ISSN: 2706-6495

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

Evaluating the Reality of Education Quality among Faculty Members and Department Heads in Palestinian Universities

إعداد الباحثان:

الدكتورة/ صفاء عبدالله محمد بشارات

باحثة تربوية، دكتوراه في التعلّم والتعليم، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

الدكتور/ حسام حسني قاسم القاسم

أستاذ مشارك، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

Corresponding Author Email: Safaa.Bsharat@gmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكوّنت عيّنتها من (500) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لقياس مجالات جودة التعليم. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لمجالات جودة التعليم جاءت مرتفعة في جميع المجالات ولدى مختلف الفئات الديموغرافية. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تُعزى إلى متغيرات (الجنس، والرتبة العلمية، وسنوات الخبرة، والجامعة، والمسمى الوظيفي). وأظهرت نتائج مربع إيتا (η^2) أن حجم الأثر كان ضئيلاً، مما يشير إلى أن المتغيرات الديموغرافية لم يكن لها تأثير جوهري في تقديرات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، ويعكس مستوى من الاتساق والاستقرار في جودة التعليم بين مختلف الفئات. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بتعزيز التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات وتقنيات التعلم الرقمي الحديثة، بما يسهم في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى التفاعل مع الطلبة، وتعزيز وتثبيت سياسات جودة التعليم بصورة موحّدة في جميع الجامعات الفلسطينية، نظراً لثبوت ارتفاع مستوى الجودة واتساقها بين مختلف الفئات، والاستمرار في تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي مع تطوير آليات المتابعة لضمان الحفاظ على المستوى المرتفع الحالي.

الكلمات المفتاحية: جودة التعليم، الجامعات الفلسطينية، أعضاء هيئة التدريس، رؤساء الأقسام.

ISSN: 2706-6495

Evaluating the Reality of Education Quality among Faculty Members and Department Heads in Palestinian Universities

Dr. Safaa Abdullah Mohammed Bsharat

Educational Researcher – PhD in Learning and Education, An-Najah National University, Palestine

Dr. Hussam Hosni Qassem Al-Qassem

Associate Professor, Faculty of Educational Sciences, An-Najah National University, Palestine

Abstract:

The study aimed to evaluate the reality of education quality among faculty members and department heads in Palestinian universities. The study adopted the descriptive approach, and its sample consisted of 500 faculty members and department heads, selected using a stratified random sampling method. The study tool was a questionnaire designed to measure the domains of education quality. The results indicated that the average ratings of faculty members and department heads for the education quality domains were high across all areas and demographic groups. The findings showed no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) attributable to the variables of gender, academic rank, years of experience, university, or job title. The results of Eta squared (η^2) indicated that the effect size was small, suggesting that demographic variables did not have a significant impact on the perceptions of faculty members and department heads, reflecting a level of consistency and stability in education quality across different groups. In light of the findings, the study recommended enhancing continuous training for faculty members on the use of modern digital learning tools and technologies to improve education quality and increase student engagement, reinforcing and standardizing education quality policies across all Palestinian universities due to the consistent high level of quality among various groups, and continuing to apply quality standards and academic accreditation while developing monitoring mechanisms to ensure the maintenance of the current high level.

Keywords: Education Quality, Palestinian Universities, Faculty Members.

ISSN: 2706-6495

1. المقدمة:

تلعب المؤسسات التعليمية دوراً أساسياً في تحسين جودة التعليم من خلال اعتماد استراتيجيات شاملة تشمل تجديد وتحديث المناهج الدراسية لتواكب التطورات وتستوفي حاجات المتعلمين وسوق الشغل، والاستثمار في تحسين كفاءة المعلمين والإداريين التربويين عبر دورات تدريبية مستمرة وتقييمات احترافية فعّالة، وتوفير بيئة تعليمية محفزة وداعمة، وتقنيات رقمية حديثة فعّالة، بالإضافة إلى اعتماد أنظمة تقييم شاملة وتحليل البيانات لاتخاذ قرارات صائبة لتحسين مستمر، وتعزيز الشراكة المجتمعية الفعّالة مع أولياء الأمور والمؤسسات الأخرى لضمان تكامل الجهود نحو تحقيق تعليم بجودة مرتفعة.

شهدت العقود الأخيرة توسعاً ملحوظاً في تطبيق أنظمة ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي عالميًا، حيث أصبحت الجودة معيارًا أساسيًا للحكم على كفاءة الجامعات وقدرتها على المنافسة محليًا ودوليًا. وقد أكدت الأدبيات أن نظم ضمان الجودة تسهم في تحسين الأداء المؤسسي، وتعزيز المساءلة الأكاديمية، ورفع مستوى مخرجات التعليم بما يتوافق مع المعايير الدولية (Harvey & Williams, 2010). كما تشير الدراسات إلى أن تبني ثقافة الجودة داخل الجامعات يعزز من فعالية التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

نال مفهوم جودة التعليم اهتمام الباحثين والتربويين بالتساوي لما له فائدة في توفير البيانات والمعلومات التي تمكّن أصحاب القرار من اتخاذ قرارات صحيحة للإنفاق على التعليم ورفع نتائجه، وذلك نظرًا لأهميته الكبرى في تنمية وتعزيز العملية التعليمية كاملًا، حيث يُعَدُّ الاهتمام بجودة التعليم من الأعمدة الأساسية لتحقيق التنمية الشاملة للمجتمع وآماله في أي دولة، وتحقيق أهداف التعليم والتدريس. إن جودة التعليم فرصة تخلقها الدول وتستثمرها الشعوب، وتُبذل من أجلها الوقت والجهد والمال والمثابرة. ونظرًا لأهميتها الكبيرة في عملية التحسين والتطوير، دفعت المفكرين إلى تسمية هذا العصر "عصر الجودة الشاملة"، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لمواكبة المتغيرات الدولية والمحلية (الجعافرة، 2018).

ومع التحول الرقمي المتسارع، أصبحت جودة التعليم مرتبطة بمدى قدرة الجامعات على توظيف التقنيات الرقمية في العملية التعليمية. فالتعلم الرقمي لا يُعد مجرد أداة مساندة، بل عنصرًا أساسيًا في تحسين جودة التعليم، وتوسيع فرص الوصول، وتعزيز التفاعل والتعلم النشط (OECD, 2021). وقد أظهرت تقارير دولية أن المؤسسات التي دمجت التكنولوجيا بشكل استراتيجي ضمن أنظمة الجودة لديها حققت نتائج تعليمية أفضل وأكثر استدامة.

يُعد عضو هيئة التدريس محوراً رئيساً في تحقيق جودة التعليم، إذ تعتمد فعالية العملية التعليمية بدرجة كبيرة على كفاءته الأكاديمية ومهاراته التربوية وقدرته على توظيف استراتيجيات تدريس حديثة. وتشير الأدبيات إلى أن جودة الأداء الأكاديمي ترتبط بمدى انخراط أعضاء هيئة التدريس في التطوير المهني المستمر والتقويم الذاتي (Biggs & Tang, 2011). كما أن إشراك رؤساء الأقسام في عمليات التقويم والمتابعة يعزز من استدامة تطبيق معايير الجودة داخل المؤسسة.

إن تقييم جودة التعليم بصورة دورية يُعد من الركائز الأساسية لضمان التحسين المستمر، حيث يوفر بيانات كمية ونوعية تساعد في تحديد نقاط القوة ومجالات التحسين. وقد أكدت دراسات أن غياب أنظمة تقويم واضحة يؤدي إلى تباين في الأداء وضعف في تحقيق الأهداف التعليمية (UNESCO, 2015). لذا فإن بناء مؤشرات قياس دقيقة لواقع جودة التعليم يمثل ضرورة استراتيجية في مؤسسات التعليم العالي.

على الرغم من سيطرة السلطة الفلسطينية على نظام التعليم وجهودها لتنفيذ تغييرات في المناهج الدراسية في المدارس والجامعات منذ إنشائها في عام 1996، إلا أن مناهج التدريس والتعلم السائدة في فلسطين لا تزال تركز بشكل كبير على المعلم في الممارسة العملية، وإن الاعتماد على أساليب التعليم التقليدية، التي تتميز بالتحليل السطحي للنصوص والحفظ عن ظهر قلب، قد وضع الجامعات

ISSN: 2706-6495

الفلسطينية في وضع متناقض. فمن ناحية، يقاومون القمع ويسعون إلى التحرر، بينما من ناحية أخرى، فإنهم يديمون عن غير قصد الممارسات القمعية من خلال النظام التعليمي الذي يستخدمونه، إن الطريقة التقليدية للتعليم التي تعتمد على الحفظ عن ظهر قلب والتعلم عن ظهر قلب تعيق القدرات الإبداعية والنقدية للطلاب، مما يعيق مشاركتهم في الشؤون المجتمعية والسياسية. ينبغي الأخذ في الاعتبار أن إسرائيل تعتبر التعليم "مُرسِّخًا فعالًا لنفس الميول الثقافية والإسلامية التي سادت الفئات الفكرية العربية لقرون، وبالتالي، فإن أسلوب التدريس التقليدي يُديم الاستعمار من خلال تغذية سلبية الطلاب وصمتهم (Jabali et al., 2024).

وتُعد مقاييس جودة أعضاء هيئة التدريس من المكونات الأساسية في نظام الجودة المتكامل، حيث تلعب دورًا أساسيًا في تحسين التعليم الجامعي، وهذا يؤثر بشكل ملحوظ على طلاب الجامعة من حيث صياغة شخصياتهم وتطوير قدراتهم وإبراز مواهبهم، وتعتمد هذه العملية على كفاءات الأستاذ الجامعي وقدرته على إعداد بيئة تعليمية مناسبة، وتحفيز طلابه، وتقوية التفاعل الإيجابي بينها. لذا؛ يُعتبر عضو هيئة التدريس العنصر المحوري في العملية التعليمية، حيث يساهم في تقدم المؤسسة التعليمية وتطويرها (هبال، 2020).

وفي ضوء ذلك، جاءت هذه الدراسة لتبحث في واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، يهدف الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى تسليط الضوء إلى كفاءة التدريس والتعليم، وطرق التقييم، وتأثير التعلم الرقمي على جودة التعليم لدى اعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، والعمل على مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي، وتقديم توصيات علمية وعملية تسهم في تعزيز جود التعليم الجامعي في فلسطين.

1.1. مشكلة الدراسة:

تشهد مؤسسات التعليم العالي في فلسطين تطوراً ملحوظاً في ظل التحولات الرقمية والصعوبات السياسية والاقتصادية التي تواجه الشعب الفلسطيني، إلا أن هذا التطور لا يوازيه بالضرورة تحسناً جلياً في جودة التعليم المقدم داخل المؤسسات الأكاديمية، وتُعتبر جودة التعليم من أهم الدعائم الأساسية لتطوير النظام التربوي في أي مجتمع، فهي تمثل الإطار الذي يضمن فعالية العملية التعليمية في الوصول إلى أهدافها، وإعداد خريجين يمتلكون مهارات القرن الحادي والعشرين، وقادرين على المنافسة في سوق العمل المحلي والعالمي. وفي السياق الفلسطيني، تتجلى أهمية جودة التعليم في ظل الصعوبات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي تواجه مؤسسات التعليم العالي، حيث تعمل الجامعات على تحسين برامجها الأكاديمية، وتعزيز كفاءة الكادر الأكاديمي، وتبني معايير الجودة والاعتماد بما يتماشى مع المتطلبات الوطنية والدولية.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة كدراسة(حمدان، 2023)، ودراسة (Abu Saa, 2024) إلى أن جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية لا تزال تواجه تحديات متعددة، منها ضعف الموارد التقنية، وتفاوت مستوى تطبيق معايير الجودة بين الجامعات، إضافة إلى الحاجة إلى تطوير المناهج ووسائل التدريس لتلبية حاجات سوق العمل، لذلك، فإن التركيز على جودة التعليم يُعد ضرورة استراتيجية لضمان كفاءة النظام الجامعي الفلسطيني وتعزيز قدرته التنافسية إقليميًا ودوليًا، فرغم المساعي المبذولة من قبل وزارة التعليم العالي ومؤسسات الاعتماد وضمان الجودة، لا تزال هناك استفسارات حول مدى تحقق معايير الجدارة الأكاديمية والإدارية، ومدى إدراك أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام بمبادئ الجودة وتطبيقاتها في بيئة التعليم الجامعي.

ويُلاحظ أن جودة التعليم تتأثر بعدة عوامل، منها، كفاءة أعضاء هيئة التدريس في تطبيق أساليب التدريس الحديثة، ومدى توافر بيئة دراسية تشجع الإبداع، وآليات تقييم منصفة وموضوعية، إضافة إلى سِمة القيادة الأكاديمية في الأقسام والكليات، التي تمثل جسر التواصل بين السياسات العليا والتنفيذ العملي للبرامج الأكاديمية. فقصور التواصل الإداري، ونقص الحوافز، وثقل العبء التدريسي، كلها عوامل قد تؤثر سلباً على جودة العملية التعليمية ومخرجاتها.

وانطلاقاً من ذلك، تظهر الحاجة إلى دراسة علمية متعمقة تكشف واقع مستوى التعليم في الجامعات الفلسطينية من منظور أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام الأكاديمية، بهدف التعرف إلى مستوى تطبيق معايير الجودة في مجالات: التخطيط الأكاديمي، المناهج، أساليب التدريس، التقويم، الخدمات الجامعية، والبحث العلمي، إلى جانب تحديد أبرز التحديات والعقبات التي تواجه تحقيق الجودة المنشودة، وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات التي تناولت جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، إلا أن معظمها ركز على جانب واحد من العملية التعليمية أو اقتصر على فئة محددة من أفراد المجتمع الأكاديمي، دون الربط الشامل بين مجالات الجودة المختلفة ومن منظور يجمع بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في آنٍ واحد. كما أن الدراسات السابقة لم تُعالج بشكل كافٍ مدى تأثير المتغيرات الديموغرافية والأكاديمية على إدراك جودة التعليم، في ظل التحول الرقمي المتسارع والتحديات الوطنية الراهنة. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى دراسة شاملة تقدم تصوراً اقعياً متكاملاً لواقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، بما يسهم في دعم متخذي القرار بمؤشرات علمية دقيقة تساعد في تطوير السياسات التعليمية وتعزيز كفاءة الأداء الأكاديمي. وبالتالي، تُحدَّد مشكلة البحث في التالي:

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

2.1. أسئلة الدراسة:

- ما واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟

- 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)؟

3.1. فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى فحص الفرضيات الصفرية التالية:

- 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.

4.1. أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف إلى واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام.
- التعرف إلى ما 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.

ISSN: 2706-6495

5.1. أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة في كونها ستحقق الآتي:

أولا: الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة الراهنة، من كونها تسعى إلى فهم واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من منظور أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام، وتعيين مستوى كفايات التدريس، وبيئة التعلم، وأثر التعلم الرقمي، وتقييم أداء الطلبة. كما تُسهم الدراسة في إغناء المكتبة الأكاديمية الفلسطينية والعربية بالأبحاث المتعلقة بجودة التعليم وفعالية العملية التعليمية، وتقديم نموذج مفاهيمي متكامل يوضح العلاقة بين هذه المتغيرات، ما يساعد الباحثين المستقبليين في إجراء دراسات مشابهة أو مقارنات بين الجامعات الفلسطينية والدولية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في قدرتها على تقديم توصيات عملية للجامعات الفلسطينية وأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لتحسين جودة التعليم وتعزيز كفايات التدريس وتطوير بيئة التعلم. كما توفر الدراسة دلالات واضحة لصانعي القرار في مؤسسات التعليم العالي لوضع سياسات واستراتيجيات تعتمد على النتائج العملية المتعلقة بالتعلم الرقمي، وتقييم أداء الطلبة، بما يرفع كفاءة العملية التعليمية ويواكب المعايير الدولية للجودة الأكاديمية، ويُتوقع من نتائج الدراسة تقديم العون للباحثين التربويين في هذا المجال بعد الاطلاع على نتائج وتوصيات الدراسة.

6.1. حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة التعرف إلى واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية.

الحد المكاني: اقتصرت الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة الخليل، جامعة بيرزيت، جامعة خضوري، جامعة القدس المفتوحة فرعي (رام الله ونابلس)، والجامعة العربية الأمريكية) في الضفة الغربية من فلسطين.

الحد البشري: تحددت الدراسة بأعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة الخليل، جامعة بيرزيت، جامعة خضوري، جامعة القدس المفتوحة فرعي (رام الله، ونابلس)، والجامعة العربية الأمريكية).

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

الحد الإجرائي: تتحدد نتائج الدراسة بالأدوات التي استخدمها الباحثان في جمع البيانات، وطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في تحليل البيانات، والخروج بنتائج للإجابة عن تساؤلات الدراسة التي طَرحتها.

7.1مصطلحات الدراسة:

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).

ويعرفه الباحثان إجرائياً: على أنها تلك المواصفات، والخصائص، والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم العام، بحيث يؤدي إلى مخرجات تلبي احتياجات كافة المستفيدين، ويمكن قياسها إجرائيا من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة المختلفة بهذه الصعوبات وسبل إيجاد الحلول المناسبة بشأنها والمعدة من قبل الباحثان.

2. الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2. الإطار النظري:

1.1.2. مفهوم جودة التعليم:

تعتمد الدول المتقدمة في الوقت الراهن على موضوع الجودة بالبحوث والدراسات والتقارير في كافة المجالات، كأداة لجودة التعليم العالي في رفع وتحسين وتطوير أداء الجامعة، فمن خلال البحوث والدراسات تسعى الدول إلى تقييم مستوى التعليم بشكل مستمر وتحديد نقاط القوة والضعف فيه، وذلك لضمان أن مخرجات التعليم تلبي أعلى المعايير وتواكب المتطلبات المتغيرة لسوق العمل والمجتمع ككل بالأخص في ظل العصر الرقمي (Khuram et al,. 2023).

تعرف جودة التعليم 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).

ويعرفه برايتوريوس واخرون (Praetoriu, et al, 2018) 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 يعرفه الباحثان أنها عبارة مجموعة المعايير والإجراءات والقرارات التي يهدف تنفيذها إلى تحسين البيئة التعليميّة وتحقيق أهدافها ورسالتها التعليمية، وهي عبارة عن 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.

2.1.2. 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 والهيئة التدريسية من خلال إكسابهم المهارات والمعارف التي تشبع احتياجاتهم لمواجهة سوق العمل.
- زيادة ثقة الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية من خلال شعورهم بأهمية دورهم الوظيفي.

3.1.2. 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 (Pretorius et al., 2018)، ونيلسن وجوستافسون (Nielsen & 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. تتضمن إدارة الفصل الدراسي الفعالة وضع قواعد واضحة، التعامل مع السلوكيات غير المرغوبة، واستخدام استراتيجيات تدريسية تحافظ على مشاركة الطلبة واندماجهم، مما يسهم في تحقيق الغايات التعليمية بكفاءة.
- **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). الهدف هو ضمان شعور الطلاب بالانتماء والدعم، مما يعزز من تحصيلهم الأكاديمي ورفاههم العام.
- **تعزيز المعرفة (Knowledge Enhancement):** يركز هذا البعد على عمق ونوعية المحتوى التعليمي، وكيفية تقديمه للطلاب لضمان اكتسابهم للمعرفة والمهارات المطلوبة. يتضمن ذلك تحديث المناهج الدراسية باستمرار لتواكب أحدث التطورات، استعمال طرق تدريس مبتكرة تشجع على التفكير النقدي وحل المشكلات، وربط المعرفة النظرية بالتطبيقات العملية. الهدف هو تجاوز التلقين إلى بناء فهم عميق ومستدام لدى الطلاب، وتزويدهم بالمعارف والقدرات التي تؤهلهم لمواجهة تحديات المستقبل.

4.1.2. خصائص نظام الجودة في التعليم العالي:

يقدم تطبيق نظام الجودة في التعليم العالي مجموعة من الخصائص، منها الاستخدام الأمثل للموارد المادية وال بشرية المتاحة، وتقديم خدمات تلبي احتياجات المستفيدين الداخليين والخارجيين، وخلق بيئة مناسبة تعزز من معنويات جميع العاملين، وتقليل التكاليف مع تلبية المتطلبات الاجتماعية، وتعمل أيضا على توفير أدوات ومعايير لقياس الجودة، والتركيز على التدريب والتعليم المستمر، - التركيز على خدمة المجتمع، واعتماد التخطيط والتوجيه، بالإضافة إلى حلقات الجودة وروح الفريق، وتعمل تقديم حوافز ومكافآت، والعمل على التجديد والتحسين المستمر، والاعتراف بالأداء الفعال، وإجراء مقارنات تجديدية، والعمل على إدارة العمليات وتحسينها، وتطبيق التفكير المنظم، وتقوم بإجراء التقييم الذاتي، والمشاركة في اتخاذ القرارات، تعزيز القيادة والديمقراطية، وتطوير نظام الاتصالات، وتعمل على تعزيز التعاون بين القيادات في مختلف الكليات، وتقوم بقياس الجودة بشكل مستمر، وتعزيز الرؤى الثاقبة، والتكامل، والمنافسة بين الجامعات(فتيحة ومصيبح، 2019).

2.2. الدراسات السابقة:

قام الباحثان بعرض الدراسات العربية والأجنبية وفق محور جودة التعليم بطريقة متناغمة من الأحدث إلى الأقدم، تدعيماً لأهمية تعزيز جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، مع التعقيب على الدراسات السابقة من رأي الباحثان وبيان تميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة الأخرى.

كانت أولى الدراسات التي تطرق لها الباحثان هدفت **دراسة صالح وآخرون (2025)** التعرف إلى واقع جودة التعليم الإلكتروني لدي أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم، واستخدم البحث المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة البحث وهدفه، وتمثلت أداة البحث في الاستبانة وتكونت عينة البحث من (202) تم اختيارهم عشوائياً من المجتمع الأصلي (1886) وتمثل هذه النسبة أكثر من 10% من

أعضاء هيئة التدريس بالجامعة (مدرس، أستاذ مساعد ، أستاذ) ممن لهم دراية وخبر في هذا المجال ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث: توافر تطبيق معايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني بجامعة الفيوم بنسب مختلفة من حيث درجة التحقق في الواقع الفعلي من وجهة نظر عينة البحث، فرغم تحقق بعض المعايير بنسبة مرتفعة وتحقق البعض الأخر بنسب متوسطه، إلا أن إجمالي المحور جاء بدرجة تحقق متوسطة بوزن نسبي (0,17)، ومتوسط شدة الاستجابة له (0,72)، وذلك دلالة على أن هذه المعايير لا تعمل بمعزل عن باقي المعايير الاخرى، وإنها تحتاج إلى المزيد من الجهد للتدعيم واستدامة ومساندة تطبيق معايير ضمان جودة التعليم الإلكتروني بجامعة الفيوم.

فيما كان الغرض من **دراسة خوا وآخرون (Khoa et al., 2025)** هو تحديد العوامل التي تؤثر على جودة التعليم المحاضرين في كلية إدارة الأعمال في جامعة الاقتصاد، وتستند هذه الدراسة إلى الأساس 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 وتحديد المشاكل التي تحتاج إلى حل؛ مناهج البحث الكمي استخدام العوامل المعرفية التي تؤثر على جودة التعليم والنظر في 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.

وهدفت **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.

هدفت **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 (عند مستوى دلالة 0.05) في إدراك جودة التعليم بين طلاب الدراسات العليا في جامعة فلسطين التقنية - خضوري بناءً على متغيرات مثل الجنس والكلية والمستوى الأكاديمي. وفي الختام، طرحت الدراسة عدة توصيات. من أهمها منح الطلاب في برامج الدراسات العليا مزيدًا من الاستقلالية في اختيار الممتحنين الخارجيين لأطروحاتهم البحثية، وتوفير مساحات مخصصة داخل مكتبة الجامعة لطلاب الدراسات العليا، إلى جانب ساعات عمل أطول.

فيما أثارت **دراسة (حمدان، 2023)** هدفت هذه الدراسة 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.

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.

3.3. التعقيب على الدراسات السابقة:

تشير الدراسات السابقة إلى تباين الموضوعات والسياقات التي تناولت موضوع جودة التعليم في الجامعات، حيث ركّز عدد من الدراسات على جودة التعلم الإلكتروني وواقع تطبيق معاييره من منظور أعضاء هيئة التدريس، بينما تناولت أبحاث أخرى المؤثرات في جودة التعليم الجامعي مثل استخدام التكنولوجيا، رضا الطلبة، والبيئة الداعمة للتعليم. كما اهتمت بعض الأبحاث بتقييم جودة البرامج الدراسية والدراسات العليا، في حين ركّزت دراسات أخرى على إدارة التعلم الإلكتروني والبنية التحتية والتحديات التقنية المرتبطة بها. ومن خلال مراجعة هذه الدراسات، يتضح أنها أسهمت في بناء فهم أعمق لعناصر جودة التعليم الرقمي، لكنها اتسمت بالتفاوت في

مجالاتها ومنهجياتها البحثية، مما أوجد الحاجة إلى دراسات أوسع وأشمل تجمع بين الجوانب الأكاديمية والإدارية في الإطار الجامعي.

تتميز الدراسة الحالية بتقديمها معالجة علمية شاملة لواقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية من خلال منظور تكاملي يجمع بين أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام الأكاديمية، الأمر الذي يمنحها بعدًا تحليليًا أعمق مقارنة بالدراسات التي ركزت على فئة واحدة فقط. إذ يُسهم هذا المنظور الثنائي في الكشف عن مستوى الاتساق بين السياسات الأكاديمية والتطبيقات الفعلية داخل الأقسام والكليات، ويعزز فهم العلاقة بين القيادة الأكاديمية والممارسات التدريسية في ضوء معايير الجودة المعتمدة. كما تنفرد الدراسة بتناولها لمجالات الجودة بصورة منهجية مترابطة تشمل التخطيط الأكاديمي، والمناهج، وأساليب التدريس، وأنظمة التقويم، والخدمات الجامعية، والبحث العلمي، بما يعكس رؤية شمولية لطبيعة الأداء المؤسسي في الجامعات الفلسطينية.

وتكتسب الدراسة أهميتها من سياقها الوطني الذي يتسم بتحديات سياسية واقتصادية متداخلة، إلى جانب التحولات الرقمية المتسارعة التي فرضت أنماطاً جديدة من التعليم والتفاعل الأكاديمي. ومن هذا المنطلق، لا تقتصر الدراسة على التشخيص الوصفي للواقع، بل تسعى إلى إنتاج مؤشرات كمية دقيقة يمكن البناء عليها في تطوير السياسات التعليمية، وتعزيز كفاءة الأداء الأكاديمي والإداري، ودعم ثقافة التحسين المستمر داخل مؤسسات التعليم العالي. كما تمثل نتائجها قاعدة بيانات علمية تسهم في توجيه الخطط الاستراتيجية نحو تبني ممارسات جودة أكثر فاعلية واستدامة في البيئة الجامعية الفلسطينية

3. منهجية البحث:

1.3. منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي بأحد صوره المسحية التحليلية منهجاً للدراسة، لأنها تقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الدرجة من خلال وصفها وتحليلها من عدة متغيرات ووجهات نظر مختلفة، وذلك من أجل الوصول إلى نتائج ذات معنى ودلالة تفيد في تقديم صورة واقعية لمشكلة الدراسة. كما طبق الباحثان الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية.

2.3. 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) عضوًا، إضافة إلى (94) رئيس قسم، وفي جامعة فلسطين التقنية – خضوري بلغ العدد (486) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس و(52) رئيس قسم. أما في جامعة القدس المفتوحة – فرعي رام الله ونابلس فقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (80) عضوًا، وعدد رؤساء الأقسام (30) رئيسًا. وفي الجامعة العربية الأمريكية بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (545) عضوًا، يقابلهم (68) رئيس قسم، بينما بلغ العدد في جامعة الخليل (439) عضو هيئة تدريس و(68) رئيس قسم، وفي جامعة بيرزيت (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.

3.3 عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (500) من أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية، وتم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وهي: جامعة النجاح الوطنية، وبيرزيت، وجامعة الخليل، وجامعة القدس المفتوحة، وجامعة فلسطين التقنية، والجامعة العربية الأمريكية. وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (390) عضواً، بنسبة (78%) من عينة الدراسة. كما توزعت هذه العينة على مختلف الرتب الأكاديمية، ابتداءً من رتبة مدرس/محاضر، ثم أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك، وصولًا إلى رتبة أستاذ، مما أتاح شمولية وتنوعاً في التمثيل الأكاديمي. بينما تكونت هذه الفئة من رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الفلسطينية المشار إليها،

ISSN: 2706-6495

حيث بلغ عددهم (110) رئيس قسم، بنسبة (22%) من عينة الدراسة. وقد شملت هذه الفئة رؤساء أقسام من تخصصات مختلفة تمثل العلوم الإنسانية، والعلوم التطبيقية، والعلوم التربوية، والتخصصات الطبية وغيرها، الأمر الذي عزز شمولية العينة ومثّل مختلف التخصصات الأكاديمية.

جدول (1) توزيع افراد عينة الدراسة 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 الأمريكية (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%).

4.3. أداة الدراسة:

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 مدى 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 ليكرث 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 (33 x 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 (2) 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 (3) يوضح ذلك. حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.914**-0.923**) عند مستوى الدلالة (0.01) وهي معاملات ارتباط دالة وقوية.

جدول (2): 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

ISSN: 2706-6495

4	أشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل خلال المحاضرات الإلكترونية.	**0.694	0.000
5	أقيم 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 يتلاءم 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	أنوع 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	أعزز من خلال أدوات وأساليب التعلم الرقمي تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي.	**0.725	0.000
3	أنوّع في أساليب التدريس باستخدام ما توفره التقنيات الرقمية من إمكانيات حديثة.	**0.755	0.000
4	أسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال دمج التعلم الرقمي بالمقررات.	**0.755	0.000
5	أقلل من الفجوات التعليمية بين الطلبة باستخدام حلول رقمية مرنة وشاملة.	**0.804	0.000
6	أحسّن بفضل الموارد الرقمية المتنوعة جودة تحضير المحاضرات.	**0.722	0.000
7	أخفف من الجهد والوقت اللازمين لإعداد المحتوى التدريسي باستخدام أدوات تعليمية ذكية.	**0.835	0.000
8	أعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة باستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.	**0.755	0.000

9	أقيّم أداء الطلبة بدقة وأقدّم 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 (3) معامل ارتباط بيرسون للمجالات مع الدرجة الكلية

المجال		معامل بيرسون للارتباط	القيمة الاحتمالية
الأداء الأكاديمي	المجال الأول: تأثير المستوى الرقمي (التكنولوجي)	**0.945	0.000
	المجال الثاني: تأثير المستوى الفني	**0.962	0.000
	المجال الثالث: تأثير المستوى الاجتماعي	**0.927	0.000
	المجال الرابع: تأثير المستوى الأكاديمي	**0.934	0.000

** الارتباط دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يبين جدول رقم (3) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائيّاً عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.01$) وبذلك تُعد جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وضعت لقياسه.

ثالثاً: الصدق العاملي لمقياس جودة التعليم

تم اجراء التحليل العاملي الاستكشافي (EFA)) 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 الأدنى 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. 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 (4)، بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

جدول (4) 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	أشجع الطلبة على المشاركة والتفاعل خلال المحاضرات الإلكترونية.	0.593
5	أقيم 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**

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 (5)، بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

جدول (5) 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	أنوع 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**

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 (6)، بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

جدول (6) 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	أعزز من خلال أدوات وأساليب التعلم الرقمي تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي.	0.906
3	أنوّع في أساليب التدريس باستخدام ما توفره التقنيات الرقمية من إمكانيات حديثة.	0.711
4	أسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال دمج التعلم الرقمي بالمقررات.	0.563
5	أقلل من الفجوات التعليمية بين الطلبة باستخدام حلول رقمية مرنة وشاملة.	0.455
6	أحسّن بفضل الموارد الرقمية المتنوعة جودة تحضير المحاضرات.	0.408
7	أخفف من الجهد والوقت اللازمين لإعداد المحتوى التدريسي باستخدام أدوات تعليمية ذكية.	0.497
8	أعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة باستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.	0.424
9	أقيّم أداء الطلبة بدقة وأقدّم لهم تغذية راجعة مخصصة تساعدهم على التطور المستمر، بفضل أدوات التقييم الرقمية.	0.452
الجذر الكامن		**5.385**
التباين المفسر		**%59.83**

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 (7)، بين فقرات هذا العامل وتشبعاته.

ISSN: 2706-6495

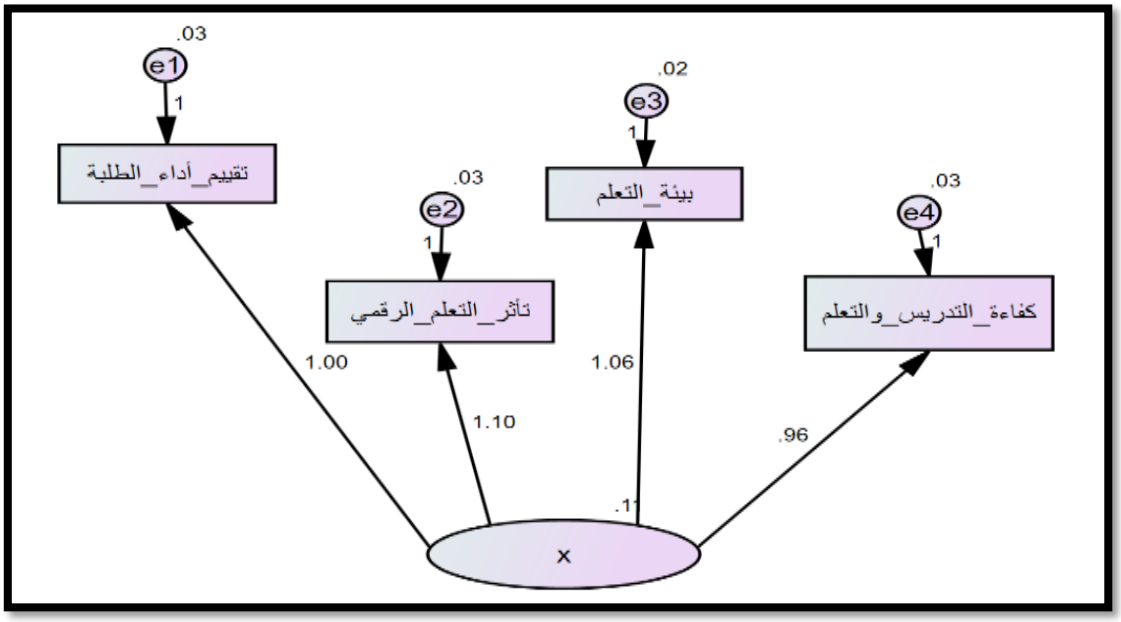
جدول (7) تشبعات الفقرات والجذر الكامن والتباين المفسر للمجال تقييم أداء الطلبة

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

ب. التحليل العاملي التوكيدي (CFA)

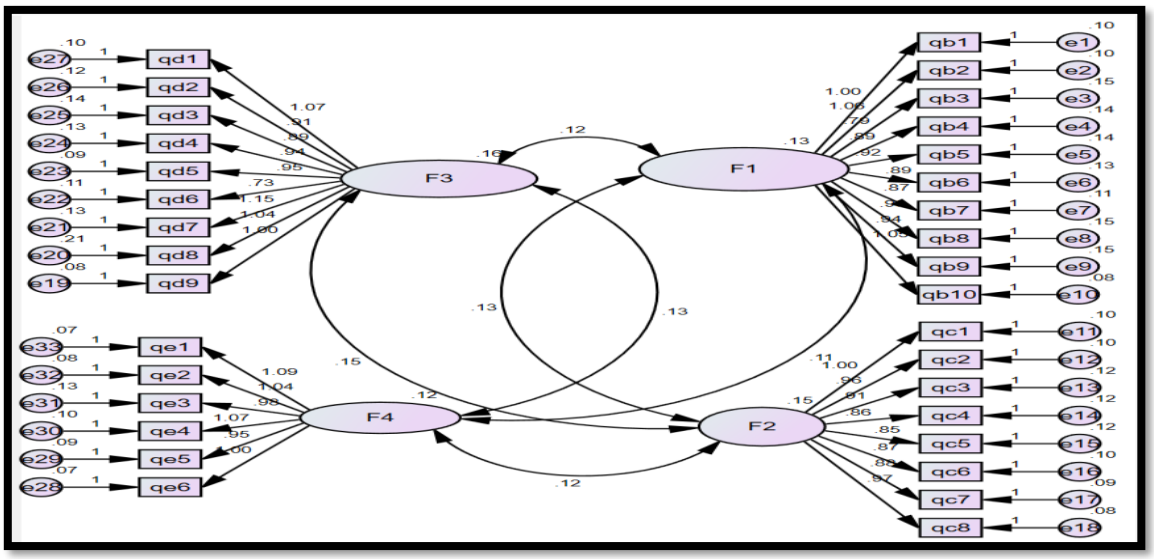
بعد إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمقياس جودة التعليم، وتمّ إجراء التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة التعليم والبالغ عددها أربع مجالات، كما هو موضح في الشكل (1)، وقد أجري التحليل العاملي التوكيدي لمجالات المقياس وفقراتها البالغ عددهم (33) فقرة كما هو موضح في الشكل (2).

شكل (1) التحليل العاملي التوكيدي لمجالات مقياس جودة التعليم (البنية العاملية للمقياس)



ISSN: 2706-6495

شكل (2) التحليل العاملي التوكيدي لفقرات مقياس جودة التعليم



يتضح من الشكل (1) 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 و1.10).

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 (8).

جدول (8) 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 (8) أن مؤشـــرات جودة المطابقة لنموذج مجالات جودة التعليم هي قيم جيدة، وتعبر عن جودة المطابقة. ويشـــير 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 (2)، 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، يبين معامل الثبات ألفا كرونباخ للمجالات والدرجة الكلية للمقياس. يتضح من الجدول (9)، أن معامل ألفا كرونباخ لمجالات جودة التعليم، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (0.969)، وهي معاملات مناسبة لتطبيق أداة الدراسة

جدول (9) معامل ثبات كرونباخ الفا للمجالات والدرجة الكلية لمقياس

		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

يتضح من جدول (9) أن معامل الثبات العام مرتفع حيث بلغ (0.983)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات جيدة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

5.3. 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.

6.3. إجراءات الدراسة:

تم إجراء هذه الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- تحديد أداة الدراسة المتمثلة بمقياس التعلم الرقمي وتقنياته.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

- الحصول على تسهيل مهمة.
- حوسبة مقياس جودة التعليم باستخدام تطبيقات Google Drive.
- تطبيق المقياس على عينة الدراسة المتمثلة بأعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية (جامعة النجاح الوطنية، جامعة القدس المفتوحة (فرع رام الله، نابلس)، جامعة بيرزيت، جامعة الخليل، جامعة خضوري، الجامعة الأمريكية).
- جمع البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج (spss)، وبرنامج (Amos).
- النتائج وتفسيرها.

7.3. المعالجات الإحصائية:

قام الباحثان بتفريغ البيانات الناتجة عن الاستبانة وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وبرنامج (Amos). وتم توظيف مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لأهداف الدراسة، حيث شملت الإحصاءات الوصفية مثل النسبة المئوية، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، والوزن النسبي لتوضيح خصائص اتجاهات عينة الدراسة. كما تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، والتحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لقياس صدق فقرات الاستبانة، واختبار معامل ثبات ألفا كرونباخ لتحديد مدى ثبات أداة الدراسة. وللكشف عن الفروق بين اتجاهات أعضاء العينة بحسب متغيراتهم، تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمتغيرات التي تنقسم إلى فئتين، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للمتغيرات التي تتضمن أكثر من فئتين، مع احتساب حجم الأثر باستخدام مربع إيتا (Eta Squared) لتحديد مدى تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.

4. نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض لأهم النتائج ومناقشتها وفقاً لترتيب أسئلتها:

1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته والذي ينص على: ما واقع جودة التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية؟ للإجابة عنها فقد قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة، لكل فقرات الاستبانة ولمجالها الكلي، وفيما يلي توضيحاً لهذه النتائج الاستبانة ولمجالها الكلي، ويبين الجدول (10) هذه النتائج.

جدول (10) 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 (10) أن درجة 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).

- تحليل فقرات مجالات مقياس جودة التعليم كما يلي:

جدول (11) 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
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

ISSN: 2706-6495

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
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	أنوع 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
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	أعزز من خلال أدوات وأساليب التعلم الرقمي تفاعل الطلبة مع المحتوى التعليمي.	4.31	0.48	86.2	7	كبيرة جداً
3	أنوّع في أساليب التدريس باستخدام ما توفره التقنيات الرقمية من إمكانيات حديثة.	4.31	0.49	86.2	8	كبيرة جداً
4	أسهم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة من خلال دمج التعلم الرقمي بالمقررات.	4.33	0.51	86.6	4	كبيرة جداً

ISSN: 2706-6495

الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	المستوى
5	أقلل من الفجوات التعليمية بين الطلبة باستخدام حلول رقمية مرنة وشاملة.	4.33	0.52	86.6	5	كبيرة جداً
6	أحسّن بفضل الموارد الرقمية المتنوعة جودة تحضير المحاضرات.	4.33	0.49	86.6	3	كبيرة جداً
7	أخفف من الجهد والوقت اللازمين لإعداد المحتوى التدريسي باستخدام أدوات تعليمية ذكية.	4.32	0.53	86.4	6	كبيرة جداً
8	أعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات لدى الطلبة باستخدام تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي.	4.35	0.53	87	2	كبيرة جداً
9	أقيّم أداء الطلبة بدقة وأقدّم 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
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

كما يشير جدول (11)، 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).

2.4. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص 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)؟؟للإجابة عنها فقد قام الباحثان بفحص الفرض السابق واستخدمت الدراسة اختبار (t-Test) للعينات المستقلة (Independent Sample t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، وتم عرض نتائج كل جدول على حدة على النحو التالي:

وقد أنبثق عنه الفرضيات الآتية:

نتائج فحص 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 جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجنس. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ونتائج الجدول (12) تبين ذلك.

جدول رقم (12) 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	.436
		انثى	210	4.3286	.42194				
2	بيئة التعلم	ذكر	290	4.2875	.42475	498	-.965-	0.335	.415
		انثى	210	4.3238	.40136				
3	تأثير التعلم الرقمي	ذكر	290	4.3161	.42378	498	-.590-	0.556	.421

		انثى	210	4.3386	.41868			
4	تقييم أداء الطلبة	ذكر	290	4.3224	.44126	498	-.686-	0.493	.430
		انثى	210	4.3492	.41632			
	الدرجة الكلية للمجالات	ذكر	290	4.3074	.40153	498	-.776-	0.438	.394
		انثى	210	4.3351	.38345			

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

تشير نتائج جدول (12)، 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.

ويعزو الباحثان 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.

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 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 جودة التعليم تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way- ANOVA) ونتائج الجدول (13، 14) توضح ذلك.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات 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 (14) 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"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
1	كفاءة التدريس والتعلم	بين المجموعات	.251	3	.084	.438	.726	0.003
		داخل المجموعات	94.631	496	.191			
2	بيئة التعلم	بين المجموعات	.440	3	.147	.851	.467	0.005
		داخل المجموعات	85.528	496	.172			
3	تأثير التعلم الرقمي	بين المجموعات	.243	3	.081	.456	.713	0.003
		داخل المجموعات	88.356	496	.178			
4	تقييم أداء الطلبة	بين المجموعات	.638	3	.213	1.147	.330	0.007
		داخل المجموعات	91.945	496	.185			
الدرجة الكلية للمجالات		بين المجموعات	.333	3	.111	.713	.544	0.004
		داخل المجموعات	77.085	496	.155			

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

يتضح من الجدول رقم (13)، 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 (14)، ملحق (و)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعًا لمتغير الرتبة الأكاديمية. 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) ومجال مقياس جودة التعليم (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). 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.

ويرى الباحثان 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.

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 جودة التعليم تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way- ANOVA) ونتائج الجدولين (15، 16) تبين ذلك.

جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات 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
		أكثر 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
		أكثر 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
		أكثر 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
		أكثر 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
		أكثر من 10 سنوات	368	4.30	0.390

جدول (16) 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.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	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			
	مقياس جودة التعليم	بين المجموعات	.553	2	.276	1.786	.169	0.007
		داخل المجموعات	76.865	497	.155			

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

يتضح من الجدول رقم (15)، 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 (16)، 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) ومجال مقياس جودة التعليم (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 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).

ويعزو الباحثان 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 أكدت أنّ جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي لا تتأثر فقط بالعوامل الشخصية أو الخبرة المهنية، بل تتأثر بشكل أكبر بعوامل ثانية.

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 جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجامعة. ولفحص الفرضية تم إجراء اختبار (One Way- ANOVA) والجدولين (17، 18) توضح ذلك.

جدول (17) 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 (18) 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"	الدلالة الإحصائية	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			

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
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 ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (17)، 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 (18)، إلى عدم وجود فروق بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية نحو جودة التعليم تبعًا 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 تقيم أداء الطلبة (0.502) ومجال مقياس جودة التعليم (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).

وتعزو الباحثة ايضا أن هذا التشابه في التقديرات قد يكون مرتبطاً بـ تبادل الخبرات والممارسات الأكاديمية بين الجامعات المختلفة، مثل المشاركة في المؤتمرات، والورش التدريبية المشتركة، والمشاريع البحثية المتنوعة، مما يسهم في توحيد مستوى الفهم والتطبيق لمعايير جودة التعليم. كما أن التركيز على المعايير الوطنية للجامعة والاعتماد الأكاديمي يجعل أعضاء الهيئة التدريسية ورؤساء الأقسام يلتزمون بأساليب موحدة في التدريس والتقييم، وأن البرامج التدريبية والدعم المؤسسي المستمر 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.

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 جودة التعليم تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي. ولفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، ونتائج الجدول (19) تبين ذلك.

جدول رقم (19) 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 (19)، 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 تقيم 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 (0.003-0.000).

ويعزو الباحثان 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. 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.

ISSN: 2706-6495

5. ملخص نتائج البحث:

1. أظهرت النتائج أن درجة واقع جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية جاءت بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.32).
2. جاءت جميع مجالات جودة التعليم بدرجة كبيرة جداً، وجاء ترتيبها على النحو الآتي:
   - المجال الثالث :تأثير التعلم الرقمي في المرتبة الأولى.
   - المجال الرابع: تقييم أداء الطلبة في المرتبة الثانية.
   - المجال الأول: كفاءة التدريس والتعلم في المرتبة الثالثة.
   - المجال الثاني :بيئة التعلم في المرتبة الرابعة.
3. أظهرت نتائج تحليل الفقرات أن جميع فقرات المقياس جاءت بدرجة كبيرة جداً، مما يعكس ارتفاع مستوى إدراك أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام لممارسات جودة التعليم في مختلف أبعادها.
4. بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع جودة التعليم تُعزى إلى متغير الجنس في جميع المجالات والدرجة الكلية.
5. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الرتبة العلمية في جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية، مع حجم أثر منخفض.
6. وأكدت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة في جميع المجالات والدرجة الكلية.
7. كذلك، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجامعة، مما يدل على تقارب مستوى إدراك جودة التعليم بين الجامعات الفلسطينية محل الدراسة.
8. وأخيراً، لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس/ رئيس قسم) في جميع المجالات والدرجة الكلية.
9. تشير النتائج مجتمعة إلى وجود ثقافة مؤسسية موحدة نحو جودة التعليم في الجامعات الفلسطينية، قائمة على معايير أكاديمية واضحة، وبرامج تدريبية، وسياسات تنظيمية تسهم في توحيد التصورات والممارسات بغض النظر عن المتغيرات الشخصية أو الوظيفية.

6. التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها تمّ تقديم التوصيات الآتية:

1. تعزيز التدريب المستمر لأعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات وتقنيات التعلم الرقمي الحديثة، بما يسهم في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى التفاعل مع الطلبة.
2. تعزيز وتثبيت سياسات جودة التعليم بصورة موحّدة في جميع الجامعات الفلسطينية، نظراً لثبوت ارتفاع مستوى الجودة واتساقها بين مختلف الفئات.
3. الاستمرار في تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي مع تطوير آليات المتابعة لضمان الحفاظ على المستوى المرتفع الحالي.
4. بناء نظام وطني موحد لمؤشرات جودة التعليم يضمن الاستمرارية والاتساق بين الجامعات، ويسهم في توحيد الممارسات الأكاديمية والتقويمية.
5. إجراء تقييمات دورية لمختلف مجالات جودة التعليم لضمان الاستمرارية في التحسين، وتحديد النقاط التي تحتاج إلى تطوير مستقبلي.

7. المقترحات:

- دراسة عوامل أخرى محتملة تؤثر على جودة التعليم مثل الثقافة المؤسسية، الموارد المادية، أو تفاعل الطلاب.
- إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات لتحديد أفضل الممارسات الممكن تبنيها.
- إجراء دراسات مستقبلية تتناول جودة التعليم في ضوء متغيرات أخرى مثل نوع الكلية (علمية/إنسانية)، أو نمط التعليم (وجاهي/مدمج/إلكتروني كامل).
- اقتراح بناء نموذج تطويري متكامل يعزز التكامل بين جودة التعليم، والتعلم الرقمي، وفاعلية الأداء الأكاديمي في ضوء التحول نحو الجامعات الذكية.

8. المصادر والمراجع:

1.8. المراجع العربية:

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.

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.

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

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.

فتيحة، طويل، ومصيبح، صليحة. (2019). جودة التعليم العالي والتطور التكنولوجي. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، 3(7)، 103-122.

هبال، نوري عبدالله. (2020). دور إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين. *مجلة القرطاس للعلوم الانسانية والتطبيقية*، 355-75.

2.8. 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.

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.

Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education, 16*(1), 3–36. https://doi.org/10.1080/13538321003679457

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.

Jabali, O., Hamamra, B., & Ayyoub, A. (2024). Critical thinking, assessment, and educational policy in Palestinian universities. *International Journal for Educational Integrity*, *20*(1), 12.

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.

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.

Khuram, S., Rehman, C. A., Nasir, N., & Elahi, N. S. (2023). *A bibliometric analysis of quality assurance in higher education institutions: Implications for assessing university's societal impact*. *Evaluation and Program Planning, 99*. https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102319

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.

Nilsen, T., & Gustafsson, J. E. (2016). *Teacher quality, instructional quality and student outcomes: Relationships across countries, cohorts and time* (p. 166). Springer Nature.

OECD. (2021). *The state of higher education: Digitalisation and the future of universities*. OECD Publishing.

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.

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.

UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.

جميع الحقوق محفوظة © 2026، الدكتورة/ صفاء عبدالله محمد بشارات، الدكتور/ حسام حسني قاسم القاسم، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي (CC BY NC)

Doi: http://doi.org/10.52132/Ajrsp/v7.83.7