استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية

توزعت الاستجابات التي قدمها أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لبناء نموذج مقترح لواقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي، بعد تحليل المقابلات والاستبانة على خمسة محاور وهي:

أولاً: واقع التعلم الرقمي وتقنياته لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية

تُعد عملية معرفة واقع التعلم الرقمي وتقنياته الخطوة الأولى في بناء النموذج المقترح، حيث يُعنى هذا المحور بمدى توظيف أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتقنيات الرقمية الحديثة، والعوامل التي تعزز توظيفها أو تعيق ذلك في الجامعات الفلسطينية، وبناءً على نتائج التحليل الكمي لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته، والتي استهدفت أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، ونتائج الجانب النوعي الذ تمثل بتحليل المقابلات، والاستبانة المفتوحة للمشاركين في الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، حيث بلغ عدد الترميزات النوعية لهذا المحور (284) رمزاً، صنفت إلى (6) فئات (توظيف التعلم الرقمي، امتيازات التعلم الرقمي، التفاعل في المحاضرة، معوقات التعلم الرقمي، التقنيات الرقمية المقترحة، مقترحات تطويرية)، والشكل (8)، ملحق (ز)، يوضح هذه

التصنيفات، وصنفت فئة امتيازات التعلم الرقمي إلى (2) من الفئات الفرعية(سهولة الوصول إلى المحتوى التعليمي، والمرونة)، وصنفت فئة التفاعل في المحاضرات الرقمية إلى (3) فئات فرعية (ضعف الالتزام بين الطلبة، ضعف الأنترنت، قلة استخدام المواد التفاعلية)، وصنف فئة مقترحات تطويرية للتعلم الرقمي إلى (4) فئات فرعية (الواقع الافتراضي، أنظمة حديثة، تدريب أعضاء هيئة التدريس، البنية التحتية) والشكل (9)، ملحق (ز)، يوضح هذه التصنيفات

أظهرت نتائج المقابلات أن التعلم الرقمي أصبح جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية داخل الجامعات الفلسطينية، ولم يعد مجرد خيار تكميلي، بل تحول إلى ضرورة تفرضها التطورات التكنولوجية والظروف الطارئة مثل جائحة كورونا. وقد أشارت معظم آراء المشاركين إلى أن التعلم الرقمي نجح في فتح مساحات جديدة للتعليم المرن والتعلم الذاتي، غير أنّه ما يزال يواجه بعض المعوقات المرتبطة بالبنية التحتية، والمهارات التقنية، والدعم المؤسسي. ومن اهم تصنيفات هذا المحور ما يلي:

أ. توظيف التعلم الرقمي في الجامعات

أظهرت نتائج المقابلات والاستبانة أن هناك أتفاقاً بين معظم المشاركين على أن الجامعات الفلسطينية تمكنت من إدماج التعلم الرقمي في سياساتها التعليمية، وإن كان بدرجات متفاوتة بين جامعة وأخرى.

حيث ترى عضو هيئة التدريس سارة (اسم مستعار) أن: "التعلم الرقمي أصبح جزءاً أساسياً من العملية التعليمية، حيث أتاح فرصاً أكبر للتعلم المرن. وعلى الرغم من أن التعليم المباشر هو الأساس، إلا أن الأدوات الرقمية أصبحت جزءاً لا يتجزأ من بيئة التعلم، حيث يتم استخدامها لتسهيل التواصل وإدارة المحتوى، مع وجود مساعي لدمج تقنيات أكثر تطوراً لتقديم تجارب تعليمية أكثر تفاعلية".

ويرى رئيس القسم أيمن (اسم مستعار): " أن التعلم الرقمي أصبح جزءاً لا يتجزأ من التعليم الجامعي، لكنه بحاجة إلى تطوير في البنية التحتية والأنظمة" ويؤكد عضو هيئة التدريس سالم (اسم مستعار):"لم يعد خياراً، بل تحوّل إلى ركيزة أساسية في التعليم الجامعي".

ب. فوائد وامتيازات التعلم الرقمي

أظهرت نتائج المقابلات والاستبانة عدداً من الفوائد التي أبرزها المشاركون أهمها:

- المرونة في التعلم (زماناً ومكاناً)
- تعزيز التعلم الذاتي للطلبة
- تسهيل الوصول للمحتوى التعليمي
- تحسين التواصل بين الطالب والأستاذ

يرى رئيس القسم أيمن (اسم مستعار):" التعلم الرقمي أضاف سهولة الوصول إلى المصادر، والمرونة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس". وتؤكد على ذلك عضو هيئة التدريس سارة (اسم مستعار):"مكّن الطلبة من التعلم باستقلالية، وساعد الأساتذة على متابعة الطلبة بفعالية."

ج. التفاعل في المحاضرات الرقمية

بناءً على نتائج المقابلات والاستبانة والتي أكدت معظم الردود أن التفاعل الرقمي موجود، ولكنه لا يزال دون المستوى المطلوب مقارنة بالتعليم الوجاهي. ومن الأسباب والتبريرات التي قدمها المشاركين كما يلي:

- ضعف التزام بعض الطلبة بالحضور الفعّال.
- محدودية المشاركة البصرية والصوتية.
- ضعف الإنترنت أو انقطاع الاتصال.
- قلة استخدام الأدوات التفاعلية من قبل المحاضرين.

حيث يرى عضو هيئة التدريس راغب (اسم مستعار):"التفاعل في المحاضرات الرقمية يمكن أن يكون إيجابياً ولكن بشرط التخطيط الجيد له. إذا كان المحاضر يستخدم أدوات تفاعلية مثل الاستطلاعات

والاختبارات القصيرة أثناء المحاضرة، يمكن أن يكون التفاعل فعالاً. ومع ذلك، في غياب هذه الأدوات، غالباً ما يكون التفاعل سطحيًا وغير كافٍ، لأن الطلاب يميلون إلى الخمول والاستماع السلبي."

د. معوقات التعلم الرقمي

أظهرت نتائج تحليل المقابلات وتحليل الأسئلة التي تضمنتها الاستبانة إلى مجموعة من المعوقات التي تحول دون استخدام التعلم الرقمي وتقنياته في الجامعات الفلسطينية. وفيما يأتي أبرز المعوقات ومنها:

- معوقات بالبنية التحتية مثل ضعف الإنترنت، نقص التجهيزات والمختبرات الرقمية.
- قلة تدريب الأساتذة.
- تفاوت مستوى الطلبة في استخدام التقنيات الرقمية.
- نقص الدعم الفني والاستجابة السريعة للمشاكل الرقمية.

حيث يقول عضو هيئة التدريس سالم (اسم مستعار):"أن المعوقات تشمل ضعف التدريب، تفاوت مهارات الطلبة، وقلة الدعم الفني أحياناً". وقد رأت عضو هيئة التدريس ريم (اسم مستعار): "أحياناً تنقطع الشبكة أثناء المحاضرات مما يربك الطلبة والأستاذ معًا". وقد أفاد عضو هيئة التدريس خالد (اسم مستعار): بعض القاعات لا تحتوي على تجهيزات تقنية كافية لتفعيل التعلم الرقمي بشكل فعّال".

هـ. مقترحات لتحسين التعلم الرقمي

أظهرت نتائج تحليل المقابلات والاستبانة إلى مجموعة من المقترحات التي تحول دون استخدام التعلم الرقمي وتقنياته في الجامعات الفلسطينية. تم تصنيفها كالآتي:

- الاستثمار في البنية التحتية التقنية
- تدريب مستمر لأعضاء هيئة التدريس والطلبة
- توفير أدوات وأنظمة تعليمية حديثة
- دمج الواقع الافتراضي والمعزز في التعليم

يقترح المحاضر سعيد (اسم مستعار):"تطوير البنية التحتية التكنولوجية، توفير برامج تدريبية متخصصة للأساتذة والطلبة، تفعيل الدعم الفني على مدار الساعة، وتطوير محتوى رقمي تفاعلي يتماشى مع معايير الجودة العالمية" وأكد على ذلك عضو هيئة التدريس ايمن(اسم مستعار): " أقترح إنشاء برامج تدريب متخصصة تركز على كيفية دمج التعلم الرقمي في التخصصات العملية، مع توفير دعم تقني مستمر لأعضاء هيئة التدريس. كما يجب تطوير سياسات واضحة للتعليم الهجين لضمان أفضل استخدام ممكن للتقنيات الرقمية". وأشارت عضو هيئة التدريس سارة (اسم مستعار): "نحتاج إلى تدريب دوري في استخدام المنصات الرقمية الحديثة حتى لا يكون التعلم الرقمي مجرد نقل للمحتوى التقليدي إلى شاشة". ويرى عضو هيئة التدريس أحمد (اسم مستعار): "توفير مختبرات رقمية ومنصات تعليمية موحدة يسهل عملية التعليم ويزيد من جودة المخرجات التعليمية".

و. أبرز التقنيات والأدوات الرقمية المستخدمة

أظهرت نتائج تحليل المقابلات والاستبانة إلى مجموعة من الأدوات والتطبيقات والمنصات الرقمية التي أشارت إليها إجابات المشاركين ومن أبرزها:

- منصات إدارة التعلم :(LMS) مثل Moodle، Google Classroom، Microsoft Teams، والتي تُستخدم لإدارة المحتوى التعليمي وجدولة المحاضرات والتواصل مع الطلبة.
- المنصات التفاعلية للمحاضرات المرئية :مثل Zoom وMeet، التي تُتيح التفاعل المباشر بين الطلبة والمحاضر وتوظيف العروض التقديمية والسبورات الذكية.
- الأدوات المساندة للتقويم والمتابعة :مثل Kahoot، Quizizz، Google Forms، التي تُستخدم لتقييم الطلبة بشكل فوري وتحفيزهم عبر التفاعل.
- المكتبات الرقمية ومحركات البحث الأكاديمية :التي تُعدّ من المصادر المهمة لتوفير المراجع العلمية الإلكترونية.

- الأدوات السحابية :مثل Google Drive، OneDriveلتخزين الملفات ومشاركتها بين الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية.

يرى عضو هيئة التدريس مازن (اسم مستعار):" ضرورة توفير معامل افتراضية، منصات تفاعلية متقدمة، أدوات تقييم إلكترونية فعّالة، وتطبيقات ذكاء اصطناعي لدعم التعلم". ويضيف عضو هيئة التدريس ماجد (اسم مستعار): " يجب أن تتوفر في الجامعة أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي لمساعدة الطلاب في مشاريعهم وأبحاثهم مع اتباع المعايير الأخلاقية لاستخدامه، وأنظمة المحاكاة التفاعلية في المختبرات العلمية، بالإضافة إلى منصات التقييم القائمة على الأداء والتي تتجاوز الاختبارات التقليدية" ويقول رئيس القسم سمير(اسم مستعار): " من أبرز الأدوات التي يجب أن تتوفر: منصات تعليمية حديثة ذات تفاعلية عالية، أنظمة إدارة تعلم متطورة، مختبرات افتراضية، بالإضافة إلى أدوات الواقع المعزز والافتراضي". ويؤكد عضو هيئة التدريس حامد (اسم مستعار):" أرى أنه من الضروري توفير منصات تعليمية متطورة، أدوات للتعلم التفاعلي، معامل افتراضية، وتطبيقات للذكاء الاصطناعي لدعم عملية التعليم والتقييم".

ثانياً: واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية

قد أظهرت نتائج المقابلات والاستبانة أن جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية تتسم بالقبول العام، لكنها لا تخلو من جوانب تحتاج إلى تطوير خاصة في ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، وتوظيف التكنولوجيا بأسلوب فاعل ومستدام. وبناءً على نتائج التحليل الكمي لمقياس واقع جودة التعليم، والتي استهدفت أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، ونتائج الجانب النوعي الذ تمثل بتحليل المقابلات، والاستبانة المفتوحة للمشاركين في الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، حيث بلغ عدد الترميزات النوعية لهذا المحور(220) رمزاً، صنفت إلى (4) فئات (كفاءة جودة التدريس، تحسين تجربة الطلبة، تأثير التعلم الرقمي على الجودة، استراتيجيات تقيم الطلبة)، والشكل

(10)، ملحق (ز)، يوضح هذه التصنيفات من الفئات، وصنفت فئة تحسين تجربة الطلبة إلى (4) فئات فرعية(أنشطة علمية، بيئة تعليمية، دعم نفسي وأكاديمي، تركيز على المشاريع، وصنفت فئة استراتيجيات تقييم الطلبة إلى (4) فئات فرعية (تقييم مشاركة الطلبة، عروض شفوية اختبارات الكترونية، مشاريع تطبيقية)، والشكل (11)، ملحق (ز)، يوضح هذه التصنيفات من الفئات الفرعية. ومن اهم تصنيفات هذا المحور وفقاً لاستجابات أفراد العينة ما يلي. ومن اهم تصنيفات هذا المحور ما يلي.

أ. كفاءة التدريس والتعلم

أظهرت نتائج تحليل المقابلات وتحليل الأسئلة التي تضمنتها الاستبانة وبناءً على إجابات المشاركين على أن مستوى جودة التدريس يُعد جيداً، غير أنه يفتقر في بعض الأحيان إلى الجانب التطبيقي وتحديث أساليب التدريس بما يتلاءم مع متطلبات العصر.

حيث أضاف عضو هيئة التدريس علي (اسم مستعار):"جودة التدريس جيدة عموماً، لكنها بحاجة إلى تطوير في ربط النظرية بالتطبيق العملي". وأكد على ذلك المحاضر رائد (اسم مستعار):"التعلم الرقمي له انعكاسات إيجابية على الجودة. فهو يتيح تخصيص مسار التعلم لكل طالب، ويعزز التفاعل من خلال أدوات إلكترونية، ويوفر مصادر تعليمية غنية. لكن هذه الانعكاسات تتوقف على مدى توفر الدعم الفني والتدريبي".

ب. تحسين تجربة الطلبة وبيئة التعلم الأكاديمية

أشارت نتائج تحليل المقابلات وتحليل الأسئلة التي تضمنتها الاستبانة إلى اتفاق واسع على أن تحسين تجربة الطلبة لا يقتصر على المحتوى فقط، بل يجب أن يمتد إلى البيئة النفسية والاجتماعية والتفاعلية داخل الجامعة. وصنفت فئة تحسين تجربة الطلبة إلى (4) فئات فرعية (أنشطة علمية، بيئة تعليمية، دعم نفسي وأكاديمي، تركيز على المشاريع، والشكل(11)، ملحق(ز)، يوضح هذه التصنيفات. ومن

خلال ما سرده المشاركون هناك عده مقترحات لتحسين تجربة الطالب وبيئة التعلم كما يلي:(دعم نفسي وأكاديمي للطلبة، وتوفير بيئة تعليمية محفزة وتفاعلية، وتعزيز الأنشطة العملية والبحثية، وتقليل التركيز على الحفظ وزيادة التعلم القائم على المشاريع).

يقول عضو هيئة التدريس حامد (اسم مستعار) فيذكر:" يمكن ذلك من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة، دعم الأنشطة الطلابية، تطوير المرافق الجامعية، وتشجيع التعلم التعاوني والابتكار." وأكد على ذلك عضو هيئة تدريس محمد (اسم مستعار): "من خلال توفير بيئة تعليمية محفزة تشمل البنية التحتية، الدعم النفسي والاجتماعي للطلبة، الأنشطة اللامنهجية، وتشجيع الطلبة على المشاركة والتفاعل الفعّال.

" ويضيف المحاضر رائد (اسم مستعار):" من خلال تطوير بيئة تعليمية داعمة، تحسين المرافق الجامعية، الاهتمام بالأنشطة اللامنهجية، وتوفير خدمات إرشاد أكاديمي ونفسي للطلبة."

ج. تأثير التعلم الرقمي على الجودة

بناءً على نتائج تحليل المقابلات وتحليل الأسئلة التي تضمنتها الاستبانة أجمع المشاركون على أن التعلم الرقمي له تأثيراً إيجاباً على جودة التعليم من خلال تعزيز الوصول للمعلومة والمرونة، لكنه أحياناً يضعف التفاعل الإنساني المباشر. حيث أضاف رئيس القسم رائد (اسم مستعار):"التعلم الرقمي سهّل الوصول للمعلومة لكنه قلّل من التفاعل الإنساني المباشر الضروري للتعليم العميق." أما عضو هيئة التدريس سارة (اسم مستعار) فيذكر:" أن له انعكاسات إيجابية من حيث المرونة والتفاعل، لكنه يحتاج متابعة وعدم الاكتفاء بالشكل الإلكتروني."

د. تطوير أساليب تقييم الطلبة

أشارت نتائج تحليل المقابلات وتحليل الأسئلة المفتوحة التي تضمنتها الاستبانة أن معظم الإجابات أكدت على ضرورة تنويع أدوات التقييم بعيداً عن الامتحانات التقليدية، بحيث تقيس التفكير النقدي، التطبيق، والمشاركة. وصنفت فئة استراتيجيات تقييم الطلبة إلى(4) فئات فرعية (تقييم مشاركة الطلبة، عروض

شفوية– اختبارات الكترونية، مشاريع تطبيقية)، والشكل(11)، ملحق(ز). وكان من أبرز الأساليب المقترحة بناءً على استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام كالآتي: (مشاريع تطبيقية، واختبارات إلكترونية تفاعلية، وتقييم عروض شفوية، وتقييم مشاركة الطالب وتفاعله)

ترى عضو هيئة التدريس ندى (اسم مستعار):" من خلال تنويع أدوات التقييم لتشمل الاختبارات الرقمية، المشاريع العملية، التقييم التعاوني، والتقييم المستمر الذي يركز على المهارات العملية والتحليلية، وليس فقط الحفظ.

ويضيف عضو هيئة التدريس جميل (اسم مستعار):" أساهم تطوير استراتيجيات تقييم الأداء من خلال التركيز على التقييمات القائمة على الأداء بدلاً من الامتحانات النهائية. أستخدم المشاريع التي تتطلب مهارات البحث والتحليل، بالإضافة إلى الاختبارات القصيرة المتكررة التي تساعد على قياس مدى استيعاب الطلاب للمفاهيم بشكل مستمر".

ثالثاً: مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية

تُعد فاعلية الأداء الأكاديمي مكوناً محورياً في نجاح المؤسسات الجامعية، وتشمل قدرة عضو هيئة التدريس أو رئيس القسم على القيام بمهامه الأكاديمية والإدارية بكفاءة، إلى جانب التفاعل مع الطلبة والزملاء، وتطوير مهاراته المهنية. وبناءً على نتائج التحليل الكمي لمقياس واقع فاعلية الأداء الأكاديمي، والتي استهدفت أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، ونتائج الجانب النوعي الذ تمثل بتحليل المقابلات، والاستبانة المفتوحة للمشاركين في الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، حيث بلغ عدد الترميزات النوعية لهذا المحور(270) رمزاً، صنفت إلى (5) فئات (مستوى تكنولوجي/رقمي، مستوى فني، مستوى اجتماعي، مستوى أكاديمي، والتحفيز (المادي والمعنوي))، والشكل(12)، ملحق(ز)، يوضح هذه التصنيفات.

أ. تأثير المستوى الرقمي

بناءً على نتائج تحليل المقابلات وتحليل الأسئلة المفتوحة التي تضمنتها الاستبانة أجمع المشاركون على أن امتلاك مهارات تقنية واستخدام وسائل رقمية يسهم في تعزيز كفاءة العمل الوظيفي، من حيث إعداد المحاضرات، إدارة المساقات، متابعة الطلبة، وتنظيم الأعمال الإدارية.

وبرز ذلك قول عضو هيئة التدريس خالد (اسم مستعار):"أنه يساعد على تنظيم العملية التعليمية، متابعة أداء الطلبة، واستخدام أدوات حديثة في التدريس والتقييم، مما يعزز الأداء الأكاديمي والإداري".

وأكد على ذلك عضو هيئة التدريس رائد (اسم مستعار):" يؤثر المستوى الرقمي والتكنولوجي على أدائي من خلال تسهيل عملية البحث العلمي والوصول إلى قواعد البيانات العالمية، وأتمتة المهام الإدارية التي كانت تستغرق وقتًا طويلاً، مما يتيح لي التركيز بشكل أكبر على البحث والتدريس".

ب. تأثير المستوى الفني

أشارت نتائج تحليل المقابلات وتحليل الأسئلة المفتوحة التي تضمنتها الاستبانة أن هذا الجانب يرتبط بتلقي التدريب الفني والتقني، والحصول على دعم فني سريع لحل المشكلات التقنية، وقد أكد أغلب المشاركين أنه عامل حاسم في رفع الأداء أو تعطيله.

حيث أفاد بذلك عضو هيئة التدريس علي (اسم مستعار):"عندما يتوفر الدعم الفني الكافي، يقلل ذلك من الأعباء التقنية، ويزيد من فعالية الأداء ويمنحني وقتاً أكبر للتركيز على الجانب الأكاديمي." واكدت عضو هيئة التدريس سارة (اسم مستعار) على أنه:" كلما ارتفع مستواي الفني في استخدام التكنولوجيا، استطعت تقديم تعليم أكثر فاعلية وتنوعاً."

ج. تأثير المستوى الاجتماعي

أشارت أغلب الإجابات بناءً على تحليل المقابلات والاستبانة إلى أن العلاقات المهنية بين الزملاء، وبين الأكاديميين والطلبة، تؤثر مباشرة على جودة العمل، التعاون، والحافز.

أكد على ذلك رئيس القسم سالم (اسم مستعار):"العلاقات الاجتماعية الإيجابية تخلق بيئة محفزة، وتشجع التعاون، وتنعكس مباشرة على الأداء الأكاديمي". وقد رأى المحاضر ايمن (اسم مستعار):" التفاعل الجيد مع الطلبة والزملاء يجعل العمل أكثر سلاسة ويزيد من الإنتاجية الأكاديمية".

د. تأثير المستوى الأكاديمي

أكد المشاركون بناءً على تحليل المقابلات شبه المنتظمة والاسئلة المفتوحة للاستبانة، أن التطوير المهني، وحضور الدورات، والمؤتمرات العلمية يسهم في تحسين الأداء وتعزيز الابتكار الأكاديمي.

حيث أفاد بذلك المحاضر داود (اسم مستعار):" يؤثر المستوى الرقمي والتكنولوجي بشكل كبير على تحسين أدائي الوظيفي. فهو يساهم في أتمتة المهام الإدارية الروتينية، وتحسين التواصل مع الطلاب والزملاء، وتسهيل الوصول إلى أحدث الأبحاث والمصادر العلمية.

وكان رأي عضو هيئة التدريس وليد (اسم مستعار): " التطوير المهني المستمر هو أساس الأداء الأكاديمي المتميز. من خلال المشاركة في ورش العمل والمؤتمرات والدورات التدريبية، أستطيع تحديث معرفتي ومهاراتي بشكل مستمر، وهذا يسمح لي بتقديم محتوى تعليمي حديث ومتقدم لطلابي".

هـ. التحفيز المادي والمعنوي وتأثيره على الأداء

وبناء على نتائج تحليل المقابلات والاستبانة اتفق معظم أفراد العينة على أن التحفيز المعنوي (التقدير، الاحترام، وفرص التطور) هو الأكثر تأثيراً واستدامة مقارنة بالمحفزات المادية.

أفاد المحاضر أيمن (اسم مستعار):" التحفيز المعنوي هو الأكثر تأثيراً على المدى الطويل. بينما التحفيز المادي مهم، فإن التقدير، والاعتراف بالجهود، والتقدير من الإدارة، تخلق شعوراً بالانتماء والولاء للمؤسسة، وهذا يشجع على الابتكار والتميز بشكل أكبر. ورأى عضو هيئة التدريس سالم (اسم مستعار):" في رأيي التحفيز المعنوي أكثر تأثيراً؛ لأنه يعزز الرضا الوظيفي والانتماء للجامعة، بينما التحفيز المادي يشكل حافزاً إضافياً لكنه أقل استدامة". وأضاف عضو هيئة التدريس ريم (اسم مستعار): "عندما يشعر عضو هيئة التدريس بالتقدير والدعم من الإدارة، يزداد التزامه بالتعليم الرقمي ويبدع فيه". يرى رئيس قسم خالد (اسم مستعار): "التحفيز المعنوي وتبادل الخبرات بين الزملاء يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي بشكل واضح.

رابعاً: معوقات واقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية

أظهرت نتائج المقابلات وتحليل الأسئلة المفتوحة التي تضمنتها الاستبانة إلى مجموعة من المعوقات لواقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية. وبلغ عدد الترميزات لهذا المحور (118) رمزاً، وتمّ تصنيفها إلى (6) فئات، والشكل (13)، ملحق(ز)، يوضح ذلك. فيما يأتي أبرز المعوقات باستخدام التعلم الرقمي وتقنياتهن وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.

أ. المعوقات التقنية:

تمثلت أبرز هذه المعوقات فيما يأتي:

- ضعف البنية التحتية الرقمية.
- غياب أنظمة رقمية حديثة موحدة بين الجامعات.
- ضعف الدعم الفني الفوري أثناء المحاضرات الرقمية.

- ضعف استخدام الأنظمة الرقمية الحديثة في متابعة جودة الأداء الأكاديمي والإداري.
- محدودة البرمجيات المتخصصة لقياس جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية.
- غياب قواعد بيانات دقيقة لتحليل مؤشرات فاعلية الأداء.

ب. المعوقات البشرية

تمثلت أبرز هذه المعوقات فيما يأتي:

- مقاومة بعض الأكاديميين للتغيير.
- ضعف التزام الطلبة بالمشاركة الفاعلة.
- ضعف إتقان استخدام الأدوات التفاعلية.
- التفاوت في المهارات الرقمية بين الأفراد.
- ضعف الدافعية نحو التعليم الرقمي.
- انخفاض الحافزية الذاتية نحو تحسين الأداء الأكاديمي والإداري.
- نقص الكفاءات الاكاديمية القادرة على توظيف مؤشرات الأداء في تطوير الممارسات التعليمية.

ج. المعوقات التدريبية والتنظيمية:

تمثلت أبرز هذه المعوقات فيما يأتي:

- محدودية التدريب لأعضاء هيئة التدريس.
- ضعف برامج التطوير المستمر في المجال الرقمي.
- غياب خطط مؤسسية واضحة المتعلقة بالتعلم الرقمي، وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي.
- نقص الموارد المخصصة للتدريب.
- ضعف ثقافة التقييم الذاتي التي تعتمد على معايير الجودة.

د. المعوقات الإدارية:

تمثلت أبرز هذه المعوقات فيما يأتي:

- ضعف الدعم المؤسسي للتحول الرقمي.
- قصور نظام الحوافز والمكافآت.
- ضعف التنسيق الإداري بين الأقسام.
- غياب خطط استراتيجية موحدة لتطوير التعليم الرقمي.
- قصور السياسات الإدارية في متابعة تنفيض معايير الجودة والتحسين المستمر

هـ. المعوقات التعليمية والتربوية

تمثلت أبرز هذه المعوقات فيما يأتي:

- ضعف تفاعل الطلبة في الصفوف الافتراضية.
- غياب العدالة في تقييم الأداء الرقمي.
- محدودية أدوات التعليم التفاعلي.
- ضعف الجوانب الإنسانية في البيئة الإلكترونية.
- ضعف موائمة استراتيجيات التدريس مع معايير جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية.

و. المعوقات الثقافية والمجتمعية:

تمثلت أبرز هذه المعوقات فيما يأتي:

- ضعف الوعي المجتمعي بأهمية التعلم الرقمي.
- مقاومة بعض الأسر لفكرة التعليم الإلكتروني الكامل.
- الخوف من فقدان التفاعل الإنساني المباشر.

- تصوّر سلبي عن فعالية التعلم عن بُعد.
- غياب الوعي المجتمعي بأهمية الربط بين التعلم الرقمي وجودة التعليم ومستوى الأداء.

يلخص عضو هيئة التدريس احمد (اسم مستعار) هذه المعوقات: "الإنترنت عندنا غير مستقر، وأحياناً ينقطع خلال المحاضرة، وهذا بخرب تسلسل المحاضرة". ويرى رئيس القسم أيمن (اسم مستعار): "الجامعة ما زالت بحاجة لتطوير المنصات الرقمية لأنها مش دائما يستوعب العدد الكبير". وترى عضو هيئة التدريس ريم(اسم مستعار): "أحياناً تنقطع الشبكة أثناء المحاضرات مما يربك الطلبة والأستاذ معًا". وأضاف عضو هيئة التدريس خالد(اسم مستعار): بعض القاعات لا تحتوي على تجهيزات تقنية كافية لتفعيل التعلم الرقمي بشكل فعّال".

ويضيف عضو هيئة التدريس احمد (اسم مستعار):" من وجهة نظري في محاضرات اونلاين الطلبة ما بتفاعل مثل الوجاهي، وكتير بفصلوا الكاميرا ". حيث سرد عضو هيئة التدريس احمد (اسم مستعار):"مش كل المدرسين جاهزين يستخدموا أدوات رقمية متقدمة". وقد رأت عضو هيئة التدريس سارة (اسم مستعار): "هناك زملاء ما زالوا يفضّلون النمط التقليدي ويجدون صعوبة في التعامل مع المنصات الرقمية". وقد رأت عضو هيئة التدريس ريم (اسم مستعار): "قلة تفاعل الطلبة في المحاضرات الإلكترونية تؤثر على جودة التعليم". وأشار عضو هيئة التدريس احمد (اسم مستعار):" نماذج التدريب قليلة، وغالباً نظرية مش عملية". بينما ترى رئيس القسم ندى(اسم مستعار): "الدورات التدريبية غالبًا عامة ولا تركز على حاجاتنا الفعلية في التعليم الإلكتروني"

ويركز عضو هيئة التدريس محمد (اسم مستعار):"أعتقد أن بعض الإدارات مش عم تعطي اهتمام كافي للتحول الرقمي". ويضيف عضو هيئة التدريس منير (اسم مستعار): "لا توجد سياسة واضحة تشجع على التميز في التعليم الرقمي أو تكافئ عليه". ويرى عضو هيئة التدريس سالم (اسم مستعار):" الامتحانات الإلكترونية صعبة من ناحية النزاهة الأكاديمية". وأشاد عضو هيئة التدريس يوسف (اسم

مستعار): "بعض الطلبة يشعرون بالعزلة في البيئة الرقمية ولا يتفاعلون بالشكل المطلـــوب". ويضـــيف عضو هيئة التدريس سعيد (اسم مستعار):"في ناس بتشوف التعليم الرقمي إنه غير حقيقـــي". ويوضـــح رئيس القسم نادر (اسم مستعار):" هناك تخوف مجتمعي من فقان التواصل الإنساني في التعليم الرقمي."

خامساً: المقترحات التطويرية لواقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجـــودة التعلـــيم وفاعليـــة الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية

أظهرت نتائج المقابلات وتحليل الأسئلة المفتوحة التي تضمنتها الاستبانة إلى مجموعة من المقترحـــات لواقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكـــاديمي لـــدى أعضـــاء هيئـــة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية. وبلغ عدد الترميزات لهذا المحـــور (124) رمـــزاً، وتوزعت إلى (6) فئات، والشكل (14)، ملحق(ز)، يوضح ذلك. فيما يأتي مجموعة مـــن المقترحـــات لتفعيل استخدام التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، وزيادة مستوى فاعليـــة الأداء الأكـــاديمي لـــدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية. وقد تم تصنيفها كالآتي:

أ. مقترحات تقنية

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالنواحي التقنية كما يلي:

- تطوير البنية التحتية الرقمية وتحديث الأجهزة والشبكات.
- إنشاء فرق دعم فني متخصصة داخل الكليات.
- توحيد المنصات الرقمية على مستوى الجامعات الفلسطينية.
- توظيف الذكاء الاصطناعي لتحسين عمليات التقييم وتعزيز كفاءة الأداء الأكاديمي.
- تطوير أنظمة رقمية لمتابعة جودة التعليم وتحليل الأداء الأكاديمي والإداري.

ب. مقترحات بشرية

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالنواحي البشرية كما يلي:

- تنفيذ برامج إرشادية لتعزيز دافعية الأكاديميين والطلبة.
- عقد ورشات عمل تشجع التفكير الإبداعي في التعليم الرقمي.
- تشجيع العمل الجماعي وتبادل الخبرات بين الأساتذة.

ج. مقترحات تدريبية وتنظيمية

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالنواحي التدريبية والتنظيمية كما يلي:

- تنفيذ برامج إرشادية لتعزيز دافعية الأكاديميين والطلبة.
- عقد ورشات عمل لتطوير مهارات القيادة الأكاديمية والإدارية، وتشجع التفكير الإبداعي في التعلم الرقمي.
- تشجيع العمل الجماعي وتبادل الخبرات بين الأساتذة.
- تصميم برامج تدريب متخصصة في مهارات التعليم الرقمي.
- إدماج التدريب المستمر كمتطلب أساسي للترقية الأكاديمية.
- تخصيص ميزانيات واضحة لتطوير الكادر البشري في المجال الرقمي.

د. مقترحات إدارية

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالنواحي الإدارية كما يلي:

- وضع سياسات مؤسسية داعمة للتحول الرقمي.
- تطوير نظام حوافز مرتبط بمستوى الأداء الرقمي.
- تعزيز التعاون بين الأقسام الأكاديمية والإدارية لتكامل الجهود.

هـ. مقترحات تعليمية وتربوية

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالنواحي التعليمية والتربوية كما يلي:

- تطوير أدوات تقييم رقمية أكثر عدلاً وموضوعية.
- توظيف استراتيجيات تعليم تفاعلية (مثل الصف المعكوس) تعزز من فعالية أداء أعضاء هيئة التدريس.
- دمج التعلم الرقمي بالتعلم القائم على المشروعات والبحث العلمي.
- ربط مخرجات التعليم بأداء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس لضمان التحسين المستمر والمستدام.

ز. مقترحات ثقافية ومجتمعية

تمثلت أبرز المقترحات المتعلقة بالنواحي التقنية كما يلي:

- تنفيذ حملات توعية مجتمعية بأهمية التعلم الرقمي.
- تعزيز التواصل بين الجامعة والمجتمع لتقبل التعليم الإلكتروني.
- عرض قصص نجاح وتجارب متميزة لتشجيع التقبل المجتمعي للتحول الرقمي، وتأثيره الإيجابي على الجودة والأداء.

يرى عضو هيئة التدريس سعيد (اسم مستعار):" من وجهة نظري لو الجامعة حدثت الأجهزة والمنصات، رح يتحسن الشغل كثير". وتضيف عضو هيئة التدريس سارة (اسم مستعار): "نحتاج إلى تدريب دوري في استخدام المنصات الرقمية الحديثة حتى لا يكون التعلم الرقمي مجرد نقل للمحتوى التقليدي إلى شاشة". ويضيف عضو هيئة التدريس أحمد (اسم مستعار): "توفير مختبرات رقمية ومنصات تعليمية موحدة يسهل عملية التعليم ويزيد من جودة المخرجات التعليمية".

حيث أفاد رئيس القسم أيمن (اسم مستعار):"بدنا تدريب للطلاب زي ما بدنا تدريب للمدرسين". ويضيف عضو هيئة التدريس احمد (اسم مستعار): "التدريب العملي هو اللي بفرق، مش المحاضرات النظرية".

ويرى عضو هيئة التدريس احمد (اسم مستعار):"الحوافز مهمة، الطلبة والمدرسين يتحفزون لما يكون في تقدير، ويساهم في زيادة الدافعية والاندماج في العلمية التعليمية، وهذا ما يتسق مع أهمية التعزيز الإيجابي في نظريات التعلم". ويضيف رئيس قسم خالد (اسم مستعار): "التحفيز المعنوي وتبادل الخبرات بين الزملاء يسهم في رفع مستوى الأداء الأكاديمي بشكل واضح".

وأخيراً تضيف عضو هيئة التدريس هبه (اسم مستعار):"التفاعل أهم عنصر، وإذا ما توفر بصير الدرس ممل، بالتالي هذه يتطلب توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية، وتنوع استراتيجيات التدريس، وإتاحة مساحة للطلبة للتعبير، وإدماج وسائط متعددة مثل (فيديو، محاكاة، الواقع الافتراضي، الواقع المعزز وغيرها)".

الإجراءات التنفيذية للتصور المقترح

- تحليل واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية.
- قياس مستوى الأداء الأكاديمي الحالي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام.
- تقييم درجة استخدام تقنيات التعلم الرقمي ومهارات العاملين.
- دراسة الفجوات والاحتياجات التدريبية والبنيوية.
- تحديد متغيرات النموذج ومحاوره وتفاعلاته.
- تطبيق برامج تدريبية لتعزيز مهارات التعلم الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس
- إطلاق مشاريع تطوير البنية التحتية الرقمية مثل منصات تعلم إلكتروني مطورة وأنظمة ذكاء اصطناعي.
- تطوير المناهج وأساليب التقييم بحيث تصبح متوافقة مع بيئات التعلم الرقمية.
- دعم مبادرات التدريس الرقمي ومجتمعات الممارسة.
- وضع مؤشرات أداء (KPIs) لقياس أثر النموذج.

- إجراء تقويم دوري لمستوى جودة التعليم والأداء الأكاديمي قبل وبعد التطبيق.
- تحليل البيانات باستخدام أدوات التحليل الإحصائي لقياس فاعلية التعلم الرقمي كعامل وسيط.
- تقديم تغذية راجعة مستمرة وتحديث النموذج بناء على النتائج.

متطلبات التصور المقترح

أ. **المتطلبات المؤسسية** تمثلت أبرز المتطلبات المؤسسية كما يلي:

- توافر بنية تحتية تقنية متطورة.
- تشمل شبكات إنترنت مستقرة، مختبرات حاسوب، أنظمة إدارة تعلم (LMS)، منصات تعليم رقمية موحدة.
- تبني سياسات وتشريعات داعمة للتحول الرقمي.
- تبني ثقافة التغيير وتوعية المجتمع الجامعي بأهمية ذلك.
- توظيف الإدارة الرقمية في الممارسات الإدارية والفنية.

ب. **المتطلبات البشرية:** تمثلت أبرز المتطلبات البشرية كما يلي:

- توفير برامج تدريبية متخصصة في التعليم الرقمي، وتصميم المحتوى التعليمي التفاعلي.
- وجود فريق دعم فني لديه الخبرة في التعامل مع المنصات والخوادم الرقمية.
- توفير حوافز مادية ومعنوية لتشجيع تبني الممارسات الرقمية.

ج. **المتطلبات التقنية:** تمثلت أبرز المتطلبات التقنية كما يلي:

- توفير برمجيات وأدوات تعليم رقمي فعالة
- مثل أدوات الصفوف الافتراضية، المحتوى التفاعلي، الواقع المعزز/الافتراضي.
- توفير أنظمة تحليل بيانات تعليمية لدعم اتخاذ القرار بناء على بيانات أداء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

- توفير أمن المعلومات وحماية البيانات لضمان الخصوصية وسلامة الأنظمة الرقمية.

د. **المتطلبات التعليمية والأكاديمية:** تمثلت أبرز المتطلبات التعليمية والأكاديمية كما يلي:

- تطوير مناهج تتوافق مع بيئات التعلم الرقمي، وتضم استراتيجيات تعليم نشط وتقييمات رقمية.
- إعداد معايير جودة رقمية واضحة؛ لتقييم الممارسات التدريسية، المحتوى، والتفاعل.
- تصميم محتوى رقمي تفاعلي، يعتمد على وسائط متعددة لرفع دافعية الطالب.

تقويم التصور المقترح

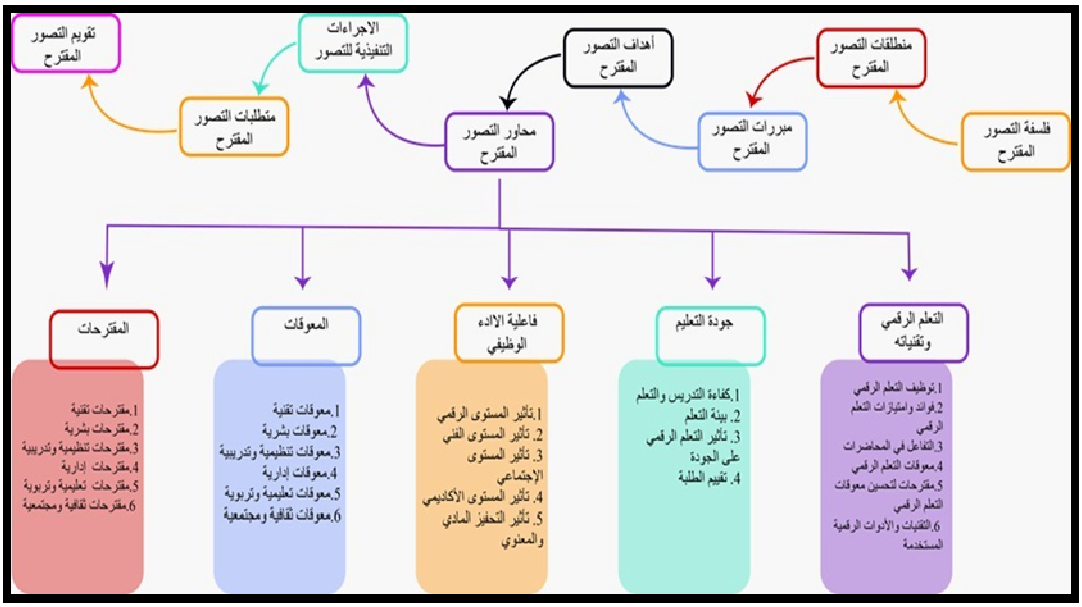
تحديد مقاييس محددة ومتنوعة، تشمل:

- تشخيص واقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي.
- تحديد الصعوبات التي تحدّ من استخدام التعلم الرقمي وتقنياته، ومن تعزيز جودة التعليم، ومن زيادة مستوى الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.
- تقييم أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في امتلاكهم للتقنيات الرقمية وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي.
- تقييم البرامج التدريبية المتعلقة بالتعلم الرقمي وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي.
- تقييم الخطط لتنمية التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي.
- مدى اتساق النموذج مع نتائج الدراسة النظرية والميدانية.
- ملاءمته للواقع التعليمي في الجامعات الفلسطينية.
- ملاءمة الإجراءات المقترحة من حيث الزمن والإمكانات والتكلفة.

ملخص خطوات التصور المقترح

شكل (15)

مخططاً لخطوات التصور المقترح لواقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعلـــيم وفاعليـــة الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية



الفصل الرابع

مناقشة نتائج الدراسة

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع التعلم الرقمي وتقنياته، وواقع جودة التعليم، ومستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، كما هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين كل من التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي. وفي ضوء نتائج الدراسة تمّ بناء نموذج تطويري تربوي مقترح للتعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي للجامعات الفلسطينية. وفيما يأتي عرض لمناقشة النتائج وفقاً لترتيب أسئلتها وفرضياتها.

4.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

وينص على: ما واقع التعلم الرقمي وتقنياته لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟

أظهرت نتائج الدراسة أن واقع التعلم الرقمي وتقنياته في الجامعات الفلسطينية جاء بدرجة كبيرة جداً، وهذا يدل على أن هناك موافقة كبيرة من أفراد العينة على واقع التعلم الرقمي وتقنياته في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، في حين احتل المجال الأول (توظيف التعلم الرقمي) المرتبة الأولى بدرجة كبيرة جداً، في حين جاء المجال الثاني (معوقات التعلم الرقمي) بدرجة كبيرة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الاهتمام المؤسسي الواضح بالتعلم الرقمي في الجامعات الفلسطينية، حيث سعت الجامعات إلى دمج التقنيات الرقمية في عملية التعلم والتعليم، لتعزيز التفاعل بين الطلبة والمحاضرين، والاستفادة منها في تصميم المحتوى وتنفيذه وتقويمه، وتحسين جودة التعليم، وأدراك أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لأهمية هذه التقنيات، رغم وجود بعض المعوقات التقنية والتنظيمية التي تحد من الاستخدام الأفضل والأمثل. وتفسر سبب حصول مجال توظيف التعلم الرقمي

على المرتبة الأولى وبدرجة كبيرة جداً نابع من قناعة أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام بالتعلم الرقمي وكفاءتهم العالية في استخدام هذه التطبيقات والتقنيات، بالإضافة إلى استجابة الجامعات لضرورات التحول الرقمي التي فرضتها المتغيرات الحياتية، ابتداءً من أزمة فيروس كوفيد-19، مروراً بالأزمات والحروب التي تعاني منها فلسطين، التي جعلت التحول الرقمي إلزامياً وليس اختيارياً. فيما يتعلق بمجال معوقات التعلم الرقمي يمكن تفسير النتيجة دليل على وجود تحديات متعلقة بغياب التحفيز المعنوي، وصعوبة التكيف مع أساليب التدريس الرقمية، وضعف البنية التحتية التقنية مثل القاعات والمختبرات، وقلة الدعم الفني والدورات التدريبية، ما زالت موجودة ومؤثرة، لكنها لم تمنع الكادر الإداري والأكاديمي من توظيف التقنيات الرقمية الحديثة.

تشابهت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة خليفة(2024) التي اكدت على ارتفاع درجة توظيف التعلم الرقمي لدى المعلمين. واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة أبو محسن(2024) التي أشارت إلى أن واقع توظيف التعلم الرقمي جاء بدرجة متوسطة.

4.2 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وينص على: ما واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟

أظهرت نتائج الدراسة إلى أن واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية جاء بدرجة مرتفعة جداً، حيث جاءت مجالات تأثير التعلم الرقمي في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة جداً، يليه في المرتبة الثانية مجال تقييم وبدرجة كبيرة جداً، وفي الترتيب الثالث جاء مجال كفاءة التدريس والتعلم وبدرجة كبيرة جداً، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال بيئة التعلم وبدرجة كبيرة جداً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام جاء بدرجة كبيرة جداً، إلى عدة عوامل أساسية تتعلق بالإجراءات المنهجية والمهنية لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، ويمكن تفسير سبب تصدر مجالي تأثير التعلم الرقمي ومجال تقييم أداء الطلبة

إلى نجاح الجامعات في ترسيخ آليات التقييم الرقمية العادلة كعنصر حاسم في ضمان الجودة، وأيضا بسبب التزام الكادر الأكاديمي والإداري بتطبيق الأطر المهنية للتعليم الرقمي. ترى الباحثة أن هذا الارتفاع يعكس نجاح جهود التكيف الأكاديمي والإداري لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام التي تمت بعد التحول الرقمي، مما حوّل الإجراءات المتعلقة بالرقمنة من معيق إلى ممارسة منهجية مستدامة لضمان الجودة.

تشابهت هذه النتيجة مع نتائج دراسة حمدان (2023) التي أشارت إلى مستوى عالي في جودة أدارة التعليم الالكتروني بالجامعات الفلسطينية، وتتفق أيضا مع الحسيني وآخرون(2024) التي أشارت إلى الدور الكبير لتقنيات الذكاء الاصطناعي والرقمية في رفع جودة التعليم والتقييم.

4.3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وينص على: ما مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟

أظهرت النتائج أن مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية جاء بمستوى عالي جداً، وهذا يدل على أن هناك موافقة كبيرة من أفراد العينة على مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، حيث جاءت جميع المجالات بدرجة كبيرة جداً، واحتل المجال الرابع (تأثير المستوى الاكاديمي) المرتبة الأولى، في حين جاء المجال الثالث (تأثير المستوى الاجتماعي) في المرتبة الثانية، وجاء المجال الثاني (تأثير المستوى الفني) في المرتبة الثالثة، يليه بالمرتبة الأخيرة المجال الأول (تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)). وتعزو الباحثة حصول مجالي تأثير المستوى الأكاديمي وتأثير المستوى الاجتماعي على المرتبة الأولى لكونهما يمثلان ركائز الفاعلية في البيئة الجامعية. وقد جاء مجال تأثير المستوى الأكاديمي بسبب الالتزام العالي بالمسؤوليات الوظيفية الأكاديمية والإدارية لدى كل من الكادر الأكاديمي والإداري. وأما في مجال تأثير

المستوى الاجتماعي بسبب الاعتراف بالدور الكبير للعلاقات الاجتماعية الإيجابية والبيئة الداعمة والتعاون الجماعي في تعزيز الولاء وكونهما محفزاً قوياً للأداء. وفي مجال تأثير المستوى الفني بالرغم من الكفاءة العالية في المهارات التقنية والفنية لتنفيذ المهام، ولكنها هي مهارات داعمة وليست جوهرية في المهام الاكاديمية. في حين جاء تأثير المستوى الرقمي بالرغم ان توظيف التقنيات الرقمية أصبح جزاء مدمجاً وفعالاً في زيادة الأداء، إلا أنه احتل في المرتبة الأخيرة لأنه يمثل الآلية والاداة المستخدمة وليس الهدف الأكاديمي النهائي للأداء الوظيفي.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصرارية (2011) التي أشارت إلى مستوى مرتفعاً للأداء الوظيفي للهيئات التدريسية، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة أوبنغ وآخرون (Obeng et al., 2024) التي اكدت على التأثير الكبير لولاء الموظفين وفرص التدريب والتطوير على الأداء الأكاديمي.وتشابهت ايضا مع دراسة طلبة (2024) التي أكدت على مدى تأثير التكنولوجيا الرقمية على تحسين الأداء الأكاديمي

4.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي وتقنياته تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

وقد انبثق عنه الفرضيات الآتية:

مناقشة نتائج الفرضيّة الأولى والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الجنس. فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مجال توظيف التعلم الرقمي. بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال معوقات التعلم الرقمي والدرجة الكلية لصالح الإناث، حيث جاءت المتوسطات الحسابية للإناث أعلى من الذكور، وهو ما يعكس إدراكاً أكبر لدى الإناث للمعوقات وكذلك لتبني التعلم الرقمي بشكل عام.

ويمكن تفسير هذه النتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال توظيف التعلم الرقمي تعزى إلى متغير الجنس، الأمر الذي يعكس تقارباً ملحوظاً بين آراء الذكور والإناث فيما يتعلق باستخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية. ويمكن تفسير هذا التقارب بأن التحول الرقمي أصبح جزءاً أساسياً من المنظومة التعليمية في الجامعات الفلسطينية، بحيث لم يعد يقتصر على فئة معينة دون غيرها.

ويمكن تفسير نتيجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال معوقات التعلم الرقمي لصالح الإناث وفي المقياس الكلي للتعلم الرقمي وتقنياته، حيث كانت المتوسطات الحسابية للإناث أعلى من الذكور. ويعكس ذلك إدراكاً أعمق لدى الإناث لطبيعة التحديات التي تواجه تطبيق التعلم الرقمي، كما يدل على تبنيهنّ مستويات أعلى من الوعي بأهمية هذا النمط من التعليم ومتطلباته. وتعزو الباحثة ذلك بأن الإناث غالباً ما يكنّ أكثر حساسية في ملاحظة التفاصيل المرتبطة بالتحديات التقنية والتنظيمية والبيداغوجية التي تعيق توظيف التعلم الرقمي؛ نظراً لاعتمادهن الكبير على البيئة التعليمية الرقمية في عملية التعلم والتعليم، والتفاعل بين الطلبة، مما يجعلهن أكثر وعياً بمدى تأثير تلك المعوقات على جودة العملية التعليمية.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرمحي (2022) التي توصلت إلى أن برز التحديات من وجهة نظر الطلبة هي الشبكة المتعلقة بالإنترنت. بينما اختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة خليفة (2023) التي لم يجد فروقاً بين الجنسين في توظيف التعلم الرقمي، وهذ ما يعكس أن بعض البيئات التعليمية قد توفر فرصاً متقاربة لكلاً الجنسين.

مناقشة نتائج الفرضيّة الثانية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية.

أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الرتبة العلمية على الدرجة الكلية وعلى جميع المجالات. تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن الرتبة العلمية لا تؤثر في تصورات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ أعضاء هيئة التدريس بمختلف رتبهم العلمية يتعرضون لفرص تدريبية وبرامج تطوير مهني متقاربة في الجامعات الفلسطينية، كما أنهم يستخدمون الأدوات والمنصات الرقمية ذاتها تقريباً، الأمر الذي يجعل إدراكهم لواقع التعلم الرقمي ومعوقاته متقاربًا، بغضّ النظر عن الاختلاف في الرتبة العلمية.

وترى الباحثة أيضاً أن هذا التجانس في التصورات قد يعكس تأثير السياسات المؤسسية الموحدة للجامعات الفلسطينية، حيث يتم تطبيق برامج التطوير المهني واستخدام منصات التعلم الرقمي بشكل مماثل على جميع الأكاديميين بغض النظر عن رتبهم العلمية. إضافة إلى ذلك، فإن الثقافة الرقمية الجامعة داخل الأقسام الأكاديمية تشجع على التعاون واستخدام أدوات وتقنيات موحدة، مما يجعل الإدراك الرقمي للأعضاء متقارباً بشكل طبيعي.

وقد تشابهت نتائج الدراسة مع دراسة المومني وآخرون (2023) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في واقع توظيف التعلم الرقمي تُعزى للرتبة الأكاديمية، مما يؤكد أنّ التباين في الرتبة لا ينعكس بالضرورة على مستوى توظيف التقنية.

مناقشة نتائج الفرضيّة الثالثة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الفرضية الرابعة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي بناءً على متغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية للمجالات لصالح الفئة ذات الخبرة (6–10 سنوات)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي بناءً على متغير سنوات الخبرة على مجال توظيف التعلم الرقمي، ومجال معوقات التعلم الرقمي. تفسر الباحثة هذه النتائج على أن الخبرة الأطول تسهم بشكل إيجابي في تبني واستخدام التقنيات الرقمية في التعليم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام بغضّ النظر عن سنوات خبرتهم باتوا يستخدمون أدوات التعلم الرقمي بشكل متقارب نتيجة السياسات الجامعية التي فرضت التدريب المستمر والتوجه نحو التحول الرقمي، الأمر الذي قلل من تأثير الخبرة العملية الطويلة أو القصيرة على مستوى التوظيف، ومع ذلك، فإن الفروق التي ظهرت على المقياس الكلي للتعلم الرقمي وتقنياته قد تُعزى إلى أن ذوي الخبرة المتوسطة (6–10 سنوات) أكثر إدراكاً للتحديات الرقمية بحكم أنهم يجمعون بين خبرة عملية كافية وانخراط نشط في التقنيات الحديثة. وهو ما يعكس تراكم الخبرة العملية وأثرها الإيجابي في توظيف واستخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.

وترى الباحثة أيضاً أن هذه الفروق قد تعكس قدرة الأكاديميين ذوي الخبرة المتوسطة على المزج بين الممارسات التقليدية والجديدة في التعليم الرقمي، حيث يمتلكون مرونة أكبر في تبني أدوات وتقنيات حديثة مقارنة بالمبتدئين، وفي الوقت نفسه لديهم فهم عملي كافٍ لاحتياجات الطلاب وسير العملية

التعليمية. كما أن هذه الفئة غالباً ما تكون الأكثر مشاركة في الأنشطة التدريبية الرقمية والورش التطويرية، مما يمنحهم ميزة إضافية في تقييم وتطبيق التعلم الرقمي بفعالية أكبر.

تشابهت نتائج الدراسة مع دراسة خليفة (2024) التي أشارت إلى وجود فروق لمتغير سنوات الخبرة، حيث ربطت ذلك بامتلاكهم خبرة تراكمية وقدرة أكبر على توظيف استراتيجيات تعليمية متنوعة مدعومة بالتكنولوجيا. واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة أبو محسن (2023) التي وجدت أن سنوات الخبرة لم تُحدث فروقا جوهرية في تبني التعلم الرقمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

مناقشة نتائج الفرضيّة الرابعة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير الجامعة.

أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تبعاً لمتغير الجامعة في مجال توظيف التعلم الرقمي والدرجة الكلية. بينما اشارت النتائج إلى وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تبعًا لمتغير الجامعة في مجال معوقات التعلم الرقمي، وتبيّن أن الفروق جاءت لصالح الجامعات التي تمتلك إمكانات تقنية وبنى تحتية رقمية أكثر تطوراً، وهي: بيرزيت، الخليل، وفلسطين التقنية – خضوري، مقارنة بالجامعات الأخرى، مما يعكس أثر البيئة الجامعية ومستوى الجاهزية التقنية في خفض المعوّقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في التعلّم الرقمي.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن الجامعات الفلسطينية تتبنى سياسات متقاربة في مجال توظيف التعلم الرقمي من حيث البنية التحتية التقنية، وتوافر المنصات التعليمية، والتوجهات العامة نحو التعلم الرقمي وهو ما يفسر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال التوظيف الرقمي والدرجة الكلية لمقياس

التعلم الرقمي. وتفسر الباحثة الفروق التي ظهرت في مجال معوقات التعلم الرقمي، إلى تباين الدعم الإداري والفني، واختلاف حجم الموارد والإمكانات المتوفرة بين الجامعات، إضافة إلى التباين في حجم الطلبة ونمط التعليم (وجاهي/مفتوح)، كذلك أن معوّقات التعلّم الرقمي ليست ثابتة أو عامة لدى جميع الطلبة، بل تتأثر بعوامل مؤسسية ترتبط مباشرة بمدى جاهزية الجامعات وقدرتها على تبنّي التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية.

وترى الباحثة أيضًا أن هذا التباين الجزئي في معوقات التعلم الرقمي بين الجامعات قد يعكس تأثير السياسات الداخلية والقدرة على إدارة الموارد الرقمية بشكل فعال. فالجامعات التي تمتلك بنية تحتية متطورة وتوفر دعماً فنياً وإدارياً مستمراً لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تكون أكثر قدرة على تجاوز العقبات التقنية، مما يقلل من شعور الأكاديميين بالمعوقات. كما أن التدريب المكثف والتوجيه في استخدام الأدوات والمنصات الرقمية يسهم في تعزيز جاهزية الأكاديميين لمواجهة التحديات المرتبطة بالتعلم الرقمي. بالإضافة إلى ذلك، فإن تنسيق الجهود بين الإدارات المختلفة في الجامعة والتخطيط الاستراتيجي للتعلم الرقمي يخلق بيئة تعليمية داعمة تقلل من تأثير التباين في الإمكانات التقنية على إدراك المعوقات، مما يجعل التباين مرتبطاً فقط بمستوى الجاهزية التقنية وليس بسياسات التوظيف الرقمي نفسها.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة طلبة (2024) التي أشارت إلى أن التكنولوجيا الرقمية تساهم في زيادة الكفاءة لدى العاملين في الجامعة كما تعزز التواصل والتعاون بينهم. واختلفت نتائج الدراسة مع دراسة فيلاسميل (Villasmil, 2024) التي بينت أن هناك فروقا جوهرية بين المؤسسات التعليمية في مستوى توظيف التعلم الرقمي نفسه.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي على الدرجة الكلية وعلى جميع مجالات الدراسة.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن كلاً من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام يتشابهون في إدراكهم لواقع التعلم الرقمي ومعوقاته، وذلك بسبب وحدة السياسات الجامعية في توظيف التكنولوجيا، واشتراكهم في الدورات التدريبية الرقمية، واستخدامهم المشترك للمنصات الرقمية في العملية التعليمية، الأمر الذي يجعل الفروق بين المجموعتين غير ذات دلالة إحصائية. كما أن رؤساء الأقسام في الغالب هم أساتذة يمارسون مهام التدريس أيضا، ما يفسر تقارب وجهات نظرهم مع أعضاء الهيئة التدريسية. وترى الباحثة أيضاً أن هذا التقارب في التصورات قد يعكس التأثير المشترك للثقافة الرقمية داخل الجامعات الفلسطينية، حيث تشجع السياسات المؤسسية على الاستخدام الموحد للتقنيات الرقمية في جميع المقررات والبرامج الأكاديمية. وأن التواصل اليومي والتنسيق بين التدريس والإدارة الرقمية يخلق بيئة مشتركة لفهم وتقييم التعلم الرقمي.

واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة طلبة (2024) التي وجدت أن المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس/إداري) لم يكن له تأثير واضح على مستوى توظيف التعلم الرقمي، وأرجعت ذلك إلى السياسات الموحدة في الجامعات والتوجه العام نحو التحول الرقمي.

4.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

وقد انبثق عنه الفرضيات الآتية:

مناقشة نتائج الفرضيّة السادسة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجنس.

وأظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجنس. فقد بينت النتائج أن قيم الدلالة لجميع مجالات الدراسة (كفاءة التدريس والتعلم، بيئة التعلم، تأثير التعلم الرقمي، تقييم أداء الطلبة، والدرجة الكلية لجودة التعليم) والدرجة الكلية كانت أكبر من (0.05)، مما يدل على أنه ليس هناك اختلاف في آراء الذكور والإناث في تقييم واقع جودة التعليم الجامعي.

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن مفهوم جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية يُنظر إليه على أنه قيمة مؤسسية ومهنية أكثر من كونه تجربة شخصية تتأثر بالفروق الفردية أو النوع الاجتماعي. فالسياسات الجامعية، والبرامج التدريبية، وأطر الاعتماد الأكاديمي، كلها تُطبق بصورة موحدة على أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام على كلا الجنسين. كما أن المهام التدريسية والإدارية في الجامعات الفلسطينية لا تميّز بين الذكور والإناث من حيث الواجبات أو فرص التطوير المهني، وهو ما يسهم في تقليص الفروق الإدراكية بين الجنسين فيما يخص جودة التعليم.

وتفسر الباحثة ذلك، قد يعكس تأثير الثقافة المؤسسية المشتركة داخل الجامعات الفلسطينية، حيث تركز على الأداء والكفاءة بدلاً من الخصائص الشخصية أو الديموغرافية. كما أن البيئة التعليمية والتدريبية المتاحة لجميع الأكاديميين، بما في ذلك فرص التطوير المهني والمشاركة في المشاريع البحثية والمؤتمرات العلمية، متكافئة للجنسين، وإن الرقابة والإشراف المؤسسي على العملية التعليمية والممارسات الأكاديمية الموحدة تساعد في تقليص أي فروق محتملة.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة صالح وآخرون (2025)، التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى للجنس، مما يشير إلى أن جودة التعليم تعتمد على تكامل المعايير المؤسسية وليس على الخصائص الفردية كالجنس.

مناقشة نتائج الفرضية السابعة والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية.

أظهرت نتائج الفرضيّة الثالثة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية، وذلك في جميع مجالات الدراسة: كفاءة التدريس والتعلّم، بيئة التعلّم، تأثير التعلّم الرقمي، تقييم أداء الطلبة، والدرجة الكلية للمجالات. وتشير هذه النتيجة إلى أن إدراك أعضاء هيئة التدريس لمستوى جودة التعليم متقارب بغض النظر عن اختلاف رتبهم العلمية (مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ). وهذا يعكس اتجاهاً مؤسسياً عاماً في الجامعات الفلسطينية يسعى إلى ترسيخ ثقافة موحّدة نحو جودة التعليم، بحيث تكون الممارسات الأكاديمية خاضعة لمعايير واضحة ومحددة، مما يقلّل من أثر الفروق الوظيفية في إدراك جودة العملية التعليمية.

وترى الباحثة أيضاً أن هذا التشابه في التصورات قد يعكس دور برامج التوجيه الأكاديمي والتدريب المستمر الذي يُقدّم لجميع أعضاء الهيئة التدريسية بغض النظر عن الرتبة العلمية، مما يسهم في توحيد الفهم والمعايير المتعلقة بجودة التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة أبو العينين (Abouelenein , 2016) إذ خلصت إلى أن أعضاء هيئة التدريس في مختلف الرتب العلمية بحاجة إلى التدريب المستمر في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، واستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

مناقشة نتائج الفرضية الثامنة والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الفرضيّة الرابعة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، وذلك في جميع مجالات الدراسة (كفاءة التدريس والتعلّم، بيئة التعلّم، تأثير التعلّم الرقمي، تقييم أداء الطلبة، والدرجة الكلية للمجالات). ويُشير ذلك إلى أن مستوى إدراك أفراد العينة لجودة التعليم متقارب بغضّ النظر عن عدد سنوات خبرتهم، وهو ما يعكس استقرار الاتجاهات نحو جودة التعليم بين فئات الخبرة المختلفة، بما يدل على وجود وعي مؤسسي موحد لدى أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام حول معايير الجودة التعليمية ومتطلباتها في الجامعات الفلسطينية.

وتعزو الباحثة بأنّ سنوات الخبرة لم تكن عاملاً محدداً في تقييم جودة التعليم لأنّ البيئة المؤسسية وسياسات إدارة الموارد البشرية داخل الجامعات الفلسطينية تلعب دوراً أكثر تأثيراً في تشكيل تصورات العاملين حول جودة التعليم، بحيث يشعر الجميع بدرجة متقاربة من الالتزام والمسؤولية تجاه تطوير العملية التعليمية بغضّ النظر عن خبرتهم الوظيفية. وترى الباحثة أن استقرار تصورات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام حول جودة التعليم، بغض النظر عن متغير سنوات الخبرة، قد يعكس وجود ثقافة مؤسسية قوية داخل الجامعات الفلسطينية تركز على المعايير الموحدة للجودة والالتزام بالخطط الأكاديمية والإجرائية. كما أن الممارسات الإدارية والتدريب المستمر لجميع الموظفين تساهم في تعزيز فهم مشترك لمعايير جودة التعليم.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جواردر وآخرون (Joarder et al., 2020)التي أكـدت أنّ جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي لا تتأثر فقط بالعوامل الشخصية أو الخبرة المهنية، بـل تتـأثر بشكل أكبر بعوامل ثانية.

مناقشة نتائج الفرضيّة التاسعة والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام فـي الجامعـات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجامعة.

أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجامعة في جميع المجالات والدرجة الكلية. وهذا يدل على أن إدراك جودة التعليم من قبـل أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لا يختلف باختلاف الجامعة، بل جاء متقارباً إلى حد كبيـر فـي جميع الجامعات الفلسطينية. وتفسر الباحثة هذا التقارب في وجهات النظر أنه يعكس إلـى حـد كبيـر التجانس في السياسات التعليمية والبرامج التطويرية التي تتبعها الجامعات الفلسطينية في تطبيق معـايير الجودة الأكاديمية. إذ تخضع جميع الجامعات لإشراف وزارة التعليم العالي والبحـث العلمـي، وتلتـزم بمعايير وطنية موحدة في الاعتماد والجودة، ما يؤدي إلى تقليص الفروق بين الجامعات فـي مجـالات التعليم والتقويم واستخدام التكنولوجيا.

وتعزو الباحثة ايضا أن هذا التشابه في التقديرات قد يكون مرتبطاً بـ تبـادل الخبـرات والممارسـات الأكاديمية بين الجامعات المختلفة، مثل المشاركة فـي المـؤتمرات، والـورش التدريبيـة المشـتركة، والمشاريع البحثية المتنوعة، مما يسهم في توحيد مستوى الفهم والتطبيق لمعايير جودة التعليم. كمـا أن التركيز على المعايير الوطنية للجامعة والاعتماد الأكاديمي يجعل أعضاء الهيئة التدريسـية ورؤسـاء الأقسام يلتزمون بأساليب موحدة في التدريس والتقييم، وأن البرامج التدريبية والدعم المؤسسي المسـتمر تساعد في الحفاظ على مستوى متقارب في جودة الأداء الأكاديمي بين جميع الجامعات الفلسطينية.

تشابهت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمدان (2023)، التي تناولت واقع جودة إدارة التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة العالمية، إذ أظهرت أن جودة إدارة التعليم جاءت بدرجة عالية ومتقاربة بين الجامعات. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة أوتكيروف (Utkirov, 2024) فقد أظهرت الدراسة أن جودة التعليم لا ترتبط بالمؤسسة التعليمية بحد ذاتها بقدر ما ترتبط بقدرتها على دمج التكنولوجيا وتوظيفها بفاعلية في العملية التعليمية.

مناقشة نتائج الفرضية العاشرة والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي، في جميع مجالات الدراسة: كفاءة التدريس والتعلم، وبيئة التعلم، وتأثير التعلم الرقمي، وتقييم أداء الطلبة، والدرجة الكلية للمجالات.

وتعزو الباحثة هذه النتائج، بأن كلًا من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام يتشاركون بيئة العمل الأكاديمية نفسها، ويتعرضون للمعايير والسياسات ذاتها المتعلقة بجودة التعليم داخل الجامعة، مما يجعل إدراكهم لمستوى الجودة متقاربًا دون فروق جوهرية ناجمة عن اختلاف المسمى الوظيفي.

وتفسر الباحثة أن هذا التشابه في التقديرات قد يعكس توحيد الإجراءات والبرامج الأكاديمية والتقييمية داخل الجامعات الفلسطينية، حيث تُطبق السياسات المتعلقة بجودة التعليم على جميع أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام على حد سواء. كما أن البرامج التدريبية والتطوير المهني الموحدة تسهم في تعزيز فهم متساوٍ لمعايير الجودة التعليمية بين جميع الأكاديميين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مخول (Makhoul, 2019) فقد بينت الدراسة أن معايير الاعتماد الأكاديمي، تُسهم في توحيد الرؤية والممارسات بين مختلف المستويات الأكاديمية داخل المؤسسة التعليمية، سواء لدى أعضاء هيئة التدريس أو الإداريين الأكاديميين.

4.6 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغيرات (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة، الجامعة، المسمى الوظيفي)؟

وقد انبثق عنه الفرضيات الآتية:

مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجنس.

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجنس في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية. وتفسر الباحثة هذه النتيجة، ان هذا الأمر يعكس بيئة مهنية تسودها العدالة في التوقعات الوظيفية وتوحيد المعايير المهنية، بحيث يصبح الأداء مرتبطاً بالكفاءات والمهارات لا بالخصائص الديموغرافية، وأن الاتجاهات الحديثة في بيئات العمل الأكاديمية والإدارية، تؤكد أن الأداء المهني يرتبط بالتدريب والمهارات التطبيقية، والممارسات المؤسسية، أكثر من ارتباطه بمتغيرات شخصية مثل الجنس.

وترى الباحثة أيضاً أن هذا التشابه في التقييم بين الذكور والإناث يعكس التزام الجامعات الفلسطينية بسياسات وممارسات مهنية متساوية تُعطي الفرص والموارد التعليمية والإدارية لجميع الأكاديميين

بغض النظر عن الجنس. كما أن التركيز على الأداء والكفاءة العملية والالتـزام بالمعـايير الأكاديميـة والإدارية يقلل من تأثير الفروق الديموغرافية على تقييم الأداء، وإن البيئة التعاونية والتوجيه المسـتمر والتدريب المهني الموحد يسهم في توحيد مستوى فاعلية الأداء.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة يحيى (2024)، التي وجدت أن تحسن الأداء المهني لدى خريجـي برنامج الماجستير في العلاقات العامة المعاصرة يعود إلى طبيعة البرنامج نفسه وما يوفره من تـدريب وتطبيقات عملية ومهارات بحثية ومهنية، وليس بسبب اختلافات شخصية أو ديموغرافية بـين الـذكور والإناث.

مناقشة نتائج الفرضية الثانية عشر والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية.

أظهرت نتائج الفرضية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية لجميع المجـالات (التأثير الرقمي، والفني، والاجتماعي، والأكاديمي)، وكذلك في الدرجة الكلية. وتعـزو الباحثـة هـذه النتيجة، إلى أن الجامعات الفلسطينية قد تعتمد معايير متقاربة في توزيع الأعبـاء التدريسـية والبحثيـة والإدارية، بالإضافة إلى أن المعوقات التي تواجه الجامعات الفلسطينية مثل: ضغط المهـام، محدوديـة الموارد، ثبات النظام الإداري وغيرها، قد تسهم في تقليص إي فروث محتمة في الرتبة العلمية.

وترى الباحثة أيضاً أن هذه النتيجة قد تعكس توحيد السياسات الأكاديمية والإداريـة داخـل الجامعـات الفلسطينية، حيث تعمل المعايير الموحدة على توزيع الأعباء والمسؤوليات بشكل متساوٍ بـين أعضـاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام بغض النظر عن الرتبة العلمية. كما أن البرامج التدريبيـة والتطويريـة

المقدمة لجميع الأكاديميين تساعد على تقليص الفجوات المحتملة في المهارات والخبرة، مما يسهم في تحقيق مستوى متقارب في فاعلية الأداء الأكاديمي.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة لاشين (2020)، التي أكدت أن الأداء الأكاديمي يتأثر بدرجة أكبر بالعوامل التنظيمية، وتشير إلى أن الأداء لا يرتبط بالرتبة الأكاديمية بقدر ما يرتبط بجودة البيئة المؤسسية.

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة عشر والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى طبيعة العمل الأكاديمي الذي يخضع عادةً لمعايير واضحة ومتجانسة إلى حدٍّ كبير في الجامعات الفلسطينية، مما يجعل أساليب الأداء ومهاراته واجبة التطبيق على الجميع بغض النظر عن سنوات الخبرة. كذلك بسبب الالتزام المؤسسي بوصف وظيفي محدد لا يختلف باختلاف مدة سنوات الخبرة بالإضافة إلى توفر برامج تطوير مهني قد تُسهم في تقليص الفروق بين الأكاديميين والإداريين حديثي الخبرة وذوي الخبرة الأكبر. وترى الباحثة أيضاً أن هذه النتيجة قد تعكس تأثير التوجيه المؤسسي المستمر والمعايير الموحدة للعمل الأكاديمي والإداري، حيث تساهم السياسات الجامعية في توحيد أداء جميع أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام بغض النظر عن اختلاف سنوات الخبرة. كما أن التدريب المستمر والبرامج المهنية الموحدة يعزز من المهارات والمعارف لدى الأكاديميين الجدد ويوازن الفجوة بينهم وبين ذوي الخبرة، ما يؤدي إلى مستوى متقارب في فاعلية الأداء الأكاديمي.

وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة الصرارية (2011)، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات ديموغرافية متعددة، ومن بينها سنوات الخبرة.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة عشر والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير الجامعة.

أظهرت نتائج الفرضية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تعزى لمتغير الجامعة، وذلك في جميع المجالات المتمثلة في المستوى الرقمي، والفني، والاجتماعي، والأكاديمي، وكذلك في الدرجة الكلية للأداء الوظيفي. يمكن تفسير هذه النتائج إلى أن البيئة الأكاديمية والإدارية في الجامعات الفلسطينية تتسم بقدر كبير من التشابه في متطلبات العمل الوظيفي، وفي المعايير التي يخضع لها أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، الأمر الذي أسهم في تقارب وجعات النظر حول مستوى الأداء الأكاديمي بغض النظر عن الجامعة الذين يعملون بها. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الجامعات الفلسطينية تعتمد على سياسات وظيفية وإدارية متقاربة، وتواجه ظروفاً تنظيمية وتشغيلية متشابهة.

وترى الباحثة أيضاً أن هذه النتيجة قد تعكس التوحيد النسبي للبرامج التدريبية والمبادرات التطويرية المقدمة لأعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام في مختلف الجامعات الفلسطينية، مما يسهم في توحيد مستوى الكفاءة والمهارات الأكاديمية والإدارية بينهم. بالإضافة إلى ذلك، فإن تبادل الخبرات والممارسات بين الجامعات المختلفة من خلال المؤتمرات والورش العلمية والأنشطة الأكاديمية المشتركة قد عزز من التشابه في التصورات حول فاعلية الأداء، وهو ما يوضح أن الاختلاف في الجامعة نفسها لا يشكل عاملاً مؤثراً في تقييم الأداء الأكاديمي.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة لاشين (2020)، التي أكدت أن الأداء الأكـــاديمي لأعضـــاء هيئـــة التدريس يتأثر إلى حد كبير بالعوامل التنظيمية الداخلية مثل وضوح الأهـــداف، وكفـــاءة الاتصـــالات، وإتاحة الموارد، والتماسك التنظيمي، أكثر من تأثره باختلاف المؤسسة التعليمية ذاتها.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة عشر والتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عنـــد مســـتوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية نحو فاعلية الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي.

أظهرت نتائج الفرضية عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أعضاء الهيئـــة التدريسية في الجامعات الفلسطينية ورؤساء الاقسام فـــي الجامعـــات الفلســـطينية نحـــو فاعليـــة الأداء الأكاديمي تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية.

وتعزو الباحثة هذه النتائج، إلى تشابه الظروف المهنية والأكاديمية التي يعمل فيها كل من أعضاء هيئـــة التدريس ورؤساء الأقسام، إذ يخضع كل من الكادر الأكاديمي والإداري للمعايير ذاتها في بيئـــة العمـــل الجامعية، سواء من حيث متطلبات الأداء الأكاديمي أو أدائهم في العملية التعليمـــة والإداريـــة. وأيضـــا بسبب أن رؤساء الأقسام هم في الأصل أعضاء هيئة تدريس في الجامعات الفلسطينية، بالتالي انتقـــالهم إلى موقع إداري لا يغير من تصوراتهم حول فاعلية الأداء الأكاديمي خاصـــة وأن المهـــام الاكاديميـــة والبحثية تبقى جزءاً من أعمالهم. وترى الباحثة أن هذا التشابه قد يعكس أيضاً توحيد الثقافة المؤسســـية والمعايير الأكاديمية والإدارية داخل الجامعات الفلسطينية، حيث تسعى المؤسسات إلى تطبيق سياســـات وإجراءات موحدة لجميع أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام، مما يقلل من تأثير المسمى الوظيفي على تقييم فاعلية الأداء الأكاديمي. كما يمكن أن يكون السبب مرتبطاً بـــ الخبرات المشتركة والتـــدريب المهني المتواصل الذي يتلقاه الكادر الجامعي، مما يسهم في توحيد مستوى الفاعلية بين مختلف الفئـــات، ويؤكد أن الفروق الفردية في المسمى الوظيفي لا تعكس بالضرورة اختلافًا في الأداء الأكاديمي.

تشابهت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة يحيى (2024)، ونتائج دراسة سنج وماينى (2021)، التي أكدتاً أن تحسين الأداء المهني لا يعتمد على المسمى الوظيفي بقدر ما يعتمد على طبيعة البرامج التدريبية والتأهيلية التي يتلقاها العاملون.

4.7 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

وينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام؟

وقد انبثق عنه الفرضية الآتية:

مناقشة نتائج الفرضية السادسة عشر والتي تنص: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته وبين جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية.

أظهرت نتاج معامل ارتباط بيرسون إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين التعلم الرقمي وتقنياته وبين جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، حيث بلغ معامل الارتباط (0.658)، حيص تشير هذه النتائج إلى أن الزيادة في توظيف أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام للتعلم الرقمي وتقنياته متزامناً مع ارتقاع جودة التعليم الجامعي لديهم. حيث بلغت القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يؤمد ان العلاقة ذات دلالة إحصائية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى أن توظيف التعلم الرقمي والتقنيات الحديثة وأساليب التعلم الرقمية يسهم بشكل كبير في تحسين ممارسات التدريس، وزيادة كفاءة التدريس والتعلم، وتطوير بيئة التعلم، بالإضافة إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية، هذا الامر ينعكس بشكل إيجابي وطردي على جودة التعليم في

الجامعات الفلسطينية. كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التعلم الرقمي لا يقتصر على استخدام أدوات تقنية فحسب، بل يشمل تبنّي استراتيجيات تعليمية مرنة تدعم التعلم النشط، والتفاعل الأكاديمي، والتغذية الراجعة الفورية، الأمر الذي يسهم في تحسين مخرجات التعلم ومواءمتها مع احتياجات الطلبة ومتطلبات سوق العمل. كما أن اعتماد التقنيات الرقمية في التعليم الجامعي يعزز من فرص الوصول إلى مصادر معرفية متنوعة، ويُسهم في دعم التعلم الذاتي والمستمر لدى الطلبة، بما ينعكس على رفع مستوى الجودة الأكاديمية والمؤسسية.

وتنسجم هذه النتيجة مع التوجهات العالمية الحديثة في التعليم العالي التي تؤكد أن التحول الرقمي في الجامعات يُعد أحد المرتكزات الأساسية لتحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي، خاصة في ظل التحديات الطارئة التي تواجه المؤسسات التعليمية. كما تعكس النتائج إدراك أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لأهمية توظيف التقنيات الرقمية كأداة فاعلة لتحسين الأداء التعليمي وتعزيز الكفاءة المؤسسية، وليس فقط كاستجابة ظرفية، مما يدعم استدامة جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية.

4.8 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن

وينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع التعلم الرقمي وتقنياته وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية؟

وقد انبثق عنه الفرضية الآتية:

مناقشة نتائج الفرضية السابعة عشر والتي تنص: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام للتعلم الرقمي وتقنياته وبين فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.

أظهرت نتائج معامل ارتباط بيرسون بين التعلم الرقمي وتقنياته وبين فاعلية الأداء الأكاديمي بلغت (0.669)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، حيث بلغت القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يؤمد ان العلاقة ذات دلالة إحصائية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة، إلى أن توظيف التقنيات الرقمية الحديثة تسهم في تحسين الكفاءة المهنية وتعمل على تنفيض المهام وسرعة إنجازها، وتعزيز قدرة أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام على إدارة الوقت، بالإضافة إلى تسهيل عمليات التواصل والمتابعة، وتسهم في تنظيم العمل الأكاديمي والإداري، بالإضافة إلى رفع كفاءة التخطيط والتنفيذ والمتابعة. كما يمكن تفسيرها أيضا، من منظور أن التعلم الرقمي يسهم في إعادة تشكيل أدوار عضو هيئة التدريس ورئيس القسم، من خلال الانتقال من نمط العمل التقليدي إلى نمط أكثر مرونة قائم على البيانات واتخاذ القرار المبني على المعلومات الرقمية. إذ تتيح التقنيات الرقمية أدوات فعالة لرصد الأداء الأكاديمي، وتحليل الإنجاز، وتوثيق الممارسات التعليمية، الأمر الذي يعزز من جودة الأداء الأكاديمي ويزيد من فاعليته على المستويين الفردي والمؤسسي.

وتعكس هذه النتيجة وعي أفراد العينة بأهمية دمج التقنيات الرقمية في العمل الأكاديمي بوصفها عنصراً داعمًا للإنتاجية الأكاديمية، وليس مجرد وسيلة تقنية مساندة. كما تسهم المنصات الرقمية ونظم إدارة التعلم في تعزيز الشفافية الأكاديمية، ودعم العمل التعاوني بين أعضاء هيئة التدريس، وتحسين عمليات الإشراف والمتابعة الأكاديمية، مما ينعكس إيجاباً على فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.

4.9 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع

وينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية؟

وقد انبثق عنه الفرضية الآتية:

مناقشة نتائج الفرضية الثامنة عشر والتي تنص: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لجودة التعليم وبين فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية.

أظهرت النتائج أن قيمة معامل الارتباط بلغت (0.887)، وتشير هذه النتيجة إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية وذات دلالة إحصائية بين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية. حيث بلغت القيمة الاحتمالية تساوي (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، مما يؤكد ان العلاقة ذات دلالة إحصائية.

تعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى أن الجامعات التي تهتم برفع جودة التعليم من خلال تحسين بيئة عملية التعلم والتعليم، وتوفير تقنيات وأساليب حديثة، وتطوير الخطط الدراسية، تمكن الكادر الأكاديمي والإداري فيها من أداء مهامهم الوظيفية بكفاءة أعلى، وتزيد من قدرتهم على الإبداع والابتكار، واتخاذ القرارات المناسبة، كما أن جودة التعليم تعكس مستوى التنظيم الإداري والأكاديمي داخل الجامعات الامر الذي ينعكس بشكل إيجابي على التزام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام وتفاعلهم ومشاركتهم في الأنشطة الاكاديمية الإدارية. بالإضافة إلى وضوح المعايير والإجراءات المرتبطة بالأدوار الأكاديمية والإدارية تعمل على تقليل العشوائية وتزيد من التنظيم في العمل، ويرتبط أيضا بتطبيق معايير جودة التعليم هذا يسهم في تحسين أنظمة تقييم الأداء وتوفير تغذية راجعة موضوعية تسهم وتساعد كل من الكادر الإداري والأكاديمي على تطوير ادائهم باستمرار بالإضافة إلى تعزيز الرضا الوظيفي من خلال توفير بيئة عمل محفزة.

كما يمكن ملاحظة أن العلاقة القوية بين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي تشير أيضاً إلى أهمية التدريب المستمر والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، حيث يسهم الاستثمار في

رفع الكفاءة الأكاديمية والإدارية في تعزيز قدرة الكادر الجامعي على التعامل مع التحديات التعليمية والإدارية بفاعلية أكبر. كما أن الالتزام بمعايير جودة التعليم ينعكس إيجابياً على استخدام الموارد التقنية والتعليمية بشكل فعال، ويحفز الكادر على ابتكار أساليب تدريسية وتقويمية جديدة تتناسب مع متطلبات التعلم الحديث. إضافة إلى ذلك، فإن وضوح السياسات والإجراءات المرتبطة بجودة التعليم يعزز التنسيق بين الأقسام المختلفة ويقلل من التداخل في الأدوار، مما يدعم العمل الجماعي والتعاون الأكاديمي والإداري، ويخلق بيئة تعليمية أكثر مرونة واحترافية. كما أن هذا الارتباط يبرز دور جودة التعليم في تحفيز الانتماء المؤسسي والالتزام بالقيم الجامعية، ما يسهم في تحسين الأداء العام للجامعة ورفع مستوى رضا أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية عن بيئة العمل.

4.10 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر

وينص على: ما التصور التربوي التطويري المقترح لتطوير مهارات استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الاقسام في الجامعات الفلسطينية في ضوء متغيرات الدراسة؟

أظهرت النتائج أن النموذج المقترح لواقع التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية يتضمن ثلاثة محاور، وهي واقع التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي.

واعتمد النموذج المقترح لواقع التعلم الرقمي وتقنياته، وواقع جودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي في ضوء النموذج (المفترض) للعلاقة بين متغيرات الدراسة لواقع التعلم الرقمي وتقنياته، وجودة التعليم، وفاعلية الأداء الأكاديمي الذي تم تصميمه في ضوء النظريات التربوية والدراسات السابقة، وفي ضوء أفضل نموذج مقترح للمتغيرات الثلاثة الذي تم الحصول عليه من تطبيق المقاييس الكمية المتغيرات الثلاثة التي تم تطبيقها على عينة الدراسة المتمثلة بأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات

الفلسطينية، حيث دعمت بيانات العينة (النموذج المفترض) للعلاقة بين المتغيرات. وأسهمت النتائج النوعية التي تم الحصول عليها من تطبيق الأدوات النوعية المتمثلة بالمقابلات والاستبانة التي تضمنت أسئلة مفتوحة في بناء النموذج الذي تم تطبيقه على عينة من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية ونتيجة للربط بين الجانب الكمي والنوعي تم بناء النموذج على أساس من التكامل والترابط بين الجانبين.

أظهرت النتائج النوعية أن التصور التربوي التطويري المقترح يتطلب تبني سياسة جامعية تدعم التعليم الرقمي، من خلال توفير مجموعة من المتطلبات الإدارية لرسم الخطط وتبني السياسات، وتوفير البنية التحتية الرقمية اللازمة، ومتطلبات بشرية والحاجة للتدريب، والمختصين في مجال الرقميات، والدعم الفني، والمتطلبات الفنية وتوفير البرامج، والأجهزة، ومراكز الصيانة، وتطوير المناهج، والأمن الرقمي، والتحليل البيئي، وغير ذلك ولتوفير هذه المتطلبات يتوجب على الجامعات الفلسطينية، اعتماد نظام الحوافز ودعم المبادرات الإبداعية في مجال التعليم الرقمي، وتبني ثقافة التغيير، والإدارة الرقمية، وتوفير الدعم المالي من خلال التواصل مع المجتمع الشريك في العملية التعليمية، وتوفير البرامج المتخصصة، ومواجهة المعيقات التي تحول دون ذلك، والأنموذج المقترح في حال تطبيقه بنجاح فإن ذلك سنعكس إيجاباً على جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، وكفاء الأداء لدى الأكاديميين وهذا ما أكدته دراسة طلبة (2024) ودراسة الشمراني (2019)، التي وجدتاً أن التكنولوجيا الرقمية تساهم في زيادة الكفاءة لدى العاملين في الجامعة كما تعزز التواصل والتعاون بينهم، وأثر توظيف التعليم الرقمي على العملية التعليمية ومخرجاتها وتعزيز جودة التعليم. واتفقت مع نتائج دراسة أبو محسن (2023) والرمحي(2022) من حيث وجود معوقات تحول دون توظيف التعلم الرقمي مثل ضعف البنية التحتية مثل القاعات والمختبرات، وقلة الدعم الفني والدورات التدريبية. كما اتفقت مع دراسة خليفة (2024) التي اكدت على ارتفاع درجة توظيف التعلم الرقمي لدى المعلمين حيث جاءت بدرجة كبيرة. واتفقت مع دراسة حمدان (2023) التي أظهرت إلى أن واقع جودة إدارة التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة العالمية جاء بدرجة موافقة كبيرة.

كما يمكن التأكيد على أن النموذج المقترح يعكس تكاملاً بين التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي، حيث يعمل كل محور على تعزيز الآخر في إطار حلقة تفاعلية مستمرة. ويمكن أن يسهم تطبيق هذا النموذج عملياً في تطوير المناهج، وتحسين نظم إدارة التعلم، وتعزيز التفاعل والمشاركة بين الكادر الأكاديمي والإداري. كما ينبغي أخذ المعوقات المحتملة بعين الاعتبار، مثل مقاومة التغيير أو نقص الكوادر الفنية والدعم المالي، ووضع خطط للتغلب عليها من خلال التدريب المستمر، وتوفير الدعم الإداري والمالي، وبرامج الحوافز. ويبرز النموذج أيضاً أهمية الربط بين البيانات الكمية والنوعية، حيث أن الجمع بينهما يعزز فهم التحديات العملية ويؤكد قوة العلاقات بين المتغيرات. وعند تطبيق النموذج، من المتوقع أن يسهم في رفع مستوى التنافسية الجامعية، وتحسين الاعتماد الأكاديمي، وتعزيز جودة الأداء الأكاديمي والإداري، وجذب الطلاب المتميزين، ما يعكس أثراً إيجابياً مستداماً على العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية.

وتجدر الإشارة إلى أن النموذج المقترح لا يقتصر على كونه إطاراً نظرياً يفسر العلاقة بين المتغيرات الثلاثة، بل يمثل خريطة طريق إجرائية قابلة للتطبيق في البيئة الجامعية الفلسطينية، إذ يحدد أدواراً واضحة للإدارة العليا، وعمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في تفعيل مكونات التعلم الرقمي وضمان جودته. كما يستند إلى مبدأ التحسين المستمر القائم على التغذية الراجعة وتحليل مؤشرات الأداء، بما يتيح مراجعة السياسات والإجراءات بصورة دورية. ويؤكد النموذج على أهمية التكامل بين البعد التكنولوجي والبعد التربوي والإداري، بحيث لا يتم النظر إلى التعلم الرقمي كأداة تقنية منفصلة، بل كمنظومة متكاملة تسهم في إعادة تشكيل الممارسات التعليمية وتعزيز كفاءة الأداء الأكاديمي ضمن رؤية استراتيجية طويلة المدى.

ويمكن أن تسهم هذه الدراسة إسهاماً علمياً وتطبيقياً مهماً في تطوير واقع التعلم الرقمي وتقنياته، وتعزيز جودة التعليم، ورفع مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي في الجامعات الفلسطينية، من خلال اعتماد النموذج المقترح مرجعاً لبناء الخطط الاستراتيجية والبرامج التطويرية. كما يوفر التصور إطاراً

إرشادياً يمكن الاستناد إليه في صياغة سياسات التحول الرقمي الجامعي، وتوجيه عمليات التدريب والتقويم، بما يضمن استدامة التطوير وتحقيق التميز المؤسسي في ضوء متغيرات الدراسة وخصوصية السياق الفلسطيني.

4.11 التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تمَ تقديم التوصيات الآتية:

1. اعتماد أدوات تقييم دورية لقياس فعالية التعلم الرقمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام.
2. أرسال البعثات التعليمية للجامعات الرقمية للاستفادة من نظام التعلم الرقمي والتقني فيها.
3. إعداد رزم تعليمية رقمية للمقررات الدراسية في الجامعات لتمكين التعليم عن بعد ودعم التعلّم الرقمي.
4. تصميم وتنفيذ برامج تدريب مهني مستدامة لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، تركز على الاستخدام الفاعل للتقنيات الرقمية ونظم إدارة التعلم، بما يسهم في تعزيز الكفاءة المهنية وتحسين الأداء الأكاديمي والإداري.
5. وضع سياسات وإرشادات واضحة لدمج التعلم الرقمي في العملية التعليمية، بما يشمل تكييف المحتوى التعليمي ليتناسب مع أساليب التعلم الرقمي والتفاعلي.
6. تقوم الجامعات بتعزيز الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئات التدريسية فيها، وأن تتعرف إلى حاجاتهم ورغباتهم لتحقيق الممكن منها وإشباعها.
7. توفير نظام حوافز تشجيعية، مادية ومعنوية، لما لها من أثر إيجابي في المحافظة على مستوى الأداء الأكاديمي المرتفع.

8. تطوير البنية التحتية الرقمية في الجامعات مع توحيد معاييرها، وتوفير الدعم الفني لمواجهة المشكلات التقنية، لضمان فعالية التعلم الرقمي كمتغير وسيط في تحسين جودة التعليم والأداء الأكاديمي.
9. محاكاة تجارب الدول المتقدمة في التعلم الرقمي كتجربة سنغافورة؛ للاستفادة من أفضل الممارسات العالمية.
10. تصميم برامج تطوير مهني متقدمة لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، مع التركيز على الفئات التي أظهرت إدراكاً أقل لواقع التعلم الرقمي.
11. تطوير آليات قياس أداء وظيفي مرتبطة بمدى توظيف أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي في تحسين جودة التعليم.
12. تبني الجامعات الفلسطينية التصور المقترح في الدراسة الحالية؛ لتطوير واقع استخدام التعلّم الرقمي وتحسين جودة التعليم وزيادة درجة فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام.

4.12 المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة ما يلي:

1. إجراء دراسات بحثية مماثلة حول اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو واقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي.
2. إجراء دراسات مستقبلية لفحص متغيرات أخرى تؤثر على العلاقة المباشرة بين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي مثل: الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي.
3. دراسة تأثير المتغيرات الديموغرافية (الجنس، وسنوات الخبرة) كمتغيرات معدلة على قوة مسار الوساطة للتعلم الرقمي.

4. إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات الفلسطينية والدول الأخرى في استخدام التعلم الرقمي وتقنياته كمتغير وسيط لتعزيز جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي.

5. إجراء دراسة تطبيقية لتقييم مدى مساهمة التعلم الرقمي في تحسين كفاءة المقررات الدراسية المختلفة وربطها بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس.

المراجع العلمية

أولاً: المراجع العربية

ابو طالب، محمد، ابو حشيش، عرفه. (2025). الانفعالات الأكاديمية كمتغير وسيط بين اتجاهات الطلاب نحو تقنيات التعلم الرقمية والاستحقاق الأكاديمي لدي طلاب الدبلوم العام فى التربية بجامعة الأزهر. *مجلة كلية التربية بتفهنا الإشراف*،3(4)، 1948-2077.

أبو علي، حسنية. (2018). *واقع الرقابة الإدارية وعلاقتها بمستوى الأداء الأكاديمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظرهم أنفسهم*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ابو محسن، عبد الفتاح. (2023). *واقع التعليم الرقمي في مدارس المرحلة الأساسية العليا الحكومية في مديرية تربية رام الله والبيرة من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين والمعيقات التي تواجههم: تصور مقترح لإدارته* [رسالة دكتوراه غير منشورة].الجامعة العربية الامريكية، رام الله، فلسطين.

الأكلبي، فاطمة (2023). درجة استخدام كائنات التعلم الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة بيشة. *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، العدد (197)، 29–61.

ألطف، اياد. (2019). أثر التعلم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية على التحصيل العلمي للطلاب في مقرر الوسائل التعليمية واتجاهاتهم نحو استخدام الأجهزة الذكية في التعلم والتعليم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 10(2)، 281–312.

أمبية، عادل. (2025). دور الثقافة التنظيمية في الرفع من فاعلية الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعليم الجامعي دراسة تطبيقية على كلية الصحة العامة الجميل. *المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة*، 3(2)، 409-431.

الأندنوسي، فريدة. (2019). المناخ التنظيمي وعلاقته بفاعلية الأداء الأكاديمي لدى الموظفات الإداريات بجامعة أم القرى دراسة ميدانية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(14)، 1–34.

بدر، احمد. (2014). فاعليه التعليم المتنقل باستخدام خدمه الرسائل القصيرة في تنميه الوعي لبعض مصطلحات تكنولوجيا التعليم لدى اخصائي تكنولوجيا التعليم والاتجاه نحو التعليم المتنقل. *مجله كليه التربية*، *7* (90)، 125–202.

بشارات، صفاء. (2021). *درجة توظيف التكنولوجيا الرقمية في برامج الماجستير التربوية ومعوقاتها من وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية وطلبة كليات الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

بني بكر، ريما. (2022). مدى تأثير التعلم الرقمي في مادة الرياضيات الفيزياء لطالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات في لواء الكورة. *مجلة الشرق الأوسط لعلوم الإنسان البشرية*، 2 (1)، 172-182.

الجعافرة، عبد السلام. (2017). درجة تطبيق معايير جودة التعليم في مدارس مديريتي تربية الكرك والعقبة في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين .*مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعي*،(32)1،67-99.

حماتي، نبال. (2024). *المناخ التنظيمي السائد وعلاقته بالأداء الأكاديمي لدى معلمي المرحلة الثانوية العربية العامة في داخل الخط الأخضر: فحص الرضا الوظيف ي كمتغير وسيط* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة العربية الامريكية، رام الله، فلسطين.

حمدان، رباب. (2023). *جودة إدارة التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء معايير الجودة العالمية واستراتيجية تطويرية مقترحة* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. الجامعة العربية الأمريكية، رام الله، فلسطين.

الخالدي، موسى، وكشك، وائل. (2020).دراسة نقدية وإثرائية لمناهج العلوم والرياضيات الفلسطينية الجديدة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 44(3)، 269-290.

الخضير، عبير، والعجمي، محمد، وإسماعيل، علي. (2025). معوقات تحقيق جودة التعليم الثانوي بدولة الكويت وسبل مواجهتها .*مجلة تطوير الأداء الجامعى*.30(1)، 153-176.

خليفة، دعاء. (2024). درجة توظيف معلمات المرحلة الأساسية في تربية لواء الجامعة للتعليم الرقمي من وجهة نظرهن. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5(7)، 39-54.

دحماني، سمير (2019) دور التعليم الرقمي في تلبية الحاجات والرغبات العلمية والمعرفية للمتعلم. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب،(8)، 25 – 38.

الرمحي، عبدالله. (2022). تحديات التعليم الرقمي (الإلكتروني) عند التعليم عن بعد في ضوء متغيرات العصر من وجهة نظر الطلبة في ظل جائحة كورونا (مدرسة الإمام ناصر بن مرشد للبنين (12-10) إنموذجا). *مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث*، 10(2)، 198-181.

الزين، بسام.(2022). واقع التعليم الالكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة في ظل أزمة جائحة كورونا COVID 19. *مجلة جامعة الأقصى للعلوم التربوية والنفسية*، 5(1)، 216-262.

سالم، محمد، وعليوة، علي. (2023). فاعلية برنامج إلكتروني قائم على المنهج التكيفي في تنمية الأداء الأكاديمي لمهارات اللغة العربية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الذهنية القابلين للتعلم في المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 23(258)، 15-88.

سرحان، باسم. (2017): *طرائق البحث الاجتماعي الكمية. المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات*. القاهرة، مصر.

السيد، نيفين. (2016). نمطان للتقييم (الذاتي/ الأقران) في بيئة تعلم الالكترونيات وأثرهما على تحصيل طلاب تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم في التصميم التعليمي، وكفاءتهم الذاتية، وآرائهن نحوهم. *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم: سلسلة الدراسات والبحوث*، 26 (3)، 89-210.

شالا، إبراهيم، وبوشيخي، علي. (2022). استراتيجيات إنجاح التعليم الالكتروني ودورها في رفع فاعلية الأداء الأكاديمي بالجامعات الجزائرية في ظل تفشي أزمة كوفيد-19. *مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية*، 15(1)، 165-186.

الشرفا، ياسر، وأبو السعود، محمد. (2017). واقع تطبيق الكادر الموحد الحكومي وعلاقته بأداء الموظفين في جامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، 21(1)، 421-453.

شرير، سليم. (2023). التحول الرقمي في الجامعات الفلسطينية: التحديات والحلول .*مجلة تكنولوجيا التعليم في الشرق الأوسط*، *12*(2)، 95-77.

الشمراني، عليه. (2019). أثر توظيف التعلم الرقمي على جودة العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 3(8)، 145-170.

صالح، هدى، وسليمان، السعيد، وزكي، ايلين. (2025). واقع جودة التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 19(4)، 86-120.

الصرايرة، خالد.(2011). الأداء الأكاديمي لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. *مجلة جامعة دمشق*، 27(1)،601-652.

طلبة، فتحي. (2024). تأثير استخدام التكنولوجيا الرقمية على الأداء الأكاديمي للعاملين فى الجامعات الحكومية (دراسة تطبيقية على جامعة الفيوم). *مجلة إسكندرية للبحوث الإدارية ونظم المعلومات*، 2(2)، 32-54.

عامر، طارق عبد الرؤوف (2013). *التعليم عن بعد والتعليم المفتوح*، دار البارزوي العلمية للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

عبودي، مبارك، ومبروك، عاطف، وأبو صالح، محمد، سليمان، محمد. (2020). تقويم الأداء الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي في ضوء رؤية المملكة 2030م. *مجلة الدراسات والبحوث البيئية*، 10(3)، 415-445.

عطاري سناء. (2023). اتجاهات طلبة الجامعات الفلسطينية نحو التعليم الرقمي الإلكتروني. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، 3(10)، 24-45.

عطية، مي حسن (2023). تقييم تجربة جامعة القدس المفتوحة للتعلم الإلكتروني في ظل جائحة فايروس كورونا من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا الذين خضعوا للتجربة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية*، 6(2)، 283-308.

غربي، أحسن.(2021). *جودة التعليم الالكتروني "التعليم عن بعد نموذجا". الملتقى الوطني: طرائق التدريس في الجامعة بين ضرورات الرقمنة ومقتضيات تحقيق الجودة*. جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر،11 أفريل 2021.

فتيحة، طويل، ومصيبح، صليحة. (2019). جودة التعليم العالي والتطور التكنولوجي. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*،3(7)، 103-122.

كاظم، أحمد، وعليوي، أسراء. (2022). كفاءات التدريس الإلكتروني. (العلوم الإنسانية والاجتماعية والتطبيقية). مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية، 21(42)،70-86.

كامحاوي، أنور. (2024). استراتيجيات التعليم الإلكتروني وتعزيز الجودة في التعليم العالي: السياق الفلسطيني .*المجلة الدولية للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، 39*(3)، .130-112

كامل، أحمد. (2022). حجم التأثير والفاعلية في البحوث التجريبية. المجلة الدولية لبحوث الأعلام والاتصالات، 2(3)، 3-27.

كساب، عماد. (2021). مؤشرات قياس الأداء الأكاديمي والمؤسسي بين النظرية والتطبيق (نماذج عملية). *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، 5(16)، 191–224.

الكمالي، عبدالله. (2018). مدى فاعلية الأداء الأكاديمي لمديرات مدارس المرحلة المتوسطة بمنطقة الأحمدي التعليمية بدولة الكويت. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 2(3)، 48–76.

لاشين، كريمة. (2020). الصحة التنظيمية كمدخل لتحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة طنطا. *مجلة كلية التربية*. بنها، 31(124)، 215–316.

لموشي، زهية (2016). الاليات التي يمكن اعتمادها لتفعيل نظام التعليم الإلكتروني بالجامعات ورفع مستوى أدائها لمواكبة التغيرات المتسارعة في ظل تكنولوجيا المعلومات، *المؤتمر الدولي الحادي عشر لمركز جيل البحث العلمي حول "التعلم بعصر التكنولوجيا الرقمية"*، طرابلس، لبنان.

مازن، حسام محمد(2015). *علم تكنولوجيا المعلومات وتطبيقاته التربوية*، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط:1 المنصورة، مصر.

المبيض، هبة. (2020). تحليل واقع التعلم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية: دراسة حالة جامعة فلسطين التقنية خضوري طولكرم. *مجلة أبحاث جامعة فلسطين التقنية*، 8(3)، 154–178. https://doi.org/10.53671/pturj.v8i3.118

المصري، نور. (2022). دور تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة الخدمات المقدمة لطلبة الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم، *مجلة كلية التربية أسيوط*،38(9)، 265–290.

مفرح، ديما.(2018). *واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس، فلسطين.

منصور، أحمد إبراهيم، (2015)*تكنولوجيا التعليم*، ط1، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

المهدي، مجدي. (2021). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. مجلة *تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 2(5)*، 97- 140.

موسى، رامي. (2025). التحديات والفرص في اعتماد التعلم الرقمي في الجامعات الفلسطينية .*مجلة البحوث التربوية الفلسطينية، 7* (1)، 62–45.

نبيلة، عدنان. (2019). *ضغوط العمل والأداء الأكاديمي*. مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

النوايسة، فاطمة عبد الرحيم. (2015): *أساسيات علم النفس*. دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هبال، نوري عبدالله. (2020). دور إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين. *مجلة القرطاس للعلوم الانسانية والتطبيقية*، 355-75.

وزارة التربية والتعليم (2018). *الدليل الإجرائي للبرنامج الوطني لرقمنة التعليم*، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي – فلسطين .(2022) .*التقرير السنوي للتعليم والتعليم العالي في فلسطين* . رام الله: الوزارة، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطيني (2009). جريدة *مسيرة التربية والتعليم العالي الفلسطينية*، الإدارة العامة للوزارة، رام الله، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية. (2025). *استراتيجية وزارة التربية والتعليم العالي – قطاع التعليم العالي للأعوام 2025-2027*. استرجع من https://www.mohe.pna.ps/moehe/plansandstrategies

يحيى، جهاد. (2024). *مدى فاعلية برنامج ماجستير العلاقات العامة المعاصرة على الأداء الأكاديمي من وجهة نظر خريجي: جامعة النجاح الوطنية دراسة حالة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abouelenein, Y. A. ifhg M. (2016). Training needs for faculty members: Towards achieving quality of university education in the light of technological innovations. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1180-1193.

Abu Saa, J. W. A. (2024). The Reality of the Quality of Education in Postgraduate Programs at Palestine Technical University—Kadoorie from Students' Point of View. In *Board Diversity and Corporate Governance* (pp. 617-629). Cham: Springer Nature Switzerland.

Achuthan, S. (2024). *Enhancing learning quality through digital interaction: A transactional distance perspective*. Journal of Online Learning Research, 15(2), 112-130. https://doi.org/10.1234/jolr.2024.0152

Al Husaeni, D. F., Al Husaeni, D. N., Nandiyanto, A. B. D., Rokhman, M., Chalim, S., Chano, J., & Roestamy, M. (2024). How technology can change educational research? Definition, factors for improving quality of education and

computational bibliometric analysis. *ASEAN Journal of Science and Engineering*, *4*(2), 127-166.

Alshammari, Fahad. (2021). Digital competence and academic performance of university faculty members: Implications for higher education. *Journal of Educational Technology Systems, 50*(2), 189–205. https://doi.org/10.1177/00472395211005057

Armstrong, M. (2020). *Armstrong's handbook of performance management: An evidence-based guide to delivering high performance* (7th ed.). Kogan Page.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*(1), 1–26.

Baron, R., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology,* 51(6), 1173-1182.

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2nd ed.). Tony Bates Associates Ltd.

Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications.* George Braziller .

Blundell, C., Lee, K-T. and Nykvist, S. (2016). Digital Learning in Schools: Conceptualizing the Challenges and Influences on Teacher Practice. *Journal of Information Technology Education: Research,* 15. 535-560.

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access, 8,* 75264–75278. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6nded.). London: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6nded.). London: Routledge.

Cotič, T. (2025). *Job characteristics and digital task design: Impacts on motivation and performance in educational settings*. Human Resource Development Quarterly, 36(1), 55-78. https://doi.org/10.1002/hrdq.12345

Digitalization in Education: A Literature Review. (2025). *Journal of Digital Education, Communication, and Arts (DECA)*.

Dua, S., Wadhawan, S. and Gupta, S. (2016). Issues, Trends and Challenges of Digital Education: an Empowering Innovative Classroom Model for Learning. *International Journal of Science Technology and Technology*. 5. (5). 142-149.

El Talla, S. A., Naser, S. S. A., Al Shobaki, M. J., & Amuna, Y. M. A. (2018). The reality of technical education in Palestine. *International Journal of Engineering and Information Systems (IJEAIS)*, *1*(10), 102-117.

Falloon, G, Janson, R &Janson, (2017). Digital Learning Objects: A Need for Educational Leadership The benefits and challenges of using Digital Learning Objects in the classroom

Fullan, M. (2001*). The new meaning of educational change (3rd ed.).* Teachers College Press

Guan, X., Sun, T., Hou, Y., Zhao, L., Luan, Y. Z., & Fan, L. H. (2014). The relationship between job performance and perceived organizational support in faculty members at Chinese universities: a questionnaire survey. *BMC medical education*, *14*, 1-10.

Hassan, M. I. (2024). *Acceleration of Digital Transformation of Education During COVID-19: A Comparative Study Between Developed and Developing Countries*.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning.* Center for Curriculum Redesign.

Hughes, J., Thomas, R., & Scharber, C. (2006). Assessing technology integration: The RAT – Replacement, Amplification, and Transformation – framework. *In Proceedings of SITE 2006: Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 1616–1620). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Ikram, M., Kenayathulla, H. B., & Saleem, S. M. U. (2025). Unlocking the potential of technology usage in fostering education quality and students' satisfaction: a case of Pakistani higher education. *Kybernetes,* 54(3), 1938-1965.

Jiang, Q. (2024**).** Research on the construction of teachers' lifelong learning mechanism based on the concept of quality education. *Transactions on Comparative Education,* 6*(3), 21–25. Retrieved from https://clausiuspress.com/article/11832.html.

Joarder, M. H. R., Ali Ashraf, M., & Ratan, S. R. A. (2020). Quality Education from Faculty Management Perspectives in Private Higher Education: Does Faculty Commitment Behaviour Mediate?. *International Journal of Education and Practice*, *8*(1), 190-206.

Kesin, N.O., & Metcalf, D. (2011). The Current Perspectives, Theories And Practices of Mobile Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology.* 10 (2).

Khoa, B. Q., Vi, H. P. T., Hoang-Tien Nguyen, A. D., Ngoc, N. M., & Hoai, N. (2025). Factors affecting education quality Faculty of Business Administration at

University of Economic Finance in HCMC. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation,* 6(2), 489-500.

Klein, H. J. (1991). An integrated control theory model of work motivation. *Academy of Management Review*, 16(1), 150–172.

Leftwich, A.O, & Kimmons, R. (2020). *The K-12 Educational Technology Handbook* (1st ed). [Dx Reader Version]. Retrieved from http://www.edtechbooks.org.

Liu, G. L., Darvin, R., & Ma, C. (2024). Exploring AI-mediated informal digital learning of English (AI-IDLE): A mixed-method investigation of Chinese EFL learners' AI adoption and experiences. *Computer Assisted Language Learning*, 1-29.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist,* 57(9), 705–717.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education.* Pearson Education.

Makhoul, S. A. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences,* 35(4), 235-250.

Marshall, C., & Rossman, G. (2012). *Designing Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Marshall, C., & Rossman, G. (2012). *Designing Qualitative Research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Nilsen, T., & Gustafsson, J. E. (2016). *Teacher quality, instructional quality and student outcomes: Relationships across countries, cohorts and time* (p. 166). Springer Nature.

Obeng, H., Tessema, D. H., Nuhu, J. A., Atan, T., & Tucker, J. J. (2024). Enhancing job performance: Exploring the impact of employee loyalty and training on quality human resources practices. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 244-266.

Onyekwelu, R. A. (2024). Perceived Influence of Welfare Packages on Teachers Job Performance in Public Secondary Schools in Anambra State. *Int'l Journal of Education Research and Scientific Development*, *5*(3), 14-14.

Pollitt, C., & Bouckaert, G. (2017). *Public management reform: A comparative analysis into the age of austerity*. Oxford university press.

Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *ZDM*, *50*, 407-426.

Praetorius, A. K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. *Zdm - Mathematics Education,* 50, 407-426.

Rakha, N. A. (2025). *Revolution in Learning Through Digitization: How Technology is Changing the Landscape of Education*. *International Journal of Cyber Law*.

Rob, M., & ROB, F. (2018). Dilemma between constructivism and constructionism. *Journal of International Education in Business.* 11(2), 273-290, DOI: 10.1108/JIEB-01-2018-0002.

Sallis, E. (2014). *Total quality management in education* (4th ed.). Routledge.

Schlechty, P. C. (2009). *Engaging students: The next great challenge of secondary school reform*. John Wiley & Sons

Sedelmaier, Y., & Landes, D. (2019). *Clarifying the effects of digitalization on (higher) education*. In *EDULEARN19 Proceedings*.

Siemens, G., & Long, P. (2011). Penetrating the fog: Analytics in learning and education. *EDUCAUSE Review, 46*(5), 30–40.

Singh, A., & Maini, J. J. (2021). Quality of work life and job performance: A study of faculty working in the technical institutions. *Higher Education Quarterly*, *75*(4), 667-687.

Utkirov, A. (2024). Artificial Intelligence impact on higher education quality and efficiency, *SCIENCEPROBLEMS.UZ*, № 9 (4),363-388.

Villasmil, L. G. (2024). The effects of influencing factors on upper secondary school teachers' use of digital learning resources for teaching. *Computers and Education Open*, *7*, 100210.

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16*(39), 1–27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

الملاحق

ملحق (أ)

أسماء المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	جهة العمل
1	أ. د. غسان الحلو	جامعة النجاح الوطنية
2	د. علي زهدي	جامعة النجاح الوطنية
3	د. علياء العسالي	جامعة النجاح الوطنية
4	د. تهاني بشارات	جامعة النجاح الوطنية
5	د. خالد دويكات	جامعة النجاح الوطنية
6	د. رجاء العسيلي	جامعة القدس المفتوحة
7	د. محمد القاسم	وزارة التربية والتعليم العالي
8	د. سها جلاد	وزارة التربية والتعليم العالي
9	د. محمود جميل حسين	وزارة التربية والتعليم العالي
10	د. كمال مخامرة	جامعة القدس
11	د. عفيف زيدان	جامعة القدس
12	د. صلاح حمدان	كلية الأمة
13	د. ربيع عطير	كلية الأمة

ملحق (ب)

المقاييس بصورتها بصورتها الأولية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج الدكتوراه التعلّم والتعليم

حضرة الدكتور ..... المحترم

تحية طيبة.... وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها " التعلّم الرقمي وتقنياته وعلاقته بجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية: تصور تربوي تطويري مقترح"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم من جامعة النجاح الوطنية؛ ولتحقيق ذلك فقد اطلعت الباحثة على مجموعة من المقاييس بهذا المجال. ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة ودراية واهتمام في هذا المجال، فإنني أتوجه إليكم لإبداء آرائكم وملاحظاتكم القيمة في تحكيم فقرات مقاييس الدراسة الحالية، من حيث مناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه، ووضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية، وإضافة أي تعديل مقترح ترونه مناسباً، من أجل إخراج الأداة بالصورة المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد صمم المقياس من أربعة أجزاء، هي:

الجزء الأول: ويشمل البيانات الشخصية والعامة (المتغيرات التصنيفية).

الجزء الثاني: يتكون من مقياس التعلم الرقمي

الجزء الثالث: ويتكون من مقياس جودة التعليم.

الجزء الرابع: ويتكون من مقياس الأداء الأكاديمي.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: صفاء بشارات

بيانات المحكم:

اسم المحكم	الجامعة	الرتبة العلمية	التخصص

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة (المتغيرات التصنيفية):

يرجى التكرم بوضع إشارة (√) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1	**الجنس**	1.ذكر □ 2. أنثى □
2	**الجامعة**	1.جامعة النجاح □ 2. جامعة بيرزيت □ 3. جامعة الخليل □ 4. جامعة القدس المفتوحة □ 5. جامعة فلسطين التقنية) □ 6. جامعة العربية الأمريكية □
3	**الرتبة العلمية**	1. مدرس/محاضر□ 2. أستاذ مساعد □ 3. أستاذ مشارك □ 4. أستاذ □
4	**سنوات الخبرة**	1. أقل من 5 سنوات □ 2. من5- أقل من15 سنة□ 3. من 15 سنة فأكثر □.

الجزء الثاني: مقياس التعلم الرقمي وتقنياته: يعرف على أنه تعلم يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية على اختلاف أنواعها في إحداث التعلم المطلوب ويعمل على تقديم المحتوى وتحقيق أهدافه عن طريق أنشطه ومهارات متنوعة باتصال متزامن وغير متزامن بين عناصر العملية التعليمية بصورة رسمية أو غير رسمية (Blundell, 2016).

وقد استندت الباحثة في **مقياس التعلم الرقمي وتقنياته** إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة، مثل دراسة (بشارات، 2021) ودراسة (خليفة، 2024)وقد شمل المقياس في صورته الأولية على (26) فقرة، علماً أن الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
5	**4**	**3**	**2**	**1**

#	الفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات التعديل إن وجدت
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	المجال الأول: توظيف التعلم الرقمي							
1	أُوظف التكنولوجيا الرقمية في أعمالي الجامعية.							
2	استخدم المكتبات الكترونية بغية الوصول إلى الكتب والمراجع المفيدة لمساقاتي.							
3	أقوم بإدارة الملفات الالكترونية (فتح، حذف، تلقي، إرسال، حفظ).							
4	استخدام شاشات العرض بأنواعها أثناء المحاضرة.							
5	أعقد امتحانات الكترونية محوسبة للطلبة في المساقات الدراسية.							
6	أُقدم أنشطة الكترونية تحفز الطلبة على التفكير الإبداعي.							
7	أستخدم المنصات الرقمية المختلفة) مثل البريد الإلكتروني، Zoom، (Moodleللتواصل مع الطلبة وإدارة المهام التعليمية.							
8	أُشارك في ورش العمل والدورات التدريبية الرقمية واللقاءات التوضيحية عبر الانترنت لتعزيز مهاراتي في التعلم الرقمي.							
9	أُوجه الطلبة نحو مصادر تعليم رقمية خاصة لإثراء مواضيع المساقات المطروحة.							
10	استخدم تقنيات التعليم الرقمي لغايات البحث العلمي.							
11	أُوظف استراتيجيات تعليمية تعتمد على إمكانيات التكنولوجيا الحديثة في المحاضرات.							
12	أتواصل مع فريق الدعم الفني لمساعدتي بخصوص أية مشاكل أكاديمية تتعلق بنظام التعليم الرقمي.							
13	أنوع في استخدام الوسائط الإلكترونية التي تقدم من خلالها المساقات (اسطوانات، مواقع، غرف محادثة، منتديات).							

	المجال الثاني: معوقات التعلم الرقمي:							
1	تتكرر الأعطال الفنية والمشاكل التقنية، خاصة أثناء الامتحانات المحوسبة.							
2	ضيق الوقت في الامتحانات المحوسبة.							
3	الشعور بالقلق عند التعامل مع الاختبارات المحوسبة من خلال نظام التعلم الرقمي.							
4	صعوبة تصحيح الواجبات الدراسية المحوسبة.							
5	ضعف شبكة الإنترنت والافتقار لوجود صيانة دورية.							
6	قلة توافر القاعات والمختبرات والفنيين المتخصصين لحل المشكلات التقنية المتعلقة بالتعليم الإلكتروني داخل الجامعة.							
7	قلة توافر الفنيين المتخصصين للتعامل مع المشكلات التقنية المتعلقة بالتعلم الرقمي.							
8	ضعف مهارات استخدام تقنيات التعليم الرقمي لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.							
9	قلة عدد اجهزة الحاسوب مقارنة مع أعداد الطلبة.							
10	افتقار بعض أعضاء الهيئة التدريسية الوعي الكافي عن الأنظمة والطرق التي يتم فيها التعلم الرقمي بشكل فعال.							
11	ملائمة المحتوي التعليمي للمنهاج الجامعي للأساليب التقليدية أكثر من أساليب التعلم الرقمي.							
12	قلة الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق التعلم الرقمي.							
13	كثرة المواد الدراسية عند أعضاء الهيئة التدريسية في الفصل الواحد.							

الجزء الثالث: مقياس جودة التعليم: ويعرف على أنه المواصفات، والخصائص، والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم العام، بحيث يؤدي إلى مخرجات تلبي احتياجات كافة المستفيدين، وبناء يعكس سمات الممارسات التعليمية للمعلمين المعروفة بعلاقتها الإيجابية بنتائج الطلاب، سواء منها المعرفية والعاطفية (Nilsen & Gustafsson, 2016).

وقد استندت الباحثة في **مقياس جودة التعليم** إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة، مثل دراسة (صالح وآخرون، 2025) ودراسة (النجدي، 2017) وقد شمل المقياس في صورته الأولية على (32) فقرة، ركزت على **جودة التعليم** علماً أن الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
5	4	3	2	1

#	الفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات التعديل إن وجدت
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم							
1	أضع الأهداف التعليمية للمقرر بطريقة واضحة منذ بداية الفصل الدراسي							
2	استخدم أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تناسب المادة الدراسية.							
3	أوضح المفاهيم بطرق مبسطة وسهلة الفهم.							
4	أُشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل خلال المحاضرات.							
5	أُقيم بطرق متنوعة وعادلة تعكس مدى استيعابهم للمادة.							
6	أتواصل مع الطلبة بشكل فعّال وأقدم لهم الدعم الأكاديمي عند الحاجة.							
7	ألتزم بالمواعيد وأخطط للمحاضرات بشكل منظم.							
8	أُساهم في البحث العلمي وتطوير المحتوى الأكاديمي باستمرار.							
9	أوازن بين الجوانب النظرية والعملية في التدريس.							
	المجال الثاني: بيئة التعلم							
1	أوفر بيئة تعليمية محفزة ومناسبة للتفاعل والمشاركة.							

2	يتوفر وسائل الراحة في القاعات الدراسية والمختبرات.							
3	أُشجع على التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.							
4	أحرص على وجود فرص للتواصل المستمر بين الطلاب وأساتذتهم عبر منصات إلكترونية أو جلسات استشارية.							
5	أحرص على توفر الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية لدعم التعلم.							
6	أُنوع في مصادر التعلم بين الكتب، المقالات، الفيديوهات التعليمية، والدورات الإلكترونية.							
7	أوفر محتوى تعليمي متطور عبر الإنترنت يسهل الوصول إليه في أي وقت.							
8	أوفر بيئة التعلم مناخاً آمناً وخاليًا من التنمر والتمييز.							
	المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي							
1	يساعد استخدام تقنيات التعلم الرقمي في تطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلاب.							
2	يساعد التعلم الرقمي في تحسين تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي.							
3	يزيد التعلم الرقمي من تنوع أساليب التدريس المتاحة لأعضاء هيئة التدريس.							
4	يساهم التعلم الرقمي في رفع مستوى تحصيل الطلاب الأكاديمي.							
5	يقلل التعلم الرقمي من الفجوات التعليمية بين الطلاب.							
6	يساعد التعلم الرقمي في تحسين جودة تحضير المحاضرات.							
7	التعلم الرقمي يقلل من الجهد المطلوب لإعداد المحتوى التدريسي.							
8	التعلم الرقمي يعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات من خلال أدوات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.							
9	من خلال التعلم الرقمي، يمكن تقييم أداء الطلاب بدقة وتقديم ملاحظات مخصصة لتحسين مستواهم.							

	المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة							
1	استخدام أساليب تقييم متنوعة تشمل الامتحانات، المشاريع، التكاليف البحثية، والاختبارات التفاعلية.							
2	أطبق بعدالة وشفافية في نظام التقييم في الجامعة.							
3	أقدم تغذية راجعة مستمرة للطلاب حول أدائهم الأكاديمي.							
4	تساهم التقييمات في تطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم على التحصيل العلمي.							
5	أوفر آليات متطورة لتقويم أداء الطلبة بما يتفق مع معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.							
6	أعمل على المراجعة الدورية المنهجية لسلامة إجراءات التقييم وأن تكون طرق التقييم مناسبة لنمط الدراسة وظروفها.							

الجزء الرابع: مقياس الأداء الأكاديمي: ويعرف على أنه جهد منسق تتضمن القيام بمهام تحويل المدخلات إلى مخرجات ذات جودة تتفق مع مهارات وقدرات وخبرات العاملين بمساعدة العوامل الدافعة وبيئة العمل الملائمة على القيام بهذا الجهد بدقة وفي أقصر وقت وأقل تكلفة (الأندنوسي، 2019).

وقد استندت الباحثة في تطوير **مقياس الأداء الأكاديمي** إلى عدد من المراجع والدراسات السابقة، منها دراسة (أبو علي، 2018) وقد شمل المقياس في صورته الأولية على (34) فقرة موزعة لقياس أداء الوظيفي في أبعاد (تأثير المستوى الرقمي، تأثير المستوى الفني، تأثير المستوى الاجتماعي، تأثير المستوى الأكاديمي). علماً أن الإجابة على فقرات المقياس ستكون وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي على النحو التالي:

كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
5	**4**	**3**	**2**	**1**

#	الفقرات	انتماء الفقرة للبعد		الصياغة اللغوية		مناسبتها للبيئة		ملاحظات التعديل إن وجدت
		منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	
	المجال الأول: تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)							
1	يساعد التعلم الرقمي في تحسين جودة التحضير المحاضرات.							
2	التعلم الرقمي يقلل من الجهد المطلوب لإعداد المحتوى التدريسي.							
3	يُمكن التعلم الرقمي من إنجاز المهام بشكل أسرع وأكثر دقة.							
4	يزيد التعلم الرقمي من كفاءتي في أداء المهام اليومية.							
5	يُمكن التعلم الرقمي من متابعة أداء الطلاب وتحليل بياناتهم بشكل أكثر دقة.							
6	يساهم التعلم الرقمي في تحسين الإنتاج الأكاديمي وتطوير الأداء.							
7	ساهم التعلم الرقمي في تقليل الأخطاء الوظيفية التي كنت أرتكبها سابقًا.							
8	أصبحت أكثر استعدادًا لمواجهة تحديات جديدة في العمل باستخدام تقنيات التعلم الرقمي.							
9	يزيد التعلم الرقمي من قدرتي على إدارة الوقت بكفاءة .							
	المجال الثاني: تأثير المستوى الفني							
1	استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) بكفاءة لتنظيم العملية التعليمية والتفاعل مع الطلاب.							
2	أُجيد استخدام البرمجيات الأكاديمية المتخصصة في التحليل، والتصميم.							
3	أستطيع تشخيص وحل المشكلات التقنية التي تواجهني في التدريس والبحث العلمي.							
4	أُطور استراتيجيات التقييم باستخدام التكنولوجيا، مثل الاختبارات الإلكترونية والتحليلات الرقمية لتقييم أداء الطلاب.							

5	أستطيع توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، مثل العروض التفاعلية، برامج المحاكاة، والواقع المعزز لتحسين تجربة التعلم.							
6	أقدم برامج تدريبية حديثة تساعدني في تحسين ادائي التدريسي.							
7	أمتلك القدرة على تشغيل الأجهزة المخبرية أو البرمجيات الخاصة بالمجال الأكاديمي.							
8	أُفر حلول تقنية مبتكرة تساهم في تحسين مهارات البحث العلمي ورفع جودة التدريس لدي.							
9	أمتلك مهارة التواصل والتعاون الأكاديمي عبر الأدوات الرقمية مثل المنصات السحابية، والمنتديات العلمية، والتطبيقات التشاركية.							
	المجال الثالث: تأثير المستوى الاجتماعي							
1	أقوم بناء علاقات إيجابية مع الطلبة وتقديم الدعم الأكاديمي لهم.							
2	أعمل بروح الفريق والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والمجتمعية.							
3	أُقدم الإرشاد والتوجيه للطلبة بخصوص حياتهم الأكاديمية والمهنية.							
4	أتعامل بحرفية مع الاختلافات الثقافية والفكرية داخل بيئة الجامعة.							
5	أشارك في الفعاليات الجامعية والأنشطة الطلابية لتعزيز التواصل.							
	المجال الرابع: تأثير المستوى الأكاديمي							
1	أمتلك القدرة على إيصال المعرفة بطرق فاعلية.							
2	أمتلك مهارة تحديث وتطوير المناهج الدراسية وفق المعايير الأكاديمية الحديثة.							
3	التزم بإجراء أبحاث علمية محكمة ونشرها في مجلات رصينة.							
4	أتابع وأوجه الطلبة في مشاريعهم وأبحاثهم العلمية.							
5	أشارك في المؤتمرات والندوات الأكاديمية لتعزيز المعرفة.							
6	أحرص على حضور ورش العمل، الدورات التدريبية، والمؤتمرات الأكاديمية.							

7	أطبق الأساليب الحديثة في التدريس والإدارة.							
8	أحرص على متابعة التطورات في مجال التخصص وتوظيفها في التعليم.							
10	أحرص على الانخراط في مجتمعات أكاديمية متخصصة لتعزيز الخبرة والتواصل المهني.							
11	أُقيم أدائي الشخصي وأعمل على تحسينه بشكل مستمر.							

شكرًا لتعاونكم

ملحق (ج)

المقاييس بصورتها بصورتها النهائية

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج الدكتوراه التعلّم والتعليم

حضرة أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام المحترمين،،

تحية طيبة.... وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها **التعلّم الرقمي وتقنياته وعلاقته بجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية: تصور تربوي تطويري مقترح**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم من جامعة النجاح الوطنية. وقد أعدّت الباحثة ثلاثة مقاييس كأدوات الدراسة وهي:

المقياس الأول: التعلم الرقمي وتقنياته.

المقياس الثاني: جودة التعليم.

المقياس الثالث: فاعلية الأداء الأكاديمي.

لذا يُرجى التكرم بتعبئة هذه الاستبانة، أملاً منك تعبئة فقرات هذه الاستبانة بما يتوافق مع وجهة نظرك باهتمام وموضوعية، حتى يتسنى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة، والإجابة عن فقراتها كافة من غير استثناء، علما بأن هذه البيانات سَتُستَخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحثة: صفاء بشارات

الجزء الأول: البيانات الشخصية والعامة (المتغيرات التصنيفية):

يرجى التكرم بوضع إشارة (√) في المربع الذي يتفق وحالتك:

1	**الجنس**	ذكر □ أنثى □
2	**الجامعة**	جامعة النجاح الوطنية □ جامعة بيرزيت □ جامعة الخليل □ جامعة القدس المفتوحة □ جامعة فلسطين التقنية □ الجامعة العربية الأمريكية □
3	**الرتبة العلمية**	مدرس/محاضر□ أستاذ مساعد □ أستاذ مشارك □ أستاذ □
4	**سنوات الخبرة**	من 5 سنوات فأقل □ من6- إلى 10 سنوات□ أكثر من 10سنوات □.
5	**المسمى الوظيفي**	عضو هيئة تدريس □ رئيس قسم □.

المقياس الأول: التعلم الرقمي وتقنياته

الجزء الثاني: مقياس التعلم الرقمي وتقنياته: يعرف على أنه تعلم يحدث في بيئة رقمية تعتمد على استخدام التكنولوجيا الرقمية على اختلاف أنواعها في إحداث التعلم المطلوب ويعمل على تقديم المحتوى وتحقيق أهدافه عن طريق أنشطه ومهارات متنوعة باتصال متزامن وغير متزامن بين عناصر العملية التعليمية بصورة رسمية أو غير رسمية (Blundell, 2016). وقد شمل المقياس في صورته النهائية على (36) فقرة.

يرجى قراءة كل عبارة بدقة ووضع إشارة (√) في المكان الذي يتفق وحالتك:

الرقم	نص الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: توظيف التعلم الرقمي: توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية والتي تتطلب مهارات التعامل مع شبكة الإنترنت والتقنيات الحديثة للتفاعل بين الطلبة والمعلم إلكترونيا دون قيود زمانية ومكانية.						
1	أُوظف التكنولوجيا الرقمية في أعمالي الجامعية.					
2	استخدم المكتبات الكترونية بغية الوصول إلى الكتب والمراجع المفيدة لمساقاتي.					
3	أعقد امتحانات الكترونية محوسبة للطلبة في المساقات الدراسية.					
4	أُقدم عبر المنصة الإلكترونية أنشطة الكترونية تحفز الطلبة على التفكير الإبداعي.					
5	أُشارك في ورش العمل والدورات التدريبية الرقمية واللقاءات التوضيحية عبر الانترنت لتعزيز مهاراتي في التعلم الرقمي.					
6	أُوجه الطلبة نحو مصادر التعلم الرقمية خاصة لإثراء مواضيع المساقات المطروحة.					
7	استخدم تقنيات التعليم الرقمي لغايات البحث العلمي.					
8	أُوظف استراتيجيات تعليمية تعتمد على إمكانيات التكنولوجيا الحديثة في المحاضرات.					
9	أتواصل مع فريق الدعم الفني لمساعدتي بإصلاح أي إشكالية تتعلق بالعملية التعليمية عن بعد.					
10	أنوع في استخدام الوسائط الإلكترونية التي تقدم من خلالها المساقات (اسطوانات، مواقع، غرف محادثة، منتديات).					
11	أُنمي لدى طلبتي مهارات التعلم الذاتي من خلال البحث عن المعلومة بأنفسهم من مصادر التعلم الرقمية المختلفة.					
12	أُعزز من قدراتي في التكنولوجيا الرقمية من خلال التعلم الرقمي.					
13	استثمر في تقنيات التعلم الرقمي لتحقيق المرونة في الوصول إلى المادة التعليمية في أي وقت.					

الرقم	نص الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
14	أتوجد في قاعات ومختبرات مخصصة في الجامعة لتعلم الرقمي لدعم تجاربي التعليمية الرقمية.					
15	استفد من التسهيلات المادية والتقنية التي توفرها الجامعة لتفعيل التعلم الرقمي.					
16	أصمم تحديات تعليمية رقمية أو مهام(Gamified) تحفّز الطلبة على الإنجاز والمنافسة الأكاديمية.					
17	استخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لمساعدتي في تصحيح الواجبات وتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة مثل(Grammarly & Turnitin).					
المجال الثاني: معوقات التعلم الرقمي: هي الصعوبات أو العراقيل التي تؤثر سلباً على توظيف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية وهي هي نقص عدد المعلمين المؤهلين علمياً وتربوياً لكي يتعاملوا مع هذه التكنولوجيا الحديثة، وعدم وجود البنية التحتية الأساسية المناسبة لتنفيذ هذه التكنولوجيا وغيرها.						
18	تتكرر الأعطال الفنية والمشاكل التقنية، خاصة أثناء الامتحانات المحوسبة. ت					
19	ضيق الوقت في الامتحانات المحوسبة بالنسبة للطلبة بسبب الفروقات الشخصية					
20	صعوبة تصحيح الواجبات الدراسية المحوسبة لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية.					
21	ضعف شبكة الإنترنت والافتقار لوجود صيانة دورية.					
22	قلة توافر القاعات والمختبرات المتعلقة بالتعلم الرقمي داخل الجامعة.					
23	قلة توافر الفنيين المتخصصين للتعامل مع المشكلات التقنية المتعلقة بالتعلم الرقمي.					
24	ضعف مهارات استخدام تقنيات التعليم الرقمي لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.					
25	قلة عدد اجهزة الحاسوب مقارنة مع أعداد الطلبة.					
26	افتقار بعض أعضاء الهيئة التدريسية الوعي الكافي عن الأنظمة والطرق التي يتم فيها التعلم الرقمي بشكل فعال.					
27	ملائمة المحتوي التعليمي للمنهاج الجامعي للأساليب التقليدية أكثر من أساليب التعلم الرقمي.					

الرقم	نص الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
28	قلة الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق التعلم الرقمي.					
29	نصاب أعضاء هيئة التدريس من المساقات الدراسية كبيرة مما يعوق تفرغه لإعداد البحوث والمشاركة في المؤتمرات البحثية الرقمية.					
30	صعوبة التجديد والتغيير من نمط التدريس التقليدي إلى الكتروني.					
31	صعوبة تطبيق المقررات الدراسية كبرمجيات رقمية.					
32	عدم وضوح السياسات والتوجيهات من إدارة الجامعة حول كيفية دمج التعلم الرقمي.					
33	صعوبة تطبيق الأنشطة الجماعية أو التفاعلية في بيئة التعلم الرقمية.					
34	عدم تكافؤ الفرص لدى الطلبة بسبب اختلاف الإمكانيات التقنية في منازلهم.					
35	عدم وجود تقيم دوري لتجربة التعلم الرقمية من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.					
36	غياب التحفيز المعنوي للتميز في التعلم الرقمي.					

المقياس الثاني: جودة التعليم

الجزء الثالث: مقياس جودة التعليم: ويعرف على أنه المواصفات، والخصائص، والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم العام، بحيث يؤدي إلى مخرجات تلبي احتياجات كافة المستفيدين، وبناء يعكس سمات الممارسات التعليمية للمعلمين المعروفة بعلاقتها الإيجابية بنتائج الطلاب، سواء منها المعرفية والعاطفية. وقد شمل المقياس في صورته النهائية على (33) فقرة.

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم: هو مجموعة متكاملة من القدرات والمهارات والاستراتيجيات وأساليب التعلم التي تمكن المعلم من تقديم تجربة تعليمية فعالة ومثمرة للطلاب، وتساعدهم على تحقيق أهداف العملية التعلم والتعليم بنجاح.						
1	أضع الأهداف التعليمية للمقرر وفق خطة دراسية واضحة للطلبة إلكترونياً منذ بداية الفصل الدراسي					
2	استخدم أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تناسب التعلم الرقمي.					
3	أوضح لطلبة المساقة عبر المنصة المفاهيم بطريقة مبسطة.					
4	أُشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل خلال المحاضرات الإلكترونية.					
5	أُقيم أداء الطلبة في التعلم الرقمي بطرق متنوعة وعادلة تعكس مدى استيعابهم للمادة.					
6	أتواصل مع الطلبة إلكترونياً عبر الايميل الجامعي بشكل فعّال وأقدم لهم الدعم الأكاديمي عند الحاجة.					
7	التزم بمواعيد المحاضرات الرقمية وأعوضها في حال حدوث ظرف طارئ.					
8	أشارك في تطوير المناهج بما يتلائم مع التعلم الرقمي.					
9	أشارك في البحوث الرقمية من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات عبر المنصات.					
10	أوازن بين الجوانب النظرية والعملية في التعلم الرقمي.					
المجال الثاني: بيئة التعلم: هي مجموعة العوامل والمصادر المحيطة بعملية التعلم، والتي تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على تحقيق الأهداف التعليمية، يمكن أن تكون هذه العوامل مادية أو اجتماعية أو نفسية أو تقنية.						
11	أوفر بيئة تعليمية محفزة ومناسبة للتفاعل والمشاركة عبر المنصة الرقمية.					
12	أحرص على جاهزية شاشات العرض والحاسوب في القاعات الدراسة لتوظيفها في التعليم.					

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
13	أعمل على توفير بيئة تعليمية رقمية معززة للعلاقات الاجتماعية بيني وبين الطلبة.					
14	أحرص على وجود فرص للتواصل المستمر بين الطلاب وأساتذتهم عبر منصات إلكترونية أو جلسات استشارية.					
15	أحرص على توفر الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية لدعم التعلم.					
16	أُنوع في مصادر التعلم بين الكتب، المقالات، الفيديوهات التعليمية، والدورات الإلكترونية.					
17	أوفر محتوى تعليمي متطور عبر الإنترنت يسهل الوصول إليه في أي وقت.					
18	أوفر من خلال بيئة التعلم الرقمي مناخاً آمناً وخالياً من التنمر والتمييز.					
المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي ويعني مجموعة التغيرات والتطورات التي تحدث في العملية التعليمية نتيجة لاستخدام التقنيات الرقمية، ويشمل هذا التأثير جوانب متعددة على طرق التدريس، وتنمية مهارات جديدة.						
19	استخدام تقنيات التعلم الرقمي يساعد في تطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة.					
20	أُعزز من خلال أدوات وأساليب التعلم الرقمي تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي.					
21	أُنوّع في أساليب التدريس باستخدام ما توفره التقنيات الرقمية من إمكانيات حديثة.					
22	أُسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال دمج التعلم الرقمي بالمقررات.					
23	أُقلل من الفجوات التعليمية بين الطلبة باستخدام حلول رقمية مرنة وشاملة.					
24	أُحسّن بفضل الموارد الرقمية المتنوعة جودة تحضير المحاضرات.					
25	أُخفف من الجهد والوقت اللازمين لإعداد المحتوى التدريسي باستخدام أدوات تعليمية ذكية.					

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
26	أُعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة باستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.					
27	أُقيّم أداء الطلبة بدقة وأُقدّم لهم تغذية راجعة مخصصة تساعدهم على التطور المستمر، بفضل أدوات التقييم الرقمية.					
المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة ويعني الإجراءات العملية التي تهدف إلى يبذل من جهد لتحقيق الأهداف التعليمية في ضوء ما أتفق عليه من معايير، ويهدف إلى قياس وتحليل مستوى تحصيل الطلاب وتقدمهم، وتوفير المعلومات اللازمة لتحسين جودة التعليم.						
28	استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة تشمل الامتحانات، المشاريع، التكاليف البحثية، والاختبارات التفاعلية.					
29	أطبق أعمالي الجامعية بعدالة وشفافية في نظام التقييم.					
30	أقدم تغذية راجعة مستمرة للطلبة حول أدائهم الأكاديمي.					
31	أساهم من خلال التقييمات في تطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم على التحصيل العلمي.					
32	أوفر آليات متطورة لتقويم أداء الطلبة بما يتفق مع معايير هيئة الاعتماد والجودة.					
33	أعمل على المراجعة الدورية المنهجية لسلامة إجراءات التقييم.					

المقياس الثالث: فاعلية الأداء الأكاديمي

الجزء الرابع: مقياس الأداء الأكاديمي: ويعرف على أنه جهد منسق تتضمن القيام بمهام تحويل المدخلات إلى مخرجات ذات جودة تتفق مع مهارات وقدرات وخبرات العاملين بمساعدة العوامل الدافعة وبيئة العمل الملائمة على القيام بهذا الجهد بدقة وفي أقصر وقت وأقل تكلفة (الأندنوسي، 2019). وقد شمل المقياس في صورته النهائية على (38) فقرة.

الرقم	نص الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: تأثير المستوى الرقمي(التكنولوجي): ويعني مدى تأثير استخدام التقنيات الرقمية في العملية التعليمية، سواء على المعلمين أو الطلاب، ويتضمن ذلك استخدام الأدوات الرقمية في إعداد المحاضرات، وإدارة المحتوى التعليمي، وتحليل بيانات الطلاب، وتحسين الإنتاج الأكاديمي.						
1	أستفيد من التعلم الرقمي في تحسين مخرجات المحاضرات التي أقدّمها عبر المنصات الرقمية.					
2	أصبح إعداد المحتوى التدريسي أكثر سهولة بفضل أدوات التعلم الرقمي					
3	أتمكّن من إنجاز المهام بشكل أسرع وأكثر دقة باستخدام تقنيات التعلم الرقمي.					
4	أُعزّز كفاءتي في أداء المهام الجامعية اليومية عبر الاستفادة من البيئة الرقمية.					
5	أُتابع أداء الطلبة وأُحلل نتائجهم الدراسية بسهولة من خلال أدوات التعليم الرقمي.					
6	أُسهم في تحسين إنتاجي الأكاديمي وتطوير أدائي المهني باستخدام التعلم الرقمي.					
7	أُقلّل من الأخطاء التي واجهتها سابقًا في العمل بفضل اعتماد الأساليب الرقمية.					
8	أُمنح فرصة لمواجهة تحديات المستقبل التعليمي من خلال الاطلاع المستمر على التقنيات الحديثة.					
9	أصبحت أكثر قدرة على إدارة وقتي بفعالية بفضل استخدام نظم التعلم الرقمية.					
المجال الثاني: تأثير المستوى الفني: ويعني المهارات الفنية والتقنية اللازمة للمعلمين لأداء مهامهم بفعالية، ويشمل ذلك القدرة على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس، والإلمام بالأدوات التكنولوجية ذات الصلة بالتخصص، وتشغيل الأجهزة المخبرية والبرمجيات الخاصة بالمجال الأكاديمي.						
10	استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) بكفاءة لتنظيم العملية التعليمية والتفاعل مع الطلبة.					
11	أُجيد استخدام البرمجيات الأكاديمية المتخصصة في التحليل، والتصميم.					
12	أستطيع تشخيص وحل المشكلات التقنية التي تواجهني في التدريس والبحث العلمي.					

الرقم	نص الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
13	أُطور استراتيجيات التقييم باستخدام التكنولوجيا، مثل الاختبارات الإلكترونية والتحليلات الرقمية لتقييم أداء الطلبة.					
14	أستطيع توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، مثل العروض التفاعلية، برامج المحاكاة، والواقع المعزز لتحسين تجربة التعلم.					
15	أقدم برامج تدريبية حديثة تساعدني في تحسين ادائي التدريسي.					
16	أمتلك القدرة على تشغيل الأجهزة المخبرية أو البرمجيات الخاصة بالمجال الأكاديمي.					
17	أوفر حلول تقنية مبتكرة تساهم في تحسين مهارات البحث العلمي ورفع جودة التدريس لدي.					
18	أمتلك مهارة التواصل والتعاون الأكاديمي عبر الأدوات الرقمية مثل المنصات السحابية، والمنتديات العلمية، والتطبيقات التشاركية.					
المجال الثالث: تأثير المستوى الاجتماعي: ويعني العلاقات الاجتماعية والتفاعلات الإنسانية في الجامعة، كبناء علاقات إيجابية مع الطلاب، والعمل بروح الفريق، وتقديم الإرشاد والتوجيه، والتعامل بحرفية مع الاختلافات الثقافية، والمشاركة في الأنشطة الجامعية.						
19	أقوم بناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الطلبة وتقديم الدعم الأكاديمي لهم.					
20	أعمل بروح الفريق والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والمجتمعية.					
21	أُقدم الإرشاد والتوجيه للطلبة عبر المنصة الرقمية بخصوص حياتهم الأكاديمية والمهنية.					
22	أتعامل بحرفية مع الاختلافات الثقافية والفكرية داخل بيئة الجامعة.					
23	أشارك في الفعاليات الجامعية والأنشطة الطلابية لتعزيز التواصل.					
24	أظهر اهتماماً شخصياً برفاهية الطلاب وأسعى لخلق جو من الألفة والثقة في التعامل معهم.					
25	أستخدم المنصات الرقمية للتواصل مع الطلبة خارج أوقات الدوام الرسمي.					

الرقم	نص الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
26	أُبدي اهتمامي بالجوانب النفسية للطلبة وأُساهم في خلق بيئة مريحة.					
27	أُبدي اهتمامي بالجوانب الاجتماعية للطلبة وأُساهم في خلق بيئة مشجعة لهم					
28	أحرص على أن أكون حلقة وصل بين الطلبة والجهات المختصة داخل الجامعة لحل أي صعوبات يواجهونها.					
المجال الرابع: تأثير المستوى الأكاديمي: ويعني الجوانب الأكاديمية المتعلقة بالتدريس والبحث العلمي، ويشمل القدرة على إيصال المعرفة بوضوح، وتحديث المناهج الدراسية، وإجراء الأبحاث العلمية، وتوجيه الطلاب في مشاريعهم.						
29	أمتلك القدرة على إيصال المعرفة بطرق فاعلة في التعلم الرقمي.					
30	أُطور المناهج والمحتوى التعليمي بما يتلاءم مع التعلم الرقمي وفق المعايير الأكاديمية الحديثة في القسم.					
31	أقوم بإجراء أبحاث علمية لنشرها في مجلات رصينة محكمة.					
32	أوجه الطلبة في مشاريعهم وأبحاثهم العلمية.					
33	أشارك في المؤتمرات والندوات الأكاديمية لتطوير كفاءتي الأكاديمية والبحثية.					
34	أحرص على حضور ورش العمل، الدورات التدريبية الأكاديمية.					
35	أطبق الأساليب الحديثة في التدريس والإدارة.					
36	أواكب كل ما هو جديد في مجال تخصصي الأكاديمي من خلال الاطلاع على كل ما هو جديد عبر المواقع الرقمية وتوظيفها في التعليم.					
37	أنخرط في مجتمعات أكاديمية متخصصة من خلال المجموعات الرقمية.					
38	أقيم أدائي في تطبيق استراتيجية التعلم الرقمي ذاتياً في سبيل تحسن ممارساتي التعليمية.					

شكراً لتعاونكم

ملحق (د)

بروتوكول المقابلة

أنا الباحثة صفاء بشارات، أقوم بإجراء دراسة بعنوان: " **التعلّم الرقمي وتقنياته وعلاقته بجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية: تصور تربوي تطويري مقترح**، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلم والتعليم من جامعة النجاح الوطنية.

هدف المقابلة: تسعى الدراسة الحالية التعرف إلى واقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، وبناء تصور تربوي تطويري مقترح

ملاءمة التوقعات: المقابلة تمتد لقرابة ساعة أو أقل، أشدد فيها على أن التفاصيل سرية تماماً ولن يتم استخدامها إلا فيما يتعلق بأغراض الدراسة، وأن تفاصيل المقابلة ستبقى سرية في أي نشر مستقبلي للدراسة. وأنني سأقوم بتسجيل المقابلة في حال موافقتكم على ذلك ليسهل تفريغها والتعامل معها، وأوضح للمستجيب بأنني سأطرح عليك أسئلة ويهمني أن تشعر براحة وتجيب وفق ما تراه مناسباً. وفي حال كان السؤال غير واضح فإنني أشعر بالارتياح وأنت تطلب توضيحه حتى تجيب عنه، وعند تفريغ المقابلة، وفي حال اضطررت إلى الاستيضاح منك عن شيء غير واضح، فإنني قد أتواصل معك مجدداً هاتفياً، أو وجاهياً، أو عبر أي تطبيق للتواصل المرئي قد نتفق عليه (مثل Teams أو Zoom أو Google Meet أو غيرها.

أسئلة خلفية المشترك/ة في المقابلة

***بداية، يرجو التعريف عن نفسك:**

- **اسمك:**
- **الجامعة التي تدرس بها:**
- **الرتبة العلمية:**
- **سنوات الخبرة:**

- **المسمى الوظيفي:**

لدينا ثلاثة محاور سنتحدث عنها:

بناءً على خبرتكم الجامعية، يرجى التكرم بالإجابة على الأسئلة الآتية التي تتضمن ثلاثة محاور رئيسية سنتناولها. يرجى قراءة كل سؤال بدقة والإجابة علية بما يتفق مع وجهة نظرك:

المحور الأول: واقع التعلم الرقمي وتقنياته في الجامعات الفلسطينية:

- يعد توظيف التعلم الرقمي هو من الركائز الأساسية في العملية التعليمة، برأيك، كيف تصف التعلم الرقمي في الجامعة في ضوء خبرتك الأكاديمية؟
- التعلم الرقمي أصبح ميزة مفروضة على مؤسسات التعليم العالي، برأيك ما هي الامتيازات التي أضافها التعلم الرقمي للجامعة؟
- من وجهة نظرك، هل تجد ان التفاعل في سياق المحاضرة الرقمية عن بعد ما بين المحاضر وطلبته إيجابي أو انه غير كاف؟ ما هي الأسباب من وجهة نظرك؟
- بصفتك عضو هيئة تدريس / رئيس قسم، ما هي معوقات التعلم الرقمي التي تواجهها الجامعة؟
- ما مقترحاتك التطويرية لتذييل هذه المعوقات وتحسين جودة التعليم الرقمي؟
- في ظل التطور السريع للتكنولوجيا، ما هي أبرز الأدوات والتقنيات الرقمية التي من المفروض أن تتوفر في جامعتك؟

المحور الثاني: جودة التعليم:

- بصفتك عضو هيئة تدريس / رئيس قسم، كيف يمكنك ان تصف كفاءة جودة التدريس والتعلم داخل الجامعة؟
- برأيك، كيف يمكن للجامعة أن تحسّن تجربة الطالب، ليس فقط من حيث المحتوى التعليمي، ولكن أيضًا من حيث بيئة التعلم الأكاديمية؟
- من خلال خبرتك، هل ترى أن للتعلم الرقمي انعكاسات على جودة التعليم في الجامعة، وكيف؟

- بصفتك عضو هيئة تدريس / رئيس قسم، كيف يمكن أن تساهم في تطوير استراتيجيات تقيـــيم أداء الطلبة بحيث تكون عادلة وفعالة في قياس قدراتهم الحقيقية؟

المحور الثالث: فاعلية الأداء الأكاديمي:

- برأيك، كيف يؤثر المستوى الرقمي والتكنولوجي على تحسين أدائك الوظيفي؟
- من خلال تجربتك، كيف يؤثر المستوى الفني على تحسين أدائك الوظيفي؟
- برأيك، كيف يؤثر المستوى الاجتماعي، بما يشمل العلاقات بين أعضاء هيئة التـــدريس والطلبـــة، على فاعلية الأداء الأكاديمي؟
- من وجهة نظرك، كيف يمكن للمستوى الأكاديمي، بما يشمل التطوير المهني والتدريبي، أن ينعكس على تحسين أدائك الوظيفي؟
- برأيك، أيهما أكثر تأثيراً في تحسين الأداء الأكاديمي لرؤساء الأقسام: التحفيز المادي أم المعنـــوي؟ ولماذا؟

أخيراً، هل هناك أي مقترحات أو أفكار إضافية تود مشاركتها حول كيفية تطوير التعلم الرقمي وتحسين فاعلية الأداء الأكاديمي وجودة التعليم لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟

* هل هناك أي شيء آخر ترغب في إضافته؟

شكرًا جزيلاً على وقتكم ومشاركتكم القيّمة

الباحثة: صفاء بشارات

ملحق (هـ)

استبانة النموذج التطويري المقترح لدراسة واقع التعلم الرقمي وتقنياته وجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي

جامعة النجاح الوطنية

كلية الدراسات العليا

برنامج الدكتوراه التعلّم والتعليم

حضرة أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام المحترمين،،،

تحية طيبة وبعد،،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة عنوانها: التعلّم الرقمي وتقنياته وعلاقته بجودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية: تصور تربوي تطويري مقترح، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التعلُّم والتعليم.

وقد استخدمت الباحثة الاستبانة المفتوحة كإحدى الأدوات المستخدمة في الدراسة، وتهدف هذه الاستبانة إلى بناء تصور تربوي تطويري يُسهم في تعزيز دور التعلم الرقمي وتقنياته في تحسين جودة التعليم ورفع فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية. وتحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي: ما التصور التربوي التطويري المقترح لتعزيز دور التعلم الرقمي كعامل وسيط بين جودة التعليم وفاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟

نؤكد لكم أن جميع إجاباتكم ستعامل بسرية تامة، ولن يتم الكشف عن هويتكم في أي جزء من أجزاء الدراسة أو عند نشر النتائج. البيانات التي يتم جمعها ستُستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

الباحثة: صفاء بشارات

البيانات الشخصية للمشترك/ة:

• **اسمك:**	
• **الجامعة التي تدرس بها:**	
• **الرتبة العلمية:**	
• **سنوات الخبرة:**	
• **المسمى الوظيفي:**	
• **التخصص**	

الأسئلة:

- يعد توظيف التعلم الرقمي هو من الركائز الأساسية في العملية التعليمة، برأيك، كيف تصف التعلم الرقمي في الجامعة في ضوء خبرتك الأكاديمية؟
- التعلم الرقمي ي أصبح ميزة مفروضة على مؤسسات التعليم العالي، برأيك ما هي الامتيازات التي أضافها التعليم الرقمي للجامعة؟
- من وجهة نظرك، هل تجد ان التفاعل في سياق المحاضرة الرقمية عن بعد ما بين المحاضر وطلبته إيجابي أو انه غير كاف؟ ما هي الأسباب من وجهة نظرك؟
- بصفتك عضو هيئة تدريس/ رئيس قسم، ما هي معوقات التعلم الرقمي التي تواجهها الجامعة؟
- ما مقترحاتك التطويرية لتذييل هذه المعوقات وتحسين جودة التعليم الرقمي؟
- في ظل التطور السريع للتكنولوجيا، ما هي أبرز الأدوات والتقنيات الرقمية التي تُستخدم حالياً في الجامعات الفلسطينية؟
- برأيك، كيف يمكن لأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام أن يكونوا عناصر فاعلة في تحسين جودة التعليم داخل الجامعة؟
- برأيك، كيف يمكن للجامعة أن تحسّن تجربة الطالب، ليس فقط من حيث المحتوى التعليمي، ولكن أيضًا من حيث بيئة التعلم الأكاديمية؟

- من خلال خبرتك، هل ترى أن للتعلم الرقمي انعكاسات على جودة التعليم في الجامعة، وكيف؟
- بصفتك عضو هيئة تدريس/ رئيس قسم،، كيف يمكن أن تساهم في تطوير استراتيجيات تقيـــيم أداء الطلبة بحيث تكون عادلة وفعالة في قياس قدراتهم الحقيقية؟
- برأيك، كيف يؤثر المستوى الرقمي والتكنولوجي على تحسين أدائك الوظيفي؟
- السؤال الثاني عشر: من خلال تجربتك، كيف يؤثر المستوى الفني على تحسين أدائك الوظيفي؟
- برأيك، كيف يؤثر المستوى الاجتماعي، بما يشمل العلاقات بين أعضاء هيئة التـــدريس والطلبـــة، على فاعلية الأداء الأكاديمي؟
- من وجهة نظرك، كيف يمكن للمستوى الأكاديمي، بما يشمل التطوير المهني والتدريبي، أن ينعكس على تحسين أدائك الوظيفي؟
- برأيك، أيهما أكثر تأثيراً في تحسين الأداء الأكاديمي لرؤساء الأقسام: التحفيز المادي أم المعنـــوي؟ ولماذا؟

أخيراً، هل هناك أي مقترحات أو أفكار إضافية تود مشاركتها حول كيفية تطوير التعلم الرقمي وتحسين فاعلية الأداء الأكاديمي وجودة التعليم لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة؟

*هل هناك أي شيء آخر ترغب في إضافته؟

شكرًا جزيلاً على وقتكم ومشاركتكم القيّمة

ملحق (و)

الجداول

جدول (2)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته والدرجة الكلية للمحور

#	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
المجال الأول: توظيف التعلم الرقمي			
1	أُوظف التكنولوجيا الرقمية في أعمالي الجامعية.	**0.624	0.000
2	استخدم المكتبات الكترونية بغية الوصول إلى الكتب والمراجع المفيدة لمساقاتي.	**0.618	0.000
3	أعقد امتحانات الكترونية محوسبة للطلبة في المساقات الدراسية.	**0.632	0.000
4	أُقدم عبر المنصة الإلكترونية أنشطة الكترونية تحفز الطلبة على التفكير الإبداعي.	**0.666	0.000
5	أُشارك في ورش العمل والدورات التدريبية الرقمية واللقاءات التوضيحية عبر الانترنت لتعزيز مهاراتي في التعلم الرقمي.	**0.723	0.000
6	أُوجه الطلبة نحو مصادر التعلم الرقمية خاصة لإثراء مواضيع المساقات المطروحة.	**0.582	0.000
7	استخدم تقنيات التعليم الرقمي لغايات البحث العلمي.	**0.759	0.000
8	أُوظف استراتيجيات تعليمية تعتمد على إمكانيات التكنولوجيا الحديثة في المحاضرات.	**0.699	0.000
9	أتواصل مع فريق الدعم الفني لمساعدتي بإصلاح أي إشكالية تتعلق بالعملية التعليمية عن بعد.	**0.780	0.000
10	أنوع في استخدام الوسائط الإلكترونية التي تقدم من خلالها المساقات (اسطوانات، مواقع، غرف محادثة، منتديات).	**0.759	0.000
11	أُنمي لدى طلبتي مهارات التعلم الذاتي من خلال البحث عن المعلومة بأنفسهم من مصادر التعلم الرقمية المختلفة.	**0.676	0.000
12	أُعزز من قدراتي في التكنولوجيا الرقمية من خلال التعلم الرقمي.	**0.687	0.000
13	استثمر في التعلم الرقمي وتقنياته لتحقيق المرونة في الوصول إلى المادة التعليمية في أي وقت.	**0.667	0.000
14	أتوجد في قاعات ومختبرات مخصصة في الجامعة لتعلم الرقمي لدعم	**0.677	0.000

#	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
	تجاربي التعليمية الرقمية.		
15	استفد من التسهيلات المادية والتقنية التي توفرها الجامعة لتفعيل التعلم الرقمي.	**0.739	0.000
16	أصمم تحديات تعليمية رقمية أو مهام(Gamified) تحفّز الطلبة على الإنجاز والمنافسة الأكاديمية.	**0.795	0.000
17	استخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لمساعدتي في تصحيح الواجبات وتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة مثل(Grammarly & Turnitin).	**0.753	0.000
	المجال الثاني: معوقات التعلم الرقمي		
1	تتكرر الأعطال الفنية والمشاكل التقنية، خاصة أثناء الامتحانات المحوسبة.	**0.805	0.000
2	ضيق الوقت في الامتحانات المحوسبة بالنسبة للطلبة بسبب الفروقات الشخصية	**0.775	0.000
3	صعوبة تصحيح الواجبات الدراسية المحوسبة لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية.	**0.807	0.000
4	ضعف شبكة الإنترنت والافتقار لوجود صيانة دورية.	**0.767	0.000
5	قلة توافر القاعات والمختبرات المتعلقة بالتعلم الرقمي داخل الجامعة.	**0.824	0.000
6	قلة توافر الفنيين المتخصصين للتعامل مع المشكلات التقنية المتعلقة بالتعلم الرقمي.	**0.833	0.000
7	ضعف مهارات استخدام تقنيات التعليم الرقمي لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.	**0.793	0.000
8	قلة عدد اجهزة الحاسوب مقارنة مع أعداد الطلبة.	**0.851	0.000
9	افتقار بعض أعضاء الهيئة التدريسية الوعي الكافي عن الأنظمة والطرق التي يتم فيها التعلم الرقمي بشكل فعال.	**0.836	0.000
10	ملائمة المحتوي التعليمي للمنهاج الجامعي للأساليب التقليدية أكثر من أساليب التعلم الرقمي.	**0.876	0.000
11	قلة الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق التعلم الرقمي.	**0.805	0.000
12	نصاب أعضاء هيئة التدريس من المساقات الدراسية كبيرة مما يعوق تفرغه لإعداد البحوث والمشاركة في المؤتمرات البحثية الرقمية.	**0.693	0.000
13	صعوبة التجديد والتغيير من نمط التدريس التقليدي إلى الكتروني.	*0.855	0.000
14	صعوبة تطبيق المقررات الدراسية كبرمجيات رقمية.	**0.827	0.000
15	عدم وضوح السياسات والتوجيهات من إدارة الجامعة حول كيفية دمج	**0.827	0.000

#	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
	التعلم الرقمي.		
16	صعوبة تطبيق الأنشطة الجماعية أو التفاعلية في بيئة التعلم الرقمية.	**0.821	0.000
17	عدم تكافؤ الفرص لدى الطلبة بسبب اختلاف الإمكانيات التقنية في منازلهم.	**0.762	0.000
18	عدم وجود تقيم دوري لتجربة التعلم الرقمية من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	**0.833	0.000
19	غياب التحفيز المعنوي للتميز في التعلم الرقمي.	**0.789	0.000

** الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

جدول (3)

معامل ارتباط بيرسون للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته

		معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
التعلم الرقمي وتقنياته	المجال الأول: توظيف التعلم الرقمي	**0.741	0.000
	المجال الثاني: معوقات التعلم الرقمي	**0.872	0.000

** الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

جدول (4)

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال توظيف التعلم الرقمي

الرقم	الفقرة	تشبع الفقرات
1	أُوظف التكنولوجيا الرقمية في أعمالي الجامعية.	0.665
2	استخدم المكتبات الكترونية بغية الوصول إلى الكتب والمراجع المفيدة لمساقاتي.	0.475
3	أقوم بإدارة الملفات الالكترونية (فتح، حذف، تلقي، إرسال، حفظ).	0.152
4	استخدام شاشات العرض بأنواعها أثناء المحاضرة.	0.234
5	أعقد امتحانات الكترونية محوسبة للطلبة في المساقات الدراسية.	0.951
6	أُقدم عبر المنصة الإلكترونية أنشطة الكترونية تحفز الطلبة على التفكير الإبداعي.	0.769
7	أستخدم المنصات الرقمية المختلفة مثل البريد الإلكتروني، (Zoom، (Moodleللتواصل مع الطلبة وإدارة المهام التعليمية.	0.161
8	أُشارك في ورش العمل والدورات التدريبية الرقمية واللقاءات التوضيحية عبر الانترنت لتعزيز مهاراتي في التعلم الرقمي.	0.617
9	أُوجه الطلبة نحو مصادر التعلم الرقمية خاصة لإثراء مواضيع المساقات المطروحة.	0.553
10	استخدم تقنيات التعليم الرقمي لغايات البحث العلمي.	0.495
11	أُوظف استراتيجيات تعليمية تعتمد على إمكانيات التكنولوجيا الحديثة في المحاضرات.	0.465
12	أتواصل مع فريق الدعم الفني لمساعدتي بإصلاح أي إشكالية تتعلق بالعملية التعليمية عن بعد.	0.415
13	أنوع في استخدام الوسائط الإلكترونية التي تقدم من خلالها المساقات (اسطوانات، مواقع، غرف محادثة، منتديات).	0.478
14	أُنمي لدى طلبتي مهارات التعلم الذاتي من خلال البحث عن المعلومة بأنفسهم من مصادر التعلم الرقمية المختلفة.	0.452
15	أُعزز من قدراتي في التكنولوجيا الرقمية من خلال التعلم الرقمي.	0.428
16	استثمر في التعلم الرقمي وتقنياته لتحقيق المرونة في الوصول إلى المادة التعليمية في أي وقت.	0.488
17	أتوجد في قاعات ومختبرات مخصصة في الجامعة لتعلم الرقمي لدعم تجاربي التعليمية الرقمية.	0.557
18	استفد من التسهيلات المادية والتقنية التي توفرها الجامعة لتفعيل التعلم الرقمي.	0.434
19	أصمم تحديات تعليمية رقمية أو مهام(Gamified) تحفّز الطلبة على الإنجاز والمنافسة الأكاديمية.	0.417
20	استخدم أدوات الذكاء الاصطناعي لمساعدتي في تصحيح الواجبات وتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة مثل (Grammarly & Turnitin).	0.593
	الجذر الكامن	13.826
	التباين المفسر	%69.13

جدول (5)

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال معوقات التعلم الرقمي.

الرقم	الفقرة	تشبع الفقرات
1	تتكرر الأعطال الفنية والمشاكل التقنية، خاصة أثناء الامتحانات المحوسبة.	0.882
2	ضيق الوقت في الامتحانات المحوسبة بالنسبة للطلبة بسبب الفروقات الشخصية	0.454
3	الشعور بالقلق عند التعامل مع الاختبارات المحوسبة بسبب غياب الرقابة الذاتية لدى الطلبة.	0.012
4	صعوبة تصحيح الواجبات الدراسية المحوسبة لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية.	0.770
5	ضعف شبكة الإنترنت والافتقار لوجود صيانة دورية.	0.636
6	قلة توافر القاعات والمختبرات المتعلقة بالتعلم الرقمي داخل الجامعة.	0.586
7	قلة توافر الفنيين المتخصصين للتعامل مع المشكلات التقنية المتعلقة بالتعلم الرقمي.	0.492
8	ضعف مهارات استخدام تقنيات التعليم الرقمي لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.	0.433
9	قلة عدد اجهزة الحاسوب مقارنة مع أعداد الطلبة.	0.492
10	أفتقار بعض أعضاء الهيئة التدريسية الوعي الكافي عن الأنظمة والطرق التي يتم فيها التعلم الرقمي بشكل فعال.	0.444
11	ملائمة المحتوي التعليمي للمنهاج الجامعي للأساليب التقليدية أكثر من أساليب التعلم الرقمي.	0.479
12	قلة الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق التعلم الرقمي.	0.409
13	نصاب أعضاء هيئة التدريس من المساقات الدراسية كبيرة مما يعوق تفرغه لإعداد البحوث والمشاركة في المؤتمرات البحثية الرقمية.	0.496
14	صعوبة التجديد والتغيير من نمط التدريس التقليدي إلى الكتروني.	0.452
15	صعوبة تطبيق المقررات الدراسية كبرمجيات رقمية.	0.542
16	عدم وضوح السياسات والتوجيهات من إدارة الجامعة حول كيفية دمج التعلم الرقمي.	0.413
17	صعوبة تطبيق الأنشطة الجماعية أو التفاعلية في بيئة التعلم الرقمية.	0.499
18	عدم تكافؤ الفرص لدى الطلبة بسبب اختلاف الإمكانيات التقنية في منازلهم.	0.481
19	عدم وجود تقيم دوري لتجربة التعلم الرقمية من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	0.469
20	غياب التحفيز المعنوي للتميز في التعلم الرقمي.	0.559
	الجذر الكامن	14.944
	التباين المفسر	%74.72

جدول (6)

مؤشرات جودة المطابقة لمجالات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته

مؤشرات تطابق النموذج مع البيانات	القيمة	القيمة المثلى
مربع كاي	14.344	أن تكون غير دالة إحصائياً
درجات الحرية	2	---
مربع كاي المعياري	7.172	أقل من 5
مؤشر حسن المطابقة	0.936	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المعياري	0.933	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المقارن	0.940	أكبر من 0.90
مؤشر توكر لويس	0.821	أكبر من 0.90
مؤشر المطابقة المتزايد	0.941	أكبر من 0.90
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي	0.009	أقل من 0.05

جدول (7)

معامل ثبات كرونباخ الفا للمجالات والدرجة الكلية لمقياس التعلم الرقمي

	المجالات	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
(التعلم الرقمي وتقنياته)	المجال الأول: توظيف التعلم الرقمي	20	0.934
	المجال الثاني: معوقات التعلم الرقمي	20	0.970
	التعلم الرقمي	40	0.983

جدول (8)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس جودة التعليم والدرجة الكلية للمحور

#	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم			
1	أضع الأهداف التعليمية للمقرر وفق خطة دراسية واضحة للطلبة إلكترونياً منذ بداية الفصل الدراسي	**0.778	0.000
2	استخدم أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تناسب التعلم الرقمي.	**0.794	0.000
3	أوضح لطلبة المساقة عبر المنصة المفاهيم بطريقة مبسطة.	**0.646	0.000

#	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
4	أُشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل خلال المحاضرات الإلكترونية.	**0.694	0.000
5	أُقيم أداء الطلبة في التعلم الرقمي بطرق متنوعة وعادلة تعكس مدى استيعابهم للمادة.	**0.708	0.000
6	أتواصل مع الطلبة إلكترونياً عبر الايميل الجامعي بشكل فعّال وأقدم لهم الدعم الأكاديمي عند الحاجة.	**0.741	0.000
7	التزم بمواعيد المحاضرات الرقمية وأعوضها في حال حدوث ظرف طارئ.	**0.748	0.000
8	أشارك في تطوير المناهج بما يتلائم مع التعلم الرقمي.	**0.689	0.000
9	أشارك في البحوث الرقمية من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات عبر المنصات.	**0.716	0.000
10	أوازن بين الجوانب النظرية والعملية في التعلم الرقمي.	**0.797	0.000
المجال الثاني: بيئة التعلم			
1	أوفر بيئة تعليمية محفزة ومناسبة للتفاعل والمشاركة عبر المنصة الرقمية.	**0.793	0.000
2	أحرص على جاهزية شاشات العرض والحاسوب في القاعات الدراسة لتوظيفها في التعليم.	**0.762	0.000
3	أعمل على توفير بيئة تعليمية رقمية معززة للعلاقات الاجتماعية بيني وبين الطلبة.	**0.767	0.000
4	أحرص على وجود فرص للتواصل المستمر بين الطلاب وأساتذتهم عبر منصات إلكترونية أو جلسات استشارية.	**0.755	0.000
5	أحرص على توفر الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية لدعم التعلم.	**0.748	0.000
6	أُنوع في مصادر التعلم بين الكتب، المقالات، الفيديوهات التعليمية، والدورات الإلكترونية.	**0.800	0.000
7	أوفر محتوى تعليمي متطور عبر الإنترنت يسهل الوصول إليه في أي وقت.	**0.797	0.000
8	أوفر من خلال بيئة التعلم الرقمي مناخًا آمنًا وخاليًا من التنمر والتمييز.	**0.813	0.000
المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي			
1	استخدام التعلم الرقمي وتقنياته يساعد في تطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة.	**0.803	0.000
2	أُعزز من خلال أدوات وأساليب التعلم الرقمي تفاعل الطلبة مع	**0.725	0.000

#	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
	المحتوى التعليمي.		
3	أُنوّع في أساليب التدريس باستخدام ما توفره التقنيات الرقمية من إمكانيات حديثة.	**0.755	0.000
4	أُسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال دمج التعلم الرقمي بالمقررات.	**0.755	0.000
5	أُقلل من الفجوات التعليمية بين الطلبة باستخدام حلول رقمية مرنة وشاملة.	**0.804	0.000
6	أُحسّن بفضل الموارد الرقمية المتنوعة جودة تحضير المحاضرات.	**0.722	0.000
7	أُخفف من الجهد والوقت اللازمين لإعداد المحتوى التدريسي باستخدام أدوات تعليمية ذكية.	**0.835	0.000
8	أُعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة باستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.	**0.755	0.000
9	أُقيّم أداء الطلبة بدقة وأُقدّم لهم تغذية راجعة مخصصة تساعدهم على التطور المستمر، بفضل أدوات التقييم الرقمية.	**0.797	0.000
المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة			
1	استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة تشمل الامتحانات، المشاريع، التكاليف البحثية، والاختبارات التفاعلية.	**0.835	0.000
2	أطبق أعمالي الجامعية بعدالة وشفافية في نظام التقييم.	**0.825	0.000
3	أقدم تغذية راجعة مستمرة للطلبة حول أدائهم الأكاديمي.	**0.756	0.000
4	أساهم من خلال التقييمات في تطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم على التحصيل العلمي.	**0.811	0.000
5	أوفر آليات متطورة لتقويم أداء الطلبة بما يتفق مع معايير هيئة الاعتماد والجودة.	**0.798	0.000
6	أعمل على المراجعة الدورية المنهجية لسلامة إجراءات التقييم.	**0.824	0.000

** الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

جدول (9)

معامل ارتباط بيرسون للمجالات مع الدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم

		معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
(جودة التعليم)	المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم	**0.914	0.000
	المجال الثاني: بيئة التعلم	**0.940	0.000
	المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي	**0.928	0.000
	المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة	**0.923	0.000

** الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

جدول (10)

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال كفاءة التدريس والتعلم

#	الفقرة	تشبع الفقرات
1	أضع الأهداف التعليمية للمقرر وفق خطة دراسية واضحة للطلبة إلكترونياً منذ بداية الفصل الدراسي	0.466
2	استخدم أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تناسب التعلم الرقمي.	0.935
3	أوضح لطلبة المساقة عبر المنصة المفاهيم بطريقة مبسطة.	0.827
4	أُشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل خلال المحاضرات الإلكترونية.	0.593
5	أُقيم أداء الطلبة في التعلم الرقمي بطرق متنوعة وعادلة تعكس مدى استيعابهم للمادة.	0.498
6	أتواصل مع الطلبة إلكترونياً عبر الايميل الجامعي بشكل فعّال وأقدم لهم الدعم الأكاديمي عند الحاجة.	0.464
7	التزم بمواعيد المحاضرات الرقمية وأعوضها في حال حدوث ظرف طارئ.	0.435
8	أشارك في تطوير المناهج بما يتلائم مع التعلم الرقمي.	0.481
9	أشارك في البحوث الرقمية من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات عبر المنصات.	0.477
10	أوازن بين الجوانب النظرية والعملية في التعلم الرقمي.	0.418
	الجذر الكامن	5.371
	التباين المفسر	%53.71

جدول (11)

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال بيئة التعلم

#	الفقرة	تشبع الفقرات
1	أوفر بيئة تعليمية محفزة ومناسبة للتفاعل والمشاركة عبر المنصة الرقمية.	0.840
2	أحرص على جاهزية شاشات العرض والحاسوب في القاعات الدراسة لتوظيفها في التعليم.	0.776
3	أعمل على توفير بيئة تعليمية رقمية معززة للعلاقات الاجتماعية بيني وبين الطلبة.	0.584
4	أحرص على وجود فرص للتواصل المستمر بين الطلاب وأساتذتهم عبر منصات إلكترونية أو جلسات استشارية.	0.536
5	أحرص على توفر الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية لدعم التعلم.	0.411
6	أُنوع في مصادر التعلم بين الكتب، المقالات، الفيديوهات التعليمية، والدورات الإلكترونية.	0.420
7	أوفر محتوى تعليمي متطور عبر الإنترنت يسهل الوصول إليه في أي وقت.	0.466
8	أوفر من خلال بيئة التعلم الرقمي مناخاً آمناً وخالياً من التنمر والتمييز.	0.442
	الجذر الكامن	4.865
	التباين المفسر	%60.818

جدول (12)

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تأثير التعلم الرقمي

#	الفقرة	تشبع الفقرات
1	استخدام التعلم الرقمي وتقنياته يساعد في تطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة.	0.485
2	أُعزز من خلال أدوات وأساليب التعلم الرقمي تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي.	0.906
3	أُنوّع في أساليب التدريس باستخدام ما توفره التقنيات الرقمية من إمكانيات حديثة.	0.711
4	أُسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال دمج التعلم الرقمي بالمقررات.	0.563
5	أُقلل من الفجوات التعليمية بين الطلبة باستخدام حلول رقمية مرنة وشاملة.	0.455
6	أُحسّن بفضل الموارد الرقمية المتنوعة جودة تحضير المحاضرات.	0.408
7	أُخفف من الجهد والوقت اللازمين لإعداد المحتوى التدريسي باستخدام أدوات تعليمية ذكية.	0.497
8	أُعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة باستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.	0.424
9	أُقيّم أداء الطلبة بدقة وأُقدّم لهم تغذية راجعة مخصصة تساعدهم على التطور المستمر، بفضل أدوات التقييم الرقمية.	0.452
	الجذر الكامن	5.385
	التباين المفسر	%59.83

جدول (13)

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تقييم أداء الطلبة

الرقم	الفقرة	تشبع الفقرات
1	استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة تشمل الامتحانات، المشاريع، التكاليف البحثية، والاختبارات التفاعلية.	0.925
2	أطبق أعمالي الجامعية بعدالة وشفافية في نظام التقييم.	0.578
3	أقدم تغذية راجعة مستمرة للطلبة حول أدائهم الأكاديمي.	0.573
4	أساهم من خلال التقييمات في تطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم على التحصيل العلمي.	0.474
5	أوفر آليات متطورة لتقويم أداء الطلبة بما يتفق مع معايير هيئة الاعتماد والجودة.	0.449
6	أعمل على المراجعة الدورية المنهجية لسلامة إجراءات التقييم.	0.401
	الجذر الكامن	3.925
	التباين المفسر	%65.42

جدول (15)

معامل ثبات كرونباخ الفا للمجالات والدرجة الكلية لمقياس جودة التعليم

		عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
(جودة التعليم)	المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم	10	0.903
	المجال الثاني: بيئة التعلم	8	0.907
	المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي	9	0.914
	المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة	6	0.892
	المجال الكلي	33	0.969

جدول (16)

معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي والدرجة الكلية للمحور

#	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
	المجال الأول: تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)		
1	أستفيد من التعلم الرقمي في تحسين مخرجات المحاضرات التي أقدّمها عبر المنصات الرقمية.	**0.755	0.000
2	أصبح إعداد المحتوى التدريسي أكثر سهولة بفضل أدوات التعلم الرقمي	**0.820	0.000
3	أتمكّن من إنجاز المهام بشكل أسرع وأكثر دقة باستخدام التعلم الرقمي وتقنياته.	**0.801	0.000
4	أُعزّز كفاءتي في أداء المهام الجامعية اليومية عبر الاستفادة من البيئة الرقمية.	**0.791	0.000
5	أُتابع أداء الطلبة وأُحلل نتائجهم الدراسية بسهولة من خلال أدوات التعليم الرقمي.	**0.731	0.000
6	أُسهم في تحسين إنتاجي الأكاديمي وتطوير أدائي المهني باستخدام التعلم الرقمي.	**0.848	0.000
7	أُقلّل من الأخطاء التي واجهتها سابقًا في العمل بفضل اعتماد الأساليب الرقمية.	**0.863	0.000
8	أُمنح فرصة لمواجهة تحديات المستقبل التعليمي من خلال الاطلاع المستمر على التقنيات الحديثة.	**0.829	0.000
9	أصبحت أكثر قدرة على إدارة وقتي بفعالية بفضل استخدام نظم التعلم الرقمية.	**0.811	0.000
	المجال الثاني: تأثير المستوى الفني		
1	استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) بكفاءة لتنظيم العملية التعليمية والتفاعل مع الطلبة.	**0.850	0.000
2	أُجيد استخدام البرمجيات الأكاديمية المتخصصة في التحليل، والتصميم.	**0.759	0.000
3	أستطيع تشخيص وحل المشكلات التقنية التي تواجهني في التدريس والبحث العلمي.	**0.776	0.000
4	أُطور استراتيجيات التقييم باستخدام التكنولوجيا، مثل الاختبارات الإلكترونية والتحليلات الرقمية لتقييم أداء الطلبة.	**0.780	0.000
5	أستطيع توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، مثل العروض	**0.773	0.000

#	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
	التفاعلية، برامج المحاكاة، والواقع المعزز لتحسين تجربة التعلم.		
6	أقدم برامج تدريبية حديثة تساعدني في تحسين ادائي التدريسي.	**0.799	0.000
7	أمتلك القدرة على تشغيل الأجهزة المخبرية أو البرمجيات الخاصة بالمجال الأكاديمي.	**0.798	0.000
8	أوفر حلول تقنية مبتكرة تساهم في تحسين مهارات البحث العلمي ورفع جودة التدريس لدي.	**0.801	0.000
9	أمتلك مهارة التواصل والتعاون الأكاديمي عبر الأدوات الرقمية مثل المنصات السحابية، والمنتديات العلمية، والتطبيقات التشاركية.	**0.782	0.000
المجال الثالث: تأثير المستوى الاجتماعي			
1	أقوم بناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الطلبة وتقديم الدعم الأكاديمي لهم.	**0.7733	0.000
2	أعمل بروح الفريق والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والمجتمعية.	**0.776	0.000
3	أُقدم الإرشاد والتوجيه للطلبة عبر المنصة الرقمية بخصوص حياتهم الأكاديمية والمهنية.	**0.684	0.000
4	أتعامل بحرفية مع الاختلافات الثقافية والفكرية داخل بيئة الجامعة.	**0.785	0.000
5	أشارك في الفعاليات الجامعية والأنشطة الطلابية لتعزيز التواصل.	**0.852	0.000
6	أظهر اهتماماً شخصياً برفاهية الطلاب وأسعى لخلق جو من الألفة والثقة في التعامل معهم.	**0.758	0.000
7	أستخدم المنصات الرقمية للتواصل مع الطلبة خارج أوقات الدوام الرسمي.	**0.814	0.000
8	أُبدي اهتمامي بالجوانب النفسية للطلبة وأُساهم في خلق بيئة مريحة.	**0.815	0.000
9	أُبدي اهتمامي بالجوانب الاجتماعية للطلبة وأُساهم في خلق بيئة مشجعة لهم	**0.787	0.000
10	أحرص على أن أكون حلقة وصل بين الطلبة والجهات المختصة داخل الجامعة لحل أي صعوبات يواجهونها.	**0.758	0.000
المجال الرابع: تأثير المستوى الأكاديمي			
1	أمتلك القدرة على إيصال المعرفة بطرق فاعلة في التعلم الرقمي.	**0.709	0.000
2	أُطور المناهج والمحتوى التعليمي بما يتلاءم مع التعلم الرقمي وفق المعايير الأكاديمية الحديثة في القسم.	**0.720	0.000
3	أقوم بإجراء أبحاث علمية لنشرها في مجلات رصينة محكمة.	**0.735	0.000
4	أوجه الطلبة في مشاريعهم وأبحاثهم العلمية.	**0.643	0.000

#	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
5	أشارك في المؤتمرات والندوات الأكاديمية لتطوير كفاءتي الأكاديمية والبحثية.	**0.807	0.000
6	أحرص على حضور ورش العمل، الدورات التدريبية الأكاديمية.	**0.774	0.000
7	أطبق الأساليب الحديثة في التدريس والإدارة.	**0.856	0.000
8	أواكب كل ما هو جديد في مجال تخصصي الأكاديمي من خلال الاطلاع على كل ما هو جديد عبر المواقع الرقمية وتوظيفها في التعليم.	**0.800	0.000
9	أنخرط في مجتمعات أكاديمية متخصصة من خلال المجموعات الرقمية.	**0.802	0.000
10	أقيم أدائي في تطبيق استراتيجية التعلم الرقمي ذاتياً في سبيل تحسن ممارساتي التعليمية.	**0.657	0.000

** الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

جدول (17)

معامل ارتباط بيرسون للمجالات مع الدرجة الكلية

	المجال	معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
	المجال الأول: تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)	**0.945	0.000
الأداء	المجال الثاني: تأثير المستوى الفني	**0.962	0.000
الأكاديمي	المجال الثالث: تأثير المستوى الاجتماعي	**0.927	0.000
	المجال الرابع: تأثير المستوى الأكاديمي	**0.934	0.000

** الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

جدول (18)

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تأثير المستوى الرقمي

#	الفقرة	تشبع الفقرات
1	أستفيد من التعلم الرقمي في تحسين مخرجات المحاضرات التي أقدّمها عبر المنصـــات الرقمية.	0.855
2	أصبح إعداد المحتوى التدريسي أكثر سهولة بفضل أدوات التعلم الرقمي	0.710
3	أتمكّن من إنجاز المهام بشكل أسرع وأكثر دقة باستخدام التعلم الرقمي وتقنياته.	0.603
4	أُعزّز كفاءتي في أداء المهام الجامعية اليومية عبر الاستفادة من البيئة الرقمية.	0.463
5	أُتابع أداء الطلبة وأُحلل نتائجهم الدراسية بسهولة من خلال أدوات التعليم الرقمي.	0.486
6	أُسهم في تحسين إنتاجي الأكاديمي وتطوير أدائي المهني باستخدام التعلم الرقمي.	0.481
7	أُقلّل من الأخطاء التي واجهتها سابقًا في العمل بفضل اعتماد الأساليب الرقمية.	0.464
8	أُمنح فرصة لمواجهة تحديات المستقبل التعليمي من خلال الاطلاع المستمر على التقنيات الحديثة.	0.442
9	أصبحت أكثر قدرة على إدارة وقتي بفعالية بفضل استخدام نظم التعلم الرقمية.	0.497
	الجذر الكامن	5.855
	التباين المفسر	%65.05

جدول (19)

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تأثير المستوى الفني

#	الفقرة	تشبع الفقرات
1	استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) بكفاءة لتنظيم العملية التعليمية والتفاعل مع الطلبة.	0.640
2	أُجيد استخدام البرمجيات الأكاديمية المتخصصة في التحليل، والتصميم.	0.928
3	أستطيع تشخيص وحل المشكلات التقنية التي تواجهني في التدريس والبحث العلمي.	0.584
4	أُطور استراتيجيات التقييم باستخدام التكنولوجيا، مثل الاختبارات الإلكترونية والتحليلات الرقمية لتقييم أداء الطلبة.	0.483
5	أستطيع توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، مثل العروض التفاعلية، برامج المحاكاة، والواقع المعزز لتحسين تجربة التعلم.	0.494
6	أقدم برامج تدريبية حديثة تساعدني في تحسين ادائي التدريسي.	0.493
7	أمتلك القدرة على تشغيل الأجهزة المخبرية أو البرمجيات الخاصة بالمجال الأكاديمي.	0.484
8	أوفر حلول تقنية مبتكرة تساهم في تحسين مهارات البحث العلمي ورفع جودة التدريس لدي.	0.479
9	أمتلك مهارة التواصل والتعاون الأكاديمي عبر الأدوات الرقمية مثل المنصات السحابية، والمنتديات العلمية، والتطبيقات التشاركية.	0.416
	الجذر الكامن	6.741
	التباين المفسر	%74.09

جدول (20)

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر لمجال تأثير المستوى الاجتماعي

#	الفقرة	تشبع الفقرات
1	أقوم بناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الطلبة وتقديم الدعم الأكاديمي لهم.	0.607
2	أعمل بروح الفريق والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والمجتمعية.	0.900
3	أُقدم الإرشاد والتوجيه للطلبة عبر المنصة الرقمية بخصوص حياتهم الأكاديمية والمهنية.	0.611
4	أتعامل بحرفية مع الاختلافات الثقافية والفكرية داخل بيئة الجامعة.	0.536
5	أشارك في الفعاليات الجامعية والأنشطة الطلابية لتعزيز التواصل.	0.459
6	أظهر اهتماماً شخصياً برفاهية الطلاب وأسعى لخلق جو من الألفة والثقة في التعامل معهم.	0.407
7	أستخدم المنصات الرقمية للتواصل مع الطلبة خارج أوقات الدوام الرسمي.	0.460
8	أُبدي اهتمامي بالجوانب النفسية للطلبة وأُساهم في خلق بيئة مريحة.	0.483
9	أُبدي اهتمامي بالجوانب الاجتماعية للطلبة وأُساهم في خلق بيئة مشجعة لهم	0.418
10	أحرص على أن أكون حلقة وصل بين الطلبة والجهات المختصة داخل الجامعة لحل أي صعوبات يواجهونها.	0.419
	الجذر الكامن	6.107
	التباين المفسر	%61.07

جدول (21)

تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تأثير المستوى الأكاديمي

#	الفقرة	تشبع الفقرات
1	أمتلك القدرة على إيصال المعرفة بطرق فاعلة في التعلم الرقمي.	0.680
2	أُطور المناهج والمحتوى التعليمي بما يتلاءم مع التعلم الرقمي وفق المعايير الأكاديمية الحديثة في القسم.	0.694
3	أقوم بإجراء أبحاث علمية لنشرها في مجلات رصينة محكمة.	0.902
4	أوجه الطلبة في مشاريعهم وأبحاثهم العلمية.	0.490
5	أشارك في المؤتمرات والندوات الأكاديمية لتطوير كفاءتي الأكاديمية والبحثية.	0.461
6	أحرص على حضور ورش العمل، الدورات التدريبية الأكاديمية.	0.466
7	أطبق الأساليب الحديثة في التدريس والإدارة.	0.432
8	أواكب كل ما هو جديد في مجال تخصصي الأكاديمي من خلال الاطلاع على كل ما هو جديد عبر المواقع الرقمية وتوظيفها في التعليم.	0.466
9	أنخرط في مجتمعات أكاديمية متخصصة من خلال المجموعات الرقمية.	0.470
10	أقيم أدائي في تطبيق استراتيجية التعلم الرقمي ذاتياً في سبيل تحسن ممارساتي التعليمية.	0.440
	الجذر الكامن	7.778
	التباين المفسر	%77.78

جدول (23)

معامل ثبات كرونباخ الفا للمجالات والدرجة الكلية لمقياس فاعلية الأداء الأكاديمي

		عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
فاعلية الأداء الأكاديمي	المجال الأول: تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)	9	0.932
	المجال الثاني: تأثير المستوى الفني	9	0.924
	المجال الثالث: تأثير المستوى الاجتماعي	10	0.929
	المجال الرابع: تأثير المستوى الأكاديمي	10	0.913
	الدرجة الكلية	38	0.977

جدول (25)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والمستوى لفقرات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته

#	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
المجال الأول: توظيف التعلم الرقمي						
1	أُوظف التكنولوجيا الرقمية في أعمالي الجامعية.	4.33	0.49	86.6	15	كبيرة جداً
2	استخدم المكتبات الكترونية بغية الوصول إلى الكتب والمراجع المفيدة لمساقاتي.	4.30	0.49	86	16	كبيرة جداً
3	أعقد امتحانات الكترونية محوسبة للطلبة في المساقات الدراسية.	4.39	0.52	87.8	9	كبيرة جداً
4	أُقدم عبر المنصة الإلكترونية أنشطة الكترونية تحفز الطلبة على التفكير الإبداعي.	4.40	0.51	88	5	كبيرة جداً
5	أُشارك في ورش العمل والدورات التدريبية الرقمية واللقاءات التوضيحية عبر الانترنت لتعزيز مهاراتي في التعلم الرقمي.	4.42	0.51	88.4	1	كبيرة جداً
6	أُوجه الطلبة نحو مصادر التعلم الرقمية خاصة لإثراء مواضيع المساقات المطروحة.	4.39	0.51	87.8	7	كبيرة جداً
7	استخدم تقنيات التعليم الرقمي لغايات البحث العلمي.	4.39	0.52	87.8	10	كبيرة جداً
8	أُوظف استراتيجيات تعليمية تعتمد على إمكانيات التكنولوجيا الحديثة في المحاضرات.	4.39	0.51	87.8	8	كبيرة جداً
9	أتواصل مع فريق الدعم الفني لمساعدتي بإصلاح أي إشكالية تتعلق بالعملية التعليمية عن بعد.	4.38	0.54	87.6	12	كبيرة جداً
10	أنوع في استخدام الوسائط الإلكترونية التي تقدم من خلالها المساقات (اسطوانات، مواقع، غرف محادثة،	4.38	0.53	87.6	11	كبيرة جداً

#	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
	منتديات).					
11	أُنمي لدى طلبتي مهارات التعلم الـذاتي من خلال البحث عن المعلومة بأنفسـهم من مصادر التعلم الرقمية المختلفة.	4.41	0.53	88.2	4	كبيرة جداً
12	أُعزز من قدراتي في التكنولوجيا الرقمية من خلال التعلم الرقمي.	4.42	0.53	88.4	3	كبيرة جداً
13	استثمر في تقنيات التعلم الرقمي لتحقيـق المرونة في الوصول إلى المادة التعليمية في أي وقت.	4.42	0.52	88.4	2	كبيرة جداً
14	أتوجد في قاعات ومختبرات مخصصـة في الجامعة لتعلم الرقمي لدعم تجـاربي التعليمية الرقمية.	4.37	0.57	87.4	14	كبيرة جداً
15	استفد من التسهيلات المادية والتقنية التي توفرها الجامعة لتفعيل التعلم الرقمي.	4.40	0.55	88	6	كبيرة جداً
16	أصمم تحديات تعليمية رقميـة أو مهـام (Gamified) تحفّز الطلبة على الإنجاز والمنافسة الأكاديمية.	4.10	0.76	82	17	كبيرة
17	اسـتخدم أدوات الـذكاء الاصـطناعي لمساعدتي في تصحيح الواجبات وتقـديم تغذيـة راجعـة فوريـة للطلبـة مثل(Grammarly & Turnitin).	4.38	0.73	87.6	13	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	4.37	0.42	%87.39		كبيرة جداً
	المجال الثاني: معوقات التعلم الرقمي					
1	تتكرر الأعطال الفنية والمشاكل التقنيـة، خاصة أثناء الامتحانات المحوسبة.	3.59	0.75	71.8	16	كبيرة
2	ضـيق الوقـت فـي الامتحانـات المحوسبة بالنسبة للطلبة بسبب الفروقات الشخصية	3.57	0.72	71.4	17	كبيرة
3	صعوبة تصـحيح الواجبـات الدراسـية المحوسبة لدى بعـض أعضـاء الهيئـة التدريسية.	3.47	0.77	69.4	20	كبيرة

#	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
4	ضعف شبكة الإنترنت والافتقار لوجود صيانة دورية.	3.57	0.73	71.4	18	كبيرة
5	قلة توافر القاعات والمختبرات المتعلقة بالتعلم الرقمي داخل الجامعة.	3.57	0.74	71.4	19	كبيرة
6	قلة توافر الفنيين المتخصصين للتعامل مع المشكلات التقنية المتعلقة بالتعلم الرقمي.	3.61	0.76	72.2	15	كبيرة
7	ضعف مهارات استخدام تقنيات التعليم الرقمي لدى بعض أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة.	3.62	0.74	72.4	10	كبيرة
8	قلة عدد اجهزة الحاسوب مقارنة مع أعداد الطلبة.	3.62	0.73	72.4	9	كبيرة
9	افتقار بعض أعضاء الهيئة التدريسية الوعي الكافي عن الأنظمة والطرق التي يتم فيها التعلم الرقمي بشكل فعال.	3.63	0.73	72.6	7	كبيرة
10	ملائمة المحتوي التعليمي للمنهاج الجامعي للأساليب التقليدية أكثر من أساليب التعلم الرقمي.	3.62	0.75	72.4	11	كبيرة
11	قلة الدورات التدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية لتطبيق التعلم الرقمي.	3.65	0.72	73	5	كبيرة
12	نصاب أعضاء هيئة التدريس من المساقات الدراسية كبيرة مما يعوق تفرغه لإعداد البحوث والمشاركة في المؤتمرات البحثية الرقمية.	3.68	0.69	73.6	1	كبيرة
13	صعوبة التجديد والتغيير من نمط التدريس التقليدي إلى الكتروني.	3.63	0.77	72.6	8	كبيرة
14	صعوبة تطبيق المقررات الدراسية كبرمجيات رقمية.	3.61	0.76	72.2	14	كبيرة
15	عدم وضوح السياسات والتوجيهات من إدارة الجامعة حول كيفية دمج التعلم الرقمي.	3.61	0.74	72.2	13	كبيرة
16	صعوبة تطبيق الأنشطة الجماعية أو	3.64	0.74	72.8	6	كبيرة

#	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
	التفاعلية في بيئة التعلم الرقمية.					
17	عدم تكافؤ الفرص لدى الطلبة بسبب اختلاف الإمكانيات التقنية في منازلهم.	3.65	0.69	73	3	كبيرة
18	عدم وجود تقيم دوري لتجربة التعلم الرقمية من قبل الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.	3.65	0.71	73	4	كبيرة
19	غياب التحفيز المعنوي للتميز في التعلم الرقمي.	3.68	0.72	73.6	2	كبيرة
	الدرجة الكلية للمجال	3.61	0.63	%72.3		كبيرة

جدول (27)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والمستوى لفقرات مقياس جودة التعليم

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم						
1	أضع الأهداف التعليمية للمقرر وفق خطة دراسية واضحة للطلبة إلكترونياً منذ بداية الفصل الدراسي	4.37	0.54	87.4	1	كبيرة جداً
2	استخدم أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تناسب التعلم الرقمي.	4.28	0.50	85.6	10	كبيرة جداً
3	أوضح لطلبة المساقة عبر المنصة المفاهيم بطريقة مبسطة.	4.30	0.51	86	6	كبيرة جداً
4	أُشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل خلال المحاضرات الإلكترونية.	4.31	0.50	86.2	5	كبيرة جداً
5	أُقيم أداء الطلبة في التعلم الرقمي بطرق متنوعة وعادلة تعكس مدى استيعابهم للمادة.	4.30	0.52	86	7	كبيرة جداً
6	أتواصل مع الطلبة إلكترونياً عبر الايميل الجامعي بشكل فعّال وأقدم لهم الدعم الأكاديمي عند الحاجة.	4.33	0.52	86.6	2	كبيرة جداً

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
7	التزم بمواعيد المحاضرات الرقمية وأعوضها في حال حدوث ظرف طارئ.	4.33	0.52	86.6	3	كبيرة جداً
8	أشارك في تطوير المناهج بما يتلائم مع التعلم الرقمي.	4.29	0.54	85.8	9	كبيرة جداً
9	أشارك في البحوث الرقمية من خلال المؤتمرات والندوات واللقاءات عبر المنصات.	4.30	055	86	8	كبيرة جداً
10	أوازن بين الجوانب النظرية والعملية في التعلم الرقمي.	4.32	0.52	86.4	4	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	4.31	0.44	%86.28		كبيرة جداً
المجال الثاني: بيئة التعلم						
1	أوفر بيئة تعليمية محفزة ومناسبة للتفاعل والمشاركة عبر المنصة الرقمية.	4.29	0.51	85.8	7	كبيرة جداً
2	أحرص على جاهزية شاشات العرض والحاسوب في القاعات الدراسة لتوظيفها في التعليم.	4.28	0.49	85.6	8	كبيرة جداً
3	أعمل على توفير بيئة تعليمية رقمية معززة للعلاقات الاجتماعية بيني وبين الطلبة.	4.30	0.49	86	5	كبيرة جداً
4	أحرص على وجود فرص للتواصل المستمر بين الطلاب وأساتذتهم عبر منصات إلكترونية أو جلسات استشارية.	4.31	0.51	86.2	4	كبيرة جداً
5	أحرص على توفر الكتب والمراجع والمصادر الإلكترونية لدعم التعلم.	4.32	0.50	86.4	1	كبيرة جداً
6	أُنوع في مصادر التعلم بين الكتب، المقالات، الفيديوهات التعليمية، والدورات الإلكترونية.	4.30	0.50	86	6	كبيرة جداً
7	أوفر محتوى تعليمي متطور عبر الإنترنت يسهل الوصول إليه في أي وقت.	4.31	0.49	86.2	3	كبيرة جداً
8	أوفر من خلال بيئة التعلم الرقمي مناخًا آمنًا وخاليًا من التنمر والتمييز.	4.31	0.48	86.2	2	كبيرة جداً

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
	الدرجة الكلية للمجال	4.30	0.42	%86.05		كبيرة جداً
المجال الثالث: تأثير التعلم الرقمي						
1	استخدام تقنيات التعلم الرقمي يساعد في تطوير مهارات البحث والتعلم الذاتي لدى الطلبة.	4.31	0.50	86.2	9	كبيرة جداً
2	أُعزز من خلال أدوات وأساليب التعلم الرقمي تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي.	4.31	0.48	86.2	7	كبيرة جداً
3	أُنوّع في أساليب التدريس باستخدام ما توفره التقنيات الرقمية من إمكانيات حديثة.	4.31	0.49	86.2	8	كبيرة جداً
4	أُسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال دمج التعلم الرقمي بالمقررات.	4.33	0.51	86.6	4	كبيرة جداً
5	أُقلل من الفجوات التعليمية بين الطلبة باستخدام حلول رقمية مرنة وشاملة.	4.33	0.52	86.6	5	كبيرة جداً
6	أُحسّن بفضل الموارد الرقمية المتنوعة جودة تحضير المحاضرات.	4.33	0.49	86.6	3	كبيرة جداً
7	أُخفف من الجهد والوقت اللازمين لإعداد المحتوى التدريسي باستخدام أدوات تعليمية ذكية.	4.32	0.53	86.4	6	كبيرة جداً
8	أُعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة باستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.	4.35	0.53	87	2	كبيرة جداً
9	أُقيّم أداء الطلبة بدقة وأُقدّم لهم تغذية راجعة مخصصة تساعدهم على التطور المستمر، بفضل أدوات التقييم الرقمية.	4.35	0.51	87	1	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	4.33	0.42	%86.51		كبيرة جداً
المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة						
1	استخدام أساليب تقييم رقمية متنوعة تشمل الامتحانات، المشاريع، التكاليف البحثية، والاختبارات التفاعلية.	4.35	0.51	87	2	كبيرة جداً

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
2	أطبق أعمالي الجامعية بعدالة وشفافية في نظام التقييم.	4.32	0.49	86.4	4	كبيرة جداً
3	أقدم تغذية راجعة مستمرة للطلبة حول أدائهم الأكاديمي.	4.31	0.49	86.2	6	كبيرة جداً
4	أساهم من خلال التقييمات في تطوير مهارات الطلاب وتحفيزهم على التحصيل العلمي.	4.32	0.49	86.4	5	كبيرة جداً
5	أوفر آليات متطورة لتقويم أداء الطلبة بما يتفق مع معايير هيئة الاعتماد والجودة.	4.33	0.50	86.6	3	كبيرة جداً
6	أعمل على المراجعة الدورية المنهجية لسلامة إجراءات التقييم.	4.36	0.52	87.2	1	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	4.33	0.43	%86.67		كبيرة جداً

جدول (29)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية والترتيب والمستوى لفقرات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
المجال الأول: تأثير المستوى الرقمي						
1	أستفيد من التعلم الرقمي في تحسين مخرجات المحاضرات التي أقدّمها عبر المنصات الرقمية.	4.37	0.50	87.4	1	كبيرة جداً
2	أصبح إعداد المحتوى التدريسي أكثر سهولة بفضل أدوات التعلم الرقمي	4.31	0.50	86.2	3	كبيرة جداً
3	أتمكّن من إنجاز المهام بشكل أسرع وأكثر دقة باستخدام تقنيات التعلم الرقمي.	4.31	0.50	86.2	4	كبيرة جداً
4	أُعزّز كفاءتي في أداء المهام الجامعية اليومية عبر الاستفادة من البيئة الرقمية.	4.31	0.50	86.2	5	كبيرة جداً
5	أُتابع أداء الطلبة وأُحلل نتائجهم	4.29	0.51	85.8	9	كبيرة

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
	الدراسية بسهولة من خلال أدوات التعليم الرقمي.					جداً
6	أُسهم في تحسين إنتاجي الأكاديمي وتطوير أدائي المهني باستخدام التعلم الرقمي.	4.30	0.50	86	8	كبيرة جداً
7	أُقلّل من الأخطاء التي واجهتها سابقًا في العمل بفضل اعتماد الأساليب الرقمية.	4.32	0.50	86.4	6	كبيرة جداً
8	أُمنح فرصة لمواجهة تحديات المستقبل التعليمي من خلال الاطلاع المستمر على التقنيات الحديثة.	4.31	0.50	86.2	7	كبيرة جداً
9	أصبحت أكثر قدرة على إدارة وقتي بفعالية بفضل استخدام نظم التعلم الرقمية.	4.37	0.51	87.4	2	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	4.32	0.42	%86.44		كبيرة جداً
	المجال الثاني: تأثير المستوى الفني					
1	استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) بكفاءة لتنظيم العملية التعليمية والتفاعل مع الطلبة.	4.40	0.58	88	1	كبيرة جداً
2	أُجيد استخدام البرمجيات الأكاديمية المتخصصة في التحليل، والتصميم.	4.27	0.63	85.4	9	كبيرة جداً
3	أستطيع تشخيص وحل المشكلات التقنية التي تواجهني في التدريس والبحث العلمي.	4.31	0.51	86.2	8	كبيرة جداً
4	أُطور استراتيجيات التقييم باستخدام التكنولوجيا، مثل الاختبارات الإلكترونية والتحليلات الرقمية لتقييم أداء الطلبة.	4.34	0.54	86.8	7	كبيرة جداً
5	أستطيع توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، مثل العروض التفاعلية، برامج المحاكاة، والواقع المعزز	4.34	0.52	86.8	4	كبيرة جداً

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
	لتحسين تجربة التعلم.					
6	أقدم برامج تدريبية حديثة تساعدني في تحسين ادائي التدريسي.	4.34	0.53	86.8	5	كبيرة جداً
7	أمتلك القدرة على تشغيل الأجهزة المخبرية أو البرمجيات الخاصة بالمجال الأكاديمي.	4.34	0.52	86.8	6	كبيرة جداً
8	أوفر حلول تقنية مبتكرة تساهم في تحسين مهارات البحث العلمي ورفع جودة التدريس لدي.	4.36	0.52	87.2	2	كبيرة جداً
9	أمتلك مهارة التواصل والتعاون الأكاديمي عبر الأدوات الرقمية مثل المنصات السحابية، والمنتديات العلمية، والتطبيقات التشاركية.	4.34	0.51	86.8	3	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	4.34	0.45	%86.74		كبيرة جداً
المجال الثالث: تأثير المستوى الاجتماعي						
1	أقوم بناء علاقات اجتماعية إيجابية مع الطلبة وتقديم الدعم الأكاديمي لهم.	4.36	0.49	87.2	5	كبيرة جداً
2	أعمل بروح الفريق والمشاركة في الأنشطة الأكاديمية والمجتمعية.	4.35	0.49	87	8	كبيرة جداً
3	أُقدم الإرشاد والتوجيه للطلبة عبر المنصة الرقمية بخصوص حياتهم الأكاديمية والمهنية.	4.37	0.50	87.4	2	كبيرة جداً
4	أتعامل بحرفية مع الاختلافات الثقافية والفكرية داخل بيئة الجامعة.	4.36	0.51	87.2	6	كبيرة جداً
5	أشارك في الفعاليات الجامعية والأنشطة الطلابية لتعزيز التواصل.	4.34	0.50	86.8	9	كبيرة جداً
6	أظهر اهتماماً شخصياً برفاهية الطلاب وأسعى لخلق جو من الألفة والثقة في التعامل معهم.	4.37	0.52	87.4	4	كبيرة جداً
7	أستخدم المنصات الرقمية للتواصل مع الطلبة خارج أوقات الدوام الرسمي.	4.33	0.50	86.6	10	كبيرة جداً

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
8	أُبدي اهتمامي بالجوانب النفسية للطلبة وأُساهم في خلق بيئة مريحة.	4.35	0.50	87	7	كبيرة جداً
9	أُبدي اهتمامي بالجوانب الاجتماعية للطلبة وأُساهم في خلق بيئة مشجعة لهم	4.37	0.50	87.4	3	كبيرة جداً
10	أحرص على أن أكون حلقة وصل بين الطلبة والجهات المختصة داخل الجامعة لحل أي صعوبات يواجهونها.	4.39	0.53	87.8	1	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	4.36	0.43	%87.20		كبيرة جداً
المجال الرابع: تأثير المستوى الأكاديمي						
1	أمتلك القدرة على إيصال المعرفة بطرق فاعلة في التعلم الرقمي.	4.37	0.50	87.4	3	كبيرة جداً
2	أُطور المناهج والمحتوى التعليمي بما يتلاءم مع التعلم الرقمي وفق المعايير الأكاديمية الحديثة في القسم.	4.32	0.50	86.4	10	كبيرة جداً
3	أقوم بإجراء أبحاث علمية لنشرها في مجلات رصينة محكمة.	4.35	0.55	87	8	كبيرة جداً
4	أوجه الطلبة في مشاريعهم وأبحاثهم العلمية.	4.38	0.50	87.6	2	كبيرة جداً
5	أشارك في المؤتمرات والندوات الأكاديمية لتطوير كفاءتي الأكاديمية والبحثية.	4.39	0.51	87.8	1	كبيرة جداً
6	أحرص على حضور ورش العمل، الدورات التدريبية الأكاديمية.	4.37	0.52	87.4	5	كبيرة جداً
7	أطبق الأساليب الحديثة في التدريس والإدارة.	4.37	0.50	87.4	4	كبيرة جداً
8	أواكب كل ما هو جديد في مجال تخصصي الأكاديمي من خلال الاطلاع على كل ما هو جديد عبر المواقع الرقمية وتوظيفها في التعليم.	4.36	0.51	87.2	7	كبيرة جداً
9	أنخرط في مجتمعات أكاديمية متخصصة من خلال المجموعات	4.37	0.55	87.4	6	كبيرة جداً

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
10	الرقمية. أقيم أدائي في تطبيق استراتيجية الــتعلم الرقمي ذاتياً في سبيل تحسن ممارساتي التعليمية.	4.34	0.50	86.80	9	كبيرة جداً
	الدرجة الكلية للمجال	4.36	0.42	%87.26		كبيرة جداً

جدول (31)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات التعلم الرقمي وتقنياته تبعا لمتغير الرتبة العلمية

الرقم	المجال	الرتبة العلمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	توظيف التعلم الرقمي	مدرس/ محاضر	65	4.41	0.484
		استاذ مساعد	90	4.41	0.396
		استاذ مشارك	246	4.32	0.415
		أستاذ	99	4.43	0.416
2	معوقات التعلم الرقمي	مدرس/ محاضر	65	3.61	0.680
		استاذ مساعد	90	3.59	0.646
		استاذ مشارك	246	3.57	0.589
		أستاذ	99	3.76	0.686
	الدرجة الكلية للمجالات	مدرس/ محاضر	65	4.01	0.493
		استاذ مساعد	90	4.00	0.441
		استاذ مشارك	246	3.95	0.428
		أستاذ	99	4.09	0.484

جدول (32)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تُعزى لمتغير الرتبة العلمية

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	توظيف التعلم الرقمي	بين المجموعات	1.056	3	0.352	1.984	0.115	0.012
		داخل المجموعات	88.038	496	0.177			
2	معوقات التعلم الرقمي	بين المجموعات	2.534	3	0.845	2.116	0.097	0.013
		داخل المجموعات	198.015	496	0.399			
	الدرجة الكلية للمجالات	بين المجموعات	1.497	3	0.499	2.456	0.062	0.015
		داخل المجموعات	100.746	496	0.203			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (33)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات التعلم الرقمي وتقنياته تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الرقم	المجال	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	توظيف التعلم الرقمي	5 سنوات فأقل	48	4.42	0.482
		من 6–10 سنوات	84	4.45	0.401
		اكثر من 10 سنوات	368	4.34	0.417
2	معوقات التعلم الرقمي	5 سنوات فأقل	48	3.63	0.645
		من 6–10 سنوات	84	3.75	0.654
		اكثر من 10 سنوات	368	3.58	0.625
	الدرجة الكلية للمجالات	5 سنوات فأقل	48	4.02	0.505
		من 6–10 سنوات	84	4.10	0.460
		اكثر من 10 سنوات	368	3.96	0.441

جدول (34)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way-ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	توظيف التعلم الرقمي	بين المجموعات	.921	2	0.461	2.596	0.076	0.010
		داخل المجموعات	88.173	497	0.177			
2	معوقات التعلم الرقمي	بين المجموعات	2.060	2	1.030	2.579	0.077	0.010
		داخل المجموعات	198.490	497	0.399			
	الدرجة الكلية للمجالات	بين المجموعات	1.397	2	0.698	3.442	0.033	0.014
		داخل المجموعات	100.846	497	0.203			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (35)

نتائج اختبار LSD للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية التعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	من 5 سنوات فأقل	من 6–10 سنوات	اكثر من 10 سنوات
من 5 سنوات فأقل		-.07837-	.06170
من 6–10 سنوات			.*14007
اكثر من 10 سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (36)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات التعلم الرقمي وتقنياته تبعا لمتغير الجامعة

الرقم	المجال	الجامعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	توظيف التعلم الرقمي	جامعة النجاح الوطنية	130	4.38	0.441
		جامعة بيرزيت	73	4.37	0.442
		جامعة الخليل	65	4.42	0.417
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.31	0.419
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.37	0.427
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.36	0.375
2	معوقات التعلم الرقمي	جامعة النجاح الوطنية	130	3.59	0.613
		جامعة بيرزيت	73	3.73	0.609
		جامعة الخليل	65	3.66	0.626
		جامعة القدس المفتوحة	79	3.43	0.679
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	3.74	0.625
		الجامعة العربية الامريكية	74	3.59	0.627
الدرجة الكلية للمجالات		جامعة النجاح الوطنية	130	3.99	0.432
		جامعة بيرزيت	73	4.05	0.461
		جامعة الخليل	65	4.04	0.448
		جامعة القدس المفتوحة	79	3.87	0.461
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.05	0.462
		الجامعة العربية الامريكية	74	3.97	0.450

جدول (37)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في مجالات واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تُعزى لمتغير الجامعة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	توظيف التعلم الرقمي	بين المجموعات	.535	5	0.107	0.597	0.702	0.006
		داخل المجموعات	88.559	494	0.179			
2	معوقات التعلم الرقمي	بين المجموعات	5.235	5	1.047	2.648	0.022	0.026
		داخل المجموعات	195.315	494	0.395			
الدرجة الكلية للمجالات		بين المجموعات	1.996	5	0.399	1.967	0.082	0.020
		داخل المجموعات	100.247	494	0.203			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (38)

نتائج اختبار LSD للمقارنة البعدية بين متوسطات الدرجة الكلية التعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير الجامعة

الجامعة	جامعة النجاح الوطنية	جامعة بيرزيت	جامعة الخليل	جامعة القدس المفتوحة	جامعة فلسطين التقنية خضوري	الجامعة العربية الامريكية
جامعة النجاح الوطنية		−.14236−	-.07328-	.16011	-.15101-	-.00094-
جامعة بيرزيت			.06908	.30247*	-.00865-	.14142
جامعة الخليل				.23339*	−.07773−	.07234
جامعة القدس المفتوحة					-.31113-*	-.16105-
جامعة فلسطين التقنية خضوري						.15007
الجامعة العربية الامريكية						

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (39)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في استخدام أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام للتعلم الرقمي وتقنياته تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

المجال	المسمى الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
توظيف التعلم الرقمي	عضو هيئة تدريس	390	4.36	0.424	498	-.938-	0.349	0.002
	رئيس قسم	110	4.40	0.416				
معوقات التعلم الرقمي	عضو هيئة تدريس	390	3.60	0.634	498	-.986-	0.325	0.002
	رئيس قسم	110	3.67	0.634				
الدرجة الكلية للمجالات	عضو هيئة تدريس	390	3.98	0.453	498	-1.128-	0.260	0.003
	رئيس قسم	110	4.04	0.450				

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (40)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	ذكر	290	4.3034	.44643	498	-.635-	0.525	0.436
		انثى	210	4.3286	.42194				
2	بيئة التعلم	ذكر	290	4.2875	.42475	498	-.965-	0.335	0.415
		انثى	210	4.3238	.40136				
3	تأثير التعلم الرقمي	ذكر	290	4.3161	.42378	498	-.590-	0.556	0.421
		انثى	210	4.3386	.41868				
4	تقييم أداء الطلبة	ذكر	290	4.3224	.44126	498	-.686-	0.493	0.430
		انثى	210	4.3492	.41632				
	الدرجة الكلية للمجالات	ذكر	290	4.3074	.40153	498	-.776-	0.438	0.394
		انثى	210	4.3351	.38345				

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (41)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات جودة التعليم تبعا لمتغير الرتبة العلمية

الرقم	المجال	الرتبة العلمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	كفاءة التدريس والتعلم	مدرس/ محاضر	65	4.34	0.430
		استاذ مساعد	90	4.33	0.482
		استاذ مشارك	246	4.29	0.425
		أستاذ	99	4.33	0.427
2	بيئة التعلم	مدرس/ محاضر	65	4.34	0.408
		استاذ مساعد	90	4.29	0.433
		استاذ مشارك	246	4.28	0.404
		أستاذ	99	4.35	0.430
3	تأثير التعلم الرقمي	مدرس/ محاضر	65	4.35	0.438
		استاذ مساعد	90	4.30	0.410
		استاذ مشارك	246	4.31	0.415
		أستاذ	99	4.36	0.439
4	تقييم أداء الطلبة	مدرس/ محاضر	65	4.38	0.443
		استاذ مساعد	90	4.35	0.415
		استاذ مشارك	246	4.30	0.418
		أستاذ	99	4.37	0.465
	الدرجة الكلية للمجالات	مدرس/ محاضر	65	4.35	0.382
		استاذ مساعد	90	4.32	0.401
		استاذ مشارك	246	4.30	0.388
		أستاذ	99	4.35	0.411

جدول (42)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير الرتبة العلمية

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	بين المجموعات	0.251	3	0.084	0.438	0.726	0.003
		داخل المجموعات	94.631	496	0.191			
2	بيئة التعلم	بين المجموعات	0.440	3	0.147	0.851	0.467	0.005
		داخل المجموعات	85.528	496	0.172			
3	تأثير التعلم الرقمي	بين المجموعات	0.243	3	0.081	0.456	0.713	0.003
		داخل المجموعات	88.356	496	0.178			
4	تقييم أداء الطلبة	بين المجموعات	0.638	3	0.213	1.147	0.330	0.007
		داخل المجموعات	91.945	496	0.185			
	الدرجة الكلية للمجالات	بين المجموعات	0.333	3	0.111	0.713	0.544	0.004
		داخل المجموعات	77.085	496	0.155			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (43)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات جودة التعليم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الرقم	المجال	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	كفاءة التدريس والتعلم	5 سنوات فأقل	48	4.32	0.447
		من 6–10 سنوات	84	4.37	0.508
		اكثر من 10 سنوات	368	4.30	0.417
2	بيئة التعلم	5 سنوات فأقل	48	4.31	0.394
		من 6–10 سنوات	84	4.37	0.452
		اكثر من 10 سنوات	368	4.29	0.408
3	تأثير التعلم الرقمي	5 سنوات فأقل	48	4.31	0.390
		من 6–10 سنوات	84	4.41	0.422
		اكثر من 10 سنوات	368	4.31	0.424
4	تقييم أداء الطلبة	5 سنوات فأقل	48	4.36	0.439
		من 6–10 سنوات	84	4.42	0.431
		اكثر من 10 سنوات	368	4.31	0.428
	الدرجة الكلية للمجالات	5 سنوات فأقل	48	4.32	0.381
		من 6–10 سنوات	84	4.39	0.416
		اكثر من 10 سنوات	368	4.30	0.390

جدول (44)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعلـــيم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	بين المجموعات	.320	2	.160	.840	.432	0.003
		داخل المجموعات	94.562	497	.190			
2	بيئة التعلم	بين المجموعات	.487	2	.244	1.417	.243	0.006
		داخل المجموعات	85.481	497	.172			
3	تأثير التعلم الرقمي	بين المجموعات	.721	2	.361	2.040	.131	0.008
		داخل المجموعات	87.878	497	.177			
4	تقييم أداء الطلبة	بين المجموعات	.802	2	.401	2.170	.115	0.009
		داخل المجموعات	91.782	497	.185			
	الدرجة الكلية للمجالات	بين المجموعات	.553	2	.276	1.786	.169	0.007
		داخل المجموعات	76.865	497	.155			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (45)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات جودة التعليم تبعا لمتغير الجامعة

الرقم	المجال	الجامعة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	كفاءة التدريس والتعلم	جامعة النجاح الوطنية	130	4.34	0.456
		جامعة بيرزيت	73	4.34	0.459
		جامعة الخليل	65	4.32	0.460
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.26	0.463
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.33	0.419
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.27	0.339
2	بيئة التعلم	جامعة النجاح الوطنية	130	4.32	0.457
		جامعة بيرزيت	73	4.27	0.385
		جامعة الخليل	65	4.34	0.439
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.27	0.414
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.33	0.402
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.27	0.363
3	تأثير التعلم الرقمي	جامعة النجاح الوطنية	130	4.34	0.436
		جامعة بيرزيت	73	4.33	0.400
		جامعة الخليل	65	4.38	0.433
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.27	0.488
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.34	0.394
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.30	0.357
4	تقييم أداء الطلبة	جامعة النجاح الوطنية	130	4.37	0.455
		جامعة بيرزيت	73	4.34	0.423
		جامعة الخليل	65	4.37	0.431
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.26	0.460
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.34	0.409
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.30	0.384
	الدرجة الكلية للمجالات	جامعة النجاح الوطنية	130	4.34	0.421
		جامعة بيرزيت	73	4.32	0.378
		جامعة الخليل	65	4.35	0.404
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.27	0.425
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.34	0.381
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.29	0.330

جدول (46)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير الجامعة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	بين المجموعات	.473	5	.095	.495	.780	0.005
		داخل المجموعات	94.409	494	.191			
2	بيئة التعلم	بين المجموعات	.426	5	.085	.492	.782	0.005
		داخل المجموعات	85.542	494	.173			
3	تأثير التعلم الرقمي	بين المجموعات	.534	5	.107	.600	.700	0.006
		داخل المجموعات	88.065	494	.178			
4	تقييم أداء الطلبة	بين المجموعات	.807	5	.161	.869	.502	0.009
		داخل المجموعات	91.776	494	.186			
	الدرجة الكلية للمجالات	بين المجموعات	.470	5	.094	.603	.698	0.006
		داخل المجموعات	76.948	494	.156			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (48)

نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test) لفحص دلالة الفروق في مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تبعاً لمتغير الجنس

الرقم	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)	ذكر	290	4.32	0.424	498	-.394-	.694	0.000
		انثى	210	4.33	0.413				
2	تأثير المستوى الفني	ذكر	290	4.32	0.458	498	-.865-	.388	0.001
		انثى	210	4.36	0.428				
3	تأثير المستوى الاجتماعي	ذكر	290	4.34	0.441	498	-1.090-	.276	0.002
		انثى	210	4.38	0.412				
4	تأثير المستوى الأكاديمي	ذكر	290	4.36	0.442	498	-.195-	.846	0.000
		انثى	210	4.37	0.400				
	الدرجة الكلية للمجالات	ذكر	290	4.34	0.410	498	-.685-	.493	0.001
		انثى	210	4.36	0.389				

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (49)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات فاعلية الأداء الوظيفي تبعا لمتغير الرتبة العلمية

الرقم	المجال	الرتبة الأكاديمية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)	مدرس/ محاضر	65	4.35	0.498
		استاذ مساعد	90	4.35	0.388
		استاذ مشارك	246	4.29	0.403
		أستاذ	99	4.34	0.430
2	تأثير المستوى الفني	مدرس/ محاضر	65	4.32	0.554
		استاذ مساعد	90	4.36	0.428
		استاذ مشارك	246	4.32	0.423
		أستاذ	99	4.36	0.443
3	تأثير المستوى الاجتماعي	مدرس/ محاضر	65	4.32	0.433
		استاذ مساعد	90	4.36	0.431
		استاذ مشارك	246	4.32	0.419
		أستاذ	99	4.38	0.448
4	تأثير المستوى الأكاديمي	مدرس/ محاضر	65	4.34	0.460
		استاذ مساعد	90	4.40	0.420
		استاذ مشارك	246	4.33	0.419
		أستاذ	99	4.42	0.415
	الدرجة الكلية للمجلات	مدرس/ محاضر	65	4.36	0.438
		استاذ مساعد	90	4.38	0.391
		استاذ مشارك	246	4.32	0.393
		أستاذ	99	4.38	0.408

جدول (50)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way-ANOVA لفحص دلالة الفروق في مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير الرتبة العلمية

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	تأثير المستوى الرقمي	بين المجموعات	.371	3	.124	.703	.551	0.004
		داخل المجموعات	87.281	496	.176			
		المجموع	87.652	499				
2	تأثير المستوى الفني	بين المجموعات	.195	3	.065	.325	.807	0.002
		داخل المجموعات	98.910	496	.199			
		المجموع	99.105	499				
3	تأثير المستوى الاجتماعي	بين المجموعات	.641	3	.214	1.162	.324	0.007
		داخل المجموعات	91.117	496	.184			
		المجموع	91.758	499				
4	تأثير المستوى الأكاديمي	بين المجموعات	.696	3	.232	1.290	.277	0.008
		داخل المجموعات	89.192	496	.180			
		المجموع	89.888	499				
	الدرجة الكلية للمجالات	بين المجموعات	.387	3	.129	.801	.494	0.005
		داخل المجموعات	79.987	496	.161			
		المجموع	80.374	499				

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (51)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات فاعلية الأداء الوظيفي تبعا لمتغير سنوات الخبرة

الرقم	المجال	سنوات الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)	5 سنوات فأقل	48	4.33	0.474
		من 6-10 سنوات	84	4.39	0.429
		اكثر من 10 سنوات	368	4.31	0.409
2	تأثير المستوى الفني	5 سنوات فأقل	48	4.36	0.461
		من 6-10 سنوات	84	4.42	0.460
		اكثر من 10 سنوات	368	4.31	0.439
3	تأثير المستوى الاجتماعي	5 سنوات فأقل	48	4.41	0.440
		من 6-10 سنوات	84	4.44	0.439
		اكثر من 10 سنوات	368	4.34	0.423
4	تأثير المستوى الأكاديمي	5 سنوات فأقل	48	4.32	0.436
		من 6-10 سنوات	84	4.45	0.429
		اكثر من 10 سنوات	368	4.35	0.421
	الدرجة الكلية للمجالات	5 سنوات فأقل	48	4.36	0.422
		من 6-10 سنوات	84	4.43	0.418
		اكثر من 10 سنوات	368	4.33	0.394

جدول (52)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way- ANOVA لفحص دلالة الفروق في مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	تأثير المستوى الرقمي	بين المجموعات	.498	2	.249	1.420	.243	0.006
		داخل المجموعات	87.154	497	.175			
		المجموع	87.652	499				
2	تأثير المستوى الفني	بين المجموعات	.811	2	.405	2.049	.130	0.008
		داخل المجموعات	98.294	497	.198			
		المجموع	99.105	499				
3	تأثير المستوى الاجتماعي	بين المجموعات	.925	2	.463	2.531	.081	0.010
		داخل المجموعات	90.833	497	.183			
		المجموع	91.758	499				
4	تأثير المستوى الأكاديمي	بين المجموعات	.735	2	.367	2.048	.130	0.008
		داخل المجموعات	89.153	497	.179			
		المجموع	89.888	499				
5	الدرجة الكلية	بين المجموعات	.682	2	.341	2.127	.120	0.008
		داخل المجموعات	79.692	497	.160			
		المجموع	80.374	499				

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (53)

المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات فاعلية الأداء الوظيفي تبعا لمتغير الجامعة

الرقم	المجال	الجامعة	العينة	المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري
1	تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)	جامعة النجاح الوطنية	130	4.32	0.443
		جامعة بيرزيت	73	4.35	0.392
		جامعة الخليل	65	4.33	0.446
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.26	0.451
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.37	0.408
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.31	0.353
2	تأثير المستوى الفني	جامعة النجاح الوطنية	130	4.32	0.444
		جامعة بيرزيت	73	4.40	0.423
		جامعة الخليل	65	4.38	0.426
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.22	0.536
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.39	0.419
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.32	0.395
3	تأثير المستوى الاجتماعي	جامعة النجاح الوطنية	130	4.38	0.450
		جامعة بيرزيت	73	4.35	0.409
		جامعة الخليل	65	4.38	0.441
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.32	0.475
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.39	0.419
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.33	0.362
4	تأثير المستوى الأكاديمي	جامعة النجاح الوطنية	130	4.34	0.447
		جامعة بيرزيت	73	4.39	0.421
		جامعة الخليل	65	4.38	0.431
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.36	0.448
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.36	0.411
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.36	0.379
	الدرجة الكلية للمجالات	جامعة النجاح الوطنية	130	4.34	0.418
		جامعة بيرزيت	73	4.37	0.381
		جامعة الخليل	65	4.37	0.419
		جامعة القدس المفتوحة	79	4.29	0.430
		جامعة فلسطين التقنية خضوري	79	4.38	0.395
		الجامعة العربية الامريكية	74	4.33	0.353

جدول (54)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way-ANOVA لفحص دلالة الفروق في مستوى فاعلية الأداء الأكاديمي لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام تُعزى لمتغير الجامعة

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
1	تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)	بين المجموعات	.592	5	.118	.672	.645	0.007
		داخل المجموعات	87.059	494	.176			
2	تأثير المستوى الفني	بين المجموعات	1.681	5	.336	1.704	.132	0.017
		داخل المجموعات	97.424	494	.197			
3	تأثير المستوى الاجتماعي	بين المجموعات	.337	5	.067	.364	.873	0.004
		داخل المجموعات	91.421	494	.185			
4	تأثير المستوى الأكاديمي	بين المجموعات	.144	5	.029	.159	.977	0.002
		داخل المجموعات	89.744	494	.182			
	الدرجة الكلية للمجالات	بين المجموعات	.429	5	.086	.530	.754	0.005
		داخل المجموعات	79.945	494	.162			

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (56)

معامل ارتباط بيرسون لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته مع مقياس جودة التعليم

المتغير	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	جودة التعليم	
التعلم الرقمي وتقنياته	**0.658	0.000

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (57)

معامل ارتباط بيرسون لمقياس التعلم الرقمي وتقنياته مع مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي

المتغير	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	فاعلية الأداء الأكاديمي	
التعلم الرقمي وتقنياته	0.669**	0.000

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول (58)

معامل ارتباط بيرسون لمقياس جودة التعليم مع مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي

المتغير	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
	فاعلية الأداء الأكاديمي	
جودة التعليم	0.887**	0.000

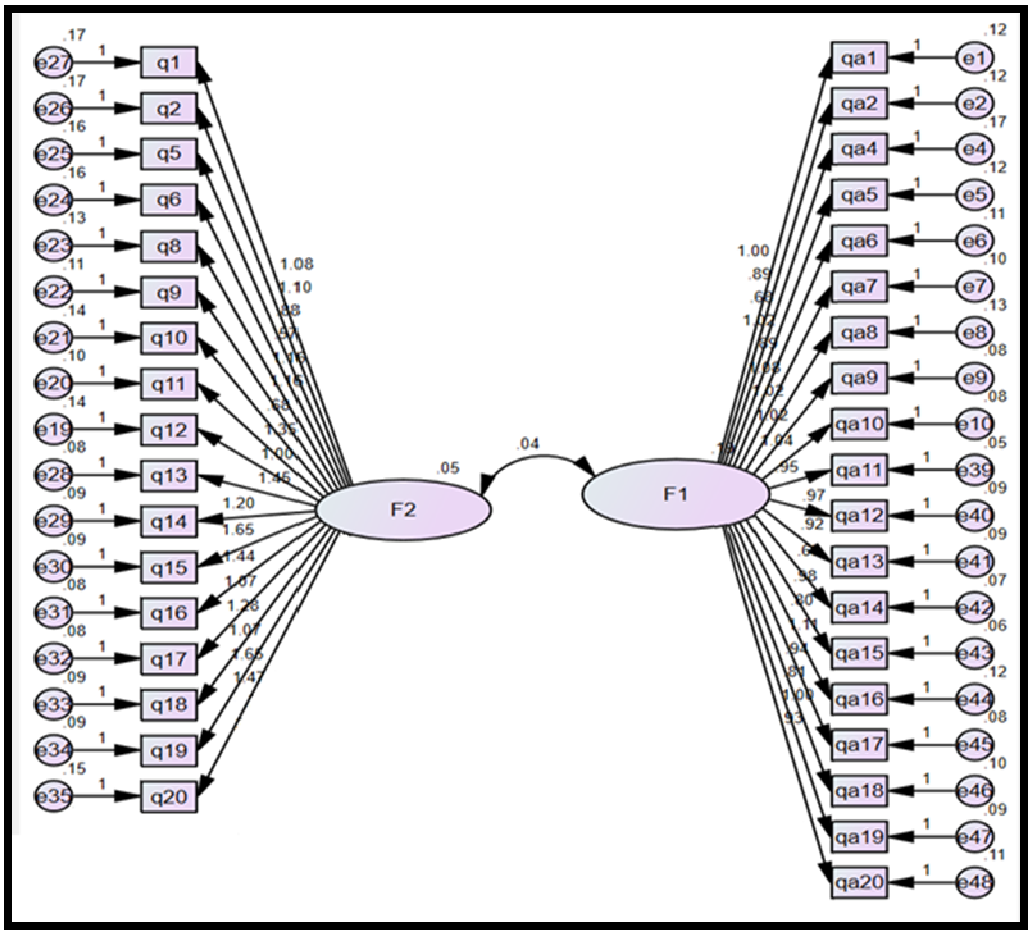
* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

ملحق (ز)

الأشكال

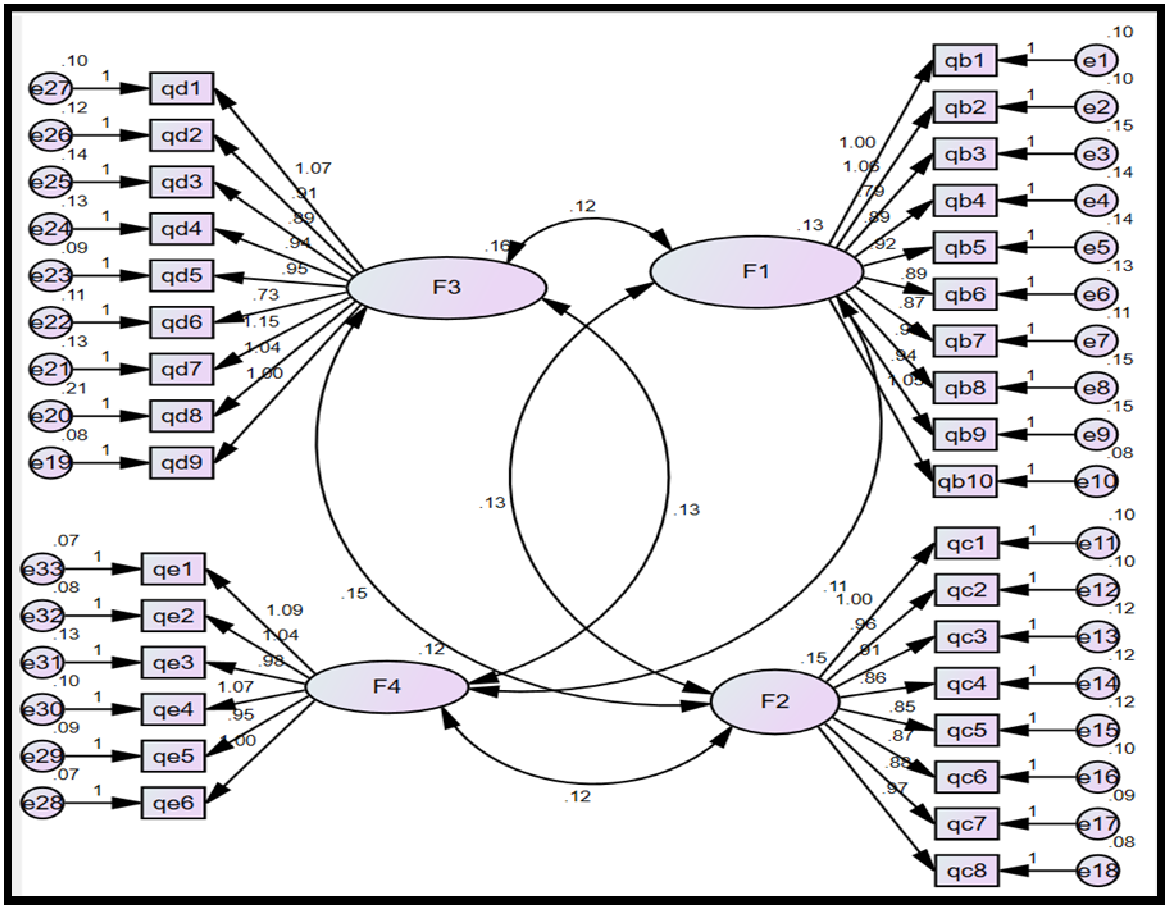
شكل (2)

التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس التعلم الرقمي وتقنياته



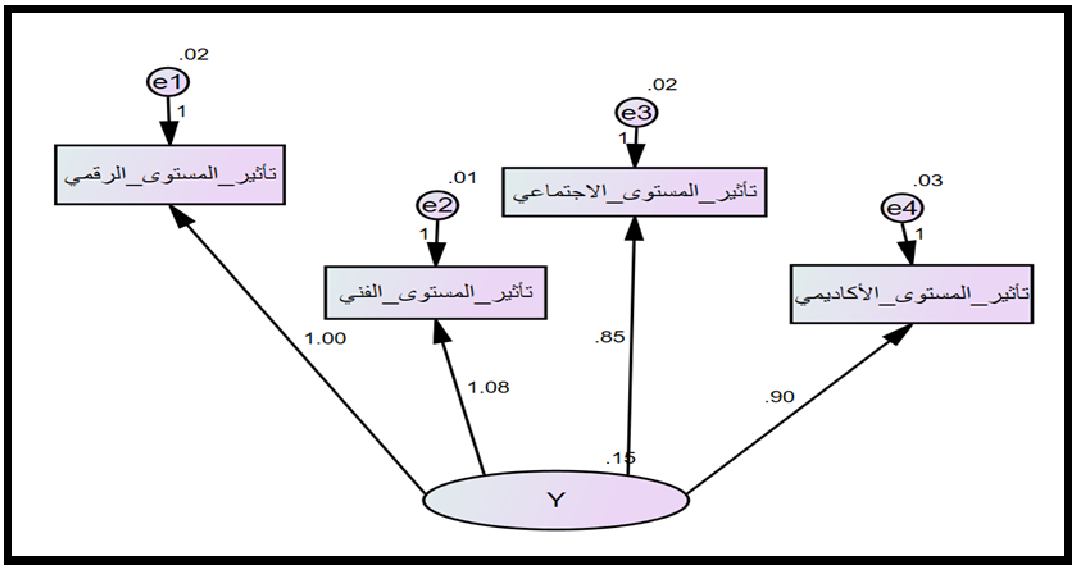
شكل(4)

التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس جودة التعليم



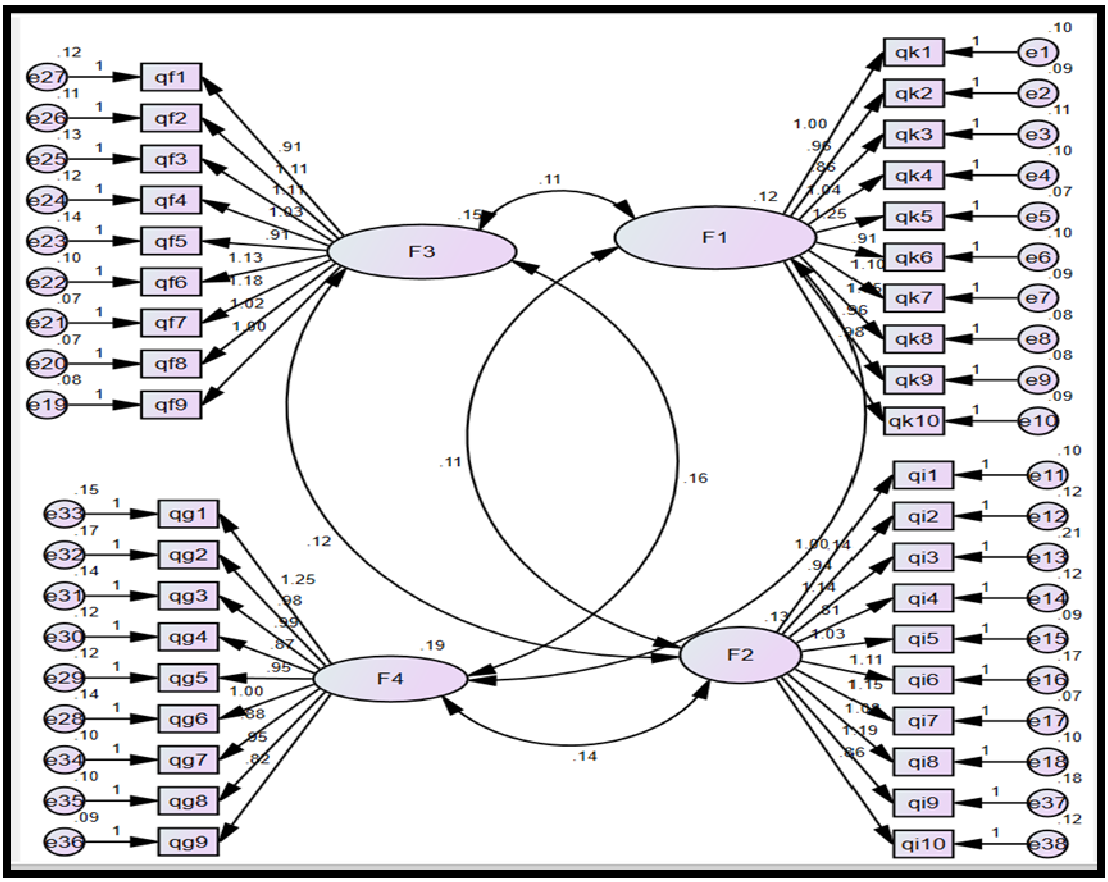
شكل (5)

التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي (البنية العاملية للمقياس)



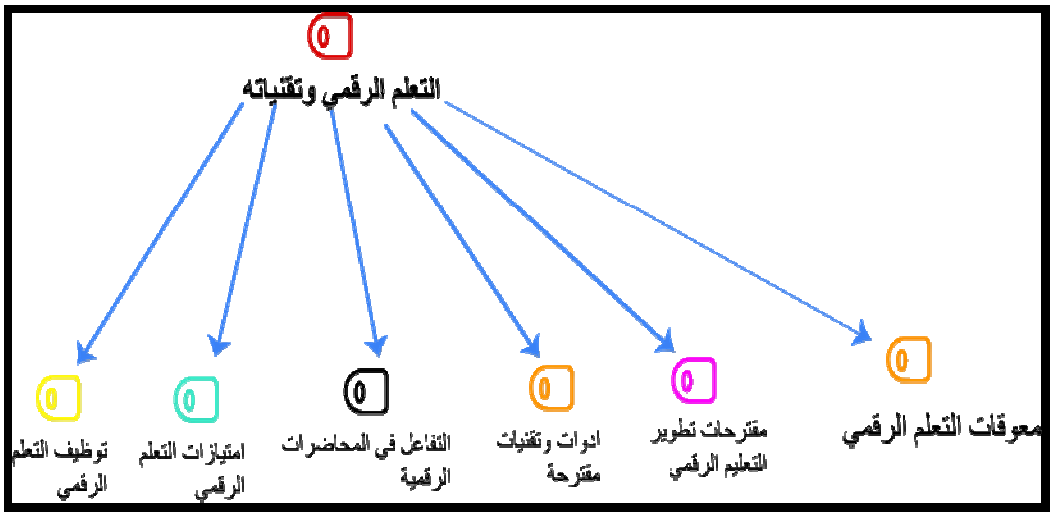
شكل (6)

التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس فاعلية الأداء الأكاديمي



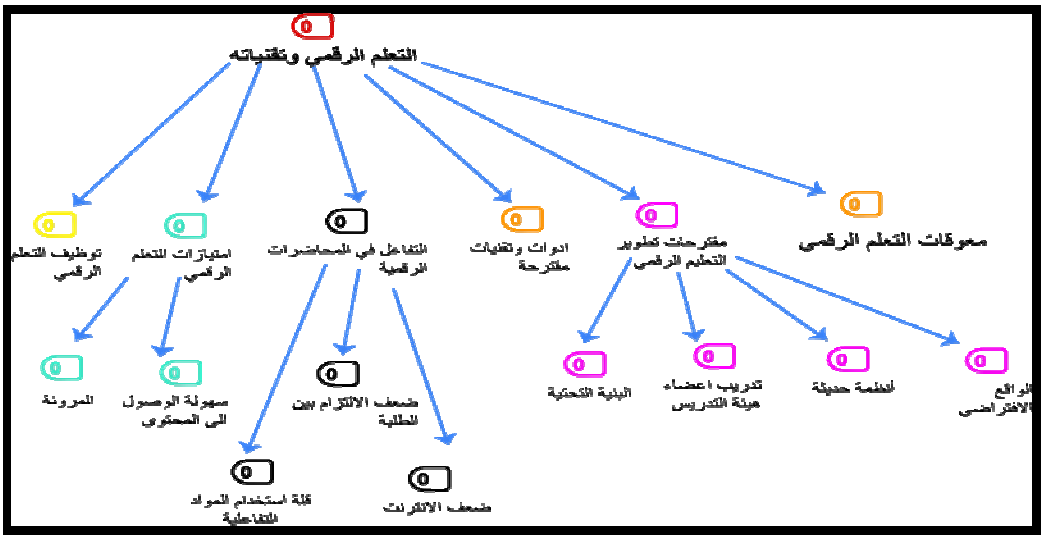
شكل (8)

الفئات لمحور التعلم الرقمي وتقنياته



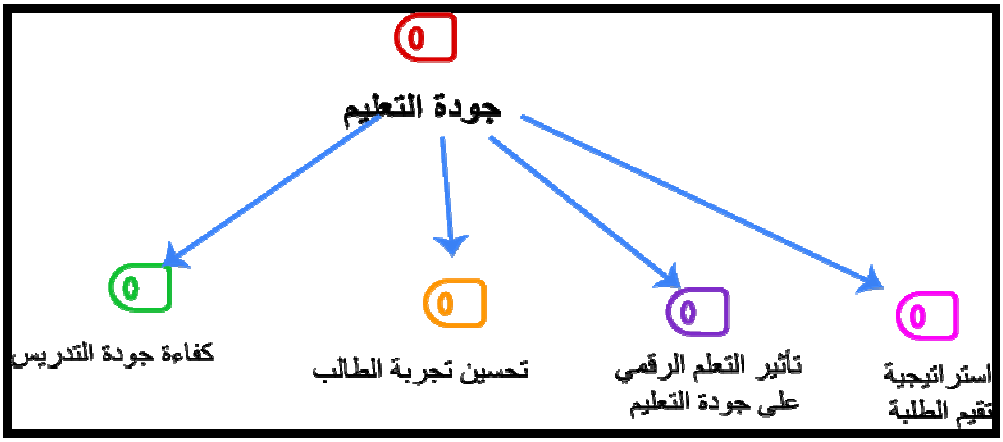
شكل (9)

الفئات والفئات الفرعية لمحور التعلم الرقمي وتقنياته



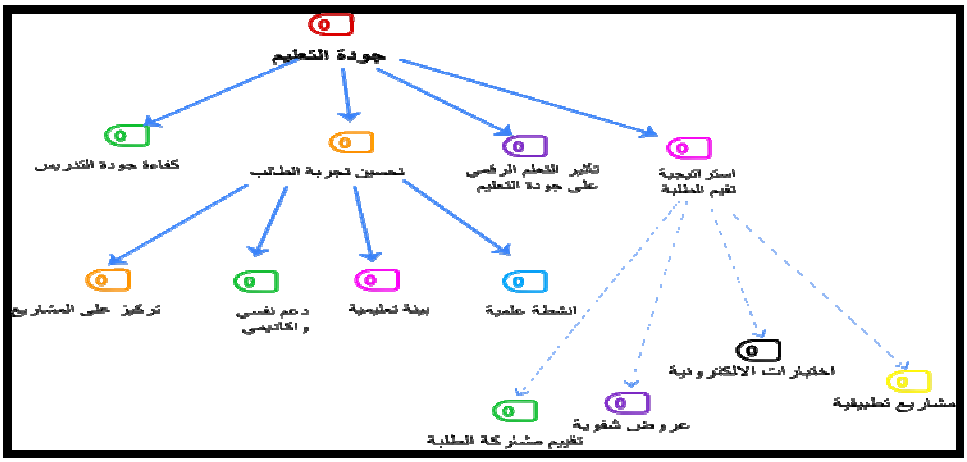
شكل (10)

الفئات لمحور جودة التعليم



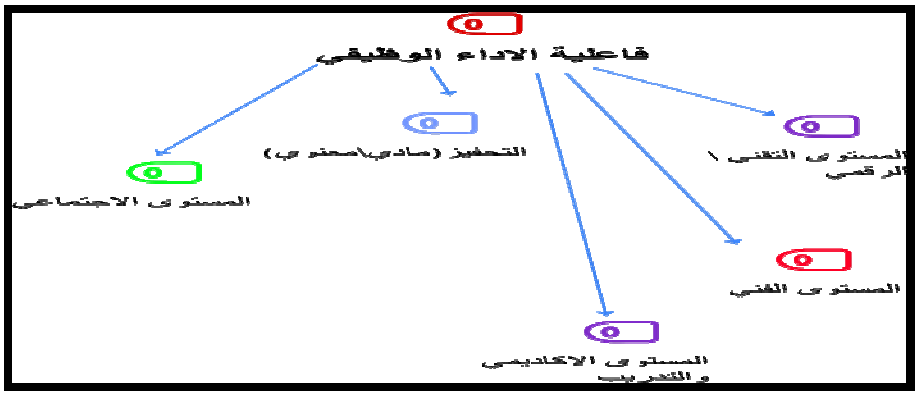
شكل (11)

الفئات والفئات الفرعية لمحور جودة التعليم



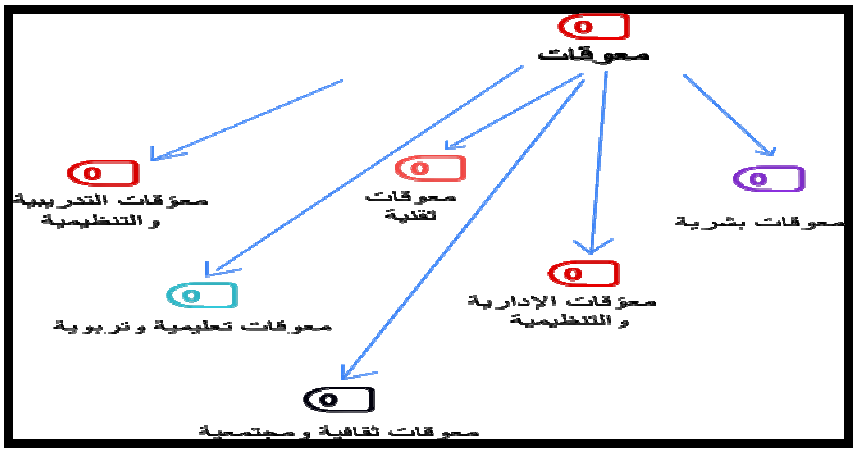
شكل (12)

الفئات لمحور فاعلية الأداء الأكاديمي



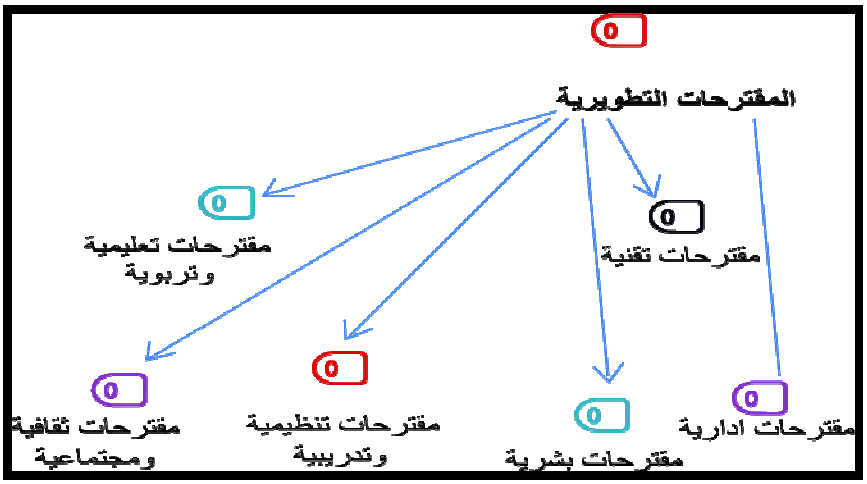
شكل (13)

الفئات لمحور المعوقات



شكل (14)

الفئات لمحور المقترحات التطويرية



ملحق (ح)

شهادة قبول نشر البحث المستل من الأطروحة

عنوان البحث: واقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية

ISSN-E: 2663-5798
ISSN-P: 2708-2806

AJSP

مجلة علمية محكمة
تصدر عن مركز تميز للدراسات والأبحاث - عمان / الأردن
www.ajsp.net

شهادة قبول تحكيم ونشر بحث علمي

تشهد المجلة العربية للنشر العلمي بأن البحث المقدم من الباحثين: (صفاء عبدالله محمد بشارات)[1]/(حسام حسني قاسم القاسم)[2]
والموسوم بعنوان: "واقع استخدام التعلم الرقمي وتقنياته لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية"
قد أصبح مقبولاً للنشر في العدد (الخامس والثمانون) من الإصدار الثامن والذي سيصدر بالتاريخ الميلادي (02 / تشرين الثاني / 2025 م)
وذلك بعد تحكيمه وفقاً لقواعد وإجراءات النشر في المجلة.
وقد أعطيت هذه الشهادة لإستخدامها في حدود ما يسمح به القانون، دون أدنى مسؤولية على إدارة المجلة العربية للنشر العلمي.
وتفضلوا بقبول فائق الإحترام والتقدير

مديرة المجلة
أ. آمال المصري

رئيس التحرير
أ.د. أكرم الخوالدة

تاريخ إصدار إفادة القبول:2025/10/17م

Arab Journal for Scientific Publishing

المملكة الأردنية الهاشمية – عمان || البريد الإلكتروني: info@ajsp.net || رقم الواتس اب: 00962796980190

An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

DIGITAL LEARNING AND ITS TECHNOLOGIES AND THEIR RELATIONSHIP WITH EDUCATIONAL QUALITY AND ACADEMIC PERFORMANCE EFFECTIVENESS AMONG FACULTY MEMBERS AND DEPARTMENT HEADS IN PALESTINIAN UNIVERSITIES: A PROPOSED DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL FRAMEWORK

By

Safaa Abdullah Mohammad Bsharat

Supervisor

Dr. Hussam Al-Qasim

This Desertation is submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of PhD in Learning and Education, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

2026

DIGITAL LEARNING AND ITS TECHNOLOGIES AND THEIR RELATIONSHIP WITH EDUCATIONAL QUALITY AND ACADEMIC PERFORMANCE EFFECTIVENESS AMONG FACULTY MEMBERS AND DEPARTMENT HEADS IN PALESTINIAN UNIVERSITIES: A PROPOSED DEVELOPMENTAL EDUCATIONAL FRAMEWORK

By
Safaa Abdullah Mohammad Bsharat
Supervisor
Dr. Hussam Al-Qasim

Abstract

This dissertation aimed to investigate the extent of digital learning utilization and its associated technologies, the quality of education, and the effectiveness of academic performance among faculty members and department heads in Palestinian universities. Furthermore, the study sought to examine the relationships among these variables and to propose an educational development framework designed to enhance digital learning competencies, improve educational quality, and strengthen academic performance effectiveness within this population.

The study utilized a mixed-methods design, integrating both quantitative and qualitative methodologies. The quantitative component employed descriptive-analytical and correlational approaches. To develop the proposed framework, a qualitative approach grounded in grounded theory was implemented. The quantitative sample comprised 500 faculty members and department heads from Palestinian universities, whereas the qualitative sample included 60 participants drawn from the same population. Three instruments were administered in the quantitative phase: The Digital Learning and Technologies Scale, the Quality of Education Scale, and the Academic Performance Effectiveness Scale; all instruments were validated and demonstrated reliability. For the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews and an open-ended questionnaire.

The results demonstrated a high level of digital learning and technology utilization, quality of education, and effectiveness of academic performance. The findings revealed statistically significant differences in the Digital Learning and Technologies Scale based on gender, with females scoring higher, and years of experience, with the 6 –10-year

group exhibiting greater scores. However, no statistically significant differences were observed in the Quality of Education Scale or the Academic Performance Effectiveness Scale with respect to gender, academic rank, years of experience, university affiliation, or job title. Additionally, the study proposed a framework addressing the integration of digital learning and its associated technologies, quality of education, and academic performance effectiveness among faculty members and department heads. The results further indicated strong and statistically significant correlations between digital learning and technologies and quality of education, between digital learning and technologies and academic performance effectiveness, as well as a very strong correlation between quality of education and academic performance effectiveness.

The study recommends the implementation of periodic evaluation tools to assess the effectiveness of digital learning among faculty members and department heads. It also advocates for the design and execution of sustainable professional development programs aimed at enhancing the effective use of digital technologies and learning management systems to improve professional competencies as well as academic and administrative performance. Furthermore, the study suggests the provision of both material and non-material incentive systems to sustain high academic performance. Additionally, it encourages the adoption of digital learning practices from advanced countries, such as Singapore, to leverage best global practices.

Keywords*:* digital learning, educational quality, academic performance effectiveness, mixed-methods design, grounded theory, Palestinian universities