وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قســـــم العلـــــوم التجاريـــة

مخبر التنمية الادارية للإرتقاء بالمؤسسات الاقتصادية بولاية غرداية

أطروحـــة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث

ميدان العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية

شعبـــة العلـــوم التجاريـــة

تـخصص: تـــسويـــق الخدمـــــات

من إعـــداد الطالبـــة: قطشـــة كوثـــــــــر

بعنـــــوان:

أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية

– دراســـة حالـــة –

نوقشـــت وأجيـــزت بتاريـــخ: 2025/04/29

أمام اللجنة المكونـة من السادة الأساتـذة:

اسم الأستاذ	الرتبة	جامعة الإنتماء	الصفة
أويابـة صالـــح	أستاذ محاضر أ	جامعة غردايـــة	رئيســـا
بوخـاري عبد الحميـد	أستاذ التعليم العالي	جامعة غردايـــة	مشرفـا ومقـررا
الشيخ صالح أبـوالقـاسم	أستاذ محاضر أ	جامعة غردايـــة	مشرفـا مساعـدا
بلخيـر فاطمـــة	أستاذ محاضر أ	جامعة غردايـــة	ممتحنـــــا
صالحـــي سميـــرة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلـة	ممتحنـــــا
صفـراني عائشـــة	أستاذ التعليم العالي	جامعة الأغـواط	ممتحنـــــا

السنـة الجامعيـة: 2025/2024

بسم الله الرحمن الرحيم

الشكـــــــــــــــــر

الحمد لله الذي وفقني وأعانني على إتمـام هذه الأطروحة، فله الحمـد والشكر أولا وآخرا.

ما أشرقت في الكون أي حضارة إلا وكانت من ضياء معلم، أنتم من بدد الظلام وصنع الحضارة تحية شكر وتقدير وإجلال واحترام.

طوق شكر وتقدير يضيء بحروف التألق والتميز أهديه لكل من قدم يد المساعدة لإنجاز هذا العمل البسيط، سائلين المولى تبارك شأنه أن يحسن إليهم أتم الاحسان، وأن يرفع درجاتهم في أعلى الجنان.

والشكر موصول أيضا إلى أعضاء لجنة المناقشة كل باسمه ومقامه، لقبولهم تقييم ومناقشة هذه الأطروحة.

أتوجه بأطيب التقدير وخالص الامتنان للمشرف الأستاذ **بوخـاري عبد الحميـد**، وأتقدم له بالشكر الخاص على كل الجهد والوقت الذي سخره للإشراف على هذا البحث، على تشجيعه وتوجيهه لنا طيلة مراحل الدراسة.

أوجه جزيل الشكر والعرفان للمشرف المساعد الأستاذ **الشيخ صالح أبـو القاسـم**، الذي أفادني بالتصويبات والنصائح والتوجيهات القيمة.

ولايفـــوتني أن أشكر جميع زملائي.

الاهـــــــــــــــداء

إلــى والداي حفظهما الله وأمدهمـا الصحــة والعافيـــة،

إلــى عائلتـــي والأحبـاب،

لكل من دعى لي بالتوفيــق والنجــاح عن ظهر الغيب وظاهــر القول،

لكل من قدم لي التشجيع والدعــم والصبـر،

لطلبة العلـم والباحثيــن عن الحقائـق العلمية أينما وجـــدوا.

الملخـــــص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية، وتقييم التعليم الهجين. من خلال دراسة استهدفت عينة بلغ عددها 323 طالب، موزعين على أقسام كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة غرداية، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. توصلت الدراسة إلى أنّ الطلبة لهم تقييم إيجابي للتعليم الهجين، كما هناك أثر للتعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي.

الكلمات المفتاحيـــــة:

تعليم هجين; تعليم عن بعد; جودة; مخرجات التعليم العالي; مؤسسات جامعية.

Abstract:

This study aims to examine the impact of hybrid education on the quality of higher education outcomes in university institutions and to evaluate hybrid education. The research targeted a sample of 323 students, distributed across the departments of the Faculty of Economic, Commercial, and Management Sciences at the University of Ghardaïa, utilizing the descriptive-analytical method. The study concluded that students have a positive perception of hybrid education and that hybrid education has an impact on the quality of higher education outcomes.

Keywords: Hybrid Education; Distance Education; Quality; Higher Education Outcomes; University Institutions.

Résumé:

Cette étude vise à connaître l'impact de l'enseignement hybride sur la qualité des productions de l'enseignement supérieur dans les établissements universitaires et à évaluer l'enseignement hybride, à travers une étude ciblant un échantillon de 323 étudiants, répartis dans les départements de la Faculté des sciences économiques, commerciales et de gestion de l'Université de Ghardaia, en s'appuyant sur l'approche analytique descriptive. L'étude a révélé que les étudiants ont une évaluation positive de l'éducation hybride et qu'il y a un impact de l'éducation hybride sur la qualité des résultats de l'enseignement supérieur.

Mots clés: Éducation hybride; Enseignement à distance; Qualité; Résultats de l'enseignement supérieur; Institutions universitaires.

قائمـــــــة المحتويـــــــات

المحتـــــــــــــوى	رقم الصفحة
الإهداء	**VI**
شكر	**II**
ملخص الدراسة	**III**
قائمة المحتويات	**VI**
قائمة الجداول	**VI-VIII**
قائمة الأشكال	**X**
قائمة الملاحق	**VI**
قائمة المختصرات	**VII**
مقدمة	**أ– د**
التعليم الهجين وجودة مخرجـــات التعليم العالـــي	
مقدمة الفصل الأول	**6**
المبحث الأول: التعليم الهجين	**7**
المطلب الأول: مفهوم التعليم الهجين	**7**
المطلب الثاني: أبعاد التعليم الهجين	**13**
المطلب الثالث: نظام التعليم الهجين في التعليم العالي	**16**
المبحث الثاني: جودة مخرجات التعليم العالي	**22**
المطلب الأول: مفهوم جودة مخرجات التعليم العالي	**22**
المطلب الثاني: مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي	**30**
المطلب الثالث: تطبيق التعليم الهجين وتحقيق جودة التعليم العالي	**41**
المبحث الثالث: الدراسات السابقة	**45**
المطلب الأول: الدراسات السابقة باللغة العربية	**45**
المطلب الثاني: الدراسات السابقة باللغة الأجنبية	**57**
المطلب الثالث: مقارنة الدراسات السابقة بالدراسة الحالية	**60**
خلاصة الفصل الأول	**68**

دراســـــــة حالـــــــــة	
مقدمة الفصل الثاني	**70**
المبحث الأول: التعليم الهجين في جامعة غرداية.	**71**
المطلب الأول: تقديم جامعة غرداية	**71**
المطلب الثاني: التعليم الهجين في جامعة غرداية	**77**
المبحث الثاني: الاجراءات المنهجية للدراسة	**88**
المطلب الأول: طريقة الدراسة	**88**
المطلب الثاني: أدوات الدراسة	**90**
المطلب الثالث: صدق وثبات أداة الدراسة	**93**
المبحث الثالث: اختبار الفرضيات ومناقشة النتائج.	**104**
المطلب الأول: المعالجة الاحصائية للبيانات	**104**
المطلب الثاني: اختبار الفرضيات	**118**
المطلب الثالث: مناقشة النتائج	**129**
خلاصة الفصل الثاني	**132**
الخاتمـــــة	**134**
المصادر والمراجع	
الملاحق	

قائمـــــــة الجـــداول

رقم الجدول	عنوان الجـــــــدول	الصفحة
01-01	معايير تصنيف شنغهاي.	**33**
02-01	معايير تصنيف ويبومتريكس.	**35**
03-01	معايير تصنيف كيو اس البريطاني.	**37**
04-01	مقارنة الدراسات السابقة باللغة العربية بالدراسة الحالية.	**60**
05-01	مقارنة الدراسات السابقة باللغة الأجنبية بالدراسة الحالية.	**64**
01-02	تطور عدد الطلبة في جامعة غرداية.	**75**
02-02	تطور عدد الأساتذة في جامعة غرداية .	**76**
03-02	توزيع مخابر جامعة غرداية.	**77**
04-02	البطاقة الوصفية للمستودع الرقمي لجامعة غرداية.	**79**
05-02	توزيع منشورات المستودع الرقمي لجامعة غرداية.	**80**
06-02	المجلات العلمية لجامعة غرداية.	**81**
07-02	تصنيف جامعة غرداية حسب موقع ويبومتريكس.	**83**
08-02	توزيع المنصات الرقمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي حسب مخطط التوجيهي للرقمنة.	**84**
09-02	متغيرات الدراسة.	**90**
10-02	درجات تقييم الإجابات حسب مقياس "ليكرت" الخماسي Likert .	**91**
11-02	ميزان تقديري وفقا لمقياس ليكرت الخماسي Likert .	**91**
12-02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس.	**93**
13-02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستوى.	**94**
14-02	توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب التخصص.	**94**
15-02	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين بعد التعليم الحضوري والعبارات المنتمية اليه.	**95**
16-02	قيم معاملات الارتباط بيرسون بين بعد التعليم عن بعد والعبارات المنتمية اليه.	**96**
17-02	قيم معامل الارتباط بيرسون بين المحور الثاني جودة مخرجات التعليم العالي والعبارات المنتمية له.	**98**

18-02	نتائج صدق الاتساق البنائي لمتغير التعليم الهجين.	**99**
19-02	نتائج صدق الاتساق البنائي لمتغير جودة مخرجات التعليم العالي.	**100**
20-02	نتائج الصدق التمييزي لمتغير التعليم الهجين.	**101**
21-02	نتائج الصدق التمييزي لمتغير جودة مخرجات التعليم العالي.	**102**
22-02	معامل (Cronbach s Alpha) لقياس ثبات الاستبيان.	**103**
23-02	توزيع الطلبة حسب الجنس.	**104**
24-02	توزيع الطلبة حسب المستوى الدراسي.	**106**
25-02	توزيع الطلبة حسب القسم.	**107**
26-02	مناقشة عبارات المحور الأول التعليم الهجين للبعد التعليم الحضوري.	**109**
27-02	مناقشة عبارات المحور الأول التعليم الهجين للبعد التعليم عن بعد.	**111**
28-02	مناقشة عبارات المحور الثاني جودة مخرجات التعليم العالي.	**114**
29-02	تأثير التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي.	**118**
30-02	اختبار التعدد الخطي بعامل تضخيم التباين (VIF) .	**120**
31-02	تأثير التعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي.	**122**
32-02	يوضح تأثير التعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي.	**124**
33-02	يوضح اختبار "ت" لدلالة الفروق لتقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس.	**125**
34-02	اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى تقييم التعليم الهجين بين أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى.	**126**
35-02	يوضح الفروق بين أفراد العينة في تقييم التعليم الهجين تبعا لمتغير الأقسام.	**127**
36-02	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتقييم الفروق في التعليم الهجين بين الطلبة وفقًا لمتغير القسم.	**128**

قائمـــــــــة الأشكـــــــال

رقم الشكل	عنوان الشكـــل	الصفحة
01-01	نمـــــــــوذج الدراســـــــــة.	**د**
01-02	مكونات التعليم الهجيـــــــن.	**9**
01-02	الهيكل التنظيمي لجامعة غردايـــــــة.	**72**
02-02	الهيكل التنظيمي لمكتبة جامعة غردايـــــة.	**75**
03-02	توزيع النسب المئوية لطلبة حسب الجنس.	**105**
04-02	توزيع نسب المئوية للطلبة حسب المستوى الدراسي.	**106**
05-02	توزيع مخطط النسب للطلبة حسب الشعب.	**107**
06-02	طبيعة نموذج الانحدار الفرضيـة الرئيسيـــــــــة.	**119**
07-02	طبيعة نموذج الانحدار الفرضيـــــة الفرعيـــة الأولـــى.	**123**

قائمـــــة الملاحـــــــــق

رقم الملحق	عنـوان الـملحـــــــــق
01	مراســـــلات وزاريـــــة.
02	المرجع الوطني لضمـان جودة التعليـم العالـــي.
03	دليل المخابـــر في الجزائـــــــر.
04	قائمـــة الأساتـــذة المحكميـن للإستبيـــان.
05	استبيان الدراســـة.
06	مخرجـــات التحليـل الاحصـائي نسخة SPSS 22

قائمـــــــة المختصـــــــرات

المختصـــرات	الدلالـة باللغــة الأجنبيـــــــة	الدلالة باللغـة العربيــة
LMS	Learning Managment System	أنظمة إدارة التعلم المؤسسي
MOOC	Massive Open Online Course	مقررات مفتوحة واسعة الانتشار متاحة عبر الانترنت
Dspace	Dura Space	برمجية لإدارة المستودعات الرقمية
ISO	International Organization for Standardization	المنظمة العالمية للتقييس
ARWU	Academic Ranking of World Universities	التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم
PNST	Portail National De Signalement Des Théses	البوابة الوطنية للإشعار عن الأطروحات
ASJP	Algerian Scientific Journal Platform	المنصة الجزائرية للمجلات العلمية
SPSS	Statistical package for social sciences	برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية

مقـــــدمـــــة

مقدمـــــــة

تمهيـــــــد:

شهد العالم تغيرات عديدة بفضل التطور التكنولوجي المتسارع، والأحداث المختلفة التي مست مناحي الحياة لاسيما في ظل الأزمات سواء كانت أمنية مثل: اِنتشار الحروب أو صحية مثل اِنتشار الأوبئة...هذه الأحداث أثرت على جميع المؤسسات في مختلف المجالات، بما في ذلك المؤسسات الجامعية، مما هددت استمرارية التعليم العالي، ومن هنا برز التعليم الهجين كخيار بديل، ومهم لضمان استمرارية التعليم الذي تميز بدمج التعليم عن بعد والتعليم الحضوري، مما وفر للطلبة بيئة تعليمية مناسبة، مع ضمان الجودة وملائمة الظروف المحيطة بهم.

تم اِعتماد التعليم الهجين بالجزائر رسميا من خلال القرار رقم 171 المؤرخ في 09 فيفري سنة 2023، حيث نصت المادة 18 منه على إمكانية تقديم الدروس والأعمال الموجهة حضوريا أو عن بعد، بناء على آراء فريق التكوين. شرعت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في تأطير هذا النمط وتهيئة البيئة المناسبة، من خلال الاهتمام بإنشاء منصات رقمية تُقدم خدمات متنوعة وتسعى لتلبية حاجات الطلبة، الأساتذة والمجتمع، ومثلما تطورت بيئة التعليم العالي تطورت بيئة العمل مما أدى إلى تغييرات هامة في المهارات المطلوبة من الخريجين مما توجب على المؤسسات الجامعية أن تهتم بمهاراتهم وتعزيز جاهزيتهم لبيئة العمل، وعلى هذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية. ومن خلال ما سبق نطرح الإشكالية التالية:

ـ ما أثـــــر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية ؟

وللإجابة على الإشكالية الرئيسية والاحاطة بموضوع الدراسة، قمنا بطرح مجموعة من التساؤلات الفرعية والتي كانت على النحو التالي:

- ما أثر التعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي؟
- ما أثر التعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم التعليم الهجين ترجع لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم التعليم الهجين ترجع لمتغير المستوى؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم التعليم الهجين ترجع لمتغير القسم؟

فرضيـــات الدراســة:

للإجابة على إشكالية الدراسة والتساؤلات المنبثقة منها، تمت صياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الرئيسيــة:

- يوجد تأثير ذات دلالة احصائية للتعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي.

الفرضيـــات الفرعيـة:

- يوجد تأثير ذات دلالة احصائية للتعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي.
- يوجد تأثير ذات دلالة احصائية للتعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي.
- يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم التعليم الهجين ترجع لمتغير الجنس.
- يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم التعليم الهجين ترجع لمتغير المستوى.
- يوجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم التعليم الهجين ترجع لمتغير القسم.

أهداف الدراســـة:

- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي.
- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي.
- هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي.
- هدفت هذه الدراسة إلى توضيح آليات تطبيق التعليم الهجين في المؤسسات الجامعية.
- هدفت هذه الدراسة إلى تقييم التعليم الهجين بالمؤسسات الجامعية.
-

دوافـــع اِختيار الموضـــوع:

تم اختيار هذا الموضوع للبحث والدراسة بناءً على الأسباب التالية:

- اِستخدام التعليم الهجين واِعتماده في أغلب المؤسسات الجامعية الجزائرية.
- الاهتمام بجودة مخرجات التعليم العالي.

أهـميـة الدراســـة:

تمثلت أهمية الدراسة في كونها تُقييم التعليم الهجين ببعديْه: التعليم الحضوري، والتعليم عن بُعد المطبق في الجامعات ومعرفة أثره على جودة مخرجات التعليم العالي، مما ساهمت في معرفة الأساليب التعليمية المناسبة وتحسين جودة مخرجات التعليم العالي، كما أن لها أهمية كبيرة في فهم احتياجات الطلبة، والسعي نحو تطوير مهاراتهم لتتلائم مع بيئة العمل.

حدود الدراســـة:

الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية لهذه الدراسة في المؤسسة الجامعية غرداية.

الحدود الزمانية: اِنطلقت الدراسة في المؤسسة الجامعية غرداية سنة (2024).

منهج الدراســـة:

بهدف الإحاطة بموضوع الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، لعرض أهم المفاهيم ووصف العلاقات بين متغيرات الدراسة، وذلك بالاعتماد على العديد من المصادر والمراجع كالأطروحات والمقالات وغيرها، كما تم جمع البيانات من خلال أداة الاستبيان وتحليلها بواسطة برنامج الحزم الاحصائية SPSS (22).

صعوبات الدراسة:

من أهم الصعوبات التي واجهتنا في إعداد الدراسة نذكر: صعوبة تقييم تجربة التعليم الهجين في الجامعة، بالإضافة للصعوبات الأخرى المتمثلة في تصميم وإعداد عبارات الاستبيان.

هيكل الدراســـة:

تم اِتباع طريقة IMRAD لإعداد الأطروحة، حيث تم تقسيمها إلى مقدمة وفصلين، الفصل الأول نظري والفصل الثاني دراسة حالة وخاتمة.

مقدمـــة.

الفصل الأول اِشتمل على الإطار النظري لمتغيرات الدراسة والدراسات السابقة، والتي تم عرضُه في ثلاثة مباحث مختلفة حيث تضمن المبحث الأول والثاني المفاهيم النظرية التي تقوم عليها متغيرات الدراسة، أما المبحث الثالث فقد تضمن الدراسات السابقة ذات الصلة بالمتغيرين للوصول إلى مقارنة شاملة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة.

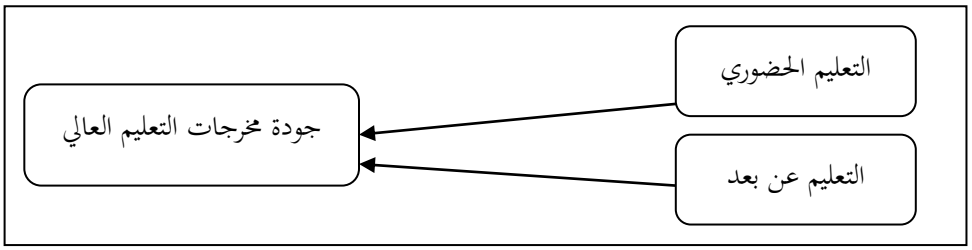
الفصل الثاني اِشتمل على دراسة حالة والتي تمت على مستوى جامعة غرداية، وتم تقسيم الفصل الثاني إلى ثلاثة مباحث، تضمن المبحث الأول تقديم جامعة غرداية، أما المبحث الثاني اِشتمل على عرض البيانات والمعالجة الاحصائية، وأخيرًا المبحث الثالث تضمن اختبار صحة الفرضيات ومناقشة النتائج.

خاتـــمة.

نموذج الدراســـة:

للتمكن من تحديد أبعاد المتغيرين وحسب ماورد في الدراسات السابقة يتكون النموذج مما يلي:

الشكل رقم(01-01): نموذج الدراسة



المصدر: من إعداد الطالبة بناءً على الدراسات السابقة.

الفـــصل الأول

التعليـــم الهـــجيـــن وجـــودة مـخرجـات التعليـــم العالـي

مقدمـــة الفـصل الأول:

سيتم التطرق في الفصل الأول للإطار النظري لجميع متغيرات الدراسة، كما سيتم عرض أهم مفاهيم التعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي، وتحديد أبعاد التعليم الهجين، بالإضافة سنعرض مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي التي تعتمد عليها المؤسسات الجامعية لتحديد مكانتها بين الجامعات الدولية. كما نُشير لبعض المعايير التي تقيس مستوى الجودة في التعليم العالي، وسيتم عرض أهم الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعليم الهجين وجودة التعليم العالي ومخرجاته، في بيئات مختلفة لمعرفة رأي الباحثين حول متغير التعليم الهجين كنظام تعليمي على حدى أو ربطه بمتغير جودة التعليم العالي. تم إتباع مايلي:

المبحث الأول: التعليم الهجين

المبحث الثاني: جودة مخرجات التعليم العالي

المبحث الثالث: دراسات سابقـة

المبحــث الأول: التعليــم الهجيـــن

التعليم الهجين يُعتبر من الطرق الحديثة للتعليم المتبعة في المؤسسات الجامعية، وذلك يرجع للعديد من الأسباب نذكر منها: تطور التكنولوجيا والوسائط الإلكترونية، والسعي لتحديث الأسلوب التعليمي، بالإضافة للأزمات مثل: الأزمة الصحية Covid (19) التي ضربت العالم بأجمعه، ويهدف هذا المبحث إلى إعطاء مفهوم للتعليم الهجين.

المطلب الأول: مفهـوم التعليــم الهجيـــن

يُعتبر التعليم الهجين مزيجًا بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، مع العلم أنّ هناك مؤسسات جامعية كانت تتبنى التعليم الهجين قبل اِنتشار الأزمة الصحية Covid (19)، عندما كان التعليم العالي في أغلب المؤسسات الجامعية يعتمد على التعليم الحضوري، ونتيجة الأزمة الصحية Covid (19) شهدت المؤسسات الجامعية التحول الاِستثنائي لضمان اِستمرارية التعليم العالي، وضمان جودة مخرجات التعليم العالي، وذلك من خلال تطوير البرامج والمقررات الدراسية المناسبة بالتعليم الهجين. تعددت وتنوعت التعريفات الموضحة لمفهوم التعليم الهجين بتنوع المؤلفين والباحثين في هذا المجال ولم يتوصل إلى تعريف محدد متفق عليه لمفهوم التعليم الهجين بشكل دقيق ولذلك سنعرض بعض التعاريف بالإضافة لتقديم أهم المراحل التي مر بها وتحديد أهدافه.

لتقديم تعريف شامل للتعليم الهجين يتوجب تعريف كلمة التعليم كشق أول، وكلمة الهجين كشق ثاني.

أولا: تعريف التعليم

1. لغة: التعليم في اللغة مشتق من علم، العين واللام والميم أصل صحيح واحد يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، وتعلمت الشيء إذا أخذت علمه.[1]

2. اصطلاحا: هو العملية التي يتم من خلالها تحصيل المعرفة، أو نقلها لصالح أفراد المجتمع.[2]

[1] رجاء عباس محمد، **أساليب التعلم والتعليم في السنة النبوية الشريفة**،مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد28، العدد9، 2020، ص 116.

التعليم جملة من العمليات والإجراءات المنظمة والمخطط لها، من أجل التغيير في سلوك الطلبة ومعارفهم، وهذا بإكسابهم معارف ومهارات جديدة.[1] فإن مفهوم التعليم لم يعد فهم الماضي وتحليل الحاضر، ولكن توقُّع سرعة اتجاه التغيير، والقدرة على عمل افتراضات احتمالية عن المستقبل.[2]

ومما سبق يمكن القول أنّ مفهوم التعليم يتطور مع البيئة المحيطة به ويتكيف معها، بالرغم من عدم استقرارها، ويهدف لإكساب معارف ومهارات جديدة للأفراد.

ثانيا: تعريف الهجين

الهجين يُقصد به كائن حي أو نبات ينتج عن تزاوج نوعين أو صنفين مختلفين، وهو يتشابه مع معنى مصطلح المدمج الذي يعني أي كائن حي ينتج عن تزاوج سلالتين من نوع واحد، ويلاحظ أن مصطلح المزيج هو مصطلح شائع الاستخدام في مجال الصناعة والتدريب.[3] كما يعتبر الطريقة التي تسمح بتطبيق تقنية جديدة مرفقة بتقنية قديمة وفي نظام التعليم يعتبر ابتكارًا مستدامًا مقارنة بالنظام التقليدي.[4]

ثالثا: تعريف التعليم الهجين

نمط أو بيئة تعلم يتم فيها دمج التقنيات الحديثة، مع الإلتزام أو عدم الإلتزام بوقت معين أو مكان محدد.[5] فهو التعليم الذي يجمع بين الطرق التقليدية المتمثلة في التدريس وجها لوجه، والتدريس عن طريق الانترنت.[6] إن توظيف التعليم الهجين يُساعد على تدعيم اِهتمام الطالب بالتطبيق العملي للأفكار النظرية، ومحاولة ربطها بالواقع، كما يُساهم في تجاوز

---

[2] موهوبي مليكة، **أثر التعليم على النمو الاقتصادي–دراسة حالة الجزائر–**، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2015، ص63.

[1] رزيوق شريفة، **استراتجية التعليم الالكتروني وسبل تقليص الفجوة بين التكوين الجامعي ومتطلبات سوق العمل في الجزائر (دراسة تحليلية – لمجموعة من الأدبيات العلمية–)**، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، المجلد2، العدد4،2017، ص 128.

[2] شبل بدران وجمال الدهشان، **التجديد في التعليم الجامعي**، دار أنباء ، القاهرة، 2001،ص36.

[3] أيمن سعيد، **متطلبات تطبيق التعليم الهجين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية**، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية –جامعة فيوم–، المجلد22، العدد 22، 2021، ص 345.

[4] Clayton M. Christensen, Michael B. Horn, and Heather Staker, **Is K–12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids** ,May 2013 clayton Christensen institute for disruptive innovation ,p 12.

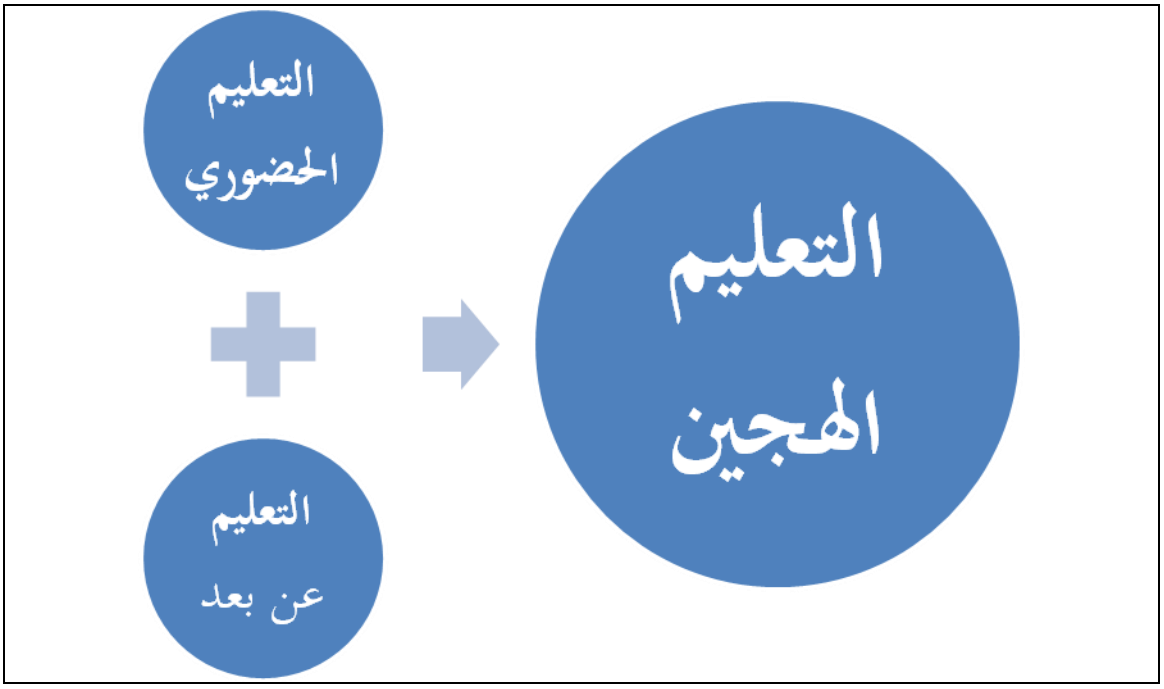
[5] هشام أحمد عاصم، **فاعلية وحدة تعليمية مقترحة باستخدام التعليم الهجين لمقرر الآلات والمعدات لطلاب الفرقة الثانية –قسم الملابس والنسيج–**، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، المجلد7، العدد32، 2021، ص1270 .

[6] محمد ابراهيم حسن أحمد، **متطلبات تطبيق التدريب الالكتروني عن بعد لطلاب الخدمة الاجتماعية في ظل نظام التعليم الهجين**، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 23، العدد4، 2021، ص 139.

المشكلات التعليمية وتنمية كفاءة الطلبة، وكذلك توظيف المصادر البشرية وغير البشرية لتحقيق تعليم أكثر فاعلية، ويلبي حاجة الطالب في الزمان والمكان الذي يُناسبه.[1]

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التعليم الهجين نتيجة الدمج بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد، مما يدمج بين الوسائط المستخدمة التقليدية والالكترونية، يدمج بين طرق التفاعل المباشرة والغير مباشرة كما يدمج التعليم الهجين البيئة التعليمية الافتراضية والغير افتراضية.

الشكل رقم (02-01): مكونات التعليم الهجيـــن



Source: A.Meydanlioglu and F.Arikan , Effect of Hybrid Learning in Higher Education, World Academy of Science , Engineering and Technology International Journal of Information and Communication Engineering , Vol:8, No:5, P 1292,(2014).

التعليم الهجين يمزج بين أكثر من طريقة في التعليم نشأ منذ القدم وبفضل التكنولوجيا تطورت أساليبه وتعددت طرقه، ولتوضيح ذلك نستعرض نشأة التعليم الهجين وأهم مراحل تطوره.

[1] محمد زبير وصونيا زحاف، **دور التعليم الهجين في ضمان استمرارية التعليم الجامعي لدى الطلبة أثناء جائحة كورونا – دراسة عينة من طلبة جامعة العربي التبسي–** ، مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية، المجلد6، العدد1، 2022، ص 149.

رابعا: نشأة التعليم الهجين

أول بوادر ظهور التعليم الهجين كان في شكل التعليم بالمراسلة، لتقديم الخدمة التعليمية لأفراد غير قادرين على الوصول بسبب البُعد الجغرافي، أو وضعهم الإجتماعي أو جنسهم أو ظروفهم المهنية أو إعاقات جسدية ...، نظم إِسحاق بتمان سنة (1840م) مكاتب بريدية في بريطانيا، وأول مؤسسة للتعليم بالمراسلة المتخصصة في تعليم اللغات تأسست سنة (1856م)، ومن ثمّ توالت في العديد من البلدان والمؤسسات الجامعية،[1] وقد ظهرت فكرة الجامعة المفتوحة في الستينات من هذا القرن على يد هارولد ولسون Harold Wilson رئيس وزراء بريطانيا السابق، عندما كان زعيمًا للمعارضة سنة (1963م)، فقد طالب آنذاك بتكوين ما سمي في حينه بجامعة الهواء، تعتمد على الدراسة في المنزل باستخدام أجهزة الإذاعة والتلفزيون كوسائل أساسية في العملية التعليمية.[2] نرى أن التعليم الهجين ليس حديث النشأة فمنذ القدم تم دمج التعليم الحضوري والتعليم عن بعد لكن بأجهزة تعتبر حاليًا قديمة.

صنّف المؤلف طارق عبد الرؤوف تطور التعليم إلى المراحل التالية:[3]

1. المرحلة الأولى قبل سنة (1983م): التعليم التقليدي يتم في قاعة الدرس حسب جدول دراسي محدد، باستخدام وسائل مثل الطباشير، الألواح، الورق.
2. المرحلة الثانية من سنة (1983م) إلى سنة (1984م): عصر الوسائط المتعددة واِستخدام أنظمة التشغيل ذات واجهة رسومية، والأقراص الممغنطة كأدوات رئيسية لتطوير التعليم.
3. المرحلة الثالثة من سنة (1993م) إلى سنة (2000م): ظهور الشبكة العالمية للمعلومات، ثم ظهور البريد الالكتروني والبرامج الإلكترونية.
4. المرحلة الرابعة من سنة (2000م) إلى سنة (2003م): مرحلة الجيل الثاني والثالث للشبكة العالمية للمعلومات، والاتصالات وتقدم المواقع الالكترونية من ناحية السرعة وثقافة المحتوى.

---

[1] طارق عبد الرؤوف عامر، **التعليم عن بعد والتعليم المفتوح**، دار اليازوري، 2013، ص ص 11-12 .

[2] خالد عبد الجليل عبد الرحيم دويكات، **دور التعليم المفتوح في تحقيق التنمية البشرية في فلسطين (جامعة القدس المفتوحة أنموذجا)، مداخلة مقدمة للمؤتمر** " The Educational Process in the 21th Century - reality and challenges "، 2009، ص 8.

[3] طارق عبد الرؤوف، مرجع سابق، ص ص37-36 .

5. المرحلة الخامسة من سنة (2003م) إلى الآن: مرحلة الجيل الرابع تتميز بخصائص تتمثل في إسترجاع الكميات الكبيرة من المعلومات، والقدرة التفاعلية للتواصل عبر الحاسوب والبلوتوث.

خامسا: خصائص التعليم الهجين

إتصف التعليم الهجين بخصائص تميزه عن باقي أنظمة التعليم وهي كالتالي:[1]

1. الإتصال الجغرافي بين الأساتذة والطلبة مما يتطلب تعويض المناخ الجامعي، ومساعدته على ايجاد محيط تربوي لنفسه يهيء له الإقبال على التعلم ومواصلته بنفسه;
2. يتيح الفرصة أمام الجميع للتعليم المستدام بالتغلب على العائق الزمني والجغرافي، مع إتساع رقعة التعلم لتشمل العالم وعدم الاقتصار على قاعة الدرس، وتقليل نفقات التعليم مقارنة بالتعليم المباشر;
3. يستطيع الطالب من خلال التعليم الهجين حضور المحاضرات في مدرجات الكلية بنسبة 50 % ، ويستمر في التفاعل مع الأساتذة بصورة إلكترونية من خلال منصات إفتراضية.

هناك العديد من الأسباب التي دفعت بالمؤسسات الجامعية بتبني نظام التعليم الهجين نذكر منها:[2]

1. التعليم الهجين يحقق التكامل بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد;
2. تحسين جودة التعليم في المؤسسات الجامعية، وذلك عن طريق الإستفادة من التكنولوجيا وتشجيع الطلبة على إمتلاك كفاءات من خلال الإستفادة من أحدث التقنيات;
3. ظهور نماذج جديدة وحديثة للمؤسسات الجامعية تعتمد على التعلم الالكتروني، والتعلم الهجين منها: الجامعة الإلكترونية، والجامعة المفتوحة، وجامعة التعليم عن بعد وغيرها;
4. العولمة والتكنولوجيا التي تعمل على تغيير وجهات نظرنا بإستمرار، وتقديم فرص جديدة للتعليم والمشاركة في الحياة;

[1] نوال عزوق وعلال بن ملية، **الإطار المفاهيمي للتكنولوجيا الرقمية، تكنلوجيا التعليم، التعليم الهجين والمفاهيم المرتبطة بها**، المجلة العلمية للتكنلوجيا وعلوم الإعاقة، المجلد3، العدد2، 2021، ص 113.

[2] فيصل أحمد متولي محمد عبد الخالق، **دور التعليم الهجين في التمكين المعرفي للطلاب ذوو الهمم دراسة تطبيقية على المركز التكنولوجي للمكفوفين بجامعة كفر الشيخ**، مجلة بحوث، مجلد32، العدد127،2021، ص 25.

5. تحسين أداء مستويات وأداء الطلبة لتطوير ثقتهم، ووصولهم إلى مستوى المبدعين والناجحين، وإكتساب كفاءات ومهارات سوق العمل;
6. مهارات الإتصال عن بُعد كمهارات ضرورية لكل أفراد المجتمع، ولتحقيق التكامل بين المنزل ومكان العمل يتوجب الإعتماد على الانترنت في التعليم، فالمستقبل يهتم بمدى إمتلاك مهارات التعليم عن بُعد.

هناك مؤسسات جامعية إعتمدت النظام الهجين في التعليم، أي دمجت بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد ولها تجربتها في المجال, ولكن لا يخفى أنّ الكثير من المؤسسات الجامعية اتجهت نحو التعليم عن بُعد قسرا مع تعليق الدراسة بسبب الأزمة الصحية (19) Covid، وذلك حماية لحياة الأفراد من الوباء.

سادسا: أهداف التعليم الهجين[1]

1. توفير بيئة تعليمية غنية ومتعددة المصادر;
2. إعادة صياغة الأدوار;
3. إيجاد حوافز وتشجيع التواصل بين المؤسسات التربوية;
4. نمذجة التعليم;
5. نقل الخبرات التربوية من خلال الندوات;
6. إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنيات، ومهارات العصر والتطورات الهائلة;
7. التقليل من مهام التدريس عن طريق التقنيات المستعملة;
8. توفير الزمن.

سابعا: أهمية التعليم الهجين

1. المرونة: يستطيع الأستاذ عبر الإنترنت أن يعمل مع مجموعة كبيرة من الطلبة في مختلف أنحاء العالم، في أي زمن يتماشى مع جدول أعماله، أي مراعاة حالة الأستاذ من جهة والطالب من جهة أخرى، حيث يُوفر التعليم عن بُعد إمكانية إختيار السرعة التي تُناسبه في التعلم، ويسمح له كذلك بإختيار المحتوى والأدوات

[1] بوكبشة جمعية ومحمد يسعد ليلى، **الأبعاد السوسيو ثقافية ودورها في تفعيل التعليم الالكتروني في الجزائر**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع ، المجلد6، العدد 3، 2021، ص241.

التي تُلائم اِهتماماته وحاجاته، والمستوى التعليمي الذي يجعله أكثر فعالية.[1] فالمرونة تضفي للتعليم الهجين أهمية كبيرة مقارنة بالتعليم الحضوري فقط.

2. تعليم بلا ورق: الاِعتماد على الحاسوب الآلي بشكل أساسي، ولاتعتمد على الأوراق إلا بشكل ثانوي أو تكميلي، وتم التعويض عن الأوراق بالأرشيف، والبريد، والأدلة، والمفكرات الإلكترونية، والرسائل الصوتية، ونظم تطبيقات المتابعة الآلية.[2] كما يمكن اِعتبار أنّ التعليم الهجين يسعى بطريقة غير مباشرة لتحقيق الإستدامة، من خلال أهميته المتمثلة في تقليل اِستهلاك الورق، مما يحد من التأثير البيئي السلبي لصناعة الورق.

3. سهولة عملية التعليم: تسهيل عملية التعليم خصوصا للطلبة الذين لديهم اِنشغالات عديدة مثل العمل، السفر، الظروف الأسرية وغيرها، وهذا بفضل عدم تطلب الحضور للجامعة بفترات منتظمة. بالإضافة لتسهيل الوسيلة للطلاب الغير قادرين جسديًا أو ماليًا على الحضور لمتابعة دروسهم بالمؤسسة الجامعية.

المطلب الثاني : أبعاد التعليـم الهجيـن

التعليم الهجين قائم على بعدين رئيسين بعد التعليم الحضوري وبعد التعليم عن بُعد، مما يجعل الوسائط المستخدمة في العملية التعليمية مختلفة، فالتعليم الحضوري يتميز بوسائط تقليدية، أما التعليم عن بُعد يتميز باستخدام وسائط تكنولوجية حديثة.

الفرع الأول: أبعاد التعليـم الهجيـن وخصائصـه

أولا: أبعاده

1 اسماعيل ميهوبي وربيعي سامية، **الاتصال البيداغوجي الجامعي(أستاذ – طالب) في ظل التعليم عن بعد "الإتصال البيداغوجي عبر البريد الالكتروني بسبب أزمة كورونا أنموذجا** ، مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفية والانسانية المعمقة، المجلد4، العدد2 ، 2021، ص 180.

2 سمير عماري، **الإدارة الالكترونية كآلية للتحول الالكتروني لمؤسسات التعليم العالي في ظل البيئة الرقمية**، مجلة اقتصاديات الأعمال والتجارة، المجلد3، العدد2، 2018، ص 124.

1. التعليم الحضوري: يتم من خلال المحاضرات التي يقدمها الأستاذ المحاضر مباشرةً في قاعة المحاضرات وجهًا لوجه وبحضور الطلبة.[1] إنّ عملية التعليم حضوريًا تُعزز التفاعل المباشر بين الأستاذ والطالب، ويكون نقل وتلقين المعلومة في نفس المكان والزمان.[2]

2. التعليم عن بُعد: يقوم على نمطين التعليم التزامني والغير تزامني، بحيث نمط التعليم المتزامن يكون الإتصال والتفاعل بين الأستاذ والطالب من خلال وسائط إلكترونية، والتعليم الغير تزامني يقوم الأستاذ بتوفير المادة العلمية في البيئة التعليمية الافتراضية، ويمكن للطالب الحصول على المادة خلال أي وقت.[3] فالتعليم عن بُعد يركز على حصول الطالب على الدروس عن طريق الانترنت، من خلال الوسائل التعليمية التكنولوجية،[4] وذلك بنمطين سواء تزامني أو غير تزامني.

ثانيا: خصائصه

أبرز خصائص التعليم عن بُعد:[5]

1. التباعد بين الأستاذ والطلبة مقارنة بين التعليم الحضوري;
2. تعدد الوسائط للاتصال بين الأستاذ والطالب;
3. اِشراك الطالب في العملية التعليمية;

من خلال ما سبق نستنتج أن التعليم عن بُعد يختصر المسافة الزمانية والمكانية بواسطة الوسائط الإلكترونية، والتعليم الحضوري يحقق التفاعل المباشر للطلبة مع الأساتذة.

---

[1] الزهرة طمين وعبد الحليم معزوز، **التعليم الهجين في الجامعة الجزائرية بين الضرورة والاضطرار – تجربة جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت أنموذجا–** ، مجلة منتدى الأستاذ، المجلد18، العدد1، 2022، ص 32.

[2] حمزة خليفة إبراهيم، **مقارنة التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والتأثير الاجتماعي على الأطفال**، المجلة الأفروآسيوية للبحث العلمي،مجلد1، العدد2، 2023، ص12.

[3] حنان رزيق، درس الترجمة في زمن كورونا، **التعليم عن بعد في ظل جائحة كوفيد**، اصدارات المركز الديمقراطي العربي للدرات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية،2021، ص154.

[4] جمان سقني نجاة وبن يحي طيبي غالية، **العوامل التي تؤثر على المشاركة في التعليم عن بعد**، مجلة اضافات اقتصادية ، المجلد6، العدد1، 2022، ص192.

[5] نوال لصلج، **مستقبل التعليم عن بعد في الجامعات الجزائرية بعد جائحة كورونا**، المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسية، المجلد59، العدد1، 2022، ص173.

الفرع الثاني: استراتيجيات التعليم الهجين ومتطلبات تطبيقه

أولًا: استراتيجيات التعليم الهجين

هناك أربع استراتيجيات مهمة لتوظيف التعليم الهجين في العملية التعليمية :[1]

1. الاستراتيجية الأولى: يتعلم الطالب درس أو أكثر من خلال أساليب التعلم التقليدية، ويتعلم درس آخر أو أكثر بأدوات التعلم عن بُعد;
2. الاستراتيجية الثانية: تتأسس على أن يتشارك كل من التعلم الحضوري والتعليم عن بُعد، أي بدايةً يتم تقديم درس حضوري ثم يتم تقديم درس عن بُعد لنفس موضوع الدرس الحضوري، أي يتم اكماله;
3. الاستراتيجية الثالثة: يتم فيها تقسيم الدروس بين الدروس الحضورية والالكترونية، إلا أن يتم البدء بتقديم درس عن بُعد ثم يليه الدرس الحضوري;
4. الاستراتيجية الرابعة: يتم فيه التناوب بين الدروس الحضورية والدروس عن بُعد;

ثانياً: متطلبات تطبيق التعليم الهجين

يقصد بالمتطلبات ما يتوجب توفُره لتطبيق نظام التعليم الهجين بالمؤسسات الجامعية:

1. متطلبات إدارية: اِنشاء جهاز إداري للتخطيط، المتابعة، التقويم والتطوير لكافة الأنشطة الإلكترونية التعليمية.[2]
2. متطلبات برمجية: يتوجب توفر برنامجين في المؤسسات الجامعية: برنامج نظام إدارة التعليم الإلكتروني، ونظام إدارة محتوى التعليم الإلكتروني.[3]
3. متطلبات بشرية: خبراء يتحكمون بكل النظام، وتدريب خاص للأساتذة والطلبة.[4]

---

[1] بن ماضي لوبني، **التعليم المدمج رؤوية معاصرة لتجويد التعليم وتنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة الجامعيين**، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد6، العدد14، 2018،ص201- 200.

[2] زنقي عائشة، **التعليم الالكتروني في الوسط التربوي** ، مجلة قبس للدراسات النفسية والإجتماعية، مجلد3، عدد1، 2021، ص 142.

[3] عماد زروالي وخالدة هناء سيدهم، **التعليم الالكتروني وتأثيره على دور المعلم في العملية التعليمية**، مجلة بيليوفيليا لدراسات المكتبات والمعلومات، المجلد2، العدد8، 2020، ص 78.

[4] عطلاوي محمد، **التعليم الالكتروني ودوره في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي**، مجلة البديل الاقتصادي، المجلد2، العدد 1، 2015، ص 118.

ثالثا: معايير ضمان جودة متطلبات التعليم الهجين

إنّ التعليم الهجين يستند إلى عدد من معايير الجودة، والتي تعد متطلبات أساسية لعملية نجاحه، لا يمكن إهمالها والتي ينبغي توافرها في مدخلات النظام التعليمي والتي تتمثل في مايلي:[1]

1. توفُر البنية التحتية التقنية اللازمة لتطبيق التعليم عن بُعد ضمن مكونات التعليم الهجين;
2. جودة الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس;
3. جودة المتطلبات البشرية;
4. جودة التدريس عند اِستخدام أنماط التعليم الهجين.

المطلب الثالث: نظام التعليم الهجين في التعليم العالي

الفرع الأول: أدوات تفعيل التعليم الهجين

إنّ نظام التعليم الهجين يُستخدم في جميع أطوار التعليم، ومختلف التخصصات ولجميع الفئات العمرية، وفي هذا المطلب نركز على التعليم الهجين المطبق في التعليم العالي، إذْ نُبرز أهم أدوات تفعيله في المؤسسات الجامعية.

تُعتبر بوادر اِستخدام الوسائط الالكترونية في التعليم العالي من الإستراتيجيات المتبعة للتحول نحو الرقمنة، ومن ملامح تطبيق التعليم الهجين اِستخدام ما يُسمى بالحوسبة السحابية. التي تُعرف أنها تقنية تعتمد على نقل المعالجة، ومساحة التخزين، والبيانات الخاصة بالحاسوب إلى ما يسمى بالسحابة، وهي جهاز خادم يتم الوصول إليه عن طريق الانترنت.[2] تُعتبر من التقنيات الحديثة التي تحافظ على استمرار النظام التعليمي، كما تحسن الكفاءة، وتقلل التكلفة، وتُوفر الراحة للقطاع التعليمي.[3] وتتمثل تطبيقاتها فيما يلي: تطبيقات Googl**،** محرر المستندات(Google Docs)،

---

[1] سيناء قاسم أحمد المنصوري، **التعليم الهجين وضمان جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوء جائحة (covid 19)**، مجلة أبحاث، (ب. م)، العدد21 ، 2021، ص ص 21- 22.

[2] إيمان آيت مهدي، **تطبيقات الحوسبة السحابية وتأثيرها على عملية التعلم الالكتروني**، مجلة التكامل، المجلد3، العدد5، 2019، ص70.

[3] رعاش مبارك، **استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية**، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد8، العدد4، 2021، ص28.

العروض التقديمية(Google Slide)، محرر النماذج(Google Forms)، خدمة سكاي درايف(Sky Drive)، وقوقل كلاس رووم (Google classroom) وغيرها من الخدمات القائمة على تقينة الحوسبة السحابية، التي تحقق للطلبة والأساتذة مزايا عديدة.[1] كما أنها تُساعد الباحثين على النشر الالكتروني من خلال استخدام الامكانيات التخزينية للشبكة العنكبوتية، وبالتالي فإنه سيكون متاحًا لكل من لديه التخويل الرسمي للحصول على البحوث، مما سيسهل عملية الوصول، ويُقلل التكاليف والوقت اللازمين[2].

وهناك العديد من ميزات استخدام الحوسبة السحابية في العملية التعليمية كالتالي:[3]

1. سُهولة عملية التواصل بين الطلبة، وتوفير التغذية العكسية بين الطلبة والأساتذة;
2. اجراء الاختبارات بسهولة، وبصورة مباشرة والوصول إلى الاختبارات ومشاريع الطلبة بشكل سلسل ومباشر;
3. تسمح للطلبة والأساتذة باستخدام التطبيقات والبرامج دون اللجوء إلى تحميلها على أجهزتهم;
4. تساعد الأساتذة على وضع طرق جديدة لتعليم الطلبة، وتسمح لهم بإدارة مشاريعهم الخاصة، والوصول إلى البرامج والتطبيقات التي لم تكن متاحة لهم مسبقا بسبب التكلفة العالية، أو ضعف إمكانيات أجهزتهم. كما تتيح لهم الحصول على مصادر مختلفة تخص مقرراتهم الدراسية في أي وقت وأي مكان;
5. توفر للأساتذة والطلبة أدوات خاصة بالابتكار والابداع، من خلال أساليب التفاعل والمحاكاة مع مصادر المعلومات التي تقدمها السحب الخاصة بتقنية الحوسبة السحابية;
6. تعمل على تبسيط العمليات الخاصة بقبول الطلبة في الكليات والجامعات ومختلف المؤسسات التعليمية.

ومن أهم الأنظمة المستخدمة، أنظمة إدارة التعلم المؤسسي LMS التي تطورت نتيجة عدد من الوسائط المتعددة وفي ارتباطها مع تطور الانترنت، وازداد تطورها وتبني المؤسسات الجامعية لها في السنوات الأخيرة. تهدف لإدارة الدروس والمواضيع وتوفير وسيلة لتصميم وبناء البيئة التعليمية.[4] فهي منصة تسمح بإدارة المقررات الدراسية ضمن بيئة تفاعلية رقمية

---

[1] خلف الله بن يوسف ومعاش قويدر، **الحاجة إلى الحوسبة السحابية لتطوير التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي بين التنظير والتطبيق**، ،مجلة آفاق للعلوم، المجلد7، العدد3، 2022، ص967.

[2] المبارك رعاش وبلبول أحمد ولخضر شعثان، **توظيف الحوسبة السحابية في النشر الالكتروني الأكاديمي للبحوث العلمية**، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الانسانية، المجلد7، العدد6، 2022،ص 538 .

[3] قريب ربيع وتبينات وفاء، **أثر تطبيق تقنية الحوسبة السحابية في ضمان جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية دراسة حالة المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة**، مجلة التنمية والاستشراف للبحوث والدراسات، المجلد8، العدد1 ، 2023، ص231- 232 .

[4] لعليجي محمد امين، **دور أنظمة إدارة التعليم في سيرورة التعليم عن بعد**، مجلة العلوم الانسانية، مجلد5 ، العدد2، 2015، ص 195.

بين الطلبة والأساتذة.[1] إنّ المنصات تُعتبر نظام آمن يجمع بين عدة أطراف وبأعداد كبيرة، بغرض التواصل العلمي فتجمع مثلا بين الطالب والأستاذ والإدارة، وتحتوي على وسائل عديدة تدعم العملية التعليمية من جميع جوانبها كتوفير البرامج، والمواد التعليمية وإجراء الاختبارات، إرسال الدرجات والنقاط، نشر الإعلانات والإشعارات، توفير المواد السمعية والبصرية وخلق التفاعلية.[2] وهناك العديد من المنصات نذكر منها:

أولا: مقررات الموكس Massive Open Online Course

تعرف أنها مقررات مفتوحة واسعة الانتشار متاحة عبر الانترنت، وتشير لأي مقرر تعليمي أو دراسي يتم طرحة عبر شبكة الانترنت دون قيود أو شروط مسبقة، وبشكل مجاني للمتعلمين في جميع أنحاء العالم، وأحيانًا بمقابل مادي بسيط، مما يُساعد في نشر المعرفة وتنمية المهارات في مجالات مختلفة، وتعزيز ديمقراطية التعليم وتوفير فرص تعليمية متكافئة للجميع دون تمييز، وتوفير بيئة تعليمية مفتوحة لأي شخص وفي أي مكان.[3] يعرف MOOC أنه مساق تعليمي حديث يستخدم الانترنت كأسلوب تعليمي، ويسمح بمشاركة أعداد هائلة من المتعلمين، وخلق ميدان نقاش وتخاطب تعليمي بين المشاركين من الأساتذة والطلبة المتعلمين والمعلمين.[4] كان أول ظُهور لهذه الفئات من البوابات الالكترونية سنة (2008)، عندما أطلق ديفيد كريمر D.Kramer مُسمى Mooc على المقرر الدراسي الذي قدمه جورج سيمنز George Simeens وستيفينداوز Stephen Downs، يحمل اسم التواصلية والمعرفة المترابطة connectivism and connective knowledge، إلتحق به (25) ألف طالب نظاميًا، وأكثر من (2200) طالب عبر الشبكة، وفي سنة (2011) قدم سبستيان ثورن Sebastianthurn مساقًا خاصًا بالذكاء الاصطناعي، وتم فتحه للجميع على مستوى العالم، فقام بالتسجيل فيه ما يقارب (160000) طالب، وكانت هذه بداية ثورة المساقات التعليمية المفتوحة، ففي فبراير (2012) أسس سبسيتيان ثورن شركة Udacity، وفي نفس السنة تأسست شركة Coursera، حيث قامت بعقد شركات مع المؤسسات الجامعية لتقديم مقررات معتمدة ضمن مناهج التدريس، وإمكانية الحصول على شهادة من الجامعة، وسرعان ما تظافرت جهود MTI وجامعة Harvard في تأسيس MTIx والتي أُعيد تسميتها فيما بعد

[1] سهام قوت، **استخدام نظام ادارة التعلم موودل لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة قسنطينة2 نحو نمذجة جديدة للتعلم**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، المجلد 23، العدد2، 2022، ص269.

[2] بن سولة نورالدين ومختار خديجة، **التعليم عن بعد بالجزائر: دراسة استطلاعية على عينة من طلبة الجامعة**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع،المجلد6، العدد3، 2021، ص190.

[3] أمل أحمد حسن محمد، **دراسة مقارنة لمقررات الموكس ببعض دول اقتصاديات الناشئة وإمكانية الاستفادة منها في تطوير التعليم العالي بمصر**،مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مجلد26، العدد2، السنة 2020، ص134- 133.

[4] محمد طرفة، **مساقات التعليم الذاتيmoocs**، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة مخبر علم تعليم العربية، المجلد7 ، العدد1، السنة 2020، ص421.

بEDX ولُقب هذا العام بعام MOOC، أما بداية المساقات التعليمية المفتوحة في الوطن العربي بدأت بمبادرات صغيرة وتمويل ذاتي، بالاضافة إلى مبادرات في مؤسسات جامعية عربية لغرض مواكبة الابتكار، ففي سنة (2013) قدمت شركة مينافرسيتي اللبنانية منصة التعليم المفتوح، تقوم من خلالها بتقديم مواضيع في مختلف التخصصات، كما أنّ مؤسسة قطرية بالتعاون مع جامعة الدراسات العليا بالدوحة قدمت أول مقرر مفتوح سنة (2014). اِطلاق منصة رواق بتمويل ذاتي لتكون أول منصة عربية للأكاديمين العرب من مختلف التخصصات، كما قامت الملكة رانيا بتوقيع تحالف مع EDX لإنشاء منصة **إدراك**. سنة (2015) تم إنشاء منصة مهارة[1].

ثانيا: المستودع الرقمي

الأرشيف المفتوح المؤسساتي عبارة عن مستودع رقمي (قاعدة بيانات)، عادةً يتبع مؤسسة معينة غالبًا ماتكون المؤسسة الجامعية، يهدف إلى جمع وحفظ الانتاج العلمي الأكاديمي من مقالات، وأعمال المؤتمرات، والرسائل الجامعية، والمصادر التعليمية التي تمتاز بالتراكمية والحفظ على المدى البعيد، وتكون الإتاحة حرة ودائمة.[2] ويتم إدارة المستودعات الرقمية من خلال نظام يسمى بنظام دي سبيس Dspace، وهو برمجية مفتوحة المصدر لإنشاء مستودعات رقمية من أجل إدارة المحتوى الرقمي للمؤسسات الأكاديمية، يحفظ ويتيح النظام الوصول الحر والمجاني للمصادر الرقمية بمختلف أشكالها: نصوص، صور، مقاطع فيديو وغيرها, تم تطوير نظام دي سبيس Dspace من خلال معهد ماشيسوشس للعلوم والتقنية AIT وشركة هايوتبكرد HP في سنة(2000)، تم إصدار أول نسخة للعام سنة (2002) وهي DspaceV.1 يُساعد البرنامج في إنشاء وفهرسة واسترجاع كافة أشكال المحتوى الرقمي، كما يلتزم بالمعايير الدولية للبيانات الوصفية.[3]

ثالثا: منصة الزووم ZOOM

برنامج مختص بمكالمات الفيديو، حيث يستضيف أحد المتصلين المكالمة يملك كامل الصلاحيات، ضمنها قد تحوي المكالمة أكثر من متصل، كما يمكن مشاركة الصلاحيات مع متصلين آخرين، يُناسب هذا البرنامج لقاءات العمل

[1] قوت سهام، **المساقات التعليمية المفتوحة MOOCS كإتجاه جديد في التعليم عن بعد**، مجلة الباحث الاجتماعي، مجلد16، العدد1،2020،ص100.

[2] بهلول آمنة وساري حنان وخليف كريمة، **الأرشيفات المفتوحة وإتاحة المحتوى الرقمي: مستودع الأرشيف المفتوح لجامعة أبو بكر بلقايد تلمسان أنموذجا**، مجلة ببليوفيليا، المجلد2، العدد6، 2020، ص ص18 -17.

[3] زليخة حشود وسارة شلغوم، **استراتيجية ادرة المحتوى المعلوماتي للمستودعات الرقمية المؤسساتية دراسة حالة ASpace جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف**، مجلة ببليوفيليا، المجلد1، العدد2، 2019، ص114.

الجماعية، والتي تحوي مضيفا ومشاركين معه في اللقاء، ويمكن لكل منهم أن يشارك صورة الشاشة الخاصة به في أي وقت، مما يجعل التواصل بينهم أسرع.[1] ويستعمل خلال المؤتمرات الهجينة وتقديم الدروس عن بعد.

رابعا: منصة موودل Moodel

يُعتبر النظام مبني بتقينات البرمجة غرضه التوجه ليُؤمن بيئة تعليمية ديناميكية،[2] تقدم مجموعة من خدمات تفاعلية عبر الخط التي تقدم لمتعلمين إمكانية الولوج إلى المعلومات، الأدوات والموارد لتسهيل التعلم وتسييره عبر الانترنت، وهي المحيط الافتراضي للتعلم، وهي منصة مفتوحة ومجانية وواسعة الاستعمال.[3] واستخدمت بشكل متزايد خصوصا في أوضاع الأزمة الصحية (19) Covid كوسيلة داعمة للأساتذة والهيئات الأكاديمية، الذين يهدفون إلى استغلال فترات الحجر الصحي، ومن جهة أخرى تعتبر وسيلة داعمة للخريجين من أجل تسهيل تعلمهم واقتنائهم للفرص التكوينية، والتعليمية المعروضة من خلال هذه التقنية.[4]

خامسا: منصة قوقل كلاس رووم Google Classroom

نظام مبسط لإدارة التعلم، وهو من بين التطبيقات الفعالة في التعليم ويعتبر من منتجات Google، المساهمة في تنفيذ أنشطة التعلم داخل الفصل وخارجه لأن الطلاب يمكنهم التعلم في أي مكان وفي أي زمن من خلال هاته المنصة[5].

كما لوحظ في الآونة الأخيرة إستعمال الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي، من أدواته: [6]

---

[1] نوال عزوق وعلال بن ملية، **مرجع سابق**، ص 113.

[2] شادي أبو شنب وحازم فروانه، **التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في ظل انتشار فيروس كورونا (كوفيد دراسة حالة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية)** ، مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية، مجلد7، عدد1، 2021، ص 803 .

[3] عرعار باهية، **التعليم الالكتروني في الجامعات الجزائرية في ظل جائحة كورونا : دراسة مسحية لدى الأساتذة في بعض جامعات الشرق، الوسط والغرب الجزائري**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة باتنة1، المجلد 22، العدد2، ديسمبر 2021، ص324 .

[4] قورابة بلبشير ومريم نعوم، **التعليم الالكتروني بجامعة التكوين المتواصل بين المفهوم وآليات التطبيق**، مجلة أبعاد اقتصادية، مجلد 10، العدد1، 2020، ص189.

[5] سمير فارح، **استخدام الطلبة الجامعيين ل"قوقل كلاس رووم" في التعليم عن بعد وتكافؤ الفرص التعليمية في ظل جائحة كورونا –دراسة ميدانية بجامعة صالح بوبندير قسنطينة 3**، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، المجلد17، العدد1،2023 ،ص437 .

[6] الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي SDAIA ، **الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم** ، 2023، ص14.

ChatGpt: أطلقت من قبل شركة أوبن OpenAI، وطورت بالاعتماد على نموذج لغوي كبير يسمى GPT-3.5، وتتميز على إجراء المحادثات مع المستخدمين، والإجابة على أسئلتهم واستفساراتهم بلغة سهلة وواضحة وتوليد محتوى مبتكر ومبدع في مجالات مختلفة، مثل: البرمجة، والكتابة وغيرها، تستخدم في العصف الذهني، والتلخيص، والشرح، وتبسيط المفاهيم، والترجمة وغيرها.

تعتبر هاته المنصات أدوات مهمة تُعزز التعليم الهجين بالمؤسسات الجامعية، لأنها تُوفر وتُقدم خدمات تعليمية متعددة للطلبة والأساتذة على حد سواء.

المبحث الثاني: جودة مخرجـات التعليـم العـالي

تجتهد مؤسسات التعليم العالي على السعي لتجويد مخرجاتها، يهدف هذا المبحث إلى تقديم مفهوم جودة مخرجات التعليم العالي، مع عرض أهم مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي التي تُساهم في قياس الجودة.

المطلب الأول: مفهوم جودة مخرجات التعليم العالي

الجودة في التعليم مفهوم واسع، يتضمن العديد من الجوانب المختلفة ومن خلال هاته التعاريف نحاول اِعطاء تعريف شامل.

الفرع الأول: مفهـوم الجودة

تعرف معاجم اللغة العربية كلمة الجودة بأن أصلها جود والجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيدا. يُشير مصطلح الجودة إلى مجمل السمات، والخصائص، والمميزات التي تتعلق بتحقيق إحتياجات المستفيدين،[1] فهي تُعتبر عملية مستمرة، ونشاط منظم لقياس الجودة على وفق معايير، بقصد تحليل أوجه القصور وإتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الأداء، وتطويره، ثم قياس الجودة مرة أخرى لتحديد التحسن الذي تحقق.[2] وبالإشارة لتعريف قاموس أكسفورد الأمريكي عرفت الجودة على أنها درجة أو مستوى من التميز.[3]

أولا: التطور التاريخي للجودة

تطور مداخل الجودة لم يحدث في صورة قفزات لكن من خلال تطور مستقر وثابت، وكان هذا التطور انعكاسا لسلسلة من الإكتشافات ترجع إلى القرن الماضي، ويتم تقسيمها كمايلي: الفحص، المراقبة الإحصائية للجودة، تأكيد

---

[1] محمد حسن الطراونة، **نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي مداخلة لمؤتمر العربي العاشر لضمان جودة التعليم العالي** ،جامعة الزرقاء، الأردن، 2011، ص4.

[2] محسن علي عطية، **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، 2015، ص21.

[3] محمد عبد العال النعيمي وراتب جليل صويص وغالب جليل صويص، **إدارة الجودة المعاصرة**، الناشر: Yazouri Group for Publication and Distribution، 2016، ص 31.

الجودة، إدارة الجودة الشاملة أو ما يطلق عليه إدارة الجودة الاستراتيجية.[1] ولعل من صواب القول أن ننتقل مباشرة لتعريف الجودة في التعليم العالي، حيث تعد الجودة من المصطلحات الأساسية في التعليم العالي لما لها من دور رئيسي، وفعال في تطوير العملية التعليمية. وإن الجودة في التعليم العالي يمكن أن تعني تعليما ذا جودة عالية، أو متوسطة أو متدنية، فالتعليم ذو الجودة العالية يعني التميز والإبداع في التعليم، وأصبحت ممارسة الجودة في المؤسسات التعليمية شرطًا أساسيًا مع التركيز على المؤشرات الخاصة بجودة التعليم.[2] لذلك وجب على مؤسسات التعليم العالي تحديد احتياجات طلابها بدقة، ومحاولة تحقيق رضاهم، لأن تحقيق ذلك يرتبط بجودة الخدمة المقدمة لهم، في قطاع التعليم العالي تعتبر الجودة هي المحدد الرئيسي لأداء مؤسسات التعليم العالي، وفي ضوء ذلك يعرف Zeithaml جودة خدمة التعليم العالي بأنها المطابقة مع متطلبات الطلبة، وهو ماذهب إليه Munshi الذي عرف جودة الخدمة في سياق التعليم العالي بأنها الفرق بين ما يتوقع الطالب أن يحصل عليه من خدمات، وبين ما حصل عليه فعلا. إنّ جودة الخدمة في التعليم العالي هي نظام متكامل للأنشطة الموجهة للمستفيد، تبدأ من تحديد رغباته ومتطلباته، وتنتهي بالعمل على تلبيتها، وهذا يتفق تمام مع الهدف الأساسي من وجود المؤسسات الجامعية.[3] ومنه يتضح لنا مفهوم الجودة الذي يشير إلى مدى تلبية متطلبات وتوقعات المستفيدين.

للجودة التعليمية خمسة مداخل:[4]

1. إستثناء مميز يقابل أعلى معايير الجودة;
2. التوافق بين العمليات الإدارية، والتعليمية، وتحقيق صفر من العيوب;
3. الجودة من وجهة نظر غرض المنتج أو الخدمة;
4. قيمة مالية تنشأ من الكفاءة والفعالية;
5. عمليات تحول في صور تغيير نوعي أو شكلي أو إدراكي وهذا ما يلائم مؤسسات التعليم العالي.

ثانيا: مبررات ضرورة تطبيق الجودة في التعليم العالي [5]

---

[1] يوسف بومدين، **إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز**، مجلة الباحث، المجلد5، العدد5، 2007 ،ص29 .

[2] رغيد طلال ابراهيم علي العبيدي وثائر أحمد سعدون السمان، **دور معايير جودة التعليم الالكتروني في تعزيز جودة التعليم العالي – بحث استطلاعي في عدد من كليات جامعة الموصل–**، مجلة تنمية الرافدين، المجلد 42، العدد137، 2023 ، ص22.

[3] ياسر عبد الرحمان وخالد قاشي، **أثر جودة خدمة التعليم العالي على رضا الطلبة، دراسة ميدانية بجامعة محمد الصديق بن يحي– جيجل–**، مجلة أبحاث إقتصادية وإدارية، المجلد14، العدد2، 2020، ص ص 151-152 .

[4] بن ونيسة ليلى، **اقتصاد المعرفة وجودة التعليم العالي في الجزائري–دراسة مقارنة–**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، معسكر،2016، ص 115.

1. التغييرات التي حدث في المجتمعات فرضت التوجه نحو الجودة لتنمية الإستثمار البشري;
2. تزايد الرغبة في الوصول إلى معارف، ومعايير جديدة عن الجودة، وتطلع المجتمعات لجودة أنظمتها التعليمية بإثراء كفائتها لمواجهة التغيرات العالمية، وإعداد الأفراد للتعامل معها ما يتطلب بناء قدرات، ومهارات فعالة، وجودة الأداء;
3. الزيادة الكبيرة في إعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي;
4. زيادة التنافس بين مؤسسات التعليم العالي على اِستقطاب الطلاب، والحصول على الدعم المالي والحكومي والدولي.
5. التحديات البيئية التي دفعت بالاهتمام بالتعليم البيئي والتنمية المستدامة، وهذا ماجسدته معايير الجودة الايزو الخاصة بالمعيار البيئي.[1]
6. العجز التعليمي المقصود به الاستثمار في مجال التعليم دون عائد، لأن المخرجات التعليمية لا تكفي متطلبات سوق العمل بالدرجة المطلوبة، والكفاءة المرغوب فيها.
7. اِرتفاع معدل البطالة، فالإنتاج لايوفر عدد الوظائف المطلوبة، وبالكيفية المرغوبة.
8. إتساع الفجوة بين الإنتاج والتعليم، حيث تظهر الحاجة لبعض المهن، والوظائف التي لايوفرها التعليم العالي.[2]

ثالثا: أبعاد جودة التعليم العالي[3]

1. البعد الأكاديمي : وهو التمسك بالمعايير والمستويات المهنية والبحثية والأكاديمية;
2. البعد الفردي: اِهتمام المؤسسة التعليمية بالنمو الشخصي للطلبة من خلال التركيز على حاجتهم المتنوعة في كافة الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية;
3. البعد الاجتماعي: وهو تمسك المؤسسة بإرضاء حاجات القطاعات الهامة المكونة للمجتمع الذي توجد فيه وتخدمه.

---

[5] دوش أمينة، **معايير الجودة التربوية بين حتمية التبني ومعوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية**، مجلة آفاق علمية، المجلد11، العدد 1، 2019، ص409.

[1] محمد الكر، **الجودة الشاملة في التعليم العالي :مبررات التبني و معوقات التطبيق**، مجلة التراث، المجلد2 ، العدد2 ،2012 ، ص ص 358 -359 .

[2] مراد عبيد ويوسف بن تيشة، **(الجودة الشاملة في التعليم) – مبررات وآليات التطبيق–**، مجلة حقائق للدراسات التفسية والاجتماعية، المجلد2، العدد7،2017، ص388.

[3] عماد الدين محمد الحسن أحمد، **الإجراءات التطبيقية لضمان جودة التعليم الجامعي بالسودان مؤسسات التعليم العالي بالخرطوم نموذج تطبيقي**، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ،جامعة الشارقة، الإمارات، 2015 -05 – 03مارس ، ص 505 .

من خلال أبعاد الجودة للتعليم العالي نرى أن المؤسسات الجامعية تركز على ثلاثة أبعاد: البحث العلمي،الطالب ومؤسسات المجتمع.

الفرع الثاني: أهداف وأهمية جودة التعليم العالي

أولا: أهداف جودة التعليم العالي[1]

- تطوير أداء الأفراد العاملين عن طريق تنمية روح التعاون وتحقيق النقلة النوعية للعلمية التربوية والتعليمية;
- تطوير النظام بالمؤسسات التعليمية، والاهتمام بمستوى الأداء لكل العاملين فيها;
- إتخاذ كافة الإجراءات الوقائية لتلافي الأخطاء قبل وقوعها;
- الوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان;
- التواصل التربوي لجميع الجهات التي تطبق نظام الجودة;
- الوفاء بمتطلبات الطلاب وأولياء أمورهم والمجتمع وضبط شكاوي الزبائن (الداخلين والخارجين);
- قياس النظام التعليمي وتحديد المؤشرات الخاصة بأداء المدخلات وكذلك مخرجات التعليم;
- تحديد مستوى الثقافة بين أعضاء الأساتذة والطلاب من خلال التنظيم للحلقات النقاشية، والورش، ودورات التدريب الخاصة بعملية تقويم الأداء لضمان مستوى الجودة;
- متابعة تقويم الأداء لأنظمة التعليم الجامعي الحديثة بالكليات: مثل: الشعبة الجديدة، ونظام التعليم المفتوح;
- تبادل الآراء والمقترحات المتعلقة بتطوير التعلم العالي بالمراكز، والوحدات المتماثلة بالجامعات العربية والعالمية;
- التعرف على نقاط قوة وضعف المتطلبات، والمنهاج الدراسي الخاص بالكليات، وتقديم توصيات للتغلب عليها;
- تصميم وإعداد النموذج للتقويم، بحيث تتضمن معايير تقويم الأداء في ضوء مفهوم الجودة;
- إيجاد قنوات اتصال مع الهيئات القومية والدولية لجودة التعلم وتبادل الخبرات بما يطور الأداء في عملية التعليم.

[1] ايمان علي أحمد الحيالي ورياض جميل وهاب وعبد الباري عبد المجيد أحمد ، **قياس مدى توافر أبعاد جودة الخدمة التعليمية –دراسة ميدانية في جامعة الموصل –كلية الادارة والاقتصاد–** ، مجلة اقتصاديات الأعمال، المجلد 2، العدد2، 2022، ص409.

ثانيا: أهمية جودة التعليم العالي

تطبيق جودة التعليم في المؤسسات الجامعية لا تقتصر على تحسين جودة الخدمة المقدمة، وإنما يتضمن تحسين جودة الأداء لجميع خدمات الجامعة، ويمكن إدراج بعض النقاط لأهمية جودة التعليم عن طريق مجموعة من النقاط: [1]

1. تعمل على تقليص الشكاوي، وتحقيق رضا المستفديين، وتخفيض تكاليف الجودة;
2. أهمية جودة التعليم في تدريب الأساتذة وتشجيعهم للعمل الجماعي كفريق واحد;
3. تعمل على تعزيز الموقف التنافسي بين الجامعات عن طريق التركيز على تقديم خدمة للطلبة ذات جودة عالية;
4. الجودة مهمة في صنع واتخاذ القرارات الناجحة في العمل;
5. تؤدي إلى زيادة شهرة الجامعة.

بعد التطرق لمختلف مفاهيم الجودة في التعليم العالي، سنحاول التركيز على مفهوم مخرجات التعليم العالي والتي تعرف كالتالي:

تعريف مخرجات التعليم العالي:

تُعرف أنها النواتج النهائية لمدخلات النظام التعليمي وما تم من عمليات عليها.[2] كما يمكن تعريف مخرجات التعليم العالي بِاعتبارها الاستراتيجات التي تهدف لتوظيف المعلومات، والمهارات، والقدرات، لتحقيق التحسين المستمر بما يسهم في الإرتقاء بقيمة مؤسسات المجتمع، تتنوع مخرجات مؤسسات التعليم الجامعي بين مخرجات تعليمية، وأخرى بحثية، تتفاعل جميعها من أجل خدمة المجتمع، أما فيما يتعلق بمخرجات التعليم العالي من الناحية الكمية فيُقصد بها عدد الطلبة،

[1] علي جبير الهيتي وعبد السلام علي حسين، **دور التيقظ القيادي في تعزيز جودة التعليم العالي دراسة تحليلة في جامعة الأنبار**، مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية،(ب.م)2021، العدد 2، ج2، 2021، ص 59.

[2] الزهرة بومهراس، **اتجاهات هيئة التدريس الجامعي نحو الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بنواتج التعليم العالي – دراسة ميدانية على عينة من هيئة التدريس بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة غرداية**، مجلة الروائز، المجلد 5، العدد2 ،2021، ص12.

وحجم البحوث المنجزة, وفيما يتعلق بالنوعية فيُقصد بها الكفاءات التي يتمتع بها الطالب الجامعي ومدى توافق هذه الكفاءات مع حاجات المؤسسات والمجتمع ومدى أصالة البحوث العلمية ومقروءيتها عالميا[1].

وأهم عنصر من مخرجات التعليم العالي يتمثل في المورد البشري الطلبة، الذين أنهوا دراستهم النظرية والتطبيقية خلال دراسة عدد مطلوب من المقاييس النظرية عبر عدد من السنوات في تخصصات محددة، فهي تعتبر تلك الموارد البشرية التي يتم إعدادها في مؤسسات التعليم العالي لسد حاجات سوق العمل.[2] فالطالب يعتبر أساس العملية التعليمية.

جودة مخرجات التعليم العالي:

جودة الطالب: يقصد بها مدى تأهل الطالب في مراحل ما قبل الجامعة علميا، صحيا، ثقافيا ونفسيا، حتى يتمكن من اِستيعاب دقائق المعرفة في المرحلة الجامعية، وتمكن من فهمها بعمق ودراية، وعندها تكتمل متطلبات تأهيله، وبذلك نضمن أن يكون الطالب من صفوة الخريجين القادرين على الإبتكار ويتمتع بخصائص فريدة.[3] هناك كفاءات تعتبر كمؤشرات للحكم على جودة الطالب الجامعي وهي كالتالي:[4]

- المعارف العامة الأساسية للمهنة;
- القدرة على التحليل والاستنتاج;
- القدرة على التنظيم والتخطيط;
- حل المشكلات وصنع القرار;
- التواصل الشفوي والكتابي;

[1] محمد سيف الدين بوفالطة، **التوجه الكمي والنوعي في مخرجات التعليم العالي الجزائري من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس – كلية العلوم الاقتصادية والتسيير بجامعة قسنطينة 2 نموذجا**، مجلة روافد، مجلد3، العدد2، 2019، ص ص89 –90

[2] بوبلوطة حياة وفرحان ماهر مرعب، **جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر هيئة التدريس دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة 8ماي 1945قالمة**، مجلة المعيار، مجلد28، العدد2، 2024، ص620 .

[3] حماد فردي ونجاة بلغنامي، **فعالية الجودة على خريجي مؤسسات التعليم العالي الجزائري**، مجلة الباحث الاقتصادي، المجلد7، العدد 12،2019 ، ص270.

[4] خليل شرقي ورياض عيشوش وفتحية يحياوي، **دمج برامج التدريب المقاولاتي في العملية التعليمية لتحقيق جودة الخريجين**، مجلة آفاق علوم الإدارة والاقتصاد، المجلد5، العدد2، 2021، ص41 .

- المهارات الأساسية في التعامل مع الكمبيوتر;
- المهارات في إدارة المعلومات;
- القدرة على النقد;
- العمل الجماعي;
- مهارات التعامل مع الآخرين;
- القدرة على تطبيق المعرفة النظرية في المواقف العلمية;
- الصفات القيادية;
- التكيف مع المواقف الجديدة;
- تحمل المسؤولية;
- سهولة الانتقال للدراسة في المستويات الأعلى;
- سهولة التحضير للتوظيف;
- سهولة انتقال الخريجين للعمل;
- معدلات الطلبة الذين يتخرجون مقارنة بالطلبة الذين يغادرون الدراسة;
- المشاركة في أنشطة البحث والتطوير.

وصنف الباحث بوعمامة بوخامرة مهارات الخريج إلى مهارات شخصية، معرفية، مهنية ومهارات عامة، وتمثل هاته المهارات المواصفات المطلوبة في مخرجات التعليم العالي حتى تتصف بالجودة[1]، ويقصد بالمهارات صفات الخريجيين التي

[1] بوعمامة خامرة، **أطروحة لنيل دكتوراه "جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر"**، جامعة الجزائر3، ص104

يكتسبها بغض النظر عن تخصصاتهم، وتعتبر هاته الصفات وسيلة لإعداد الخريجين في بيئة تتسم بالمرونة، والتغييرات المستمرة. [1] إذ يتم بناء الطالب من كل نواحيه من معارف ومهارات وقيم تمكنه من الأداء الجيد للوظيفة المسندة إليه.[2]

جودة البحث العلمي: يعرف البحث العلمي كونه نشاط علمي يتقدم به الباحث لحل أو محاولة حل مشكلة قائمة، ذات حقيقة معنوية أو مادية، أو لفحص موضوع معين أو استقصائه من أجل إضافة أمور جديدة للمعرفة الانسانية، أو لإعطاء نقد بناء ومقارنة معرفة سابقة بهدف تقصى الحقيقة وإذاعتها بين الناس, وهو إضافة جوهرية للمعلومات الحالية بهدف تحسينها،[3] ينصب جل اهتمام أنشطة البحث العلمي في تحويل المعرفة والأفكار إلى سلع وأساليب إنتاج وخدمات تجارية تباع وتشتري بهدف تحقيق عائد مادي على ما أنفق من موارد في تطويرها.[4] وتتم هاته الأنشطة على مستوى مخابر البحث، الذي يعتبر كيان لإجراء البحث العلمي، يوجد على مستوى الجامعة، ويتكون من مجموعة باحثين مقسمين إلى فرق بحثية يترأسهم مسؤول يكون على مستوى كل فرقة، بالإضافة إلى مسؤول على مستوى المخبر ككل والممثل في مدير المخبر.[5] يحتل البحث العلمي أولوية من أولويات المؤسسة التعليمية، ويمكن القول أنّ جودة البحث العلمي تشكل خاصية رئيسية تميز مؤسسات التعليم العالي عن غيرها من المؤسسات الأخرى، وتأتي علاقة البحث العلمي بمؤسسات سوق العمل من ارتكازه على الدراسات النظرية والتطبيقية ذات العلاقة بمشكلات المجتمع.[6]

خدمة المجتمع: يُقصد بها دعم التواصل وتوثيق الروابط بين الجامعات والمجتمع، من خلال التعرف على مشكلات البحث واحتياجاته والمساهمة في نشر المعرفة والثقافة العامة، ووضع جميع الامكانيات لمساندة أفراد المجتمع. [7]

---

[1] A.Kelum and others. Online and Hybrid Teaching Effects on Graduate Attributes Opportunity or Cause for Concern?, Education Science,vol 13,N221, P3, 2023.

[2] عبيد مراد وبن تيشة يوسف، **مرجع سابق**، ص 391.

[3] ضياء الدين بن فردية، **دور الرقمنة في تطوير البحث العلمي والرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة**، مجلة مقاربات في التعليمية ، مجلد 3، العدد4، 2022 ، ص 57.

[4] يوسف خميس أبو رفاس، **الاستثمار في البحث العلمي في إفريقيا: التكلفة والعائد**، مجلة التكامل الاقتصادي ، المجلد6، العدد2، 2018، ص17.

[5] فاطمة صابي وخليل الله فليغة، **الأطر القانونية المنظمة لعمل مخابر البحث العلمي في الجزائر**، مجلة الراسلة للدراسات والبحوث الانسانية، المجلد7، العدد3، 2022، ص 142 .

[6] مصطفى بن عودة، **نموذج مقترح لضمان جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي بالجزائر**، مجلة نماء للاقتصاد والتجارة، المجلد4، العدد1، 2020، ص66.

[7] سهام محمد أمر الله طه، **رؤوية مستقبلية لوحدة خدمة المجتمع في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي كلية العلوم والآداب للبنات بالنماص**، جامعة الملك، ص8.

المـــطلب الثاني: مؤشرات جودة مخرجـات التعليـم العالي

تعتبر المؤشرات أداة أساسية لقياس جودة مخرجات التعليم العالي، فبفضل المعايير المحددة والموضوعة يمكن تحديد معدل التخرج أي نسبة الطلبة الذين يتمكنون من إكمال دراستهم بنجاح، وتقييمهم لجودة التعليم ويمكن للمؤشرات قياس الأنشطة البحثية ومدى تأثير الجامعة في المجتمع.

تعريف المؤشر: دليل على وضع قائم أو موقف لقياس ما يحدث من تغييرات وبيان الإتجاهات، يوصف المؤشر بأنه أداة إحصائية أو أحد المتغيرات المستخدمة في قياس الإنجاز لبيان خصائص الوضع القائم في مؤسسة معينة، يستخدم المؤشر في قياس الإنجاز للدلالة على التقدم المنجز في تحقيق الغايات أو الأهداف المنشودة بإسناد قيمة معينة، فهو يعتبر الأداة المناسبة للقياس، وليتم قياس جودة مخرجات التعليم العالي علينا الإعتماد على المؤشرات لبعض العناصر المحسوسة مثل: النسب المئوية للنجاح، عدد المشاريع البحثية، نسب البطالة وبراءات الاختراع كدلالة على موائمة الخريجين لسوق العمل.[1] صنف Parasuraman Berry Leonard مؤشرات الجودة إلى أربع أنواع أساسية:[2]

- مؤشرات السياق: تصف الموقف الذي تحدث فيه عملية التعلم;
- مؤشرات المدخلات: وهي ما يتعلق بالموارد البشرية والمالية الداخلية للبرنامج التعليمي;
- مؤشرات العمليات: وهي التفاعل بين المدخلات والمخرجات التعليمية;
- مؤشرات المخرجات: وهي التي ترتبط بالناتج النهائي;

إنّ من الصعوبة أن يتم وضع مقاييس دقيقة لقياس جودة المخرجات في القطاع التعليمي، فالبنسبة للمؤسسات الصناعية نجد أن المخرجات التي تتسم بالجودة هي تلك التي يمكنها إرضاء متطلبات العملاء، أما في المجال التعليمي فهناك العديد من العملاء: الطلبة، الآباء، المعلمين، إدارة المؤسسة، أرباب العمل المرتقبين، والمجتمع ككل، وبالتالي من منهم

[1] قطشة كوثر وبوخاري عبد الحميد، **مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية**، مجلة الدراسات القانونية والاقتصادية، المجلد6، العدد2، 2023، ص 354.

[2] يوسف محمد العايد وعلي فهد الدخيل، **مدى اتساق مؤشرات الجودة مع مخرجات التعلم في برنامج بكالوريس التربية الخاصة بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد3، العدد 7، 2019، ص ص 122- 123.

ستكون مصلحته لها الأولوية الأولى عند حدوث صراع بين المصالح؟ وعليه فمن الصعوبة الوصول إلى معيار مثالي للحكم على جودة مخرجات القطاع التعليمي.[1]

تختلف المؤشرات المعتمدة لقياس جودة الجامعات من مؤسسة لأخرى ويبقى القاسم المشترك بين مختلف المؤسسات الجامعية التصنيفات العالمية لأنها تعتمد على التحليل الكمي للمخرجات العلمية للمؤسسات الأكاديمية، حيث أضحى إعلان نتائج تصنيفات الجامعات ومؤسسات التعليم العالي عبر العالم بناءً على جودتها العلمية والتعليمية، لأنّ المراتب التي تحصل عليه المؤسسات الجامعية المصنفة تعكس إلى حد كبير مستوى التقدم العلمي لبلدانها، ولاسيما في البلدان التي تُنفق ميزانية كبيرة على قطاع التعليم العالي، حيث تنتظر أن ينعكس هذا الإنفاق على مكانة مؤسساتها من خلال حصولها على اِعتراف عالمي بجودة مخرجاتها العلمية،[2] كما أنه لا توجد أداة واحدة يمكن من خلالها قياس جميع مخرجات التعليم المتوقعة، ولا بد أن تتصف جودة التعليم بمجموعة من الخصائص التي لا بد أن تتوافر في جميع عناصر العملية التعليمية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتاها لتلبية حاجات المجتمع وسوق العمل ورغبات الطلبة.[3]

معيار التصنيفات الدولية: إنّ الجذور الأولى لمحاولات تصنيف وترتيب الجامعات يرجع إلى سنة (1904م)، حيث ظهرت دراسات في بريطانيا تحاول تقديم قائمة بالمؤسسات الجامعية مرتبة، حسب عدد الرواد والعلماء الذين تخرجوا منها، وفي الولايات المتحدة الأمريكية قام جيميس ماكين كاتل James McKeen Cattell إصدار قائمة بالكليات والتي أطلق عليها المؤسسات الرائدة، وذلك لتعريف الطلبة ومساعدتهم على تحديد اختياراتهم الدراسية، وقام ستيفن فيشر Steven Fisher بتحليل تلك القائمة سنة (1291 م) وتأثر مجموعة من العلماء بما كتبه كاتل Cattell وفيشر

[1] عمار كامل عبد الوهاب الخطيب، **استراتيجية تطبيق مؤشرات الجودة على مخرجات التعليم وفق متطلبات السوق**، المجلة كلية العلوم الاسلامية، المجلد1، العدد74، 2023، ص 380.

[2] نزعي عز الدين وبلحاج فراجي، **دراسة العلاقة بين ترتيب الجامعات الجزائرية حسب مؤشر الكفاءة والترتيب العالمي**، مجلة البشائر الاقتصادية ، المجلد 2، العدد 7، 2016 ، ص ص 22 -21.

[3] خالد بن ابراهيم بن علي التركي، **تقويم جودة مخرجات التعلم واستراتيجيات تدريسها وطرق تقويمها في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية في ضوء المعايير (NCAAA)**، التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، مجلد40، العدد190،ج3، 2021، ص269 .

Fisher وقاموا بدراسة وتحليل العناصر التي تُصنف المؤسسة التعليمية وجودة ناتجها والذي يقاس بعدد خريجي هذه المؤسسة في قائمة التميز في الولايات المتحدة سنة (1930م).[1]

يتم تصنيف الجامعات بالإعتماد على مجموعة من المؤشرات يتعلق بعضها بالبحث العلمي والنشر، والبعض الآخر يعتمد على إجراء المسوح، يمكن تعريف تصنيف الجامعات بأنه عملية يتم من خلالها ترتيب المؤسسات الجامعية وفقًا لمجموعة من المعايير يتم تحديدها من قبل هيئات عالمية.[2] كما تُعرف أنها آلية لترتيب المؤسسات الجامعية وفق عناصر تقييم محددة ومقارنة الجامعات ببعضها البعض على أساس الأداء، وتهدف إلى توفير معلومات عن جودة الجامعات.[3]

إنّ تصنيف المؤسسات الجامعية يحمل بعدين أساسين: البعد الأول تقييم جودة البحث وجودة التكوين وجودة الأساتذة، وهو بذلك دعما للتنافس لتحسين الجودة لديها لتضمن ترتيبها ضمن الجامعات الدولية، والبعد الثاني تقييم أداء الجامعات، حيث تقدم هذه التصنيفات معلومة مهمة لطلبة الذين أنهوا دراستهم الثانوية ويرغبون بالالتحاق بالجامعة، وبذلك فإنّ المؤسسات الجامعية التي ترغب في استقطاب الطلبة تجدها تهتم بهاته التصنيفات.[4] من أهم التصنيفات في العالم نذكر :

أولا: التصنيف الأكاديمي لجامعات العالم ARWU

يعد الترتيب الأكاديمي للجامعات Academic Ranking of World Universities الصادر عن جامعة جياوتونغ شنغهاي Shanghai Jiao Tong University الأكثر انتشارًا في الأوساط الأكاديمية، أُطلق لأول مرة في جوان (2003)، يقوم التصنيف بفحص (2000) جامعة في العالم، يتم ترتيب (1000) جامعة منها لتخضع مرةً أخرى للمنافسة على مركز أفضل (500) جامعة، لتنشر قائمة أفضل جامعة على الموقع الالكتروني للتصنيف في شهر سبتمبر من كل عام، ومنذ (2017) بدأ التصنيف ينشر قائمة الجامعات المرتبة ما بين (501) و(800) جامعة، يعتمد

---

[1] مراد سهلي ومحمد صاحبي، **تأثير الوصول الحر للمعلومات على التصنيفات الأكاديمية للجامعات: دراسة تحليلية لتصنيف جامعاتي بسكرة وورقلة حسب موقع ويبتومرتيكس** ، مجلة علوم الانسان والمجتمع، المجلد10، العدد 3، 2021 ، ص677.

[2] سحر محمد علي محمد، **دراسة نقدية لواقع الجامعات المصرية في ضوء معايير التصنيفات العالمية الجديدة**، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد14، العدد 6، 2020 ، ص 714.

[3] سيد عبد الظاهر محمود عبد العليم، **المتطلبات العالمية للنشر الدولي للأعضاء هيئات التدريس في الجامعات المصرية – دراسة مقارنة–** ، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط، مجلد35، العدد 12، 2019، ص 639.

[4] مشحوق ابتسام وعظيمي مسعودة، **النشر العلمي وتأثيره على ترتيب الجامعة ضمن التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعة الجزائرية منه**، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الانسانية، المجلد7، العدد 6، 2022، ص 448.

التصنيف على أربعة مقاييس لقياس جودة الجامعة وكفاءتها وهي: جودة التعليم، جودة التدريس، مخرجات البحث ومعيار نصيب الفرد من الأداء.[1]

جدول رقم (01-01): معاييـر تصنيف شنغهـاي.

المعيار	المؤشـــــــــــر	الرمز	الوزن
جودة التعليم	الحصول على جوائز نوبل من طرف خريجي الجامعة.	الخريجين	(10)
جودة الكلية	موظفي مؤسسة حائزة على جوائز نوبل وميداليات الحقول.	الجوائز	(20)
	الباحثون ذو الاستشهادات العالية.	HICI	(20)
مخرجات علمية	الأوراق المنشورة في مجلة NATURE AND SCIENCE .	N S	(20)
	الأوراق المفهرسة SCIENCE CITATION INDEX EXPANDED AND SOCIAL SIENCE CITAION INDEX	PUB	(20)
أداء الفرد	الأداء الاكاديمي للفرد للمؤسسة.	PCP	(10)
بالنسبة للمؤسسات المتخصصة في كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية مثل كلية لندن الاقتصاد، لا يتم أخذ n s في عين الاعتبار ويتم نقل n s ثقل إلى مؤشرات أخرى.			

المصدر: هواري فوزي جمال الدين وميلاط نضرة، **النشر العلمي ومعايير التصنيفات الدولي: في ظل التوجه نحو تحقيق الجودة**، مجلة الراسلة للدراسات والبحوث الانسانية، مجلد7، العدد6، 2022، 519- 520.

1 بن بوزيد هجيرة، **ترتيب مواقع ويب الجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبومتريكس**، مجلة الاتصال والصحافة ، المجلد 6، العدد 2، 2019، ص 190.

ثانيا: معايير تصنيف شنغهاي[1]

- جودة الأداء البحثي: تقاس بمؤشرين لكل منهما (20)، بحيث المؤشر الأول يقيس مجموع المقالات المنشورة في الدوريات العلمية الدولية المحكمة من شاكلة مجلتي العلوم SCIENCE والطبيعة NATUER، أما المؤشر الفرعي الثاني يستهدف عدد المقالات الواردة سنويًا في دليل النشر العلمي الموسع SCIENCE CITATION INDEX EXPANDEA، وكذا دليل النشر الخاصيين بالفنون والعلوم الانسانية ARTS AND HUMANITIES CITAION INDEX والعلوم الاجتماعية SOCIAL SCIENCE ; CITATION INDEX

- جودة التعليم : تمثل نسبته (10) من المجموع الكلي لمؤشرات التقويم، وتقاس بعدد خريجي الجامعات الحاصلين على جوائز علمية معترف بها;

- جودة الكلية: وتحدد هذه الجودة من خلال مؤشرين فرعين يتمتع كل منهما بوزن نسبي قدره (20) من مجموع التقييم الكلي، يتعلق الأول بأعضاء هيئة التدريس الحاصلين على جوائز علمية ذات طابع دولي من شاكلة جائزة نوبل في الاقتصاد وغيرها، أما الثاني فهو خاص بأعداد الباحثين الأكثر استشهادا بأعمالهم العلمية ضمن واحد وعشرون تخصصا علميا، والتي يتم الحصول عليهم اِعتمادا على ماتورده قواعد بيانات THOMSON ;SCIENTIFIQUE

- أداء الفرد: يحتسب هذا المؤشر المقدرب (10) من المجموع الكلي للتقييم، بقسمة مجموع أوزان المؤشرات السابقة على عدد أعضاء هيئة التدريس العاملين في مجالات التخصص الواحدة وفي حالة تعذر الالمام بحجم هيئة التدريس في بلد ما فعملية التقييم تقتصر على اِحتساب أوزان المؤشرات السابقة;

ثالثا: تصنيف ويبومتريكس Webometrics

هو أكبر ترتيب أكاديمي لمؤسسات التعليم العالي، يهدف لتوفير معلومات موثوقة ومتعددة الأبعاد ومحدثة ومفيدة حول أداء الجامعات من جميع أنحاء العالم على أساس وجودها على شبكة الانترنت وتأثيرها، وهو ثمرة مجهودات ودراسات كمية اِنطلقت منذ منتصف التسعينات من طرف مختبر cybermetrics lab بحيث تم تقديم أول مؤشر خلال مؤتمر

[1] شوقي قاسمي وصباح سليماني، **التصنيف الدولي للجامعات: قراءة في السياقات المفاهيمية**، مجلة علوم الانسان والمجتمع، مجلد5، العدد 2، 2017، 88-89.

EASST 4S في بيلفيلد (1996م)، في عام (1997م) بدأ المختبر في إطار مجلة الكترونية مفتوحة للجميع ذات مدخل مفتوح cybermetrics مكرسة لنشر الأوراق ذات الصلة بمقاييس الويب، وفي سنة (1999م) بدأت عملية جمع البيانات الويب من الجامعات الأوروبية، لكن مع ظهور التصنيفات العالمية بداية من سنة (2003) بعد نشر تصنيف جامعة شنغهاي جياتونغ الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية ARWU، قرر المختبر بناء التصنيفات من الويب المتاحة للجمهور والجميع بين المتغيرات في المؤشر المركب ومع تغطية عالمية حقيقة، نشرت الطبعة الأولى سنة (2004)[1]، تم تصميم هذا التصنيف لتقديم مؤشرات تسمح بقياس النشاط العلمي للجامعات على شبكة الانترنت باستخدام الأساليب الكمية، حيث يقيس حجم ووضوح الصفحات الالكترونية WEB PAGES التي تنشرها الجامعات، مع التركيز أساسًا على المخرجات العلمية، والمعلومات العامة على الجامعة.[2]

جدول رقم(01-02): معايير تصنيف ويبومتريكس

المؤشـــــر	المعني	المنهجيـــة – الوصـــــف	مصدر جمع البيانات	النسبة
المرئية Visibility	تأثير محتوى الويب.	عدد الإستشهادات الخارجية الى موقع المؤسسة back link الى توفرها مواقع مؤسسات أخرى referring domain	Ahrefs majesti	(50)
الشفافية openness	الباحثين الأعلى اِقتباس.	عدد الإقتباسات من أفضل (210)لحسابات GOOGLE scholar باستثناء(20) الحسابات الاولى	Google scholar profiles	(10)
التميز excellence	البحوث الأكثر اِقتباسا	عدد الأوراق البحثية من تم بين أفضل(10) تم الإستشهاد بها في كل مجال من التخصصات (27) في قاعدة البايانات الكاملة الذي يعتمدScimago يعتمد على البحوث المنشورة لسنوات (2015 م و2019 م) Scopus	Scimago	(40)

المصدر: راشدي عبد المالك وشاشة فارس، **توظيف مؤشرات تصنيف ويبومتريكس في تحسين ترتيب الجامعات**، مجلة المعيار، مجلد 13، العدد 1، 2022، ص260.

[1] سليم بحماش، **قياس مكانة الجامعة الجزائرية في تصنيفات الويب، تصنيف ويبومتريكس 2018 نموذجا**، مجلة الدراسات الاقتصادية المعاصرة، المجلد 4، العدد1، 2019 ،ص46.

[2] غياد كريمة، **توظيف التعليم الالكتروني في تحسين ترتيب الجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبومتريكسWEBOMETRICS**، مجلة دفاتر اقتصادية ، مجلد9، العدد 1، ص137.

رابعا: معايير تصنيف ويبومتريكس[1]

- حجم الموقع (20): يتم حساب عدد صفحات الموقع من خلال الإستعانة بأربع محركات بحث;
- مخرجات البحث: (30) على كل الملفات الثرية Rich Files يعد تقييم حجم الأشكال المختلفة للملفات مع الأخذ بعين الاعتبار أربع أنواع رئيسية من الملفات : Acrobat-Doc-PDF-Ps-Ppt-Power Point- ; Word–Adobe Acrobat
- الأثر أو الرؤية لرابط الموقع: (50) عدد الروابط الخارجية التي تم الرجوع إليها على موقع الجامعة والواردة;

خامسا: تصنيف كيو اس البريطاني QS

أصدرت المؤسسة البريطانية بالتعاون مع شركة قائمة تصنف الجامعات حسب معايير أكاديمية وعلمية سنة (2004)، واستمرت حتى (2009) ليستقل كل منهما بتصنيف جديد سنة (2010)، ويهدف هذا التصنيف إلى رفع المعايير العالمية للتعليم العالي والحصول على معلومات حول البرامج الدراسية في مختلف جامعات العالم، وعمل مقارنة لأفضل (500) جامعة من بين (30) ألف جامعة حول العالم لإصدار دليل يساعد الطلبة وأوليائهم والشركات المهنية في إختيار الجامعة المناسبة لهم ويعتمد تصنيف QS على مجموعة من المعايير في تقييمه وهي: السمعة الأكاديمية، سمعة الخريجين في سوق العمل، عدد الأساتذة إلى الطلاب، بحوث الأساتذة ونسبة جنسيات الأساتذة والطلبة.[2]

[1] غبغوب ياقوتة وبلعور سليمان، **واقع الجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبومتريكس**، مجلة البشائر الاقتصادية، مجلد 3، العدد 4،2017 ص 108.

[2] مراد سهلي ومحمد صاحبي، **مرجع سابق**، ص ص 680،679.

جدول رقم (01-03): معايير تصنيف تصنيف كيو اسQS البريطاني:

المؤشر	النسبة المئوية
السمعة الأكاديمية.	(30)
سمعة صاحب العمل.	(15)
نسبة طلاب الكلية.	(10)
الإقتباسات.	(20)
نسبة أعضاء هيئة التدريس الدولية.	(5)
نسبة الطلاب الدوليين.	(5)
شبكة البحوث الدولية.	(5)
نتائج التوظيف.	(5)
الإستدامة.	(5)

المصدر:الموقع الالكتروني: https://ecss.com.eg/43103 /، المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية، تباين أداء الجامعات في التصنيفات الدولية، أمل اسماعيل، تم النشر: (04 فيفري 2024)، تاريخ الاطلاع: (28 /03 /2024).

سادسا: مؤشر جودة موقع الجامعات الالكتروني

إن الموقع الإلكتروني للمؤسسات الجامعية عبارة عن نظام متكامل من الصفحات، التي تحتوي على مجموعة من الصور والنصوص والأصوات التي يمكن للزائر مشاهدتها وسماعها، وبالتالي بلوغ الهدف الذي بني وصمم من أجله الموقع، بحيث تختلف المواقع الإلكترونية بإختلاف غاياتها.[1] ويُمثل موقع المؤسسة الجامعية الإلكتروني مجموعة من الملفات التي تحتل مساحة تخزينية ضمن جهاز خادم، يكون عادةً تابعًا للجامعة ليشكل مضمونًا متكاملاً يحتوي معلومات ويشكل نشاطات ويُقدم خدمات لعملاء الجامعة من إداريين وأساتذة وطلبة يتميز بنطاقه الرسمي التابع لدولة موقع الجامعة، كما

[1] مدروس نادية، **أثر أبعاد جودة الموقع الالكتروني في تحقيق رضا العملاء**، مجلة مجاميع المعرفة ، المجلد6 ، العدد2، سنة 2020 ص451.

يقوم بتعريف الجامعة حيث يُعتبر واجهة إعلامية للجامعة.[1] ذكر الباحثان نور الدين ودرقاوي معايير جودة الموقع الإلكتروني كالتالي: سهولة الإستخدام، توفر جودة المعلومات، الجاذبية البصرية، الأمان والخصوصية.[2] وسنُعرف كل معيار كالتالي:

1. سهولة الإستخدام: هي كل مايرتبط بسلوك المستخدم اتجاه الخدمة أي مدى تفاعل المستخدم مع الخدمة ومدى سهولة الموقع وقابلية الوصول إلى مكوناته[3] .

2. توفر جودة المعلومات: يشمل مجال المحتوى ويشمل المعاصرة والمواكبة المضمون للتطور، والتحديث المستمر الدائم، الموضوعية، الدقة وخلو المعلومات من الأخطاء العلمية واللغوية والطباعية، والسلطة الفكرية، وملائمة المعلومات وقدرة الإسترجاع.

3. مجال التصميم: يشمل الجاذبية، الفيديو، الصورة والصوت، ويقصد بها إظهار الموقع بأبهى حلة بحيث يجذب المستفيدين إليه ومكوثه وتكرار زياراته.[4]

4. الأمان والخصوصية: وضوح سياسات وضوابط الحصول على المعلومات عبر الانترنت، وسياسة الخصوصية وحماية وسرية البيانات والضوابط الخاصة بعدم إساءة اِستخدام الموقع وحماية حقوق النشر والملكية الفكرية،[5]

كما أنّ هناك نماذج الهيئات الدولية لقياس جودة الموقع، ووفقا لتعريف الايزو كان النموذج الأول الذي حدد الجودة داخل أنظمة وبرامج المعلومات كانت المنظمة الدولية للتوحيد القياسي ايزوISO بالتعاون مع اللجنة الدولية الكهروتقنية IEC تطوير المعيار الجديد (9126) ISO. تم إنشاء سلسلتين سلسلة ايزو(9126) ISO حددت نموذج الجودة وسلسلة (14598) ISO الموصوفة حيث حددت المعايير التالية:

---

[1] بن مريم نور الدين ودرقاوي أسماء، **دور جودة الموقع الالكتروني الجامعي في تحقيق رضا طالب الجامعة دراسة حالة موقع كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة مستغانم**، مجلة الاقتصاد والبيئة، المجلد 7، العدد1،2024 ،ص ص 175- 176.

[2] عامر عبد القادر وعلي بلحاج ياسين ، **تأثير ابعاد جودة الموقع الالكتروني على تحقيق الشراء الاندفاعي في ظل وساطة الحالة المزاجية للزبون – تطبيق نموذج SOR –** ، مجلة إضافات اقتصادية، المجلد7، العدد1،2023، ص 639.

[3] قشي ليلى وهباش فارس، **أثر جودة خدمات المواقع الالكترونية في مؤسسات التعليم العالي على رضا المستخدمين: دراسة** إستقصائية لمستخدمي موقع كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة فرحات عباس سطيف1، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، المجلد8، العدد2،2022،ص20 .

[4] عامر محمد الضبياني، البوابة الالكترونية للجامعة: مفهومها، وأهميتها، ومعايير جودتها ،مجلة الدراسات الإعلامية ، المجلد4، العدد13،2020، ص231.

[5] خالد مصطفي بركات، **تقييم جودة المواقع الالكترونية للجامعات الحكومية المصرية: تحليل مقارن**، المجلة الدولية لسياسات العامة، مجلد2، العدد2،2023، ص 33 .

- سهولة التعلم: وهي مدى سرعة المستفيد في تصفح الموقع لأول مرة وتفهمه وإدراك محتواه.
- فعالية الاستخدام: وهي مدى سُرعة المستفيد الذي تصفح الموقع لأكثر من مرة في أداء المهام الرئيسية.
- إمكانية التذكر: وهي مدى إمكانية تذكر المستفيد الذي تصفح الموقع مسبقا.
- تكرار الخطأ: والمقصود بها هل يقع المستقيد في خطأ متكرر دائما عند اِستخدامه للموقع.
- مدى موضوعية المستفيد واِرتياحه: إلى أي مدى يفضل المستفيد اِستخدام الموقع.

معايير جائزة القمة العالمية WSA: تشتمل على جودة المحتوى من حيث العمق والأصالة، سهولة الاستخدام والتصفح به، اِستخدام القيم المضافة مثل: التفاعل، الوسائط المتعددة، جاذبية التصميم، اِستخدام المؤثرات الصوتية والبصرية، الجودة التقنية والأهمية الإستراتيجية للموقع ودوره في تطوير مجتمع المعلومات على مستوى العالم[1].

معايير تصنيف المجلات العلمية الدولية:

تراهن الجامعات على مستوى العالم على مجموعة من التحديات المستقبلية في تطوير البحث العلمي والنهوض بالتعليم الجامعي، ومن بين هذه التحديات دخول بوابة النشر العلمي العالمي من خلال النشر في قواعد بيانات ذات الشهرة العالمية. وبفضل التكنولوجيا تطور النشر العلمي وعمت الاستفادة من النتائج العلمية المقدمة في جميع العالم، بفضل قواعد البيانات المفتوحة والمكتبات الرقمية. هناك ثلاثة مؤشرات لقياس جودة الإنتاجية العلمية:

اِستخدام مؤشر H الذي طوره Je HIRSCH في سنة(2005)، على نطاق واسع منذ إنشاءه حيث اِقترح HIRSCH هيرش مؤشر H لتقييم كل من كمية ونوعية عمل الباحث الفردي بمرور الوقت: واِقترح الفهرس H الذي يبني على الأخذ بعدد الأوراق المنشورة للباحث، والتي تحتوي على عدد من الإقتباسات كمؤشر مفيد لوصف المخرجات العلمية للباحث، على سبيل المثال نفترض أنّ باحثًا ما قد نشر (5) مقالات وإنّ (3) تلقت (3) اِقتباسات أو أكثر وبالتالي فإنّ مؤشر H الخاص به هو (3)، تتمثل مزاياه الرئيسية أنه لا يخضع للإنحراف عن القيم المتطرفة (مثل ورقة واحد تلقت عدد كبيرا للغاية من الإستشهادات أو ورقة لم تتلقى أي شيئا حيث تتطلب وضع مجموعة عمل الباحث في

[1] شهيرة بوهلة، **مداخلة تقييم جودة المواقع الالكترونية للجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبومتريكس –جامعة البليدة نموذجا –** ، المؤتمر الدولي الثاني للتحول الرقمي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي(الواقع والتحديات) جامعة فزان ،سبتمبر 2023 .

الإعتبار) بدلًا من مجرد ورقة أو ورقتين تم الإستشهاد بها بشدة وأنه يقيس التأثير التراكمي لعمل الباحث في مدار مسيرته المهنية، وعلى الرغم من أنه كان يهدف في الأصل إلى تقييم تأثير الباحث الفردي، إلا أنه يمكن بسهولة تطبيق مؤشر H على المجلات أيضا وقد أسست خدمتين لقياس مؤشر H لهما بشكل منفصل[1].

M-INDEX : لتعزيز دقة المقياس وضع Hirsh طريقة جديدة لحساب الإنتاجية على المدى الزمني، تعرف اِختصارًا بمؤشر M-INDEX، والتي يتم حسابها قيمة المؤشر مقسومة على عدد السنوات.

I10-INDEXM : يعتبر الأحدث في خط تصميم مقاييس جودة الإنتاجية، وقد تم تقديمه بواسطة محرك Google وهو مقياس بسيط ومباشر يتم اِحتسابه من خلال حساب العدد الإجمالي للأوراق المنشورة للباحث مع (10) اِستشهادات مرجعية على الأقل لكل منها، بمعنى آخر إذا نشر الباحث (10) أوراق علمية حصل كل منها على (10) اِستشهادات أو أكثر عندها يحتسب للباحث i10=10 هذا المؤشر لايفرق بين بحث حصل على (10) اِستشهادات وعلى آخر حصل على (1000) اِستشهاد، لأن حساب القيمة متوقف عن العدد (10) ويتجاهل قيمة مايليها.[2]

G-Index :تم اقتراح مؤشر G من قبل Leo Egghe سنة (2006)، كتحسين لمؤشر H ويراعي عدد الإقتباسات التي تم تلقيها من خلال أكثر البحوث التي تم الإستشهاد بها، وتقليل تأثير إجمالي عدد H البحوث إلى (55) مؤشراً نهائياً، من أهم الملاحظات على هذا المؤشر هو أنّ اِستشهاد واحد جديد في بعض الحالات يمكن أن يغير قيمة المؤشر من باحث إلى باحث آخر.[3]

---

[1] تومي بلقاسم وخيري نوح وشاربي محمود، **تقييم رقمنة المحتوى العلمي للمجلات العلمية قراءة للتجارب الدولية** ،مجلة الرسالة للدارسات والبحوث الانسانية، المجلد 7، العدد 6 ، 2022، ص 582.

[2] Medium: Read and write stories.، تاريخ الاطلاع: 08 فيفري2024.

[3] G-Index - Measuring your research impact - LibGuides at Cornell University، تاريخ الاطلاع 22 أفريل 2024 .

المطلب الثالث: تطبيق التعليم الهجين وتحقيق جودة التعليم العالي

تم اِعتماد التعليم الهجين في المؤسسات الجامعية الجزائرية خلال الأزمة الصحية لضمان اِستمرارية التعليم العالي.

الفرع الأول: نظام التعليم الهجين في المؤسسات الجامعية الجزائرية

إن نظام التعليم الهجين بدأ بالظهور لما حاولت وزارة التعليم العالي إدراج نمط التعليم عن بعد بجامعة التكوين المتواصل، للحصول على شهادة الليسانس والماستر في بعض المسارات التي تندرج ضمن تخصصات العلوم الاجتماعية والأدب والاقتصاد، مورزعة على (5) أقطاب جامعية وهي جامعة الجزائر(1)، جامعة الجزائر(3)، جامعة البليدة (2)، جامعة قسنطينة ووهران.[1] ورسمت أهداف اِستراتيجية تتضمن اقامة نظام التعليم عن بعد كدعامة للتكوين الحضوري من خلال المشروع الوطني لمنظومة التعليم الافتراضي في الجزائر، ضمن تقرير الأولويات والتخطيط لسنة (2007) ، الذي تم اِعداده في (2006).[2] توجهت مؤسسات التعليم العالي إلى التعليم الافتراضي ليس كخيار فحسب وإنما كحتمية فرضتها اِنعاكاسات الأزمة الصحية (19) Covid. على القطاع فسارعت المؤسسات الجامعية إلى اِنتهاج نمط التعليم الهجين[3].تمت دعوة جميع الأساتذة إلى وضع الدعائم البيداغوجية عبر الخط، حيث تم إرسال ثلاثة مراسلات مؤرخة على التوالي: أُنظر **الملحق رقم(1)**.

- المراسلة رقم (416)/أ.خ.و/المؤرخة في (17 مارس 2020).
- المراسلة رقم (440)/أ.خ.و/المؤرخة في (23 مارس2020).
- المراسلة رقم (465)/أ.خ.و/المؤرخة في (1 أفريل 2020).

لتعويض الدروس،المحاضرات، الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية الحضورية بمثيلاتها عبر الخط .[4] وتعتبر هاته الإجراءات لضمان اِستمرارية الدروس عن بعد، وتم توضيح أهداف وضع الدروس في الخط من قبل الوزير في المراسلات

---

[1] بن سولة نورالدين ومختار خديجة، **مرجع سابق**، ص 190.

[2] نزعي عز الدين وصوار يوسف، **التعليم الافتراضي في الجامعة الجزائرية كأحدى خطوات الاندماج في اقتصاد المعرفة**، مجلة المشكاة في الاقتصاد، التنمية والقانون، المجلد1، العدد 1، يناير 2016، ص 163 .

[3] عواطف عطيل لموالدي، **التعليم الافتراضي وقت الأزمات بين حتمية التوجه وتحديات الواقع** ، مجلة أفاق للعلوم، المجلد6، العدد 1،2021،ص354.

[4] صونية بوزاهر، **التعليم الالكتروني كبديل مساعد في التدريس في الجامعات الجزائرية في زمن جائحة كوفيد 19**، مجلة اقتصاد المال والأعمال ، مجلد 5، العدد 4، ديسمبر 2021، ص144.

السابقة. لقد سخرت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي إمكانيات لإنجاح العملية التعليمية في ظل (19) Covid بعد تبنيها التعليم الهجين وذلك من خلال تفعيلها لعدد من المنصات الالكترونية مثل منصة MOODL، لتوفير الوصول للمحاضرات والأبحاث في جميع التخصصات العلمية كبديل يضمن الحد الأدنى لإتمام المواسم الجامعية في ظل الظروف الإستثنائية التي فرضتها الحالة الوبائية نتيجة فيروس (19) Covid، ومن جهة أخرى فقد تم تقييم عملية التعليم عن بعد عبر اِستبيان إلكتروني أطلقته الوزارة للأسرة الجامعية في أواخر شهر جوان لِاستطلاع آراء الطلبة والأساتذة في مختلف التخصصات، بهدف تحسين العملية والارتقاء بها في المستقبل.[1]

الفرع الثاني: تحديات تطبيق التعليم الهجين في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية

العديد من الباحثين والخبراء يجمعون على أنّ مؤسسات التعليم العالي بالجزائر تعاني العديد من المشكلات والسلبيات، التي تعيق نموها وتطورها وتحد من كفائتها وفعاليتها وجودتها منها: عدم قدرتها على استيعاب الملتحقين الجدد من التعليم الثانوي بالجامعة, ونمطية الخطط والمناهج والسياسات التعليمية التي كثيرا ما تجد مقاومة شديدة من طرف الطلبة أو الأساتذة أنفسهم بسبب عدم توافقها مع واقع التعليم في الجامعة الجزائرية، بسبب تبني نماذج مستوردة للتعليم العالي, وانعدام الموازنة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات للتنمية وعدم التوازن بين النمو الكمي ونوعية الطلاب وضعف الكفاءة الداخلية (ارتفاع معدل التسرب) والكفاءة الخارجية (اختلال في تناسب مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل) وأخيرا عدم فعالية أجهزة التوجيه.[2]

القرصنة والخداع: وهذه المشكلات قد يلجأ إليها الطالب في كتابة الواجبات، التقارير والامتحانات عبر الشبكة، كما أنّ الشبكة تحتوي على مواقع ترفيهية كثيرة قد تتسبب في إضاعة وقت الطالب.[3]

الفرع الثالث: ضمان جودة التعليم بالجزائـر

تسعى الجامعات الجزائرية لتحقيق جودة التعليم العالي مهما كانت الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وحتى الصحية ولضمان ذلك تتبنى الجامعات الجزائرية عدة آليات وطرق نذكر:

---

[1] خليفة زاوي أحمد ومنصر نادية، **التجربة الجزائرية في التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد وآليات ضمان جودة التعليم العالي في ظل جائحة كورونا**، مجلة المرشد، المجلد 11، العدد 2، 2021، ص ص326 -327.

[2] بوصلاح عبد اللطيف ورزين عكاشة، **واقع جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي – دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير بجامعة سعيدة–** مجلة المعيار، مجلد5، العدد10، 2014، ص 400-401.

[3] حفيظي ليليا، **الانترنت والتعليم عن بعد الواقع والتحديات**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، المجلد 6 ،العدد 3، 2021، ص 224.

أولا: المرجع الوطني لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي

ضمن مسار الإصلاحات التي تبنتها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، صدر القرار الوزاري رقم (167) المؤرخ في (31 ماي 2010)، المتضمن تأسيس لجنة وطنية لتنفيذ الجودة في التعليم والبحث العلمي CIAQES مكونة من خبراء وأساتذة جامعيين، تهدف إلى دعم تطوير ممارسات ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي، ومتابعة وتفعيل ممارسات ضمان الجودة بالاعتماد على إجراء التقييم الذاتي لتحسين الجودة في المؤسسة التعليمية، وكلفت اللجنة بإنشاء دليل مرجعي وطني بعد أن أدركت الوزارة ضرورة وضع معايير موحدة للمؤسسات الجامعية، تمكنها من تشخيص ومعرفة مواطن الخلل لديها، بذلت مجهوداتها في سبيل وضع مرجع وطني يشمل جميع المعايير الممكنة تم تقديمه أول مرة بتاريخ (26 جانفي 2014)، وأعطيت إشارة الإنطلاق بتطبيق عملية التقييم الذاتي بتاريخ (15 جانفي 2017). آخر تحديث للمرجع كان سنة (2023). أُنظر **الملحق رقم(2)**. يشمل المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية مجموعة من المراجع والمعايير التي لابد للجامعة أن تلتزم بتطبيقيها، وهي بمثابة مؤشرات تمثل في غالبيتها قيم ومدخلات لعملية التقييم الذاتي بهدف تحسين والرفع من جودة الأداء في المؤسسة الجامعية وضمان جودة مخرجات العملية التعليمية، من خلال أدلة إثبات تعتبر بمؤشرات أداء لقياس مستوى كل ميدان.[1]

ثانيا: خلايا الجودة

عبارة عن هيئات داخل كل مؤسسات التعليم العالي بالجزائر، مكونة من طاقم هيئة التدريس والطاقم الإداري والبيداغوجي للجامعة، يتم إختيارها من طرف رئيس الجامعة، فالهدف من إنشائها هو نشر ثقافة الجودة بين أفراد الجامعة، والعمل على مرافقتهم وتكوينهم بما يضمن التطبيق الأمثل لنظام الجودة في الجامعة، وتقوم بإعداد قانون داخلي لها وبرنامج سنوي ينظم عملها.[2]

ثالثا:اللجنة الوطنية لترقية مرئية وتصنيف مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي

[1] ريم بن مصطفى وهواري منصوري ومحمد سمير بن عياد، **تقييم جودة المعيار(ت 161) "التكوين عن بعد" بالمرجع الوطني لضمان الجودة في الجزائر، دراسة ميدانية جامعة أدرار**، مجلة نور للدراسات الاقتصادية، مجلد5، العدد1، جوان2019،ص17.

[2] سماح قداري ، **الاعتماد الأكاديمي آلية من آليات الجودة**، المجلة العربية للأرشيف والتوثيق والمعلومات ، مجلد24 ،ع47،2020، ص 81.

أشرف السيد كمال بداري وزير التعليم العالي والبحث العلمي يوم (الأحد 30 أكتوبر 2022) بمقر مركز البحث في الإعلام العلمي والتقني، على تنصيب أعضاء اللجنة الوطنية لترقية مرئية وتصنيف مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي، اللجنة التي ستتولى تحديد سياسة قطاعية واضحة المعالم، لترقية مرئية وتصنيف مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي[1].

[1] موقع وزارة التعليم والبحث العلمي، نشاطات وزارية:https://www.mesrs.dz /: 28 ماي 2023 الساعة: 10:05.

المبحث الثالث: الدراسات السابقــة

هناك دراسات سابقة ناقشت موضوع التعليم الهجين فقط، وتوجد دراسات سابقة أخرى عالجت موضوع جودة مخرجات التعليم العالي دون التطرق لموضوع التعليم الهجين، كما عثرنا على عدد من الدراسات السابقة التي عالجت موضوع التعليم الهجين وجودة التعليم في إطار بحثي واحد، وهذا ماتصبوا المناقشة إليه والوقوف على أهم مضامينه في دراستنا الحالية. صنفنا الدراسات السابقة حسب لغة البحث أي دراسات سابقة باللغة العربية، ودراسات سابقة باللغة الأجنبية.

المطلب الأول: الدراسات السابقة باللغة العربيـة

تعددت الدراسات السابقة باللغة العربية ومن خلال المطلب الأول تم ترتيب الدراسات من الأحدث للأقدم للدراسات السابقة التي تطرقت لاحدى متغيرات الدراسة.

1. **دراسة بوبلوطة حياة وفرحان ماهر مرعب (2024)، وهي عبارة عن مقال بعنوان جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر هيئة التدريس دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة 8 ماي 1945**[1].

هدفت الدراسة إلى التعرف على المستوى النوعي للخريجين من وجهة نظر الأساتذة وقد أجريت على عينة من الأساتذة بلغ حجمها 30 أستاذ خلال الموسم الدراسي (2022- 2023).

تم التوصل للنتائج التالية:

- مستوى جودة الطلبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسط.

[1] بوبلوطة حياة وفرحان ماهر مرعب، **مرجع سابق** .

- درجة الموافقة على مؤشرات الجودة مع خريجي التعليم العالي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس متوسطة.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مؤشرات الجودة تبعا لمتغيرات (الجنس، الرتبة).

2. دراسة محمد اشرف يس وآخرون (2023): وهي عبارة عن مقال بعنوان اِستخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي في إطار أهداف التنمية المستدامة في مصر (دراسة تطبيقية) [1].

هدفت هاته الدراسة إلى اِستخدام إدارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي في إطار أهداف التنمية المستدامة، من خلال دراسة وتحليل العلاقة بين تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وتحسين مخرجات التعليم العالي. ودراسة العلاقة بين تحسين مخرجات التعليم العالي وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في ضوء بعديها الاجتماعي والبيئي، بالتطبيق على أساتذة وموظفين وطلبة المعهد العالي للدراسات التكنولوجيا المتخصصة، تم توزيع الاستبيان توزيع شامل وبلغت الاستجابة (100) فرد.

تم التوصل للنتائج التالية:

- إثبات وجود علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين تطبيق مفاهيم إدارة الجودة الشاملة وبين تحسين مخرجات التعليم العالي.
- إثبات وجود علاقة معنوية ذات دلالة إحصائية بين تحسين مخرجات التعليم العالي وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

3. دراسة زواويد لزهاري وبن شاعة وليد وجعني آمنة (2022): وهي عبارة عن مقال بعنوان أثر التعليم الهجين على مستوى جودة التعليم في الجامعة من وجهة نظر الطلبة.[2]

هدفت هذه الدراسة إلى إبراز أثر التعليم الهجين على مستوى جودة التعليم في الجامعة الجزائرية، وهذا من وجهة نظر طلبة المستويين الليسانس والماستر بقسم العلوم المالية والمحاسبة بجامعة غرداية، خلال الموسم الجامعي(2021-

[1] محمد أشرف ويس، **استخدام ادارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي في إطار أهداف التنمية المستدامة**، مجلة العلوم البيئية، المجلد52، العدد8، 2023 .

2 لزهاري زواويد ووليد بن شاعة وآمنة جعني، **أثر التعليم الهجين على مستوى جودة التعليم في الجامعة من وجهة نظر الطلبة**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد6، العدد2،2022 .

2020) تم الاعتماد على الإستبانة الإلكترونية عبر منصة Googl Classroom كأداة لجمع البيانات وبلغت حجم العينة (115) طالبا وطالبة من قسم العلوم المالية والمحاسبة بجامعة غرداية، تم إستخدام المنهج الوصفي التحليلي. تم التركيز على خمس أبعاد للتعليم الهجين كالتالي: الوسائل التعليمية المستخدمة، التأقلم والتفاعل، المهارات المعرفية المكتسبة، ايجابيات التعليم الهجين، سلبيات التعليم الهجين، تمت الإشارة أنّ الدراسة ستقتصر على معيار نتائج التحصيل العلمي كمتغير تابع في الدراسة يعكس جودة التعليم وتم التوصل للنتائج التالية:

- يوجد أثر معنوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) للوسائل المستعملة المستخدمة في نمط التعليم الهجين على جودة التعليم بقسم العلوم المالية والمحاسبة –جامعة غرداية– .
- يوجد أثر معنوي ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) للتأقلم والتفاعل في نمط التعليم الهجين على جودة التعليم بقسم العلوم المالية والمحاسبة –جامعة غرداية–.
- يوجد أثر معنوي ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) للمهارات المعرفية المكتسبة في نمط التعليم الهجين على جودة التعليم بقسم العلوم المالية والمحاسبة –جامعة غرداية–.
- يوجد أثر معنوي ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) للإيجابيات نمط التعليم الهجين على جودة التعليم بقسم العلوم المالية والمحاسبة –جامعة غرداية–.
- يوجد أثر معنوي ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) للسلبيات نمط التعليم الهجين على جودة التعليم بقسم العلوم المالية والمحاسبة –جامعة غرداية–.
- يوجد أثر معنوي ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0,05) لأبعاد التعليم الهجين(للوسائل المستعملة المستخدمة والتأقلم والتفاعل وللمهارات المعرفية المكتسبة و لايجابيات وسلبيات نمط التعليم الهجين) على جودة التعليم بقسم العلوم المالية والمحاسبة –جامعة غرداية.

4. دراسة صغير صليحة (2022): وهي عبارة عن مقال بعنوان التعليم الهجين المطبق بالجامعات الجزائرية خلال جائحة كورونا والصعوبات التي تواجه الطلبة من تطبيق هذا النمط من التعليم دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة (2)[1].

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة وتحديد أهم الصعوبات التي واجهت الطلبة الجامعيين أثناء تطبيق التعليم الهجين جراء جائحة كورونا، وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي من خلال توزيع الاستبيان كأداة لجمع البيانات، طبقت على (270) طالب من طلبة جامعة قسنطينة (2) وفي مختلف التخصصات.

توصلت النتائج أن تطبيق التعليم الهجين رغم ما قدمه إلا أنه خلق عدة صعوبات للطلبة خاصة فيما يتعلق بتوفر الإمكانات المادية والتكنولوجية وتوصلت هاته الدراسة لتوضيح الفجوة في العلاقة بين الأستاذ والطالب وصعوبة فهم بعض المقاييس. وقد تم التوصل من خلال النتائج المتحصل عليها في الدراسة أنّ الطالب الجامعي يعاني من صعوبات شخصية تعيق نجاح عملية التعليم الهجين خلال فترة جائحة كورونا.

5. دراسة عبد القادر ناضر وكريمة علاق (2022):وهي عبارة عن مقال بعنوان فاعلية التعليم الهجين في تحقيق ملمح تخرج الطالب الجامعي الجزائري خلال فترة جائحة كورونا[2] .

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية التعليم الهجين في تحقيق ملمح تخرج الطالب الجزائري خلال فترة جائحة كورونا، بإستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهداف الدراسة: التعرف على وجهة نظر الأساتذة تجاه التعليم الجامعي الهجين في فترة جائحة كورونا، يمثل مجتمع الدراسة الأساتذة الباحثين بالجزائر بلغ حجم العينة (116) أستاذ.

توصلت النتائج:

- إتجاهات الأساتذة نحو إستخدام التعليم الهجين بالجامعة سلبية ويعزى هذا لنقص التكوين بالإضافة إلى قلة الامكانيات المتاحة لهم.

[1] صغير صليحة، **التعليم الهجين المطبق بالجامعات الجزائرية خلال جائحة كورونا والصعوبات التي تواجه الطلبة من تطبيق هذا النمط من التعليم دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة2** ، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الانسانية، المجلد7 العدد2، 2022 .

[2] عبد القادر ناضر وكريمة علاق، **فاعلية التعليم الهجين في تحقيق ملمح تخرج الطالب الجامعي الجزائري خلال فترة جائحة كورونا**، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، مجلد4، عدد2، 2022.

- عدم تحقيق الأهداف المرجوة من تطبيق التعليم عن بعد وذلك يرجع للمعيقات منها اِنخفاض الحافز، ومشاكل الإتصال التقني وقلة التفاعل.
- الإجراءات الصحية المعتمدة في التدريس الحضوري خلال جائحة كورونا كانت ناجحة.
- التعليم الهجين فاعليته متوسطة في تحقيق ملمح تخرج الطالب الجامعي الجزائري خلال فترة جائحة كورونا.

6. دراسة عزة احمد صادق علي وآمال محمد ابراهيم اسماعيل (2021): وهي عبارة عن مقال منشور بعنوان متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد دراسة ميدانية[1].

هدفت هاته الدراسة إلى تحديد متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد، تم اِستخدام المنهج الوصفي، تتمثل العينة في أساتذة جامعة جنوب الوادي قدرت ب (300) أستاذ، ونتيجة لما توصل إليه البحث تم تقديم تصور مقترح لِاستيفاء متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد، والذي يعتبر أداة توضح أهمية تجويد العملية التعليمية والاعتماد عليها في التنبؤ بطبيعة العلاقة بين تبني التعليم الهجين كنمط من الأنماط التعليمية الحديثة ومواجهة مشكلات التعليم الجامعي، خاصة في ظل الأزمات والكوارث والتنبؤ بالنتائج المترتبة على الأخذ بهذا النمط.

7. دراسة فرحي محمد (2021) وهي عبارة عن أطروحة تحت عنوان: دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين مخرجات التعليم العالي الجزائري–دراسة ميدانية–[2] :

هدفت هاته الدراسة للتعريف بمتغير إدارة الجودة الشاملة وجودة مخرجات التعليم العالي والبحث العلمي في الجزائر، وكذا طبيعية التأثير والعلاقة بينهما من وجهة نظر الأساتذة لعينة من أساتذة الجامعات الجزائرية المتمثلة في كل من جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة وعلي لونيسي بليدة وأحمد ين يحي الونشريسي تيسمسيلت على مستوى كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

---

[1] عزة أحمد صادق علي وآمال محمد ابراهيم اسماعيل،**متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد"دراسة ميدانية"**، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، مجلد95، عدد95، 2022 .

[2] فرحي محمد، **دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين مخرجات التعليم العالي الجزائري–دراسة ميدانية–**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر،2021 .

نتائج الدراسة كالتالي:

- وجود درجة مرتفعة من الموافقة من قبل عينة الدراسة على عبارات الاستبيان المتمثلة في اسهامات ادارة الجودة الشاملة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي والبحث العلمي الجزائرية.
- هناك أثر وارتباط موجب وقوي بين عبارات المحورين وعبارات الأبعاد ما يدل على الحاجة إلى تطبيق أسلوب إداري يحظى بالقوة في تحقيق مستوى مرتفع الأداء الفردي والشامل، المساير لمتطلبات الجودة المطلوبة من قبل المستفيدين الداخليين والخارجيين.
- ضرورة الاهتمام بجودة مخرجات التعليم العالي والبحث العلمي، وهذا ما برز من خلال محاولة الجامعة الجزائرية في تحقيق الجودة عبر ضمانها وتحسينها بمرفق المرجع الوطني لضمان الجودة في المؤسسات التعليم العالي.
- إدارة الجودة الشاملة لهاد دور واسهام في تحسين مستوى جودة مخرجات التعليم العالي والبحث العلمي ومن أهم المقترحات التركيز على تحسين جودة مهارات الطالب.

8. دراسة خالصة فتح الله (2021): وهي عبارة عن أطروحة بعنوان أثر إدارة المعرفة على جودة مخرجات التعليم العالي دراسة حالة الجزائر[1] .

هدفت هاته الدراسة لمعرفة أثر إدارة المعرفة على جودة مخرجات التعليم العالي، فحسب هذه الدراسة تؤثر إدارة المعرفة على جودة التعليم العالي في خمسة مجالات، وهي: مجال جودة البحث العلمي، مجال الخدمات الطلابية والخريجين، مجال جودة الخدمات الإدارية، تطوير البرامج والمناهج والتخطيط الاستراتيجي وبناء على موضوع البحث تم اختيار اثنين منها والمتعلقة بمخرجات النظام التعليمي وهي جودة الخريجين وجودة الأبحاث والأعمال العلمية، واضافة بعد ثالث يضاف لقائمة المخرجات وهو جودة الخدمات المقدمة للمجتمع. هدفت هاته الدراسة على تحديد أثر ادارة المعرفة على جودة مخرجات التعليم العالي حيث اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي كما تم الربط بين إدارة المعرفة وجودة مخرجات التعليم العالي، من خلال أداة الاستبيان التي وزعت على الأساتذة الجامعين من مختلف مؤسسات التعليم العالي في الوطن مقدرة ب (636) أستاذ، بالاضافة لإجراء مقابلة مع عدد من المسؤولين في المؤسسات اقتصادية، تعليمية، مؤسسات ذات طابع إداري ومخابر بحثية، تم التعبير عن جودة مخرجات التعليم العالي بتلك المواصفات والمؤشرات التي يجب توفرها في

[1] خالصة فتح الله، **أثر إدارة المعرفة على جودة مخرجات التعليم العالي دراسة حالة الجزائر**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة الجزائر3، 2021

مخرجات التعليم العالي والمتمثلة في مستوى جودة الخريجين، جودة البحث العلمي (عملية البحث العلمي، المشاريع العلمية، الكتب والمؤلفات العلمية والملتقيات والندوات)، جودة الخدمات المقدمة لمؤسسات المجتمع(البرامج التدريبية والاستشارات)، والتي من خلال توفرها يمكننا الحكم على نجاح العملية التعليمية الجامعية، تم اسقاط الاطار النظري لموضوع الدراسة على أرض الواقع من خلال التطرق إلى واقع التعليم العالي بالجزائر، وتحدياته. تم التوصل للنتائج التالية:

- يتطلب تنفيذ مبادرات إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي توفير المقومات الضرورية والظروف الملائمة الداعمة لها من عناصر بشرية، تنظيمية، تكنولوجية وعامل ثقافي ملائم.
- يعبر عن العمليات الجوهرية لإدارة المعرفة القدرة على توليد واكتساب المعرفة، تخزينها، ثم تنفيذها.
- تحتاج المؤسسات إلى ضمان أن تكون استراتيجية المعرفة لديها وبرنامجها المعرفي متناسبين مع أساليبها التكنولوجية وثقافة التعلم ويتوجب حصول تطابق بين استراتيجية المؤسسة و استراتيجية إدارة المعرفة لتنجح المؤسسات في استثمار أصولها المعرفية.
- يعبر عن جودة مخرجات التعليم العالي بتلك المواصفات والمؤشرات التي يجب توفرها في مخرجات التعليم العالي والمتمثلة في مستوى جودة الخريجين، جودة البحث العلمي (عملية البحث العلمي، المشاريع العلمية، الكتب والمؤلفات العلمية ،المتلقيات والندوات)، جودة الخدمات المقدمة لمؤسسات المجتمع (البرامج التدريبية والاستشارات) والتي من خلالها يمكننا أن نحكم على نجاح العملية التعليمية الجامعية.
- ممارسة عملية توليد واكتساب المعرفة في مؤسسات التعليم العالي تتم بدرجة عالية، حيث وصفت مؤسسات التعليم العالي أنها بيوت للمعرفة والحاضنة الأساسية لعمليات إدارة المعرفة.
- ممارسة عملية تخزين المعرفة في مؤسسات التعليم العالي تتم بدرجة متوسطة، إذ لازلت تعتمد على الوسائل التقليدية في تخزين البيانات بشكل كبير مقارنة باستخدامها لتكنلوجيا المعلومات والاتصال.
- تسيير عملية نشر المعرفة ومشاركتها في مؤسسات التعليم العالي بشكل جيد.
- ممارسة مؤسسات التعليم العالي لعملية تطبيق المعرفة متوسط، فاكتساب المعرفة وتخزينها ونشرها غير كاف، فالهدف هو تحويلها إلى تنفيذ ونجاح أي جامعة يتوقف على حجم المعرفة المطبق.

- درجة توفر أبعاد إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي محل الدراسة تتراوح بين المتوسطة، العالية والمنخفضة، مما نستنتج أن ممارسة عمليات ادارة المعرفة بصفة عامة بمؤسسات التعليم العالي بالجزائر تتم بدرجة متوسطة وذلك لعدم وجود استراتجية واضحة.
- يقيم مستوى جودة خريجي مؤسسات التعليم العالي بالجزائر بالمتوسط، وهذا من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين وقد تم تدعيم هذه النتيجة بإجابة مسؤولي بعض المؤسسات في المقابلة.
- يقيم مستوى جودة الأبحاث والأعمال العلمية بمؤسسات التعليم العالي بالجزائر بالمتوسط.
- عدم ربط تخصصات الجامعة بمتطلبات واحتياجات المجتمع.
- يقيم مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بمؤسسات التعليم العالي بدرجة متوسطة حسب وجهة نظر الأساتذة.
- يمارس بعد توليد واكتساب المعرفة تأثيرا ايجابيا ذا دلالة احصائية على تحقيق جودة الخريجين بمؤسسات التعليم العالي بالجزائر.
- بمارس بعد تخزين المعرفة تأثيرا ايجابيا على تحقيق جودة الخريجين بمؤسسات التعليم العالي بالجزائر.
- يؤثر بعد نشر المعرفة والمشاركة بها ايجابيا على جودة الخريجين بمؤسسات التعليم العالي .
- يمارس بعد تنفيذ المعرفة تأثيرا ايجابيا على جودة الخريجين.
- تمارس الأبعاد (توليد واكتساب المعرفة، نشر المعرفة والمشاركة وتنفيذ المعرفة) تأثيرا ايجابيا على جودة الأبحاث والأعمال العلمية.
- بعد تخزين المعرفة لا يمارس تأثيرا إيجابيا على جودة الأبحاث والأعمال العلمية بمؤسسات التعليم العالي.
- يرتبط بعد توليد واكتساب المعرفة ارتباطا وثيقا بأعضاء هيئة التدريس ويرتبط بقديم الخدمات للمجتمع بإدارة المؤسسة الجامعية.

9. دراسة زهرة عباس (2020): وهي عبارة عن أطروحة بعنوان حوكمة الجامعات وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي لتحقيق التنمية المستدامة – دراسة استقصائية على عينة من أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعات الشرق الجزائري –[1].

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر تطبيق مبادئ حوكمة الجامعات على جودة مخرجات التعليم العالي لتحقيق التنمية المستدامة في كليات العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعات الشرق الجزائري، والبالغ عددهم (10) كليات وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي وبلغت العينة حجم (478) أستاذ، الفترة التي استغرقها توزيع الاستبيان من (أكتوبر2018 إلى أوت2019)، وبناءً على النتائج المتوصل إليها تم التوصل أن:

- مستوى تطبيق حوكمة الجامعات في الكليات محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان متوسط في مجمل أبعاده.
- توجد فروق ذو دلالة احصائية عندى مستوى معنوية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ حوكمة الجامعات في الكليات محل الدراسة تعزى إلى متغير الجامعة.
- لاتوجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى معنوية بين آراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى تطبيق مبادئ حوكمة الجامعات في الكليات محل الدراسة تعزى لمتغير المناصب الادارية، البيداغوجية والعلمية.
- انخفاض مستوى جودة مخرجات التعليم العالي في كليات محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- جودة البحث العلمي منخفضة بالرغم من التسهيلات المقدمة من الوزارة في فتح المخابر.
- لاتوجد فروق ذو دلالة احصائية عندى مستوى معنوية بين أراء أعضاء هيئة التدريس حول جودة مخرجات التعليم العالي في الكليات محل الدراسة تعزى إلى متغير الجامعة.

[1] زهرة عباس، **حوكمة الجامعات وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي لتحقيق التنمية المستدامة –دراسة استقصائية على عينة من أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعات الشرق الجزائري–**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة سطيف1، 2020 .

- مستوى ممارسة الاستدامة في الكليات محل الدراسة منخفض في مجمل أبعاده .
- توجد فروق ذو دلالة احصائية عندى مستوى معنوية بين أراء أعضاء هيئة التدريس حول مستوى توجه الجامعات نحو الاستدامة في الكليات محل الدراسة تعزى إلى متغير الجامعة.
- يوجد تأثير ايجابي وقوي لمبادئ حوكمة الجامعات على جودة مخرجات التعليم العالي في الكليات محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .
- تؤثر مبادئ حوكمة الجامعات بأبعادها الخمسة (الشفافية والافصاح، المساءلة والرقابة الإدارية، المشاركة، الاستقلالية والحرية الأكاديمية، الكفاءة وفعالية الاتصال) في تحقيق جودة مخرجات التعليم العالي في الكليات محل الدراسة أما عن قوة واتجاه العلاقة بينهما فإنها قوية جدا وايجابية يوجد تأثير ايجابي لمبادئ حوكمة الجامعات على جودة مخرجات التعليم العالي.
- يوجد تأثير ايجابي لجودة مخرجات التعليم العالي على تحقيق التنمية المستدامة في الجزائر للكليات محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- يوجد تأثير ايجابي لمبادئ حوكمة الجامعات على تحقيق التنمية المستدامة في الجزائر بالكليات محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .
- يوجد تأثير ايجابي لمبادئ حوكمة الجامعات على تحقيق التنمية المستدامة في الجزائر.
- مبادئ حوكمة الجامعات تؤثر بشكل إيجابي على تحقيق الجودة في مخرجات التعليم العالي في الجزائر وذلك لتحقيق التنمية المستدامة في الكليات محل الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها.

10. دراسة بوعمامة خامرة (2018): وهي عبارة عن أطروحة بعنوان جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر[1].

هدفت هذه الدراسة إلى الربط بين مخرجات التعليم العالي وسوق الشغل وتحقيق التوافق النوعي بين هذه المخرجات ومتطلبات الوظائف في سوق الشغل ،كما تسعى لتحديد مستوى جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر مؤسسات

[1] بوعمامة خامرة، **مرجع سابق** .

سوق الشغل في الجزائر من خلال التحليل الكمي ل (380) إستبيان تم توزيعها على المسؤولين والمشرفين على خريجي التعليم العالي في مختلف المؤسسات في كافة القطاعات من سنة (2015 إلى2017)، تم الاعتماد على المنهج الوصفي للتعبير عن الظاهرة المدروسة والمنهج الاستنباطي لتحديد المهارات المطلوبة في خريجي التعليم العالي بعد عرض عدة نماذج عملية وتصورية، كما تم استخدام المنهج المقارن بهدف معرفة مستوى جودة مخرجات التعليم العالي بين القطاع الخاص والقطاع العام، وتوصلت الدراسة إلى أنّ جودة مخرجات التعليم العالي لم ترق إلى تلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل وأنّ المهارات التي حصل عليها الخريج خلال فترة تكوينه في مؤسسات التعليم العالي لا تفي بمتطلبات الوظائف في سوق الشغل ومن أسباب ذلك حسب الباحث عدم تطوير مناهج التعليم العالي وتمثلت النتائج كما يلي:

- وجود مهارات شخصية بدرجة مقبولة لدى مخرجات التعليم العالي تمكنها من تلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل.
- تمتلك مخرجات التعليم العالي مهارات معرفية بدرجة متوسطة ولم ترق لتلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل .
- مخرجات التعليم العالي تمتلك مهارات مهنية بدرجة متوسطة، ولم تصل بعد لتلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل.
- تمتلك مخرجات التعليم العالي مهارات عامة بدرجة متوسطة ولم تصل بعد لتلبية متطلبات الوظيفة في سوق الشغل.
- لايوجد فرق في مستوى جودة خريجي التعليم العالي بين القطاع الخاص والعام.
- مستوى المهارات المهنية لدي خريج التعليم العالي في قطاع الصناعة أقل مستوى مما هو عليه في قطاع الفلاحة والخدمات.
- استعداد المؤسسات الممثلة لسوق الشغل في المساهمة والتعاون مع مؤسسات التعليم العالي في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي.

11. دراسة محسن الظالمي وأحمد الامارة وأفنان عبد علي الأسدي (2012): مقال بعنوان قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل (دراسة تحليلية في منطقة الفرات الأوسط[1] .

هدفت هاته الدراسة على قياس جودة مخرجات التعليم العالي وتحديد نقاط القوة والضعف فيها. تم الاعتماد على إستبيان تم توزيعه على فئتين: الفئة الأولى أساتذة من الجامعة، وفئة مسؤولين مؤسسات في سوق العمل من خارج الجامعة، وتم التركيز على المستوى النوعي للخريجين، البرامج التدريبية لمؤسسات المجتمع، الإستشارات العلمية، المشاريع العلمية والكتب، تم التوافق لكلا العينتين أن جودة المستوى النوعي للخريجين متدنية وأنّ الجامعة تُراعي الأخلاقيات المتعلقة بخدمة المجتمع وتم التوصل للنتائج التالية:

- تبين من خلال التحليل الاحصائي تفاوت وجهات نظر فئتي عينة الدراسة فالفئة العينة (ب) كانت نظرتها سلبية لجودة عدة أنواع من مخرجات الجامعة.
- أكدت كلا فئتي العينة أن جودة المستوى النوعي للخريجين بمستوى متدني.
- الجامعات المبحوثة لم تتبنى عملية قياس وتقييم رضا مؤسسات المجتمع وهذا يعتبر مؤشرا سلبيا تجاه مخرجات التعليم العالي.
- تتفق أراء مديرو ومسؤولي مؤسسات سوق العمل على أن هناك تدني واضح في جودة بعض المخرجات الأخرى للجامعات، وتدني أيضا في جودة البرامج التدريبية المخصصة لخدمة المجتمع والاستشارات العلمية.
- هناك توافق حول مراعاة الجامعة للأبعاد الاخلاقية المتعلقة بالمجتمع.
- مؤسسات سوق العمل لم تستثمر مخرجات التعليم العالي استثمارا تاما.
- كما تؤكد النتائج لكلا الفئتين أنّ الجامعات تهتم بمشاركة مؤسسات سوق العمل في المؤتمرات لكن لم تستثمر تلك المؤسسات هاته الفرص في دعم قدراتها وعلى ضوء هاته النتائج نقدم بعض التوصيات المذكورة:

[1] محسن الظالمي وأحمد الامارة وأفنان عبد علي الاسدي، **قياس جودة مخرجات التعليم العالي من جهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل**،مجلة الادارة والاقتصاد، مجلد34 ، العدد90،2012

- ضرورة تركيز المؤسسات التعليمية على موائمة مخرجاتها مع متطلبات مؤسسات سوق العمل.
- منح الجامعة الاستقلالية في قراراتها العلمية لأجل تحقيق الجودة في كافة مخرجاتها ولاسيما المستوى النوعي لجودة الخريجين لِاعتبارهم أهم مخرجات التعليم العالي.
- إجراء المقارنات المرجعية مع الجامعات الرائدة عربيا وعالميا لتحقيق ضمان الجودة.

المطلب الثاني: الدراسات السابقـة باللغـة الأجـنبيـــة

1. **study of Hussein Adbel Wahab Abdel Rady and Mohamzd Anter (2021) titeld by Hybird Learning and Its Impact on the Educational Process at Faculty of tourism and Hotels Minia University**[1] .

المقال بعنوان: التعليم الهجين وأثره على العملية التعليمية بكلية السياحة والفنادق جامعة المنيا.

هدفت هاته الدراسة لتقييم نمط التعليم الهجين في جامعة منيا، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي حيث تم جمع البيانات والمعلومات من خلال توزيع استبيان على (354) طالب في كلية السياحة والفنادق خلال الفصل الدراسي الأول (2020-2021). بالاضافة لتحليلSWOT لبيئة التعليم الهجين بكلية السياحة والفنادق. توصلت النتائج أنّ هناك تحسن في مستوى الطلبة بالرغم من الصعوبات وتم تحديد أهم نقاط القوة والضعف لبيئة التعليم الهجين بالجامعة. وتم التوصل لنتائج التالية:

- اتفقت الأراء أن التعليم الهجين يخفض نسبة استخدام الورق والتكاليف.
- اتفقت الأراء أن التركيز مرتفع لدى الطلاب خلال التعليم الهجين.
- يوجد تأثير ايجابي وقوي لانجازات الطلبة ضمن مقررات التعليم الهجين.
- يوجد تأثير ايجابي وقوي لفوائد التعليم الهجين على رضا الطلاب.

[1] Hussein Adbel Wahab Abdel Rady and Mohamzd Anter, **Hybird Learning and Its Impact on the Educational Process at Faculty of tourism and Hotels Minia University** ,the scientific journal of the faculty of tourism and hotels Alexandria, vol 18, Issu1, 2021.

- بالإضافة لتحديد التهديدات التي تواجهها والفرص التي أمامها، وتم تقديم التوصيات التالية:
- إعادة تقييم التعليم الهجين بعد الأزمة الصحية.
- تحسين كفاءة المنصات الرقمية.
- تدريب الأساتذة والطلبة على اِستخدام المنصات الرقمية.
- تطوير اِستراتيجات التدريس المناسبة لبيئة التعليم الهجين.

2. Study of Boutlidja Ramdan (2021) titeld by Hubird Teaching during the corona pandemic period at the Algerian university[1]

المقال بعنوان: تدريس التعليم الهجين خلال فترة جائحة كورونا في الجامعة الجزائرية.

هدفت الدراسة إلى معرفة واقع التعليم الهجين خلال جائحة كورونا من خلال اِعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، تم إعداد اِستبيان على عينة تقدر ب (64) أستاذ و(97) طالبا في جامعة خميس مليانة وجامعة مستغانم. تم التوصل إلى أنّ الجامعات الجزائرية لها وضعي سلبي في تفعيل نظام التعليم الهجين خلال الجائحة، وأنّ منظومة التعليم العالي تحتاج لإصلاح وتنمية مهارات الأساتذة والطلبة على حد سواء للتعامل مع الوسائط الالكترونية.

3. study of Bonki Woo and Kerri Evans and Kaipeng Wang and Marcie Pitt Catsouphes (2019) titeld by: Online and Hybrid Education in a social Work phd program[2] .

المقال بعنوان: التعليم عبر الإنترنت والتعليم الهجين للعمل الاجتماعي في برنامج الدكتوراة .

هدفت الدراسة إلى تقييم تجارب طلبة الدكتوراه مع نظام التعليم الهجين واعدادهم مستقبلا لتدريس المقررات بالاعتماد على نظام التعليم الهجين، اِستخدم الباحثون منهج تحليل المحتوى من خلال تنظيم مقابلة جماعية لطلبة الدكتوراه وتسجيل المقابلة صوتيا بالإضافة لإعداد اِستبيان يتكون من (22) سؤال وتوصلت النتائج الى أهم مزايا وعيوب التعليم

[1] Boutlidja Ramdan, **Hybird Teaching during the corona pandemic period at the Algerian University,** University Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem Faculty of Social Sciences Laboratory Philosophy and Human Sciences, vol8, Issue1, 2021

[2] Bonki Woo and Kerri Evans and Kaipeng Wang and Marcie Pitt Catsouphes**, Online and Hybrid Education in a social Work phd program**. Journal of Social Work Education, Vol57, Issue1, 2019.

الهجين وتجارب التعليم المتزامن والغير متزامن كما توصلوا أنّ طلاب الدكتوراه يريدون تعزيز قدراتهم على تدريس المقررات بالاعتماد على نظام التعليم الهجين.

4. These of geraldine heilporn (2021) titeld by strategie favorisant l engagement des etudient dans des modalites de cours hybirdes en enseiegnment superieur.[1]

أطروحة دكتوراه تحت عنوان: دراسة استراتيجية تعزيز مشاركة الطلاب في طرائق الدورة الهجينة في التعليم العالي.

هدفت هاته الدراسة إلى توضيح الاستراتيجية المستخدمة من طرف الأساتذة لمشاركة الطلبة في دروس التعليم الهجين والإشارة إلى النقائص في الطرق المستخدمة، شملت هاته الدراسة أربع جامعات في مختلف المقاييس والمستويات بحيث تم اعداد مقابلة شارك فيها (20) أستاذ واعداد استبيان بلغ حجم العينة (465) طالب، مما توصلت إلى التعرف على مدى فعالية مشاركة الطلبة في الدروس الهجينة وتم التوصل إلى نتيجة ضرورة تكوين الأساتذة لتفعيل مشاركة الطلبة.

5. study of BOUCHRA ABOURA (2016) titeld by Blended Learning at Algerian Universities Using the Example of German as a Foreign Language.[2]

الأطروحة بعنوان: التعليم الهجين في المؤسسات الجامعية (اللغة الألمانية كنموذج للغات الأجنبية)

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف وإبراز مفهوم تعليمي مبتكر، أي التعلم المختلط أو التعلم المدمج في تدريس اللغة الألمانية في بعض الجامعات الجزائرية. تقدم هذه الدراسة للمعلمين الراغبين في إثراء مبادئهم النظرية الحالية والممارسات التي تُنظم نهج تصميم وتنفيذ وتقييم الأنشطة التعليمية عبر الإنترنت. في الواقع، تميل هذه الدراسة إلى تقديم إرشادات لتحديث أشكال التعليم التقليدية ولتعريف معلمي ومتعلمي اللغة الألمانية باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة، خاصة منصات التعلم. تنظر إلى التدريب من زاوية مختلفة، مما يعطي العملية التعليمية مجموعة متنوعة من الخيارات التي تقدمها القدرات الإبداعية لمنصة التعلم "مودل"، التي تشجع بشكل أساسي على التعلم الذاتي وكذلك العمل التعاوني ضمن المجموعات. في تصميم مشروع لمنصة لطلاب اللغة الألمانية في جامعة وهران، يمكن تطبيق جوانب الاستخدام وسيناريوهات التعلم المختلفة ودمج الدورات الصفية مع تسلسلات تكميلية تحت الإشراف عبر

[1] geraldine heilporn, **strategie favorisant l engagement des etudient dans des modalites de cours hybirdes en enseiegnment superieur,** Doctoral thesis, university of Sherbrooke, 2021

[2] BOUCHRA ABOURA, **Blended Learning at Algerian Universities Using the Example of German as a Foreign Language**, Doctoral thesis, university of Oran, 2016.

الإنترنت. في الجزء العملي من هذه الدراسة، يتم إجراء تقييم لاستخدام منصة التعلم مودل في قسم اللغة الألمانية في جامعة وهران (2) لإظهار إمكانية استخدام مثل هذه البيئات التعليمية الافتراضية مع أمثلة عملية.

المطلب الثالث: مقارنـة الدراســات السابقـــة بالدراسـة الحاليـــة

الفرع الأول: مقارنـة الدراسات السابقة باللغة العربيـة بالدراسة الحاليـة:

الجدول رقم (01-04): مقارنة الدراسات السابقة باللغة العربية العربية بالدراسة الحالية

معايير المقارنة	الدراسة السابقة	الدراســة الحاليـــة
الدراسة	مقال بوبلوطة وفرحان : جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر هيئة التدريس دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة 8 ماي 1945 .	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية – دراسة حالة-.
هدف الدراسة	التعرف على المستوى النوعي للخريجين من وجهة نظر الأساتذة.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	وصفي.	وصفي تحليلي.
مجتمع الدراسة وعينة الدراسة	مجتمع الدراسة :أساتذة جامعة 8 ماي 1945 كلية العلوم الانسانية والاجتماعية عينة الدراسة (30) أستاذ.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، (323) طالب
أداة الدراسة	استبيان	
الدراسة	محمد اشرف يس وآخرون مقال بعنوان استخدام ادارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي في إطار أهداف التنمية المستدامة في مصر.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية – دراسة حالة-.
هدف الدراسة	تهدف لتحليل العلاقة بين تطبيق مفاهيم ادارة الجودة الشاملة وتحسين مخرجات التعليم العالي ودراسة العلاقة بين تحسين مخرجات التعليم العالي وتحقيق أهداف التنمية المستدامة.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.

منهج الدراسة	وصفي تحليلي	
مجتمع وعينة الدراسة	مجتمع الدراسة أساتذة وموظفين وطلبة المعهد العالي للدراسات التكنلوجية المتخصصة بلغ حجم العينة (100)	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب
أداة الدراسة	**استبيان**	
الدراسة	مقال زواويد لزهاري وبن شاعة وليد وجعني آمنة: أثر التعليم الهجين على مستوى جودة التعليم في الجامعة.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية – دراسة حالة–.
هدف الدراسة	معرفة أثر أبعاد التعليم الهجين (الوسائل التعليمية المستخدمة، التأقلم والتفاعل، المهارات المعرفية المكتسبة، ايجابيات وسلبيات) في نمط التعليم الهجين على جودة التعليم من وجهة نظر الطلبة.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي .
منهج الدراسة	وصفي، تحليلي	
مجتمع وعينة الدراسة	مجتمع الدراسة: طلبة قسم العلوم المالية والحاسبة في جامعة غرداية حجم العينة: (115) طلبة من قسم العلوم المالية والمحاسبة.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب.
أداة الدراسة	الاستبيان	
الدراسة	مقال صغير صليحة: التعليم الهجين المطبق بالجامعات الجزائرية خلال جائحة كورونا والصعوبات التي تواجه الطلبة من تطبيق هذا النمط من التعليم دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة (2).	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية – دراسة حالة–.
هدف الدراسة	تهدف لتحديد أهم الصعوبات التي واجهت الطلبة أثناء تطبيق التعليم الهجين جراء جائحة كورونا.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	وصفي.	وصفي تحليلي.
مجتمع وعينة الدراسة	طلبة جامعة قسنطينة (1)، حجم العينة (270) طالب.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية

		والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب.
أداة الدراسة	الاستبيان	
الدراسة	مقال عبد القادر ناضر وكريمة: فاعلية التعليم الهجين في تحقيق ملمح تخرج الطالب الجامعي الجزائري خلال فترة جائحة كورونا.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية – دراسة حالة–.
هدف الدراسة	التعرف على وجهة نظر الأساتذة اتجاه التعليم الجامعي الهجين في فترة جائحة كوورونا.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	وصفي تحليلي.	
مجتمع وعينة الدراسة	(116) أستاذ.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب.
أداة الدراسة	الاستبيان	
الدراسة	مقال عزة وآمال متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد دراسة ميدانية.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية – دراسة حالة–.
هدف الدراسة	تحديد متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	وصفي.	وصفي تحليلي.
مجتمع وعينة الدراسة	أساتذة جامعة جنوب الوادي مصر، (300) أستاذ.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب.
أداة الدراسة	الاستبيان.	
الدراسة	فرحي محمد: الأطروحة دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين مخرجات التعليم العالي الجزائري–دراسة ميدانية–.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية –

		دراسة حالة-.
هدف الدراسة	التعرف على طبيعة التأثير والعلاقة بين إدارة الجودة الشاملة ومخرجات التعليم العالي.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	وصفي تحليلي.	
مجتمع وعينة الدراسة	أساتذة (85) أستاذ من جامعة الشهيد الجيلالي بونعامة و(60) أستاذ من جامعة البليدة لونيسي على و(50) أستاذ من جامعة أحمد بن يحي الونشريسي بتسمسيلت.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب.
أداة الدراسة	الاستبيان	
الدراسة	بوعمامة خامرة: أطروحة جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية – دراسة حالة-.
هدف الدراسة	محاولة الربط بين مخرجات التعليم العالي وسوق الشغل وتحقيق التوافق النوعي بين هذه المخرجات ومتطلبات الوظائف في سوق الشغل.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	الوصفي، الاستنباطي والاستقرائي.	وصفي تحليلي.
مجتمع وعينة الدراسة	المؤسسات في كافة القطاعات بالجزائر، المسؤولين والمشرفين على خريجي التعليم العالي.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب
أداة الدراسة	الاستبيان	
الدراسة	محسن الظالمي وأحمد الإمارة وأفنان عبد علي الأسدي، مقال قياس جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية – دراسة حالة-.
هدف الدراسة	قياس جودة مخرجات التعليم العالي وتحديد نقاط القوى	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على

	والضعف.	جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	وصفي.	وصفي تحليلي.
مجتمع وعينة الدراسة	المؤسسات في كافة القطاعات بالعراق، أعضاء هيئة التدريس ومسؤولي مؤسسات سوق العمل.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب
أداة الدراسة	الاستبيان	

المصدر: من اعداد الطالبة بناءً على الدراسات السابقة

الفرع الأول: مقارنة الدراسـات السابقـة باللغـة الأجنبيـة بالدراسـة الحاليــة:

الجدول رقم (01-05) :مقارنة الدراسات السابقة باللغة الأجنبية بالدراسة الحالية

معايير المقارنـة	الدراسات السابقة الأجنبيـة	الدراســـة الحاليـــة
الدراسة	Articl of Hussein and Anter: Hybird Learning and Its Impact on the Educational Process at Faculty of tourism and Hotels Minia University.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية –دراسة حالة-.
هدف الدراسة	تقييم نمط التعليم الهجين.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	وصفي تحليلي.	
مجتمع وعينة الدراسة	طلبة كلية السياحة والفنادق بجامعة المنيا وبلغت عينة الدراسة (345) طالب.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب.
أداة الدراسة	الاستبيان	
الدراسة	Articl of Boutlidja: Hybird Teaching during the corona pandemic period at the Algerian University.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات

		الجامعية الجزائرية –دراسة حالة–.
هدف الدراسة	التعرف على واقع التعليم الهجين.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	وصفي تحليلي.	
مجتمع وعينة الدراسة	أساتذة وطلبة جامعة خميس مليانة وجامعة مستغانم ، بلغت العينة (64) أستاذ و(97) طالب.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب.
أداة الدراسة	إستبيان	
الدراسة	Articl of Bonki Woo and Others : Online and Hybrid Education in a social Work phd program.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية –دراسة حالة–.
هدف الدراسة	معرفة اتجاهات طلبة دكتوراه تجاه التعليم الهجين.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	تحليل المحتوى.	منهج وصفي تحليلي.
مجتمع وعينة الدراسة	طلبة دكتوراه.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب.
أداة الدراسة	مقابلة وإستبيان.	إستبيان.
الدراسة	These of geraldine heilporn: strategie favorisant l engagement des etudient dans des modalites de cours hybirdes en enseiegnment superieur.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية –دراسة حالة–.
هدف الدراسة	لمعرفة استراتجية المستخدمة لمشاركة الطلبة في دروس التعليم	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره

	الهجين	على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	وصفي.	وصفي تحليلي.
مجتمع وعينة الدراسة	طلبة وأساتذة جامعة Sherbrooke .	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب.
أداة الدراسة	إستبيان.	
الدراسة	these of ABOURA: Blended Learning at Algerian Universities Using the Example of German as a Foreign Language.	أطروحة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية –دراسة حالة–.
هدف الدراسة	استكشاف وإبراز مفهوم تعليمي مبتكر كما تهدف لتقييم منصة موودل من وجهة نظر الطلبة.	تقييم التعليم الهجين والتعرف على أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.
منهج الدراسة	وصفي تحليلي.	
مجتمع وعينة الدراسة	طلبة جامعة وهران، عينة قسم اللغة الألمانية.	طلبة الطور الثاني كلية العلوم الاقتصادية والتجارية و علوم التسيير، (323) طالب
أداة الدراسة	إستبيان	

المصدر: من اعداد الطالبة بناءً على الدراسات السابقة.

الفرع الثاني: الفجـوة البحثيـة بين الدراسـات السابقـة والدراسـة الحاليــة

من خلال ما قُمنا به في هذا المبحث هو اِستعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي، فلاحظنا أنّ معظم الدراسات السابقة قد اِتفقت مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المتبع وصفي تحليلي، وأدوات الدراسة المتمثلة في الاستبيان، بالاضافة لإستخدام الدراسات السابقة والحالية نفس أداة التحليل الإحصائي SPSS، كما يوجد بعض الدراسات السابقة مثل دراسة study of geraldine heilporn أضافت أدوات دراسة

أخرى مثل: المقابلة. يكمن الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية في حجم عينة الدراسة ومكان الدراسة والسياق الزمني الذي أجريت فيه الدراسة. كما أن هناك عدّة أوجه للتشابه والاختلاف نذكر منها كالتالي:

تختلف الدراسات السابقة حسب الأهداف المسطرة بحيث دراسة بوبلوطة حياة وفرحان ماهر مرعب تهدف إلى التعرف على المستوى النوعي للخريجين من وجهة نظر الأساتذة، أما دراسة محمد أشرف يس وآخرون فتسعى لتحسين مخرجات التعليم العالي باستخدام ادارة الجودة الشاملة وبوجود متغير وسيط يتمثل في أهداف التنمية المستدامة في حين ركز الباحث فرحي في أطروحته على دور إدارة الجودة الشاملة في تحسين مخرجات التعليم العالي، أما الباحث بوعمامة في أطروحته هدف للربط بين جودة مخرجات التعليم العالي والسوق العمل في حين أن في دراستنا الحالية تم اعتماد الأبعاد التي وضعها الباحث بوعمامة لمتغير جودة مخرجات التعليم العالي والمتمثلة في مهارات الخريج.كما يجدر بنا الاشارة إلى النقاط المشتركة بين دراستنا الحالية ودراسة زواويد لزهاري وبن شاعة وليد وجعني آمنة بحيث تشترك في المتغير المستقل التعليم الهجين لكن تختلف الأبعاد ففي دراستنا تم الاعتماد على بعد التعليم الحضوري وبعد التعليم عن بعد أما الدراسة السابقة فقد اعتمدت على خمسة أبعاد (الوسائل التعليمية المستخدمة، التأقلم والتفاعل، المهارات المعرفية المكتسبة، ايجابيات وسلبيات)، كما أن هناك أطروحة ABOURA هدفت لاستكشاف تطبيق التعليم الهجين في تعلم اللغات الأجنبية – اللغة الألمانية نموذجا-. إن معظم الدراسات السابقة هدفت لتعرف على واقع التعليم الهجين في مختلف الجامعات خلال جائحة كورونا وهذا ما يُميز دراستنا التي جاءت بعد انتهاء الأزمة واستقرار الأوضاع الصحية، وهذا ما جلعنا نهتم أكثر بموضوع التعليم الهجين ومحاولة اكتشاف أثره على جودة مخرجات التعليم العالي.

خلاصـة الفصـــل الأول:

تم التطرق خلال هذا الفصل إلى عرض أهم الأدبيات النظرية التي تخص متغيرات الدراسة والمتمثلة في التعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي، تطرقنا في المبحث الأول إلى تحديد مفهوم التعليم الهجين، والإحاطة بأبعاده وعرض التعليم الهجين في المؤسسات الجامعية، كما قدمنا في المبحث الثاني بعض المفاهيم المتعلقة بجودة مخرجات التعليم العالي من خلال عرض مفهوم الجودة ومخرجات التعليم العالي، وعرض أهم مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي التي تُعتمد في قياس جودة المخرجات مثل مستوى مهارات الطلبة وملائمتها بيئة العمل إلى جانب معايير تتعلق بالاعتماد الأكاديمي وتصنيفات الجامعات، أما المبحث الثالث فتم التطرق لأهم الدراسات السابقة التي تناولت نظام التعليم الهجين في المؤسسات الجامعية من خلال عرض وتحليل دراسات سابقة سواء على المستوى المحلي أو الدولي. كما قمنا بمقارنة الدراسات السابقة المعروضة بالدراسة الحالية من خلال عرض أهم أوجه التشابه والاختلاف بينهما.

الفصـــل الثانـــي

دراســـة حالـــــة

مقدمـــة الفصـــل الثانـــي:

بعدما تطرقنا في الفصل الأول لمتغيرات الدراسة، وتقديم مفهوم شامل للتعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي، بالإضافة لعرض أهم الدراسات السابقة وتحديد الفجوة البحثية من خلال المقارنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، سنحاول في هذا الفصل تقديم جامعة غرداية محل الدراسة، وتشخيص بيئة التعليم الهجين المطبق ومعرفة أثره على جودة مخرجات التعليم العالي من خلال استبيان مقدم للطلبة، حيث سيتم توزيع استبيان على طلبة الطور الثاني لجمع المعلومات والبيانات لمعرفة أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي.

تم اتباع مايلي:

المبحث الأول: التعليم الهجين في جامعة غرداية

المبحث الثاني: الاجراءات المنهجية للدراسة

المبحث الثالث: اختبار الفرضيات ومناقشة النتائج

الــمبحث الأول: التعليـــم الـهجيـــــن فـي جامعـة غردايــة

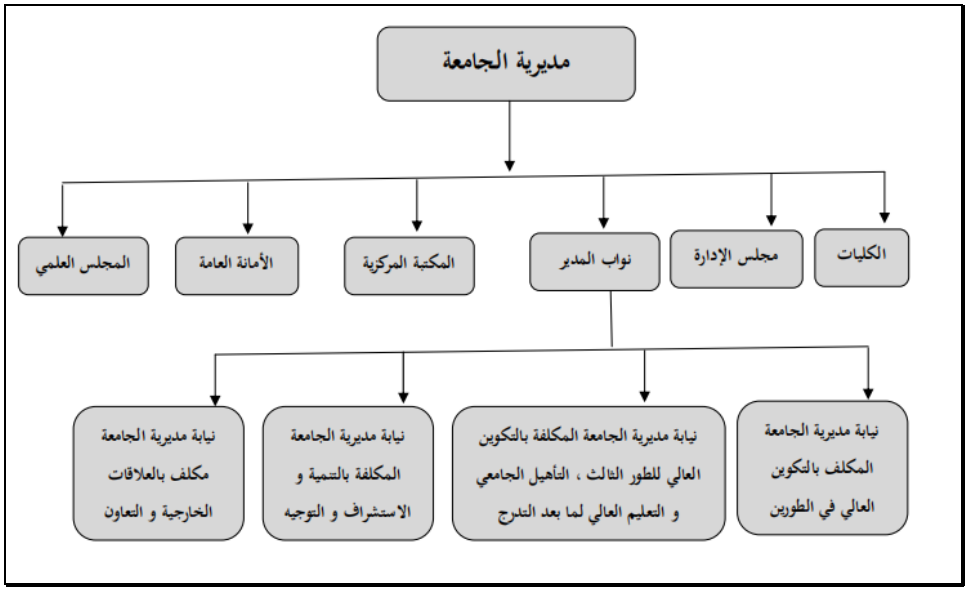
يتضمن المبحث الأول التعريف بجامعة غرداية بشكل شامل من مراحل تطورها ومهامها وفروعها والاختصاصات التي تدرس فيها، بالإضافة لجمع معلومات حول التعليم الهجين المطبق في الجامعة.

الــمطلب الأول: تقديـــــم جامعـــة غردايـــة

أنشأت ملحقة جامعة الجزائر بغرداية بموجب القرار الوزاري المشترك المؤرخ في(08 رجب 1425هـ) الموافق لـ (24 أوت 2004). بعدها شهد قطاع التعليم العالي بولاية غرداية تطورا سريعا، حيث أنه بموجب المرسوم التنفيذي رقم (05-302) المؤرخ في (16 أوت 2005) أنشئ المركز الجامعي بغرداية، مع اِنضمام ملحقة المعهد الوطني للتجارة بمتليلي إلى المركز. توج ذلك كله بارتقاء المركز إلى مصاف المؤسسات الجامعية الوطنية، وذلك بموجب المرسوم التنفيذي رقم (248/12) المؤرخ في (14 رجب 1433هـ) الموافق لـ(04 يونيو 2012)، متربعة على مساحة قدرها (30) هكتار، وتتسع لـ (4000) مقعد بيداغوجي، بالإضافة إلى (6000) مقعد بيداغوجي، اِستلمت منه (2000) مقعد و(4000) مقعد قيد الإنجاز، وتحتوي على هياكل بيداغوجية متنوعة [1]. تقع الجامعة على بعد مسافة (18)كم على ولاية غرداية.

[1] الموقع الالكتروني لجامعة غرداية، الموقع:https://www.univ-ghardaia.edu.dz/ ، تاريخ التصفح:09 مارس 2023 الساعة:15 :16 مساء.

الشكل رقم (02-01) الهيكل التنظيمي لجامعة غرداية



المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على وثائق مقدمة من مصلحة الاحصاء والاستشراف بجامعة غرداية.

الفرع الأول: عناصر الهيكل التنظيمي لجامعة غرداية

أولا: مجلس الإدارة

هو هيئة تتكون من ممثلي عدة قطاعات، مهمته هي التداول عبر إجتماعاته على عدة قضايا أهمها:

- مخططات تنمية الجامعة على المدى القصير والمتوسط والطويل.
- مشاريع الميزانية وحسابات الجامعة.
- اقتراحات برامج التبادل والتعاون العلمي الوطني والدولي.
- الحصيلة السنوية للتكوين والبحث.
- النظام الداخلي للجامعة.
- التقرير السنوي عن نشاطات الجامعة.

ثانيا: المجلس العلمي للجامعة

هو هيئة تتكون من أعضاء من داخل الجامعة، مهمتها إبداء الرأي وتقديم توصيات في مجالات أهمها: المخططات السنوية المتعددة للبحث في الجامعة، مشاريع إنشاء أو تعديل أو فتح كليات ومعاهد وأقسام ووحدات البحث ومخابر البحث، حصائل التكوين والبحث للجامعة، برامج التظاهرات العلمية، يبدي رأيه في كل المسائل التي لها طابع بيداغوجي وعلمي.تجدر الاشارة إلى أنه يتعين على رئيس الجامعة إعلام مجلس الإدارة بمختلف الآراء والتوصيات التي أدلي بها المجلس العلمي للجامعة، وعليه يمكن القول بأن مجلس الإدارة للجامعة ومجلسها العلمي هي السلطة التشريعية للجامعة.

ثالثا: نواب المدير

تتمثل في أربع مديريات للجامعة تتوزع على النحو الآتي:

نيابة مديرية الجامعة للتكوين في الطورين الأول والثاني، والتكوين المتواصل والشهادات والتكوين العالي في التدرج: مهمتها متابعة المسائل البيداغوجية وأنشطة التكوين والتسجيل وتسليم الشهادات، وتتفرع عنها ثلاث مصالح.

نيابة المديرية للتكوين العالي في الطور الثالث والتأهيل الجامعي والبحث العلمي وكذا التكوين العالي فيما بعد التدرج: تهتم المديرية بمتابعة مختلف المسائل المرتبطة بما بعد التدرج والتكوين العالي وكذا متابعة أنشطة وحدات ومخابر البحث، وضمان السير الحسن للمجلس العلمي للجامعة والحفاظ على الأرشيف.

نيابة مديرية الجامعة للعلاقات الخارجية والتعاون التنشيط والاتصال والتظاهرات العلمية: تتكفل هذه المديرية ب:

- ترقية علاقات الجامعة مع محيطها الاجتماعي والاقتصادي وكذا مبادرة ببرامج الشراكة.
- القيام بأعمال التنشيط والاتصال.
- تنظيم التظاهرات العلمية وترقيتها.
- ضمان متابعة برامج تحسين المستوى وتجديد المعلومات للأساتذة.

نيابة مديرية التنمية والاستشراف والتوجيه:

- تهتم بجمع العناصر الضرورية وإعداد المشاريع الخاصة بالجامعة.
- القيام بالدراسات الاستشرافية حول توقعات عدد الطلبة للتكفل بهم بيداغوجيا وإداريا.
- مسك البطاقة الإحصائية للجامعة والسهر على تحيينها.
- القيام بالأعداد الدعائم الإعلامية وفي مجال المسار التعليمي الذي تضمنه الجامعة متابعة برامج البناء وضمان تنفيذها.
- ترقية أنشطة إعلام الطلبة.

رابعا: الأمانة العامة

يترأسها الأمين العام، حيث ترتكز مهمته الأساسية في التسيير الاداري والمالي للجامعة.[1]

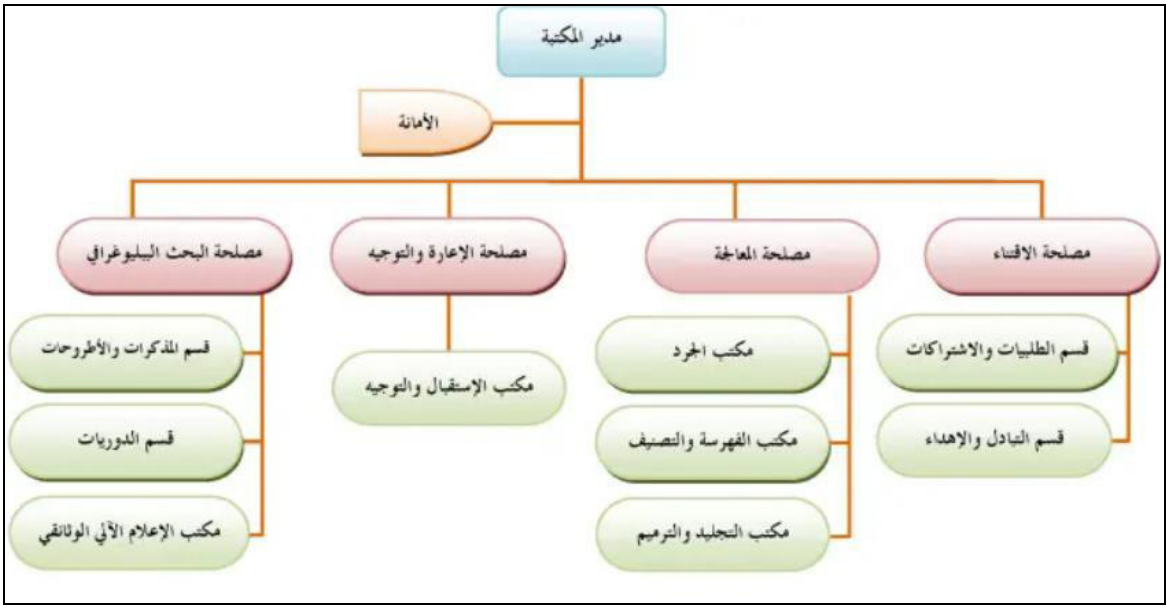
خامسا: المكتبة المركزية بالجامعة

تُعتبر من أهم المعايير الأساسية لتقييم الجامعة، فإن المكتبات هي أحد المقومات المهمة في تقييم المؤسسات الجامعية والاعتراف بها.[2] نشأت المكتبة المركزية بجامعة غرداية في الموسم الجامعي(2005/2004) واستفادت من رصيد معتبر على سبيل الإهداء من مكتبة جامعة الجزائر، وكذا عن طريق الاقتناء السنوي من مختلف دُور النشر الوطنية منها والدولية، واستمرت في التطور مع مرور السنوات الجامعية حيث بلغ الرصيد الوثائقي للمكتبة إلى(23276) عنوانا بالنسبة للكتب و(2972) عنوانا بالنسبة لمذكرات التخرج و(1929) عنوانا بالنسبة للمجلات والدوريات و(188) عنوانًا بالنسبة للقواميس والموسوعات.

[1] قاسمي محمد منير، **أثر تطبيق إدارة المعرفة على تميز الأداء المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية دراسة حالة جامعة غرداية**، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الدكتوراه ، قسم علوم التسيير، جامعة غرداية،2020، ص99- 98 -97 .

[2] أحمد بدر ومحمد فتحي عبد الهادي، **المكتبات الجامعية تنظيمها وإدارتها وخدماتها ودورها في تطوير التعليم الجامعي والبحث العلمي**، الطبعة الرابعة، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة،مصر،2001، ص 25 .

الشكل رقم(02-02) الهيكل التنظيمي لمكتبة جامعة غرداية



المصدر: الموقع الالكتروني لجامعة غرداية: https://bu.univ-ghardaia.edu.dz/، تاريخ التصفح: (09 أفريل 2024).

الفرع الثاني :عدد طلبة وأساتـذة جامعة غردايـة

الطلبة والأساتذة من أهم العناصر في مؤسسات التعليم العالي لأنهم يتحكمون بشكل كبير في توسيع الشبكة الجامعية، سواء من ناحية البنى التحتية أو من ناحية عدد الفروع والتخصصات، وحسب المعلومات المقدمة من مصلحة الاحصاء والاستشراف نوضح من خلال جدول رقم (**02-01**) وجدول رقم (**02-03**) تطور عدد الطلبة والأساتذة في السنوات الأخيرة بجامعة غرداية.

الجدول رقم (02-01): تطور عدد الطلبـة في جامعـة غردايــة

الموسم الدراسي	(2019- 2020)	(2020-2021)	(2021-2022)	(2022-2023)	(2023-2024)
عدد الطلبة	(14400)	(15325)	(17396)	(15228)	(12390)

المصدر: من إعداد الطالبة بناءً على المعلومات المقدمة من مصلحة الاحصاء والاستشراف.

من خلال الجدول رقم (**02-01**) تشير البيانات الخاصة بتطور عدد الطلبة في جامعة غرداية خلال المواسم الدراسية من (2019-2020) حتى (2023-2024)إلى تقلبات ملحوظة في أعداد الطلبة على مدار هذه الفترة. في الموسم الدراسي (2019-2020)، بلغ عدد الطلبة (14400) طالب، ليتزايد بشكل طفيف إلى (15325) في الموسم (2020-2021). وشهدت الجامعة قفزة ملحوظة في الموسم (2021-2022)، حيث ارتفع عدد الطلبة إلى (17396) طالبًا، مما يشير إلى زيادة في التسجيلات أو استقطاب الطلاب خلال تلك الفترة. ومع ذلك، في الموسم الدراسي(2022-2023)، تراجع العدد بشكل كبير إلى (15228) طالبًا، مما قد يعكس تخرج دفعات كبيرة أو انخفاضًا في معدلات القبول. هذا الانخفاض استمر بشكل أكثر وضوحًا في الموسم (2023-2024)، حيث هبط عدد الطلبة إلى (12390)، وهو أدنى مستوى خلال هذه الفترة الزمنية. يوضح هذا الجدول أن الجامعة شهدت زيادات وتراجعات في عدد الطلبة على مدار السنوات، مما يعكس ربما تغيرات في العوامل الاقتصادية والاجتماعية المؤثرة على التحاق الطلبة.

جدول رقم (02-02): تطور عدد الأساتـذة

الموسم الدراسي	(2019-2020)	(2020-2021)	(2021-2022)	(2022-2023)	(2023-2024)
عدد الأساتذة	(462)	(480)	(501)	(508)	(604)

المصدر: من اعداد الطالبة بناءً على المعلومات المقدمة من مصلحة الاحصاء والاستشراف

من خلال الجدول رقم (**02-02**) تشير البيانات المتعلقة بتطور عدد الأساتذة في جامعة غرداية من الموسم الدراسي (2019-2020) حتى (2023-2024) إلى زيادة في عدد الأساتذة خلال هذه الفترة. ففي الموسم الدراسي (2019-2020)، كان عدد الأساتذة (462)، ثم ارتفع العدد بشكل تدريجي في الموسم (2020-2021) ليصل إلى (480) أستاذًا. شهد الموسم (2021-2022) استمرار هذه الزيادة، حيث بلغ عدد الأساتذة (501)، وهو ما يشير إلى تعزيز الكادر الأكاديمي تماشيًا مع احتياجات الجامعة. وفي الموسم الدراسي(2022-2023)، ارتفع عدد الأساتذة إلى(508)، مما يظهر استمرار جامعة غرداية في توظيف أساتذة جدد لتغطية الطلب المتزايد أو لتحسين جودة التعليم. وفي الموسم(2023-2024)، لوحظت قفزة ملحوظة في عدد الأساتذة ليصل إلى (604)، مما يمثل أكبر زيادة خلال هذه الفترة. هذه الزيادة الكبيرة قد تكون استجابة لاحتياجات تعليمية متزايدة أو لتوسع البرامج الأكاديمية في

الجامعة. بشكل عام، يعكس هذا الجدول التزام الجامعة بتحسين نسبة الأساتذة إلى الطلبة ومواكبة التحديات التعليمية، خاصة في ظل التغيرات التي شهدها عدد الطلبة خلال نفس الفترة الزمنية.

المطلب الثاني: التعليم الهجين في جامعة غرداية

التعليم الهجين المطبق بالمؤسسات الجامعية يقوم على التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، ولتشخيص بيئة التعليم الهجين في جامعة غرداية يتوجب معرفة القاعات المتوفرة والوسائل التعليمية التقليدية والالكترونية المطبقة، وكل ما يتعلق بالتعليم الهجين، مثل: تجهيزات سمعي بصري وغيرها من الوسائل المادية.

المخابر العلمية :

المخابر العلمية في جامعة غرداية تتوزع على كليات الجامعة بقاعات مكيفة ومجهزة، وتحتوي على وسائط الكترونية (شبكة الانترنت، حواسيب...)، تُساعد على اِحتضان مؤتمرات علمية وطنية ودولية هجينة، وتعتبر المكان الأنسب لتكوين طلبة الدكتوراه، ويبلغ عددها (12)مخبر يتوزع كالتالي:

الجدول رقم (02-03): توزيع مخابر جامعة غرداية

الرقم	اسم المخبـــــــر	سنة الانشاء
(01)	تحليل الخطاب والدراسات المعجمية والأدبية المقارنة.	(2018)
(02)	التطبيقات الكمية و النوعية للإرتقاء الاقتصادي والاجتماعي والبيئي بالمؤسسات الجزائرية.	(2019)
(03)	التنمية الإدارية للإرتقاء بالمؤسسات الإقتصادية بولاية غرداية.	(2015)
(04)	Etudes appliquées en sciences financières et comptabilité	(2023)
(05)	الجنوب الجزائري للبحث في التاريخ و الحضار الإسلامية.	(2011)
(06)	البحث في السياحة، الإقليم والمؤسسات.	(2009)
(07)	le Droit et la société dans l'espace numérique	(2023)
(08)	الرياضيات والعلوم التطبيقية.	(2011)

(09)	مواد، تكنولوجيا أنظمة الطاقة والبيئة.	(2018)
(10)	التراث الثقافي واللغوي والأدبي بالجنوب الجزائري.	(2015)
(11)	Patrimoine et mémoire pour la recherche dans le Sahara Algérien et de l'occident islamique.	(2023)
(12)	Valorisation et conservation des écosystèmes arides.	(2022)

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على دليل المخابر انظر **الملحق رقم(3)** .

تحتوي جامعة غرداية على (12) مخبر بحث وكان أول إنشاء مخبر بحث سنة (2009)، تتوزع المخابر على مختلف كليات الجامعة، ويختلف نشاط هذه المخابر حسب التخصصات وعدد الباحثين، لكن يبقى عدد المخابر العلمية قليل مقارنة بالتخصصات الموجودة، لذا وجب تشجيع الباحثين على إنشاء مخابر بحث لما لها من أهمية في تجويد مخرجات البحث العلمي. كما أن المخابر تهتم بتنظيم الملتقيات الوطنية والدولية.

كما اعتمدت المؤسسات الجامعية الجزائرية على منصة موودل Moodel لوضع المحاضرات والأعمال الموجهة إلا أنّ جامعة غرداية تعاني من عطل في هاته المنصة، مما جعلها تستبدلها بمنصة Google Classroom لمواصلة التعليم عن بعد، كما قامت كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بدورات تكوينية لفائدة الأساتذة واعتمدت نمط التعليم الهجين لمواد الوحدات الأفقية (حصتين عن بعد وحصة حضورية)، والوحدات الاستكشافية (حصة عن بعد وحصة حضورية)، وأودعت كلية العلوم الطبيعية والحياة دروس تفاعلية بنسبة (50)% لجميع الأقسام ومختلف المستويات، أما بخصوص التواصل استخدمت إدارة المؤسسات الجامعية البريد الالكتروني كأداة لزيادة درجة التفاعل بين الطلبة والأساتذة وبين الطلبة فيما بينهم. إضافة إلى الترخيص من بعض الجامعات لطلبة الدكتوراه والتأهيل الجامعي باستعمال التحاضر عن بعد مثل جامعة المسيلة، الجلفة وجامعة غرداية، وكذلك إنشاء مكتبات إلكترونية على المواقع الإلكترونية للجامعات لوضع جميع مذكرات التخرج، والأطاريح على المنصة الخاصة بالجامعة ووإتاحة إمكانية تحميلها.[1] يتم وضعها في ما يسمى بالمستودع الرقمي.

[1] بن طالب سامية، **واقع وأهمية التعليم الالكتروني في الجامعة الجزائرية(في فترة كورونا)** ، مجلة أبعاد اقتصادية، المجلد 11، العدد1، السنة 2021 ، ص 202 -203 .

جدول رقم (02-04) : البطاقة الوصفية للمستودع الرقمي لجامعة غرداية

الصفة	التعريف
العنوان	المستودع الرقمي في جامعة غرداية.
الهدف	يوفر الوصول الحر للإنتاج العلمي للجامعة.
اللغة المتوفرة	عربية، انجليزية.
النوع	رقمي مؤسساتي أكاديمي.
لغة الوثائق	عربية، انجليزية وفرنسية.
أنواع الوثائق	أطروحات دكتوراه،مذكرات الماجستير، الماستر، الليسانس، مطبوعات بيداغوجية.
نوع الشكل	Pdf
طريقة الوصول	عبر محركات البحث على شبكة الانترنت.
الموقع الرئيسي	موقع جامعة غرادية.
نوع الاتاحة	الوصول الحر المفتوح المجاني.
سياسة الايداع	إيداع شخصي، القائمين على المستودع.
نوع البحث	بحث بسيط وبحث متقدم.

المصدر: من إعداد الطالبة بناءً على الموقع الإلكتروني للجامعة، الموقع https://dspace.univ-ghardaia.edu.dz/jspui/، تاريخ التصفح: (12جانفي2023).

الواجهة الرسمية للصفحة الالكترونية تتضمن تسمية المستودع الرقمي واضحة باللغة العربية، كما نلاحظ أنّ العنوان يتضمن اِسم الجامعة، الموقع تتوفر به اللغتين اللغة العربية واللغة الانجليزية، كما أن لغة المنشورات موجودة تشتمل على ثلاثة لغات العربية والفرنسية والانجليزية، وتتنوع أنواع الوثائق حسب الناشر. لمعرفة محتوى منشورات المستودع الرقمي تم تصميم الجدول التالي:

الجدول رقم(02-05) :توزيع منشورات المستودع الرقمي لجامعة غرداية

الكليـات	ملتقيات وطنيـة	ملتقيـات دوليـة	نـدوات دراسيــة	ليسانس	ماستر	ماجستير	دكتوراة	المجموع
العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير	(03)	(01)	-	-	(1301)	(13)	(128)	(1446)
الحقوق و العلوم السياسيـة	(06)	(01)	-	(01)	(1201)	(00)	(37)	(1246)
الآداب واللغات	-	-	-	(23)	(612)	(89)	(50)	(774)
علوم الطبيعة والحياة وعلوم الأرض	-	-	-	-	(620)	(00)	(11)	(631)
العلوم والتكنلوجيا	-	(01)	(04)	(14)	(802)	-	(14)	(835)
العلوم الاجتماعية والانسانيــة	-	-	-	(25)	(1582)	(47)	(79)	(1733)
المجموع الكلي	(09)	(03)	(04)	(63)	(6118)	(149)	(319)	(6665)

المصدر: من إعداد الطالبة بناءً على تفريغ بيانات المستودع الرقمي لجامعة غرداية، الموقع الالكتروني: الموقع //https://dspace.univ-ghardaia.edu.dz/jspui ، تاريخ التصفح:(21 جانفي2023).

بلغ عدد المشتركين في المكتبة (2124) طالب أي (19.5) % أما المشتركين في منصة SNDL بلغ عددهم (2945) طالب أي ما يقابل(27,10)%،أما بخصوص منصة اقرأ بلغ عدد المشتركين (300) طالب أي بما يقابل (2,76)%. تسعى المكتبة المركزية جاهدة من أجل حصر جميع أنواع المنشورات المتعلقة بالانتاج الفكري للجامعة، تضم المكتبة (5838) مذكرة ماستر، و(47) رسالة ماجستير، (244) أطروحة، (33) قاموس و(270) مطبوعة، أما المستودع الرقمي حسب الجدول رقم (**02-05**) يضم (6665) منشور، تحتل المنشورات التابعة لكلية العلوم الاجتماعية المرتبة الأولى ب(1733) منشور، ويعتبر أكبر عدد للمنشورات يليه مباشرة عدد (1446) المنشورات التابعة لكلية العلوم الاقتصادية والتسيير وعلوم التجارية، تحتل المرتبة الأخيرة كلية علوم الأرض بعدد (631) منشور، أما بالنسبة

لطبيعة المنشور فتتربع مذكرات الماستر ب(6118) مذكرة وتتذيل منشورات المؤتمرات الدولي بعدد ثلاثة مطبوعات. يرجع التباين الشاسع بسبب اختلاف عدد الطلبة في الكليات بالإضافة لمدى ايداعهم للمذكرات في المستودع الرقمي.

المجلات العلمية :

هناك العديد من المجلات العلمية للمؤسسات الجامعية الجزائرية ويبلغ عددها (13674) مجلة علمية مصنفة في الصنف(أ) إنطلقت المنصة الجزائرية للمجلات العلمية ASJP سنة (2016) حيث بدأ عملها الأولي في استقطاب الرصيد الورقي لمختلف المخابر ومراكز البحث للجامعات الجزائرية وجعله متاح على المنصة دون أي قيود، بالاضافة لاعتبارها أرضية إلكترونية لادارة وتسيير وترقية عمليات النشر العلمي لكل حيثياته وتفصيلاته، وتبلغ المقالات التي بحوزتها (236652) مقال من (866) مجلة حسب موقع المجلة العلمية الجزائرية[1]، وحسب موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي هناك (1042) مجلة علمية[2].

جدول رقم (02-06):مجلات جامعــة غردايــة

المجلات	التصنيف	سنة الانشاء	المقالات المنشورة
مجلة الواحات للبحوث والدراسات	C	(2006)	(1327)
مجلة أبحاث كمية ونوعية في العلوم الاقتصادية والإدارية	NC	(2019)	(63)
مجلة إضافات اقتصادية	C	(2017)	(279)
مجلة السياق	NC	(2016)	(82)
مجلة روافد للبحوث والدراسات	NC	(2016)	(131)
JARST مجلة الأبحاث المتقدمة في العلوم والتكنلوجيا	NC	(2014)	(133)
مجلة اسهامات للبحوث والدراسات	NC	(2016)	(114)

[1] موقع المجلات العلمية الجزائرية :https://www.asjp.cerist.dz/، تاريخ التصفح:(13 أفريل 2024).

[2] موقع الوزارة :https://www.mesrs.dz/ ، تاريخ التصفح: (20 ماي 2024).

مجلة الذخيرة للبحوث والدراسات الاسلامية	NC	(2017)	(150)
عدد منشورات المجلات المنتمية لجامعة غرداية			(2279)

المصدر: من إعداد الطالبة بناءً على موقع منصة المجلات العلمية ASJP الموقع:

https://www.asjp.cerist.dz/ ، تاريخ التصفح: (28/ 05/ 2024).

نلاحظ من خلال الجدول رقم (**02-06**) الذي يشير الى المجلات الأكاديمية لجامعة غرداية إلى تنوع المجلات وتفاوت تصنيفاتها وأعداد المقالات المنشورة فيها. المجلة الأقدم والأكثر إنتاجاً هي مجلة الواحات للبحوث والدراسات، التي تأسست عام (2006) وتحمل تصنيفC، وقد نشرت (1327) مقالاً، ما يعكس أهميتها ودورها الكبير في نشر البحوث. أما مجلة أبحاث كمية ونوعية في العلوم الاقتصادية والإدارية، التي تأسست في (2019) وتعتبر غير مصنفة NC، فقد نشرت (63) مقالاً فقط، مما قد يشير إلى حداثة المجلة وقلة المنشورات مقارنةً بالمجلات الأخرى. من بين المجلات الأخرى ذات التصنيف C نجد مجلة إضافات اقتصادية، التي أُنشئت في (2017) وقد نشرت (279) مقالاً، مما يبرز دورها في المجال الاقتصادي. المجلات غير المصنفة الأخرى تشمل مجلة السياق التي تأسست عام (2016) ونشرت (82) مقالاً، ومجلة روافد للبحوث والدراسات المنشأة في (2016) أيضًا، والتي تحتوي على (131) مقالاً. بالإضافة إلى ذلك، هناك مجلة الأبحاث المتقدمة في العلوم والتكنولوجيا JARST ، المنشأة عام (2014)، التي نشرت (133) مقالاً، ومجلة اسهامات للبحوث والدراسات، التي أنشئت في(2016) وقد نشرت (114) مقالاً، ومجلة الذخيرة للبحوث والدراسات الإسلامية، المنشأة في(2017)، والتي تحتوي على(150)مقالاً. إجمالاً، بلغ عدد المقالات المنشورة في المجلات التابعة لجامعة غرداية (2279) مقالاً، مما يعكس النشاط الأكاديمي الملحوظ للجامعة على الرغم من تفاوت مستويات التصنيف بين المجلات.

الموقع الإلكتروني لجامعة غرداية:

تم الاعتماد على تصنيف موقع ويبومتريكس العالمي لكونه يقييم المؤسسات الجامعية بناء على الحضور والأثر على الانترنت فهو يعتمد بشكل أساسي على معايير متعلقة بالموقع الإلكتروني للمؤسسة الجامعية.

جدول رقم (02-07): تصنيف جامعة غرداية حسب موقع ويبومتريكس

الجامعة	السنة	التصنيف الوطني	المرئية	الشفافية	التميز
غرداية	(2023)	(87)	(23312)	(8161)	(7223)
غرداية	(2024)	(38)	(16684)	(4610)	(4318)

المصدر: من إعداد الطالبة بناءً على موقع ويبومتريكس.

من خلال الجدول رقم (**02-07**) وحسب تصنيف ويبموتريكس سنة (2023) صنفت جامعة غرداية في الرتبة (87) من أصل (113) جامعة وطنية، حيث يمثل مؤشر (23312) المرئية الذي يرتكز على عامل التأثير المتعلق بالنشر على الخط ومؤشر الشفافية (8161) الذي يعكس مدى توفر المحتوى الأكاديمي والتعليمي بالموقع الالكتروني، ومؤشر التميز يشير إلى القيمة العلمية للمقالات العلمية المنشورة.وسنة (2024) جامعة غرداية تقدمت لتتحصل على الرتبة (38) ونلاحظ تحسن ممتاز في المؤشرات، ومنه نستنتج أن هناك جهود مبذولة مقارنة بما سبق حين كانت جامعة غرداية خارج التصنيف في السنوات السابقة لعدم توفر البيانات والآن جامعة غرداية من بين جامعات الوطن تتنافس للحصول على الرتب عالية التصنيف.

حسب الأستاذ محسن بشوات مسؤول خلية المرئية والتصنيف أن عدد المقالات في التصنيف العالمي لم يتجاوز عتبة (83) مقال، وحث العمل على متابعة حصول الأساتذة على حسابات في كل: الباحث العلمي، وبوابة الأبحاث لرفع من تصنيف الجامعة، كما يجب تطهير الحسابات المفخمة وتحيين انتماء الأساتذة المحولون أو الموظفون الجدد. كما أوصى بتنظيم ندوات للأساتذة الأكثر نشر في المجلات العالمية ذات التصنيف العالمي.[1]

المنصات الرقمية يتم استعمالها على مستوى جميع المؤسسات الجامعية في الوطن وهذا بفضل خاصية استعمالها في أي زمان ومن أي مكان.

[1] تقرير محضر اجتماع مجلس المديرية ، 2024 -02- 13، رقم الدورة 4 ،ص5.

جدول رقم (02-08): توزيع المنصات الرقمية لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي حسب مخطط التوجيهي للرقمنة.

المنصة الرقميـة	تعـــــريفهـــــا
منصة التبرئة الإلكترونية	موجهة لتسهيل عملية التبرئة سواء على مستوى المؤسسات الجامعية أو الخدمات الجامعية ولتخفيف الأعباء على المسؤولين فيما يخص هذه العملية.
روبوت المحادثة	عبارة عن خدمة متوفرة بموقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي باستخدام الذكاء الاصطناعي يجيب على مختلف الأسئلة خصوصا للطلبة الجدد حيث يحتوي على إجابة ل(1500)سؤال تتنوع بين التسجيل التوجيه والاجراءات الإدارية وكل ما يتعلق بالبيداغوجيا للروبوت.
منصة النقل الجامعي	قاعدة معطيات لتطبيق النقل.
منصة الإطعام	قاعدة معطيات لإطعام الطلبة وأداة قياس ومتابعة لعملية الإطعام.
منصة الإيواء	متابعة إيواء الطلبة وتوزيعهم حسب الغرف والاقامات.
منصة المنحة الجامعية	خاصة للطلاب وتحديد ملفات المنحة الجامعية.
منصة الدفع الإلكتروني	الدفع الالكتروني عبر الخط.
بوابة الطالب	تمكين الطالب من القيام بالعمليات التسجيل وإعادة التسجيل ومتابعة المسار الدراسي.
منصة تربصات في الوسط المهني للطلبة	متابعة تربصات الطلبة وإدماجهم في الوسط المهني وسوق العمل بهدف توفير خريجين جاهزين.
منصة متابعة الطلبة الأجانب	سيير ومتابعة ملفات الطلبة الأجانب حسب النصوص التنظيمية الجزائرية.
منصة مسابقة الدكتوراه	مسابقات للالتحاق بالدكتوراه الطور الثالث.
منصة تسيير مناقشة	لمناقشة أطروحات دكتوراه ومتابعة عملية التقييم.

أطروحات دكتوراه	
منصة قدامى الخريجين وصيت الجامعات	تبادل قصص النجاح للطلبة وتدعيم البعض في سبيل المساعدة المعنوية وتبادل المعارف والمعلومات.
منصة دوالDUAL	تعليم وتعلم اللغة الانجليزية لفائدة الطلبة والأساتذة عن بعد.
منصة بادوكPADOC	مقسمة على ثلاث ندوات جهوية الشرق والوسط والغرب موجهة لتعليم اللغة الانجليزية حصرا لفائدة طلبة سنة أولى دكتوراه.
أرضية الطلبة اسألني	تمكن أي طالب من طرح أي سؤال أو استفسار ويتم الاجابة عليه من طرف متخصصين بيداغوجيين.
أرضية توجيه الطلبة نحو الحياة المهنية	دفتر مرجعي لطالب التوظيف والتكوين.
نظام إدارة المشاريع المبتكرة	نظام رقمي لإدارة المشاريع المبتكرة يحتوي على ثلاثة منصات رقمية فرعية مدمجة في أرضية واحدة تحت تصرف لجنة التسيق الوطنية لمتابعة الابتكار وحاضنة الأعمال الجامعية لمتابعة المشاريع المبتكرة، علامة مسجلة، شركة ناشئة.
منصة توثيق الشهادات	تسهيل عملية التوثيق عن بعد وتحسين جودة الخدمات المقدمة للطالب حيث يستطيع القيام بالتوثيق الالكتروني للشهادات.
بوابة الأطروحات PNST	للإشعار عن الأطروحات كوسيلة لدعم الإنتاج العلمي فيما يخص الأطروحات وفقا لأحكام القرار رقم (153) بتاريخ (14 مايو2012) والمتعلق بإنشاء الملف المركزي لتخزين الأطروحات.
منصة استكشاف السرقات العلمية ونسبة الاقتباس	مربوطة ببرنامج خاص نهدف إلى استخراج نسبة الاقتباس والسرقات العلمية من مذكرات التخرج والأطروحات الدكتوراه والتأهيل الجامعي بهدف تحسين جودة البحث العلمي وحماية منشورات الباحثين.
المنصة الجزائرية للمجلات	نظام وطني تسعى من خلاله إلى تسهيل سيرورة المعلومات العلمية والتقنية، حيث ظهر هذا النظام في شكل منصة إلكترونية تم تهيئتها لتكون أرضية إلكترونية لإدارة عمليات النشر

العلمية ASJP	العلمي الجامعي وتسهيل إجراءاته مع ضمان وصول وأتاحة ماينشر من مقالات وأعمال وأبحاث للجميع دون أي عوائق.

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على موقع وزارة التعليم العالي والبحث العلمي:https://www.mesrs.dz/، تاريخ التصفح: (28 /05 /2023).

كما برزت في الآونة الأخيرة مكانة الذكاء الاصطناعي حيث قام وزير التعليم العالي والبحث العلمي السيد بداري كمال بإطلاق أول دار للذكاء الاصطناعي بجامعة الجزائر بن يوسف بن خدة، يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم عن بعد بدرجات متفاوتة حاليا تتراوح بين دوره كأداة لمعالجة المعلومات وتخزينها إلى دوره كمساعد في التعليم عن بعد[1]. وتشمل جامعة غرداية على دار الذكاء الاصطناعي تقع في القطب (01) بكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير.

بالاضافة أن جامعة غرداية تهتم بتعليم اللغات الأجنبية حيث يعتبر مركز التعليم المكثف الوجهة المناسبة لتعليم الطلبة، كما أرجع الدكتور عبد المجيد خطوي، إنجاح مشروع اللغة الانجليزية في مجال التعليم العالي والبحث العلمي، إلى المنظومة السياسية والمنظومة الإدارية ومدى قابليتهما لاستخدام اللغة الانجليزية محل اللغة الفرنسية.[2] مع انتشار استخدام المنصات الرقمية صار من الضروري تعلم اللغة الأجنبية لتسهيل استعمال المنصات الرقمية بطريقة جيدة.

خلية الجودة لجامعة غرداية:

خلية ضمان الجودة بجامعة غرداية هي هيئة تابعة لمدير الجامعة مكلفة بإدارة النشاطات الخاصة بالتحسن المستمر، وتحقيق الجودة في مختلف مجالات الجامعة وأنشطتها مركزة على نقاط القوة وتثمينا، ورصد نقاط الضعف وتقويمها وفقا للمحاور المحددة في المرجع الوطني لضمان الجودة الداخلية في مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي. سعت الخلية لصياغة شعار معبر عن رسالتها والأهداف التي تسعى لتحقيقها "معا لانطلاقة فعلية لورشة الجودة في جامعتنا"، وحرصت في المرحلة الأولى بعد إنشائها على تكوين أعضائها حول المفاهيم المتعلقة بالجودة من خلال استقراء المراجع والبحوث المحلية والأجنبية و تنظيم دورات تكوينية و تتمثل مهامها فيمايلي:

[1] مليكة مذكور، **الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم عن بعد**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع ، المجلد6، العدد3، 2021، ص 139 .

[2] الموقع الالكتروني: https://elbassair.dz/21501 ، تاريخ التصفح 22 مارس 2024 .

- ضمان متابعة وإرساء البرنامج الوطني للنشاط بقصد التحسين المستمر لجودة برامج التكوين، البحث والأداء المؤسساتي.

- تنظيم عمليات إعلامية توعوية حول مهام الخلية والنتائج المنتظرة من تطبيق نظام ضمان الجودة على مستوى الجامعة لتكرس نظام داخلي لها.

- قيادة مساعي جودة التقييم الداخلي في ميدان التكوين كمرحلة أولى ثم الانتقال إلى الميادين الأخرى المحددة في المرجع الوطني للتقييم الذاتي وذلك حسب الأولوية ولهذا الغرض تحضر الإجراءات والوثائق الضرورية.

- ضمان تحضير وضع ومتابعة عمليات التقييم الذاتي وتنسيق تحرير تقريرهها على مستوى الجامعة.

- قيادة عمليات التكوين المستمر لأعضاءها في مجال ضمان الجودة.

- المشاركة في رسملة وديمومة تجارب الجامعة في مجال ضمان الجودة والمساهمة لذات الغرض في كل نشاط محلي، جهوي أو وطني.

- تشجيع الاتصال الداخلي الخارجي وبذل كل الجهد من أجل المشاركة في مختلف التظاهرات التي تقام في مجال ضمان الجودة.

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجيـــة للدراســـــة.

في هذا المبحث سوف نتطرق لعرض مختلف الطرق والأدوات المستخدمة للوصول إلى إجابة على الإشكالية الرئيسية للدراسة وكذا التساؤلات الفرعية لها، وسيتم التطرق فيه أيضا لإبراز الأساليب الاحصائية المناسبة التي تمكننا من اختبار الفرضيات المعتمدة.

المطلب الأول: طريقـــة الدراســـة

الفـــــرع الأول: منهجيـــة الدراســـــــة

طبقت هذه الدراسة على جامعة غرداية حول أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية، حيث أن المنهج المتبع في الدراسة هو المنهج الوصفي الذي يعتبر علم استنباط الحقائق بالأرقام وبطريقة علمية والمعلومات ذات العلاقة كما وكيفا لعرض الخلفية النظرية للموضوع والمنهج التحليلي من خلال دراسة حالة.

أساليب جمع البيانات والمعلومات:

المصادر الأولية لجميع البيانات والمعلومات: تم الحصول عليها من خلال تصميم استبيان وتوزيعها على عينة البحث، تم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج الحزم الاحصائية SPSS، وباستخدام الاختبارات المناسبة والاستعانة ببرنامج EXCEL بهدف الوصول إلى مؤشرات تدعم الموضوع.

المصادر الثانوية لجمع البيانات والمعلومات: وتم الحصول عليها من خلال مراجعتنا للدوريات، المنشورات الورقية والالكترونية، الرسائل الجامعية والتقارير المتعلقة بالموضوع.

بهدف الإحاطة بموضوع الدراسة والتمكن من بناء إطاره النظري، وبهدف استيعاب الدراسات السابقة التي تناولت احدى متغيرات الدراسة، تم الاستعانة ببعض المراجع المختلفة التي تمكننا من إثراء الدراسة الحالية، سواء كانت باللغة

العربية أو باللغة الأجنبية، والتي تمثلت مجملها: الكتب، المقالات العلمية، المجلات العلمية، رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه، المواقع والمنصات الالكترونية المختصة في هذا المجال.

ثانيا:مجتمع الدراسة يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الطور الثاني في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير والبالغ عددهم (644) طالب.

عينة الدراسة: تتكون عينة الدراسة من (323) طالب، كما تم اختيار جامعة غرداية لاسقاط موضوع الدراسة لإعتمادها التعليم الهجين.

حجم العينة: هناك معادلات احصائية يتم اللجوء إليها لغرض سحب عينة من مجتمع قيد الدراسة ومنها معادلة ريتشارد جيجر:

معادلة ريتشارد جيجر

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N}\left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2 - 1\right]}$$

حيث:

n : حجم العينة

N : حجم المجتمع

الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة (0.95)

وتساوي : نسبة الخطأ (0.05)

متغيرات الدراسة : تم الاعتماد على متغيرين للدارسة وهما المتغير المستقل والمتغير التابع كما يبينة الجدول التالي:

جدول رقم (**02-09**): متغيرات الدراسة.

نوع المتغير	اسم المتغير
المتغير المستقل	التعليم الهجين
المتغير التابع	جودة مخرجات التعليم العالي

المصدر: من اعداد الطالبة

المطلب الثاني: أدوات الدراســـة

الفرع الأول: تـحليل أداة الدراســـــة

أدوات جمع البيانات:

الاستبيان: اعتمدنا على الاستبيان لمعرفة العلاقة بين متغيرات الدراسة، ووزعناه إلكترونيا وتم تصنيف الاستبيان على النحو التالي:

أولاً: القسم الأول اشتمل على البيانات الشخصية: الجنس، المستوى الدراسي، القسم.

ثانياً: القسم الثاني اشتمل على عبارات الاستبيان المقسمة لثلاثة أجزاء كالتالي:

1. الجزء الأول: عبارات تتعلق ببعد التعليم الحضوري وبلغت (10) عبارات.
2. الجزء الثاني: عبارات تتعلق ببعد التعليم عن بعد وبلغت (10)عبارات.
3. الجزء الثالث: عبارات تتعلق ببعد جودة مخرجات التعليم العالي وبلغت (15) عبارات.

وقد كانت اجابات كل عبارة وفق مقياس ليكرت الخماسي Likert كما هو موضح في الجدول رقم (**02-10**)حيث كل اجابة تقابلها درجة كالتالي:

جدول (02-10): درجات تقييم الإجابات حسب مقياس "ليكرت" الخماسي Likert

الأهمية	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
الدرجة	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

المصدر:من اعداد الطالبة.

جدول (02-11) ميزان تقديري وفقا لمقياس ليكرت الخماسي Likert

الاستجابة	المتوسط المرجح	درجة الموافقة
غير موافق بشدة	من (1) إلى (1.80)	منخفضة بشدة
غير موافق	من (1.81)إلى(2.60)	منخفضة
محايد	من (2.61)إلى (3.40)	متوسطة
موافق	من(3.41)إلى (4.20)	مرتفعة
موافق بشدة	من (4.21) إلى(5.00)	مرتفعة بشدة

المصدر: من اعداد الطالبة

الدرجة الأولى: من (1) إلى (1.80)، بمعني أن كل متوسط حسابي يقع داخل هذا المجال فهذا يعني أن رأي الطلبة حول العبارة يشير إلى غير موافق بشدة.

الدرجة الثانية: من (1.81)إلى(2.60)، أي أن كل متوسط حسابي يقع داخل هذا المجال فهذا يعني أن رأي الطلبة حول العبارة يشير إلى غير موافق.

الدرجة الثالثة: من (2.61)إلى (3.40)، بمعنى أن كل متوسط حسابي يقع داخل هذا المجال فهذا يعني أن رأي الطلبة حول العبارة يشير إلى الرأي المحايد.

الدرجة الرابعة: من (3.41)إلى (4.20)، بمعنى أن كل متوسط حسابي يقع داخل هذا المجال فهذا يعني أن رأي الطلبة حول العبارة يشير إلى الرأي الموافق.

الدرجة الخامسة: من (4.21) إلى(5.00)، بمعنى أن كل متوسط حسابي يقع داخل هذا المجال فهذا يعني أن رأي الطلبة حول العبارة يشير إلى موافق بشدة.

لدراسة الموضوع الحالي ومعالجة الجوانب التحليلية، بعدما قمنا بتفريغ وتحليل الاستبيان من خلال برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، ذلك بالاعتماد على الاختبارات الاحصائية التالية:

- معامل الارتباط:(Correlation Coefficient)
- معامل ثبات الدراسة ألفا كرونباخ:(Alpha Cronbach).
- التكرارات:(Frequencies)
- النسب المئوية:(Percentages)
- المتوسط الحسابي :(Mean)
- الانحراف المعياري :(Standard Deviation)
- معامل التحديد:(R^2)
- معامل التحديد المعدل :(Adjusted R^2)
- قيمة.:F (F-statistic)
- معامل :T (T-statistic)
- معادلة الانحدار :(Regression Equation)

المطلب الثالــث: صدق وثبــات أداة الدراســـة

صدق الاستبيان يعني تمثيله للمجتمع المدروس بشكل جيد، أي أن الإجابات التي تحصل عليها من أسئلة الاستبيان تعطينا المعلومات التي وضعت لأجلها الأسئلة، أما ثبات الاستبيان فيعني إذا أعدنا توزيع هذا الاستبيان على عينة أخرى من نفس المجتمع فإن النتائج ستكون مقاربة للنتائج التي حصلنا عليها من العينة الأولى.[1]

الفرع الأول: تحليل بيانــات العينــة الاستطلاعيـــة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة وصدقها تم توزيع الاستبيان على عينة استطلاعية أولا نذكر بعض خصائصها كالتالي:

أولا: خصائص العينة الاستطلاعية حسب الـجنس

الجدول رقم (02-12) : توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس:

الجنس	العدد	النسبة%
ذكر	(16)	(53,3)
أنثى	(14)	(46,7)
المجموع	30	100,0

المصدر: من اعداد الطالبة بناءً على مخرجات (SPSS(22

من خلال الجدول رقم (**02-12**)، الذي يعرض توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس، نلاحظ أن العينة الاستطلاعية تتكون من (30) فردًا، منهم (16) ذكرًا بنسبة (53.3)% و (14) أنثى بنسبة(46.7)%. هذه الأرقام توضح أن العينة الاستطلاعية التي استخدمت لاختبار صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة تمتاز بتوازن نسبي بين الذكور والإناث. هذه النسب المتقاربة بين الجنسين تُعد مؤشرًا أوليًا على أن الدراسة النهائية يمكن أن تشمل تمثيلًا متوازنًا من حيث الجنس، مما سيسمح بإجراء تحليلات تفصيلية لاحقًا حول الفروق المحتملة بين الذكور والإناث في تقييمهم للتعليم الهجين.

[1] غيث البحر ومعن التنجي، **التحليل الاحصائي للاستبيانات باستخدام برنامج IBM SPSS Statistics** ، مركز سبر للدراسات الاحصائية والسياسات العامة، سنة2014 ، ص14 .

ثانيا: خصائـص العينة الاستطلاعية حسب المستوى

الجدول رقم (02-13):توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المـستوى:

المستوى	العدد	النسبة%
أولى ماستر	(15)	(50)
ثانية ماستر	(15)	(50)
المجموع	(30)	(100)

المصدر: من اعداد الطالبة بناءً على مخرجات (22) SPSS

في الجدول رقم (**02-13**)، الذي يعرض توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي (أولى وثانية ماستر)، نلاحظ أنه يوجد (15) طالبًا في كل مستوى، ما يمثل نسبة (50)% لكل منهما. هذا التوزيع المتساوي بين المستويين الدراسيين يضمن تمثيلًا متكافئًا لكل مستوى ضمن العينة الاستطلاعية، وهو أمر مهم لضمان أن نتائج الاختبار الأولي للاستبيان تعكس وجهات نظر الطلبة في كلا المستويين بالتساوي. من خلال هذا التوزيع المتوازن، يمكن التأكد من أن العينة الاستطلاعية تقدم نتائج لا تفضل فئة معينة من الطلبة على حساب الأخرى عند اختبار صلاحية الأدوات المستخدمة في الدراسة. مثلما هو الحال مع تحليل متغير الجنس، الهدف من هذه العينة الاستطلاعية الصغيرة هو التحقق من ملائمة الأسئلة والعبارات للاستخدام في الدراسة النهائية.

ثالثا: خصائص العينة الاستطلاعية حسب الشعبــة

الجدول رقم (02-14): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الشعبة:

الشعبـــــة	العدد	النسبة%
علوم اقتصادية	(6)	(20,0)
علوم تجاريــة	(8)	(26,7)
علوم التسيير	(7)	(23,3)
علوم مالية ومحاسبة	(9)	(30,0)
المجموع	(30)	(100,0)

المصدر: من اعداد الطالبة بناءً على مخرجات(22)SPSS

في الجدول رقم (**02-14**) الذي يعرض توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الشعبة، نجد أن العينة الاستطلاعية تتوزع عبر أربعة شعب أساسية. يشكل طلبة "علوم مالية ومحاسبة" النسبة الأكبر بـ (9) أفراد يمثلون (30,0)% من إجمالي العينة. يليهم طلبة علوم تجارية الذين يشكلون (26,7)% بعدد (8) أفراد، ثم طلبة شعبة علوم التسيير بنسبة (23,3)% بعدد (7) أفراد. في حين يشكل طلبة شعبة علوم اقتصادية (20,0)% من العينة بعدد (6) أفراد. هذا التوزيع يعكس تنوعًا مقبولًا في الشعب ضمن العينة الاستطلاعية، مما يتيح الفرصة لتقييم مختلف الشعب بشكل متساوٍ نسبيًا. التفاوت البسيط في نسب التمثيل بين الشعب يوفر تمثيلًا جيدًا لتجربة التعليم الهجين عبر عدة مجالات دراسية، ويضمن أن العينة الاستطلاعية لا تنحاز لشعبة معينة عند اختبار الأسئلة أو الأدوات.

الفرع الثاني : صدق وثبات الاستبيان

أولا : صدق الاستبيان

يقصد بالصدق أن أداة الدراسة تقيس ما صممت لقياسه وفي هذا الإطار حرصنا على تحقيق الصدق لمحتوى الاستبيان تم تحكيمها من مجموعة من الأساتذة وقد استجبنا لآراء المحكمين انظر **الملحق رقم (04)**، وقمنا باجراء ما يلزم من حذف وتعديل واضافة في ضوء المقترحات المقدمة. المقصود بصدق أداة الدراسة هو التحقق من أن العبارات لها القدرة على قياس الظاهرة التي تم تصميم الاستبيان من أجلها بطريقة صحيحة ودقيقة.

الاتساق الداخلي لعبارات الاستبيان:

جدول رقم (02-15) قيم معاملات الارتباط بيرسون بين بعد التعليم الحضوري والعبارات المنتمية اليه، وهي الفقرات المرقمة من (1) إلى (10):

العبارات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التنقل للجامعة يستغرق وقتـــًا.	(0.864)	(0.000)
التعليم الحضوري يتقيد ببرامج زمنية مضبوطة.	(0.742)	(0.000)
التنقل للجامعة يتطلب جهـــدًا.	(0.727)	(0.000)
القاعات الدراسية كافية للحصص الحضورية.	(0.613)	(0.000)
القاعات الدراسية مناسبة للدراسة (نظافة، اضاءة مكيفة).	(0.500)	(0.005)
قاعات المكتبة مريـــحة وهادئـــــة.	(0.500)	(0.005)

المكتبة تحتوي على عدد كبير ومتنوع من الكتب.	(0.466)	(0.009)
المحاضرات الحضورية تُساعد على التفاعل الشفوي المباشر.	(0.587)	(0.001)
تبادل الآراء والخبرات خلال المحاضرات.	(0.617)	(0.000)
التفاعل المتزامن مع الأستاذ يُساهم في فهم الدروس.	(0.639)	(0.000)

المصدر: من اعداد الطالبة بناءً على مخرجات برنامج SPSS (22)

نلاحظ من خلال الجدول رقم (**02–15**) الذي يعرض قيم معاملات ارتباط بيرسون بين بعد التعليم الحضوري والعبارات المنتمية إليه، يمكن ملاحظة مستوى الدلالة لجميع العبارات هو (0.000) أو (0.005) أو (0.009)، وهي أقل من (0. 05)، مما يعني أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا مع بعد التعليم الحضوري.

معاملات الارتباط تتراوح بين (0.466) و(0.864)، مما يشير إلى وجود علاقة إيجابية وقوية بين العبارات المدرجة وبُعد التعليم الحضوري، وهو مؤشر جيد على صدق أداة القياس. العبارة التي تتمتع بأعلى معامل ارتباط هي "التنقل للجامعة يستغرق وقتًا" بمعامل ارتباط (0.864)، مما يدل على أن هذه العبارة هي الأكثر ارتباطًا بتقييم الطلبة للتعليم الحضوري. يليها عبارة "التعليم الحضوري يتقيد ببرامج زمنية مضبوطة" بمعامل ارتباط (0.742)، وهذا يعكس أن الطلبة يشعرون بأن التعليم الحضوري مرتبط بالالتزام بالبرامج الزمنية المحددة. بالمقابل، العبارة الأقل ارتباطًا هي "المكتبة تحتوي على عدد كبير ومتنوع من الكتب" بمعامل ارتباط (0.466)، وهي لا تزال ضمن الحدود المقبولة للارتباط الإيجابي، ولكنها الأقل تعبيرًا عن تقييم التعليم الحضوري مقارنةً بباقي العبارات.

هذا يوضح أن الاستبيان قادر على قياس بُعد التعليم الحضوري بشكل دقيق ويحقق الاتساق الداخلي المطلوب. بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن صدق الأداة تم تحقيقه بشكل مناسب، حيث تعكس العبارات المختلفة بشكل جيد البعد المقاس.

جدول رقم (02–16) قيم معاملات الارتباط بيرسون بين بعد التعليم عن بُعد والعبارات المنتمية إليه، وهي العبارات المرقمة من (11 إلى 20):

العبارات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التعليم عن بُعد يختصـــــر الوقت.	(0.814)	(0.000)
التعليم عن بُعد يُتيح التعلم من أماكن مختلفة.	(0.858)	(0.000)
الموقع الالكتروني للجامعة سهل الاستخـــــدام.	(0.842)	(0.000)

أتمكن من تحميل وتنزيل المنشورات من المستودع الرقمي في جميع الأوقات.	(0.858)	(0.000)
أستخدم الوسائل التكنـولـوجية في انـجاز أعمالي البحثيـــة.	(0.814)	(0.000)
الــولــوج للمنصات التعليـــم عن بُعد بسهولـــة.	(0.907)	(0.000)
أفهـــم الدروس المبرمجـة عن بُعد بسهولـــة.	(0.907)	(0.000)
تُوفر المنصة خاصية تنزيل المحاضرات وحفظها للرجوع اليها بسهولة.	(0.907)	(0.000)
يُوفر المستودع الرقمي منشورات علمية متنوعـــة.	(0 .832)	(0.000)
أستخدم الوسـائط الالكترونية للتواصل عن بُعد مع الأساتذة.	(0 .832)	(0.000)

المصدر: من اعداد الطالبـــة بناءً على مخرجات برنامج (22) SPSS

نلاحظ من خلال الجدول رقم (**02-16**)، الذي يعرض قيم معاملات الارتباط بيرسون بين بعد التعليم عن بُعد والعبارات المنتمية إليه، نلاحظ أن جميع العبارات تظهر معاملات ارتباط إيجابية وقوية، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (0.05). وهذا يشير إلى أن العبارات المدرجة لها علاقة وثيقة ببعد التعليم عن بُعد، مما يعزز صدق أداة القياس لهذا البعد.

أعلى معاملات الارتباط تم تسجيلها في ثلاث عبارات، وهي "الولوج للمنصات التعليم عن بُعد بسهولة"، "أفهم الدروس المبرمجة عن بُعد بسهولة"، و"تُوفر المنصة خاصية تنزيل المحاضرات وحفظها للرجوع إليها بسهولة"، حيث بلغت معاملات الارتباط لهذه العبارات (0.907). هذه النتائج تشير إلى أن الطلبة يرون أن سهولة الوصول إلى المنصات، وفهم الدروس المقدمة عن بُعد، وإمكانية حفظ المحاضرات والرجوع إليها لاحقًا هي الجوانب الأكثر تأثيرًا في تجربتهم مع التعليم عن بُعد. من ناحية أخرى، أقل معامل ارتباط تم تسجيله هو (0.814) لعبارتي "التعليم عن بُعد يختصر الوقت" و"أستخدم الوسائل التكنولوجية في إنجاز أعمالي البحثية"، ومع ذلك، تبقى هذه القيم عالية وتُظهر ارتباطًا قويًا، مما يعني أن هاتين العبارتين لا تزالان مرتبطتين بشكل جيد بتقييم الطلبة للتعليم عن بُعد، وإن كان بدرجة أقل مقارنة بالعبارات الأخرى.

بالتالي تبرز هذه النتائج أن جميع عبارات بعد "التعليم عن بعد" متسقة داخليا مع المحور الذي تنتمي إليه وهي مناسبة لقياس ما وضعت لأجله.

جدول رقم (02-17) قيم معامل الارتباط "بيرسون" بين المحور الثاني (جودة مخرجات التعليم العالي) والعبارات المنتمية له ، وهي العبارات المرقمة من (21) إلى (35) :

العبـــــــــارات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التعليم الهجين يسمح بادارة الوقت بشكل فعال.	(0.655)	(0.000)
التعليم الهجين يُتيح وقت اضافي للقيام بأنشطة خارج الجامعة.	(0.439)	(0.015)
التعليم الهجين ينمي المسؤولية تجاه المجتمع.	(0.645)	(0.000)
التعليم الهجين يُسهل التواصل مع الآخرين.	(0.719)	(0.000)
التعليم الهجين يُتيح الاندماج ضمن فرق العمل.	(0.843)	(0.000)
التعليم الهجين يسمح بالحصول على تكوين جيد .	(0.857)	(0.000)
التعليم الهجين يُتيح الالمام بالمعلومات الأكاديمية الملائمة لمتطلبات سوق العمل.	(0.810)	(0.000)
التعليم الهجين يُتيح المشاركة في مؤتمرات هجينة دولية ووطنية.	(0.525)	(0.003)
التعليم الهجين يُنمي قدرات التحليل والاستنتاج.	(0.661)	(0.000)
التعليم الهجين يضمن التواصل الفعال مع الأساتذة.	(0.661)	(0.000)
التعليم الهجين ينمي قدرات التحكم في تقنيات الاعلام الآلي.	(0.895)	(0.000)
التعليم الهجين يُسهل استخدام الوسائل التكنولوجية.	(0.736)	(0.000)
التعليم الهجين ينمي قدرات تعلم اللغة الأجنبية.	(0.775)	(0.000)
التعليم الهجين ينمى قدرات اتقان المهارات المهنية.	(0.534)	(0.002)
موائمة المهارات المهنية المكتسبة لمتطلبات سوق العمل.	(0.569)	(0.001)

المصدر: من اعداد الطالبة بناءً على مخرجات برنامج SPSS (22)

في جدول رقم (**02-17**)، الذي يعرض قيم معاملات الارتباط "بيرسون" بين محور "جودة مخرجات التعليم العالي" والعبارات المنتمية إليه، نلاحظ أن جميع معاملات الارتباط إيجابية ودالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن العبارات جميعها متسقة داخليًا مع المحور الذي تنتمي إليه وهو "جودة مخرجات التعليم العالي". معاملات الارتباط تتراوح بين (0.439) و(0.895)، وجميع مستويات الدلالة أقل من (0.05)، مما يدل على أن العبارات جميعها لها ارتباط دال مع المحور.

يمكن اعتبار أن العبارات قادرة على قياس المفهوم الرئيسي الذي وُضعت لأجله، وهو جودة مخرجات التعليم العالي، حيث تظهر توافقًا عاليًا مع هذا المحور.

العبارات ذات الارتباطات الأعلى تشمل "التعليم الهجين ينمي قدرات التحكم في تقنيات الإعلام الآلي" بمعامل ارتباط (0.895)، و"التعليم الهجين يسمح بالحصول على تكوين جيد" بمعامل ارتباط (0.857)، وهي العبارات التي تعكس جوانب تتعلق بالتكنولوجيا والجودة الأكاديمية، مما يشير إلى أن الطلبة يعتبرون هذه العناصر من العوامل الرئيسية التي تؤثر على جودة مخرجات التعليم العالي. من جهة أخرى، نجد أن العبارة "التعليم الهجين يتيح وقتًا إضافيًا للقيام بأنشطة خارج الجامعة" تسجل أقل معامل ارتباط بقيمة (0.439)، لكنها تبقى ضمن النطاق المقبول وتشير إلى وجود علاقة إيجابية وإن كانت أضعف مقارنة بالعبارات الأخرى.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن العبارات المستخدمة لقياس "جودة مخرجات التعليم العالي" مناسبة ومتسقة داخليًا مع المحور الذي تنتمي إليه.

الصدق البنائي لعبارات محور الاستبيان:

الجدول رقم(02-18) : نتائج صدق الاتساق البنائي لمتغير التعليم الهجين

الرقم	البعد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
(01)	التعليم الحضوري	0.649**	(0.000)
(02)	التعليم عن بعد	0.922**	(0.000)

المصدر:من إعداد الطالبة بناءا على مخرجات SPSS 22.

في الجدول رقم (**02-18**)، الذي يعرض نتائج صدق الاتساق البنائي لمتغير التعليم الهجين، نُلاحظ أن معاملات الارتباط لكل من بعدي التعليم الهجين (التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد) قوية ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى أن العبارات المستخدمة في الاستبيان تتسم بالاتساق البنائي الداخلي وتُعد مناسبة لقياس المتغيرات التي وُضعت لأجلها.

بالنسبة لـ التعليم الحضوري، معامل الارتباط بلغ (0.649)، مما يشير إلى وجود ارتباط جيد بين العبارات المتعلقة بالتعليم الحضوري ومحور التعليم الهجين ككل. على الرغم من أن هذا المعامل أقل مقارنة ببُعد التعليم عن بُعد، إلا أنه لا يزال قويًا بما يكفي لاعتبار أن العبارات المستخدمة لقياس التعليم الحضوري مناسبة ومترابطة مع المفهوم العام للتعليم الهجين. أما بالنسبة لـ التعليم عن بُعد، فقد بلغ معامل الارتباط (0.922)، وهو معامل ارتباط قوي جدًا يشير إلى أن

العبارات المتعلقة بالتعليم عن بُعد متسقة بدرجة عالية مع محور التعليم الهجين. هذا يدل على أن التعليم عن بُعد يُعتبر جزءًا جوهريًا من مفهوم التعليم الهجين، وأن العبارات المرتبطة به تعكس بدقة ما وُضعت لقياسه.

تشير هذه النتائج إلى أن الاستبيان يحقق الصدق البنائي لمتغير التعليم الهجين، حيث تظهر العبارات المستخدمة اتساقًا داخليًا قويًا مع المتغيرات الرئيسية، مما يعني أن الاستبيان يقيس بالفعل ما وُضع لقياسه بطريقة دقيقة.

الجدول رقم(02–19) : نتائج صدق الاتساق البنائي لمتغير جودة مخرجات التعليم العالي

الرقم	البعد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
(01)	مهارات شخصية	0.891**	(0.000)
(02)	مهارات معرفية	0.901**	(0.000)
(03)	مهارات مهنية	0.846**	(0.000)

المصدر:من إعداد الطالبة بناءا على مخرجات SPSS.

في الجدول رقم (**02–19**) الذي يعرض نتائج صدق الاتساق البنائي لمتغير "جودة مخرجات التعليم العالي"، نلاحظ أن معاملات الارتباط لكل من الأبعاد الثلاثة (المهارات الشخصية، المهارات المعرفية، والمهارات المهنية) قوية ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.000) أقل من مستوى الدلالة (0.05). هذه النتائج تشير إلى أن العبارات المستخدمة لقياس كل بُعد من الأبعاد الثلاثة متسقة بشكل جيد مع محور "جودة مخرجات التعليم العالي"، مما يعزز صدق الاتساق البنائي لهذا المتغير.

بالنسبة لبُعد المهارات الشخصية، فإن معامل الارتباط بلغ (0.891)، وهو معامل قوي جدًا يشير إلى أن العبارات المتعلقة بتطوير المهارات الشخصية مترابطة بشكل كبير مع مفهوم جودة مخرجات التعليم العالي. هذا يعني أن هذا البُعد يساهم بشكل كبير في تفسير جودة المخرجات. أما بُعد المهارات المعرفية، فقد حقق أعلى معامل ارتباط بقيمة (0.901)، مما يدل على أن العبارات التي تقيس هذا البُعد تعكس بشكل كبير العلاقة بين المعرفة الأكاديمية وجودة مخرجات التعليم. يشير هذا إلى أهمية المهارات المعرفية في تحسين جودة التعليم وتلبية متطلبات التعليم العالي. بالنسبة لبُعد المهارات المهنية، فإن معامل الارتباط بلغ (0.846)، وهو أيضًا قوي، ويعني أن العبارات المتعلقة بالمهارات المهنية متسقة بشكل كافٍ مع محور جودة مخرجات التعليم العالي. على الرغم من أن هذا البُعد سجل أقل معامل ارتباط مقارنة بالبعدين الآخرين، إلا أنه لا يزال ضمن نطاق قوي، مما يدل على أن المهارات المهنية تلعب دورًا مهمًا في تحديد جودة مخرجات التعليم العالي.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن جميع الأبعاد الثلاثة (المهارات الشخصية، المعرفية، والمهنية) متسقة داخليًا مع محور "جودة مخرجات التعليم العالي"، مما يشير إلى أن الاستبيان يقيس هذه الأبعاد بشكل صحيح وفعال، ويحقق الصدق البنائي المطلوب لهذا المتغير.

الصدق التمييزي:

الصدق التمييزي هو أداة لتقييم فعالية الأداة وتبين مدى التمييز بين المتغيرات في بناء معين.

الجدول(02-20): نتائج الصدق التمييزي لمتغير التعليم الهجين:

المتغيرات	القيم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
التعليم الهجين	القيم الدنيا	(8)	(2.90)	(0.26)	(10.349)	(14)	(0.000)	دال عند (0.05)
	القيم العليا	(8)	(4.17)	(0.22)				

المصدر:من إعداد الطالبة بناءا على مخرجات (22) SPSS.

في الجدول رقم (**02-20**) الذي يعرض نتائج الصدق التمييزي لمتغير التعليم الهجين، نلاحظ أنه تم تقسيم العينة إلى مجموعتين، إحداهما تمثل القيم الدنيا والأخرى القيم العليا لمتغير التعليم الهجين، وذلك لتحليل مدى التمييز بين هذه المجموعتين بناءً على المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل مجموعة.

بالنسبة للقيم الدنيا، نجد أن المتوسط الحسابي هو (2.90) مع انحراف معياري قدره (0.26)، بينما القيم العليا تحقق متوسطًا حسابيًا أعلى يبلغ (4.17)مع انحراف معياري أقل يبلغ (0.22). هذه الفروقات تشير إلى تمايز واضح بين المجموعتين فيما يتعلق بمستوى التعليم الهجين. قيمة اختبار "ت (t-test) "تساوي (10.349) عند درجة حرية (14)، ومستوى دلالة (0.000)، وهو أقل من(0.05)، مما يعني أن الفرق بين القيم الدنيا والعليا دال إحصائيًا. هذا يدل على أن الأداة قادرة على التمييز بشكل واضح بين الأفراد ذوي القيم الدنيا والعليا في تقييمهم للتعليم الهجين، مما يعزز من فعالية الاستبيان في قياس التعليم الهجين وتمييزه عن المتغيرات الأخرى.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الصدق التمييزي لمتغير التعليم الهجين تم تحقيقه بشكل قوي. الاستبيان يتمتع بقدرة جيدة على التمييز بين الأفراد ذوي المستويات المختلفة في تقييم التعليم الهجين، مما يؤكد فعاليته في قياس هذا المتغير بطريقة دقيقة وموثوقة.

الجدول رقم (02-21)نتائج الصدق التمييزي لمتغير جودة مخرجات التعليم العالي:

المتغيـرات	القيم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
جودة مخرجات التعليم العالي	القيم الدنيا	(8)	(2.89)	(0.34)	(7.233)	(14)	(0.000)	دال عند(0.05)
	القيم العليا	(8)	(4.10)	(0.33)				

المصدر:من إعداد الطالبة بناءا على مخرجات (22) SPSS.

في الجدول رقم (**02-21**) الذي يعرض نتائج الصدق التمييزي لمتغير "جودة مخرجات التعليم العالي"، نلاحظ أن العينة مقسمة إلى مجموعتين تمثلان القيم الدنيا والعليا لمتغير جودة مخرجات التعليم العالي. الهدف من هذا التحليل هو تقييم مدى قدرة الأداة على التمييز بين الأفراد الذين لديهم قيم منخفضة وأولئك الذين لديهم قيم مرتفعة في هذا المتغير.

بالنسبة للقيم الدنيا، نجد أن المتوسط الحسابي هو(2.89) مع انحراف معياري قدره(0.34)، في حين أن القيم العليا حققت متوسطًا حسابيًا أعلى بلغ (4.10) مع انحراف معياري قدره(0.33). هذه الفروقات تشير إلى وجود اختلاف واضح بين المجموعتين في تقييم جودة مخرجات التعليم العالي. قيمة اختبار "ت (t-test) "تبلغ (7.233) عند درجة حرية (14)، مع مستوى دلالة قدره (0.000)، وهو أقل من (0.05)، مما يشير إلى أن الفرق بين القيم الدنيا والعليا دال إحصائيًا. هذا يعني أن الأداة المستخدمة في قياس جودة مخرجات التعليم العالي قادرة على التمييز بوضوح بين الأفراد الذين لديهم تقييمات منخفضة وعالية لجودة المخرجات.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الاستبيان يتمتع بقدرة عالية على التمييز بين الأفراد ذوي التقييمات المختلفة لجودة مخرجات التعليم العالي. الصدق التمييزي تم تحقيقه بشكل جيد، مما يعزز فعالية الأداة في قياس جودة مخرجات التعليم العالي بطريقة دقيقة وموثوقة، ويؤكد أن هذه الأداة قادرة على التفريق بوضوح بين القيم المختلفة المرتبطة بهذا المتغير.

ثانيا: ثبات الاستبيان:

معامل Cronbach s Alpha:

جدول رقم (02-22): معامل Cronbach s Alpha لقياس ثبات الاستبيان

المتغيرات		عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
التعليم الهجين	التعليم الحضوري	(1-10)	(0.814)
	التعليم عن بعد	(11-20)	(0.959)
التعليم الهجين الكلي		(1 -20)	(0.914)
جودة مخرجات التعليم العالي		(21-35)	(0.916)

المصدر: من اعداد الطالبة وفقا لتحليل الاحصائي(22) SPSS

في الجدول رقم (**02-22**) الذي يعرض قيم معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبيان، نلاحظ أن جميع القيم تشير إلى مستويات عالية من الثبات، مما يعكس درجة عالية من الاتساق الداخلي للعبارات المستخدمة في الاستبيان.

بالنسبة لبُعد التعليم الحضوري العبارات (1- 10)، معامل ألفا كرونباخ يبلغ (0.814)، وهو أعلى من الحد المقبول (0.7)، مما يشير إلى أن العبارات المرتبطة بالتعليم الحضوري تتسم بثبات جيد وتظهر اتساقًا داخليًا جيدًا. بُعد التعليم عن بُعد العبارات (11- 20) سجل معاملًا أعلى بكثير، حيث بلغ (0.959)، وهو يشير إلى مستوى مرتفع جدًا من الثبات. هذا يعني أن العبارات المتعلقة بالتعليم عن بعد تتسم باتساق داخلي قوي، وتعكس بشكل فعال المفهوم الذي تم قياسه. بالنسبة لمتغير التعليم الهجين الكلي العبارات (1- 20)، سجل معامل ألفا كرونباخ (0.914)، مما يدل على مستوى ممتاز من الثبات، ويعني أن جميع العبارات المتعلقة بالتعليم الهجين، سواء التعليم الحضوري أو التعليم عن بعد، تتسم بالاتساق العالي معًا. بالنسبة لمتغير جودة مخرجات التعليم العالي العبارات(21-35)، معامل ألفا كرونباخ بلغ (0.916)، وهو قيمة مرتفعة جدًا، مما يشير إلى أن العبارات التي تقيس جودة مخرجات التعليم العالي تتمتع باتساق داخلي قوي، ما يعزز ثقة الباحثة في دقة الاستبيان لقياس هذا المتغير.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن الاستبيان يتمتع بثبات عالٍ في جميع أبعاده، سواء في التعليم الهجين أو جودة مخرجات التعليم العالي. هذه القيم العالية لمعامل ألفا كرونباخ تدل على أن الأداة المستخدمة موثوقة ويمكن الاعتماد عليها في جمع البيانات بشكل متسق ودقيق.

المبحث الثالـث: اختبار الفرضيـات ومناقشة النتائج

سنقوم من خلال هذا المبحث بعرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة المتحصل عليها إعتمادا على برنامج (22) SPSS، بداية سيتم عرض إجابات الطلبة بناء على ما جاءت به أسئلة الدراسة بشأن محاور الدراسة التعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي، ثم اختبار الفرضيات التي تقيس مجموعة من العلاقات التأثيرية بين المتغير المستقل والمتغير التابع.

المطلب الأول : المعالجة الاحصائيـة للبيانات

الفرع الأول : الخصائص الشخصية لعينة الدراســة

بهدف تقديم صورة واضحة لعينة الدراسة الذين يمثلون الطلبة، تم ترتيب وتبويب البيانات اعتماد على مجموعة من المتغيرات الشخصية والمتمثلة في الجنس، المستوى، والقسم، وكانت النتائج كالآتي:

أولا: خصائص الطلبة حسب الجنس

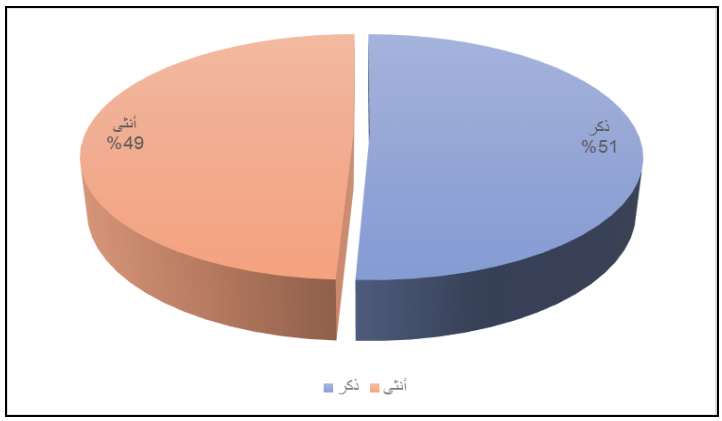
يوضح الجدول رقم (**02-23**) والشكل (**02-03**)توزيع الطلبة حسب الجنس:

جدول رقم (02-23): توزيع الطلبة حسب الجنس

نوع الجنس	التكرار	النسبة %
ذكر	(164)	(51)
أنثى	(159)	(49)
المجموع	(323)	(100)

المصدر:من اعداد الطالبة بناء على مخرجات برنامج SPSS(22)

الشكل رقم (02-03) : توزيع النسب المئوية لطلبة حسب الجنس



المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على برنامج Excel.

في تحليل توزيع الطلبة حسب الجنس كما هو موضح في الجدول رقم (**02-23**) والشكل (02-03)، نلاحظ أن العينة متوازنة إلى حد كبير من حيث توزيع الجنس. إذ يظهر أن نسبة الذكور بلغت (51)% من إجمالي العينة، في حين بلغت نسبة الإناث(49)%. هذا التوازن بين الجنسين يعزز من حيادية الدراسة ويتيح مقارنة فعالة بين آراء الذكور والإناث بشأن التعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي. وجود هذا التقارب بين الجنسين في العينة يساعد في تقليل التحيز الناتج عن عدم التساوي بين الجنسين في الاستجابة. بالتالي، يمكن القول إن هذه العينة تمثل بشكل عادل وجهات نظر كل من الذكور والإناث، مما يعطي قوة تفسيرية أفضل عند تحليل الفروق المحتملة في تقييم التعليم الهجين بين الجنسين لاحقًا في الدراسة.

ثانيا: خصائص الطلبة من حيث المستوى الدراسي:

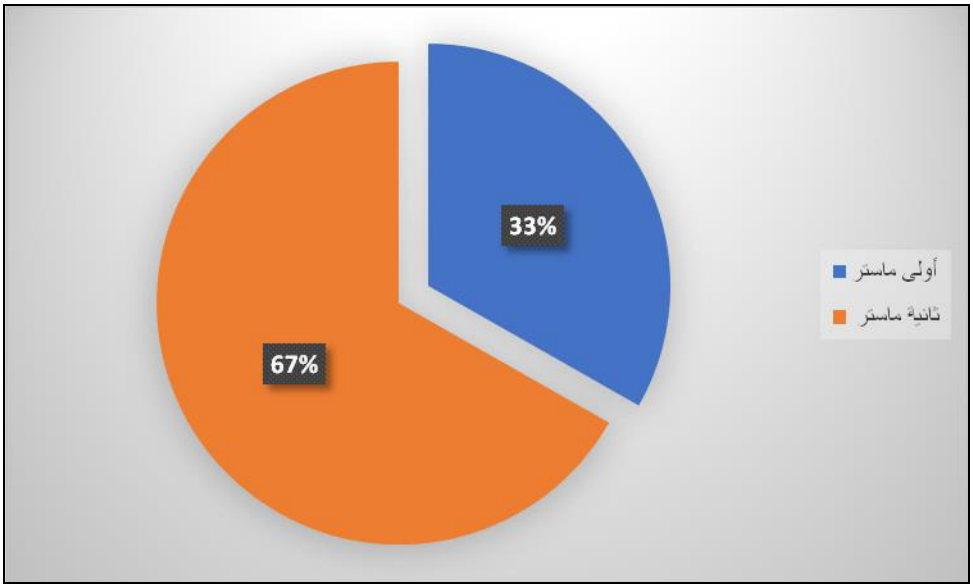
يوضح الجدول رقم (**02-24**) والشكل رقم (**02-04**) توزيع الطلبة حسب المستوى الدراسي:

الجدول رقم (02-24) توزيع الطلبة حسب المستوى الدراسي

المستوى	التكرار	النسبة%
أولى ماستر	(107)	(33)
ثانية ماستر	(215)	(67)
المجموع	(323)	(100)

المصدر:من اعداد الطالبة بناء على مخرجات برنامج SPSS(22)

الشكل رقم (02-04) : توزيع نسب الطلبة حسب المستوى الدراسي



المصدر:من اعداد الطالبة بناء على مخرجات برنامج SPSS(22)

في الجدول رقم (**02-24**) والشكل رقم (**02-04**) الذي يعرض توزيع الطلبة حسب المستوى الدراسي، يظهر أن نسبة الطلبة في السنة الثانية ماستر تشكل(67)% من إجمالي العينة، في حين أن طلبة السنة الأولى ماستر يشكلون (33)%. هذه البيانات توضح أن تمثيل طلبة السنة الثانية ماستر أكبر من تمثيل طلبة السنة الأولى ماستر في العينة.

ثالثا: خصائص الطلبة حسب الشعب

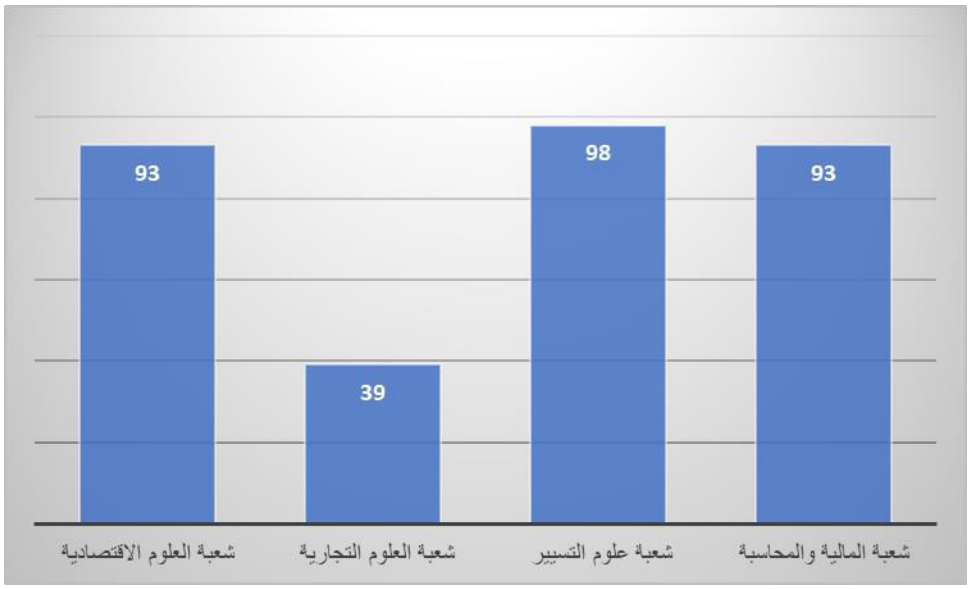
يوضح الجدول رقم (**02-25**) والشكل رقم (**02-05**) توزيع الطلبة حسب الشعب

جدول رقم (02-25): توزيع الطلبة حسب الشعب

الشعبة	التكرار	النسبة %
العلوم الاقتصادية	(93)	(28.4)
العلوم التجارية	(39)	(11.9)
علوم التسيير	(98)	(30)
المالية والمحاسبة	(93)	(28.8)
المجموع	(323)	(100)

المصدر:من اعداد الطالبة بناء على مخرجات برنامج SPSS (22)

الشكل رقم (02-05) : توزيع مخطط النسب للطلبة حسب الشعبة



المصدر:من اعداد الطالبة بناء على مخرجات برنامج SPSS (22)

في الجدول رقم (**02-25**) والشكل رقم (**02-05**) اللذَين يعرضان توزيع الطلبة حسب الشعب، نلاحظ أن العينة موزعة على أربعة شعب رئيسية: العلوم الاقتصادية، العلوم التجارية، علوم التسيير، والمالية والمحاسبة. التوزيع يشير إلى أن شعبة علوم التسيير يشكل النسبة الأكبر بنسبة(30)% من العينة، تليه شعبة المالية والمحاسبة بنسبة (28.8)%، وشعبة العلوم الاقتصادية بنسبة (28.4)%. أما شعبة العلوم التجارية، فهو الأقل تمثيلًا في العينة بنسبة (11.9).% هذا التوزيع يظهر تفاوتًا في عدد الطلبة بين الشعب المختلفة، مع تمثيل أكبر لطلبة شعب علوم التسيير والمالية والمحاسبة.

الفرع الثاني: التحليل الاحصائي لآراء الطلبة

أولا: تحليل آراء الطلبة حول بعد التعليم الحضوري

فيما يلي سنحاول مناقشة آراء واتجاهات الطلبة فيما يتعلق بمحور التعليم الهجين، ونستعرض في الجدول أدناه آراء الطلبة خلال عبارات التي جاء بها الاستبيان:

جدول رقم (02-26) مناقشة عبارات المحور الأول التعليم الهجين للبعد التعليم الحضـوري

التعليـم الـحضوري	غير موافق بشدة		غير موافق		محايـــد		موافـــق		موافـق بشـــدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
التنقل للجامعة يستغرق وقتـــًا	–	–	8	%2,5	–	–	311	%96,3	4	%1,2	3,96	0,33	مرتفعة
التعليم الحضوري يتقيد بالبرامج زمنية مضبوطة	–	–	8	%2,5	–	–	311	%96,3	4	%1,2	3,96	0,33	مرتفعة
التنقل للجامعة يتطلب جهـــدًا	–	–	11	%3,4	–	–	309	%95,7	3	%0,9	3,94	0,37	مرتفعة
القاعات الدراسية كافية للحصص الحضورية	–	–	10	%3,1	–	–	294	%91,0	19	%5,9	4,00	0,42	مرتفعة
القاعـــات الدراسيـــة مناسبة للدراســـة (نظافة، اضاءة مكيفة)	–	–	1	%0,3	1	%0,3	303	%93,8	18	%5,6	4,05	0,26	مرتفعة
قاعات المكتبة مريحة وهادئة	–	–	1	%0,3	1	%0,3	305	%94,4	16	%5	4,04	0,25	مرتفعة
المكتبة تحتوي على عدد كبير ومتنوع من الكتب	–	–	2	%0,6	–	–	306	%94,7	15	%,4,6	4,03	0,26	مرتفعة
المحاضرات الحضوريـة تساعـد على التفاعل الشفوي المباشـــر	–	–	1	%0,3	–	–	313	%96,9	9	%2,8	4,02	0,20	مرتفعة
تبادل الآراء و الخبرات خلال المحاضرات	2	%0,6	3	%0,9	–	–	301	%93,2	17	%5,3	4,02	0,38	مرتفعة
التفاعل المتزامن مع الاستاذ يساهم في فهـم الدروس	1	%0,3	3	%0,9	1	%0,3	294	%91	24	%7,4	4,04	0,37	مرتفعة
محور التعليـم الحضــوري											4,00	0,23	مرتفعة

المصدر:من اعداد الطالبة بناء على مخرجـات برنامج (22) SPSS

يتضح من خلال الجدول رقم (**02-26**) أن المتوسط الحسابي الكلي لبعد التعليم الحضوري يساوي (4,00) والتي تعبر عن درجة الموافقة، وبانحراف معياري قدر ب (23, 0) ما يدل على تجانس بسيط لآراء الطلبة حول عبارات بعد التعليم الحضوري، يمكن القول بأن الاتجاه العام لإجابات الطلبة يميل إلى الموافقة على أغلب عبارات المحور المدروس وهذا مؤشر على أن الطلبة لهم تقييم إيجابي للتعليم الحضوري.

عند النظر إلى العبارات المختلفة المتعلقة بالتعليم الحضوري، نلاحظ أن معظم الطلبة يتفقون على أن التعليم الحضوري يتطلب جهدًا ووقتًا في التنقل، إذ عبر(97.5)% من الطلبة عن موافقتهم أو موافقتهم بشدة على أن التنقل للجامعة يستغرق وقتًا، بينما أشار(96)% منهم إلى أن التنقل يتطلب جهدًا. هذا التقييم يعكس إدراك الطلبة للتحديات المرتبطة بالانتقال المادي إلى الجامعة، ولكن رغم ذلك، لم تكن هذه العوائق كافية لتغيير آرائهم العامة حول التعليم الحضوري.

فيما يتعلق بالالتزام بالبرامج الزمنية، كانت نسبة الطلبة الذين عبروا عن رضاهم عن التزام التعليم الحضوري بالبرامج الزمنية المضبوطة مرتفعة جدًا حيث بلغت(97.5)%، مما يعكس التزامًا تنظيميًا واضحًا في الحصص الحضورية، وهو ما يعتبر عنصرًا مهمًا لاستمرارية التعليم الفعال. كما أن الطلبة أبدوا رضاهم عن توفر القاعات الدراسية الكافية، حيث وافق (96.9)% من الطلبة على أن القاعات الدراسية كافية لاستيعاب الحصص الحضورية، وهو ما يعزز تجربة التعليم الحضوري من حيث البنية التحتية.

من ناحية أخرى، عبّر الطلبة عن رضاهم تجاه جودة القاعات الدراسية من حيث النظافة، الإضاءة، والتكييف، حيث اتفق(99.4)% منهم على أنها مناسبة للدراسة، بينما اعتبر (99.4)% أن قاعات المكتبة توفر بيئة مريحة وهادئة، مما يسهم في تعزيز قدرتهم على الاستفادة من الوقت الذي يقضونه في الجامعة بشكل أكثر إنتاجية. يلاحظ أيضًا أن الطلبة يشعرون بأن المكتبة تحتوي على عدد كبير ومتنوع من الكتب، حيث عبر(99.3)% منهم عن رضاهم، مما يدل على توفر مصادر أكاديمية كافية لدعمهم في الدراسة.

على صعيد التفاعل داخل المحاضرات، نجد أن (99.7)% من الطلبة يرون أن المحاضرات الحضورية تساعدهم على التفاعل الشفوي المباشر مع الأساتذة وزملائهم. هذا التفاعل يُعدّ عنصرًا حاسمًا في التعلم الحضوري، حيث أنه يعزز فهم الطلبة للمادة ويتيح لهم الفرصة لطرح الأسئلة وتبادل الأفكار. وفي نفس السياق، أشار(98.5)% من الطلبة إلى أن التعليم الحضوري يتيح لهم تبادل الآراء والخبرات مع زملائهم، مما يساهم في بناء بيئة تعليمية تعاونية. أما بالنسبة للتفاعل مع الأساتذة، فعبّر (98.4)% من الطلبة عن أن التفاعل المباشر والمتزامن مع الأستاذ يساهم في فهم الدروس بشكل أفضل، وهو ما يبرز أهمية الاتصال المباشر في تحسين الفهم والنجاح الأكاديمي.

ثالثا: تحليل آراء الطلبـة حول بعد التعليم عن بعد:

جدول رقم (02-27) مناقشة عبارات المحور الأول التعليم الهجين للبعد التعليم عن بُعد

التعليم عن بعد	غير موافق بشدة		غير موافـــق		محـايـــــد		مـوافـــــق		مـوافـق بشـــدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
التعليم عن بُعد يختصر الوقت	1	%0,3	38	%11,8	1	%0,3	273	%84,5	10	%3,1	3,78	0,69	مرتفعة
التعليم عن بُعد يتيح التعلـم من أماكـن مختلفة	–	–	5	%1,5	1	%0,3	311	%96,3	6	%1,9	3,98	0,28	مرتفعة
الموقع الالكتروني للجامعـة سهـل الاستخدام	–	–	6	%1,9	1	%0,3	310	%96	6	%1,9	3,98	0,31	مرتفعة
أتمكن من تحميل وتنزيل المنشورات من المستودع الرقمي في جميـع الأوقـــات	–	–	5	%1,5	1	%0,3	311	%96,3	6	%1,9	3,98	0,28	مرتفعة
أستخدم الوسائل التكنولوجية في انجاز أعمالي البحثية	–	–	5	%1,5	1	%0,3	311	%96,3	6	%1,9	3,98	0,28	مرتفعة
الولوج للمنصات التعليم عن بُعد بسهـولة	–	–	219	%67,8	–	–	97	%30	7	%2,2	2,67	0,97	متوسطة
أفهم الدروس المبرمجة عن بُعد بسهولـة	–	–	219	%67,8	–	–	97	%30	7	%2,2	2,67	0,97	متوسطة
تُوفر المنصة خاصية تنزيل المحاضرات وحفظها للرجوع اليها بسهولـة	–	–	217	%67,2	–	–	99	%30,6	7	%2,2	2,68	0,98	متوسطة
يُوفر المستودع الرقمي منشورات علمية متنوعة	–	–	91	%28,2	1	%0,3	223	%69	8	%2,5	3,46	0,92	مرتفعة
أستخدم الوسائط الالكترونية للتواصل عن بُعد مع الأساتذة	–	–	90	%27,9	2	%0,6	224	%69,3	7	%2,2	3,46	0,92	مرتفعة
محور التعليـم عـــن بعُد											3,46	0,46	مرتفعة

المصدر:من اعداد الطالبـــة بناء على مخرجات برنامج (22) SPSS

في تحليل آراء الطلبة حول بعد التعليم عن بعُد، وكما يظهر في الجدول رقم (**02–27**)، نلاحظ تباينًا واضحًا في تقييم الطلبة لمختلف جوانب التعليم عن بعُد. يشير المتوسط الحسابي العام لبُعد التعليم عن بعُد إلى تقييم إيجابي نسبيًا، حيث بلغ المتوسط العام (3.46) مع انحراف معياري قدره (0.46)، مما يشير إلى اتجاه عام إيجابي نحو التعليم عن بُعد، لكنه يختلف في درجة الإيجابية بناءً على العبارات المختلفة.

عند تحليل العبارة "التعليم عن بُعد يختصر الوقت"، نجد أن (87.5)% من الطلبة وافقوا أو وافقوا بشدة على هذه العبارة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (3.78) مع انحراف معياري قدره (0.69). هذا يشير إلى أن الطلبة يرون أن التعليم عن بُعد يساعدهم في توفير الوقت بشكل كبير مقارنة بالتعليم الحضوري. بالنسبة لعبارة "التعليم عن بُعد يتيح التعلم من أماكن مختلفة"، حصلت على تقييم إيجابي للغاية، حيث وافق أو وافق بشدة (98.2)% من الطلبة على هذا المبدأ، مع متوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.28)، مما يعكس القبول الواسع لهذه الفائدة التي يوفرها التعليم عن بُعد، حيث يتمتع الطلبة بالمرونة للتعلم من أماكن متعددة.

فيما يتعلق بالعبارة "الموقع الإلكتروني للجامعة سهل الاستخدام"، وافق أو وافق بشدة (97.9)% من الطلبة على هذه العبارة، وهو ما يعكس مستوى الرضا العالي عن سهولة استخدام المنصات الإلكترونية المتاحة، مع متوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.31). هذا يشير إلى أن البنية التحتية الرقمية للجامعة تدعم التعليم عن بُعد بشكل جيد. أما فيما يخص تحميل وتنزيل المنشورات من المستودع الرقمي، فإن(98.2)% من الطلبة أفادوا بقدرتهم على ذلك بسهولة، مما يشير إلى توافر المصادر الأكاديمية بشكل دائم لهم، وهو ما يعكسه المتوسط الحسابي(3.98) وانحراف معياري(0.28). الطلبة أظهروا أيضًا ارتياحًا كبيرًا لاستخدام الوسائل التكنولوجية في إنجاز الأعمال البحثية، حيث وافق أو وافق بشدة(98.2)% منهم على ذلك، مع نفس المتوسط الحسابي (3.98)، مما يعكس اعتمادهم على التكنولوجيا في إتمام متطلبات التعليم عن بُعد.

على الجانب الآخر، العبارات المتعلقة بسهولة الولوج إلى المنصات الإلكترونية وتفهم الدروس المبرمجة عن بُعد أظهرت متوسطات أقل نسبيًا. على سبيل المثال، "الولوج للمنصات بسهولة" و"فهم الدروس المبرمجة عن بعد بسهولة" حصلتا على متوسط حسابي (2.67)مع انحراف معياري (0.97). هذا يشير إلى أن الطلبة يجدون صعوبة في الوصول إلى المنصات الرقمية أو فهم المحتويات المبرمجة عن بُعد، مما قد يُؤثر على جودة تجربتهم التعليمية في هذا الجانب.

من ناحية أخرى، بالنسبة لعبارة "توفُر المنصة خاصية تنزيل المحاضرات وحفظها للرجوع إليها بسهولة"، حصلت على متوسط (2.68) مع انحراف معياري (0.98)، مما يُشير إلى بعض التحديات التي يواجهها الطلبة في التعامل مع

المحاضرات المسجلة. أما فيما يتعلق بالعبارات المرتبطة بالتواصل عن بعد مع الأساتذة، فقد كانت التقييمات إيجابية نسبيًا. على سبيل المثال، وافق (71.5)% من الطلبة على أنهم يستخدمون الوسائط الإلكترونية للتواصل مع أساتذتهم، وبلغ المتوسط الحسابي لهذه العبارة (3.46) مع انحراف معياري (0.92)، مما يعكس فعالية استخدام التكنولوجيا للتواصل الأكاديمي رغم بعض التحديات.

عمومًا، يشير تحليل هذا الجدول إلى أن الطلبة يقدرون مزايا التعليم عن بعد من حيث المرونة وتوفير الوقت وسهولة الوصول إلى الموارد الإلكترونية، لكنهم يعانون من بعض التحديات في الوصول إلى المنصات وفهم المحتويات المبرمجة عن بعد.

فيما يلي سنحاول مناقشة آراء الطلبة فيما يتعلق بمحور جودة مخرجات التعليم العالي، ونستعرض في الجدول رقم (**02–28**) آراء الطلبة من خلال العبارات التي جاء بها الاستبيان

رابعا: تحليل آراء الطلبـــــة حول بعد جودة مخرجات التعليم العالي:

جدول رقم (02-28) مناقشة عبارات المحور الثاني جودة مخرجات التعليم العالي

جودة مخرجات التعليم العالـي	غير موافق بشدة		غير موافــق		محـايـــــد		مـوافـــق		مـوافـق بشـــدة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة			
التعليم الهجين يسمح بادارة الوقت بشكل فعال	4	%1,2	14	%4,3	13	%4,0	277	%85,8	15	%4,7	3,88	0,59	مرتفعة
التعليم الهجين يُتيح وقت اضافي للقيام بأنشطة خارج الجامعـــــة	1	%0,3	8	%2,5	2	%0,6	301	%93,2	11	%3,4	3,97	0,40	مرتفعة
التعليم الهجين ينمي المسؤولية تجاه المجتمع	-	-	7	%2,2	14	%4,3	288	%89,2	14	%4,3	3,96	0,41	مرتفعة
التعليم الهجين يُسهل التواصل مع الآخرين	-	-	7	%2,2	10	%3,1	291	%90,1	15	%4,6	3,97	0,40	مرتفعة
التعليم الهجين يُتيح الاندماج ضمن فرق العمل	-	-	69	%21,4	7	%2,2	232	%71,8	15	%4,6	3,60	0,87	مرتفعة
التعليم الهجين يسمح بالحصول على تكوين جيد	-	-	13	%4,0	9	%2,8	285	%88,2	16	%5,0	3,94	0,48	مرتفعة
التعليم الهجين يُتيح الالمام بالمعلومات الأكاديمية الملائمة لمتطلبات سوق العمل	6	%1,9	64	%19,8	169	%52,3	77	%23,8	7	%2,2	3,05	0,77	متوسطة
التعليم الهجين يُتيح المشاركة في مؤتمرات هجينة دولية ووطنية	11	%3,4	78	%24,1	201	%62,2	26	%8,0	7	%2,2	2,81	0,71	متوسطة
التعليم الهجين ينمي قدرات التحليل والاستنتاج	1	%0,3	8	%2,5	31	%9,6	276	%85,4	7	%2,2	3,87	0,47	مرتفعة
التعليم الهجين يضمن التواصل الفعال مع الأساتذة	7	%2,2	68	%21,1	194	%60,1	42	%13	12	%3,7	2,95	0,75	متوسطة

التعليم الهجين ينمي قدرات التحكم في تقنيات الاعلام الآلي	-	-	5	%1,5	5	%1,5	271	%83,9	42	%13	4,08	0,44	مرتفعة
القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية بسهولة	-	-	2	%0,6	1	%0,3	312	%96,6	8	%2,5	4,01	0,23	مرتفعة
التعليم الهجين يُتيح استخدام اللغة الأجنبية	-	-	2	%0,6	2	%0,6	312	%96,6	7	%2,2	4,00	0,23	مرتفعة
التعليم الهجين ينمي اتقان المهارات المهنية	1	%0,3	2	%0,6	1	%0,3	312	%96,6	7	%2,2	4,00	0,27	مرتفعة
موائمة المهارات المهنية لمتطلبات سوق العمل	-	-	4	%1,2	2	%0,6	310	%96	7	%2,2	3,99	0,27	مرتفعة
محور جودة مخرجات التعليم العالي											3,7387	0,26	مرتفعة

المصدر:من اعداد الطالبة بناء على مخرجات برنامج SPSS (22)

في الجدول رقم (**02–28**) الذي يعرض تحليل آراء الطلبة حول بعد جودة مخرجات التعليم العالي، نلاحظ أن النتائج تشير بشكل عام إلى تقييمات إيجابية مرتفعة لمعظم العبارات المتعلقة بجودة مخرجات التعليم العالي من خلال التعليم الهجين.

فيما يتعلق بقدرة التعليم الهجين على إدارة الوقت بشكل فعال، أعرب (90.5)% من الطلبة عن موافقتهم أوموافقتهم بشدة، مع متوسط حسابي قدره (3.88) وانحراف معياري (0.59). هذه النتيجة تشير إلى أن الطلبة يجدون أن التعليم الهجين يساعدهم في تنظيم وقتهم بشكل جيد، وهو أمر مهم في تسهيل التعلم وتحقيق التوازن بين الأنشطة الأكاديمية وغير الأكاديمية. العبارة المتعلقة بأن التعليم الهجين يتيح وقتًا إضافيًا للقيام بأنشطة خارج الجامعة حصلت على تقييم إيجابي أيضًا، حيث وافق (96.6)% من الطلبة على ذلك، بمتوسط حسابي(3.97) وانحراف معياري(0.40). هذه النتيجة تدعم فكرة أن التعليم الهجين يوفر مرونة أكبر مقارنة بالتعليم الحضوري، مما يُتيح للطلبة الانخراط في أنشطة أخرى بجانب دراستهم.

بالنسبة إلى قدرة التعليم الهجين على تنمية المسؤولية تجاه المجتمع، نجد أن (93.5)% من الطلبة وافقوا أووافقوا بشدة على هذا الأمر، مع متوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.41)، مما يدل على أن الطلبة يشعرون بأن التعليم الهجين يعزز من إحساسهم بالمسؤولية، ربما بسبب المرونة الكبيرة التي تتيح لهم اتخاذ قرارات أفضل بشأن كيفية إدارة وقتهم ومشاركتهم في الأنشطة المجتمعية. وعن مدى سهولة التواصل مع الآخرين من خلال التعليم الهجين، عبّر (94.7)% من الطلبة عن موافقتهم أو موافقتهم بشدة، بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (0.40)، مما يشير إلى أن التعليم الهجين يُسهل بناء علاقات واتصالات مع الزملاء والأساتذة، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، رغم عدم وجود التواصل الحضوري.

فيما يخص عبارة التعليم الهجين يتيح الاندماج ضمن فرق العمل، بلغ متوسط الموافقة (3.60) مع انحراف معياري (0.87)، وهي نتيجة أقل قليلاً مقارنة بالعبارات السابقة. إذ عبر(76.4)% من الطلبة عن موافقتهم أو موافقتهم بشدة على هذه العبارة، ولكن نسبة(21.4)% من الطلبة ظلوا محايدين، مما قد يشير إلى أن بعض الطلبة يجدون صعوبة في الاندماج الفعلي في العمل الجماعي عبر التعليم عن بعد. بالنسبة لقدرة التعليم الهجين على توفير تكوين جيد، عبّر (93.2)% من الطلبة عن موافقتهم أو موافقتهم بشدة، بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.48)، مما يعني أن الطلبة يرون أن التعليم الهجين يقدم محتوى أكاديميًا جيدًا ومناسبًا لتلبية احتياجاتهم التعليمية.

عند مناقشة المعلومات الأكاديمية الملائمة لمتطلبات سوق العمل، كان التقييم أقل مقارنةً بالعبارات الأخرى، حيث حصلت العبارة على متوسط حسابي(3.05) مع انحراف معياري(0.77)، حيث عبر(26)% فقط من الطلبة عن موافقتهم أو موافقتهم بشدة، فيما أعرب (21.7)% منهم عن عدم موافقتهم أو عدم موافقتهم بشدة. هذا يشير إلى أن هناك تساؤلات حول مدى توافق ما يتم تدريسه في التعليم الهجين مع متطلبات سوق العمل. بالنسبة لمشاركة الطلبة في مؤتمرات هجينة دولية ووطنية، كان التقييم أيضًا متواضعًا، بمتوسط حسابي(2.81)وانحراف معياري (0.71)، حيث أبدى(89.7)% من الطلبة موقفًا محايدًا أو غير موافقين أو غير موافقين بشدة، مما يعكس عدم توفر فرص كافية للمشاركة في مثل هذه الأنشطة من خلال التعليم الهجين.

فيما يتعلق بتنمية قدرات التحليل والاستنتاج، وافق أو وافق بشدة (87.6)% من الطلبة على أن التعليم الهجين يعزز هذه القدرات، بمتوسط حسابي(3.87) وانحراف معياري (0.47)، مما يشير إلى أن الطلبة يرون أن التعليم الهجين يساهم في تطوير مهارات التفكير النقدي.

أما التواصل الفعال مع الأساتذة من خلال التعليم الهجين، فقد حصل على تقييم أقل نسبيًا، بمتوسط حسابي (2.95) مع انحراف معياري (0.75)، حيث أبدى (83.4)% من الطلبة موقفًا محايدًا أو غير موافقين أو غير موافقين بشدة، مما يشير إلى أن هناك تحديات في التواصل الفعّال مع الأساتذة في بيئة التعليم عن بعد. فيما يتعلق بتنمية قدرات التحكم في تقنيات الإعلام الآلي، حصلت هذه العبارة على تقييم إيجابي جدًا، بمتوسط حسابي (4.08) وانحراف معياري(0.44)، حيث وافق أو وافق بشدة (96)% من الطلبة على أن التعليم الهجين ساعدهم في تطوير مهارات استخدام التكنولوجيا. وعن استخدام الوسائل التكنولوجية بسهولة واستخدام اللغة الأجنبية، حصلت العبارتان على تقييمات إيجابية مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.01) و(4.00) على التوالي، مما يعكس رضا الطلبة عن مدى استفادتهم من هذه الجوانب التكنولوجية واللغوية. أخيرًا، فيما يتعلق بتنمية المهارات المهنية ومدى مواءمتها لمتطلبات سوق العمل، حصلت العبارة على متوسط حسابي (3.99) مع انحراف معياري (0.27)، مما يشير إلى أن التعليم الهجين يساعد الطلبة في تطوير المهارات المهنية، إلا أن هناك بعض التحديات التي تحول دون المواءمة التامة مع متطلبات سوق العمل.

بشكل عام، تقييم الطلبة لجودة مخرجات التعليم العالي من خلال التعليم الهجين كان إيجابيًا بشكل عام، مع بعض التحديات المتعلقة بموائمة التعليم الهجين مع متطلبات سوق العمل والتواصل الفعال مع الأساتذة.

الـــمطلب الثانـــي: اختبار الفرضيـــات

الفرع الأول: اختبار صحـــة الفرضيـــة الرئيسيـــــة:

فرضية العدم H0: لا يوجد أثر للتعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي.

الفرضية البديلة H1: يوجد أثر للتعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي.

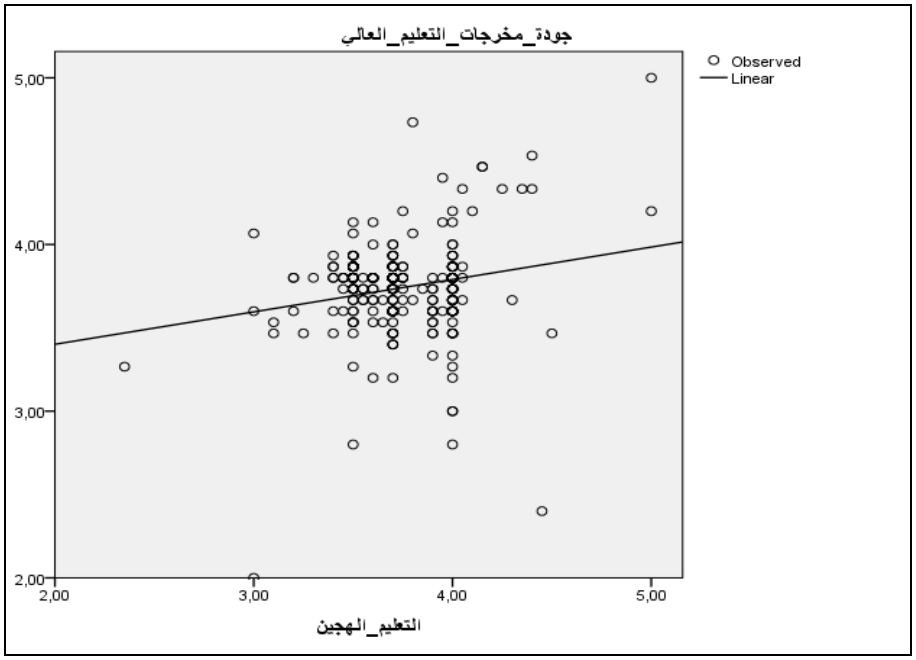
لاثبات صحة هذه الفرضية من عدمها، سوف نقوم بالاحصاءات والجدول التالية :

الجدول رقم (02-29): يوضح تأثير التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي:

معامل الارتباط R	0,198(ضعيف)	معامل التحديدR2	0,039	معامل التحديد المعدل	0.036
النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	الدلالة المعنوية
الانحدار	0,869	1	0,869	13,155	0,000
القيمة المتبقيةالبواقي()	21,193	321	0,066		
المجموع	22,062	322			
تحليل المعاملات					
النموذج	المعاملات	الخطأ المعياري	Beta	قيمة t	الدلالة المعنوية
الحد الثابت	3,013	0,201		15,013	0,000
التعليم الهجين	0,194	0,054	0,198	3,627	0,000

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS (22)

الشكل رقم (02-06): طبيعة نموذج الانحدار الفرضية الفرعية الرئيسيـة



المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS(22)

من خلال تحليل العلاقة بين التعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي كما هو موضح في الجدول (**02-29**) و الشكل (**02-06**) ، تظهر النتائج وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين المتغيرين.

الجدول يعرض معامل الارتباط R بقيمة (0.198)، مما يشير إلى أن العلاقة بين التعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي ليست قوية، ولكنها موجودة بشكل إيجابي. معامل التحديد R^2 يساوي (0.039)، مما يعني أن التعليم الهجين يفسر حوالي (3.9)% فقط من التغيرات في جودة مخرجات التعليم العالي. هذه النسبة تشير إلى أن التعليم الهجين ليس العامل الوحيد الذي يؤثر على مخرجات التعليم العالي، بل هناك عوامل أخرى يمكن أن تكون أكثر تأثيرًا.

النتائج الإحصائية تدعم هذه الفرضية، حيث أن اختبار F يظهر قيمة (13.155)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى(0.000)، مما يعني أن النموذج ككل دال إحصائيًا. هذا يدل على أن التعليم الهجين له تأثير إحصائي ذو دلالة على جودة مخرجات التعليم العالي، وإن كان هذا التأثير محدودًا. تحليل المعاملات يظهر أن التأثير الإيجابي للتعليم الهجين على جودة المخرجات قدره (0.194)، مما يعني أن كل زيادة بمقدار وحدة في التعليم الهجين تؤدي إلى زيادة طفيفة في جودة مخرجات التعليم بمقدار (0.194).

من خلال المخطط، نلاحظ انتشار النقاط حول الخط المستقيم، الذي يمثل العلاقة المتوقعة بين التعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي. النقاط تتركز بشكل كبير في منطقة الوسط، وهو ما يعكس التقييمات المتوسطة إلى المرتفعة

من قبل الطلبة حول كلا المتغيرين. الخط المستقيم يميل نحو الأعلى بشكل طفيف، مما يشير إلى أن هناك علاقة إيجابية بين المتغيرين، إلا أن الانتشار الكبير للنقاط حول هذا الخط يدل على وجود تباين واسع في تقييم الطلبة لجودة مخرجات التعليم العالي، حتى في حالة تساوي تقييمهم للتعليم الهجين. هذا التباين يشير إلى أن تأثير التعليم الهجين على جودة المخرجات ليس ثابتًا بين جميع الطلبة، وربما يتأثر بعوامل أخرى غير مذكورة في الدراسة. قد تكون هذه العوامل مرتبطة ببيئة التعلم، أو القدرات الفردية للطلبة، أو طبيعة التخصصات الأكاديمية.

بناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن التعليم الهجين له دور إيجابي لكنه محدود في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي. يتطلب تعزيز هذا التأثير النظر في الجوانب الأخرى التي قد تؤثر بشكل أكبر على النتائج التعليمية، مثل تحسين بيئة التعليم عن بعد، أو تحسين البنية التحتية التكنولوجية.

الفرع الثاني: اختبار صحة الفرضيات الفرعية:

قبل التطرق إلى قياس أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع يتوجب اتباع نموذج الدراسة التعددية الخطية من غيرها، حيث أن مصطلح تعدد العلاقة الخطية يشير إلى وجود ارتباط بين المتغيرات المستقلة $(x_1,x_2,\ldots,x_n)$ المستعملة في نموذج الانحدار الخطي مما يجعل من الصعب فصل تأثيراتها كل على حدة على المتغير التابع (Y_i) ومن أهم الاختبارات لوجود مشكلة تعدد العلاقة الخطية هو اختبار عامل تضخيم التباين (VIF) ومقياس العدد الشرطي ودليل الحالة (C.N&C.I). وإذا كانت $VIF > 10$ فأنه يدّل على وجود مشكلة تعدد العلاقة الخطية بين المتغيرات المستقلة وبالعكس كلما اقتربت قيمة معامل تضخم التباين من الصفر كان دليل على عدم وجود علاقة خطية متداخلة، وكما اقترح (Gunst and Mason) في عام 1980 بأنه إذا كانت قيمة $VIF > 4$ فأن ذلك دليل على كون المتغير X_j يعاني من تضخم في تباين معامله وأنه مرتبط ببقية المتغيرات المستقلة.

الجدول رقم (02–30): يمثل اختبار التعدد الخطي بعامل تضخيم التباين (VIF) .

الرقم	البعد	VIF
(01)	التعليم الحضوري	(1.008)
(02)	التعليم عن بعد	(1.008)

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج(22) SPSS

تم استخدام اختبار عامل تضخيم التباين *(VIF)* لقياس مدى وجود مشكلة تعدد العلاقة الخطية بين المتغيرات المستقلة المستخدمة في نموذج الانحدار الخطي. الجدول رقم (30-02) يعرض نتائج اختبار عامل تضخيم التباين *(VIF)* للمتغيرين المستقلين، التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، وقد جاءت القيم كما يلي:

قيمة *VIF* لكل من التعليم الحضوري والتعليم عن بعد بلغت(1.008)، وهي قيمة قريبة جدًا من 1. هذا يشير إلى عدم وجود مشكلة تعدد العلاقة الخطية بين المتغيرين المستقلين. وفقًا للتفسيرات الشائعة لعامل تضخيم التباين، إذا كانت قيمة *VIF* أقل من(10)، فلا يوجد خطر كبير من تعدد العلاقة الخطية. بالتالي، في هذه الحالة، يمكننا أن نستنتج أن المتغيرات المستقلة (التعليم الحضوري والتعليم عن بعد) لا تعاني من تضخم في تباين المعاملات الخاصة بها ولا ترتبط بشكل كبير مع بعضها البعض.

بناءً على هذا التحليل، يمكننا المضي قدمًا في استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط، مع الثقة في عدم وجود مشكلة تعدد العلاقة الخطية التي قد تؤثر على دقة النتائج.

اختبار صحة الفرضيــة الفرعية الأولى:

فرضية العدم H0: لا يوجد أثر للتعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي.

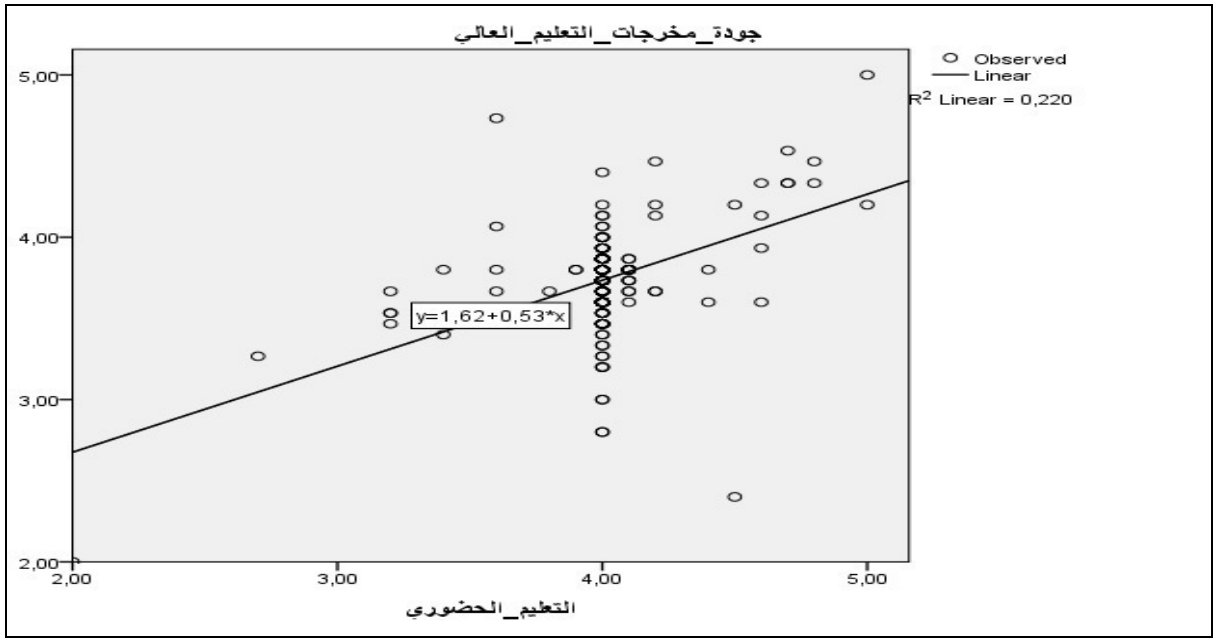
الفرضية البديلة H1: يوجد أثر للتعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي.

الجدول رقم (**02-31**): يوضح تأثير التعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي:

معامل الارتباط	0,469	**معامل التحديد**	0,220	**معامل التحديد المعدل**	0,218
النموذج	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**مربع المتوسطات**	**قيمة F**	**الدلالة المعنوية**
الانحدار	4,862	1	4,862	90,734	0,000[b]
القيمة المتبقية	17,200	321	0,054		
المجموع	22,062	322			
تحليل المعاملات					
النموذج	**المعاملات**	**الخطأ المعياري**	**Beta**	**قيمة t**	**الدلالة المعنوية**
الحد الثابت	1,616	,2230		7,238	0,000
التعليم الحضوري	0,530	0,056	0,469	9,525	0,000

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS (22)

الشكل رقم (02-07) طبيعة نموذج الانحدار الفرضية الفرعية الأولى



المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS 22

في اختبار صحة الفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بتأثير التعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي، تشير النتائج الإحصائية الموجودة في الجدول (**02-31**) إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين. معامل الارتباط بين التعليم الحضوري وجودة مخرجات التعليم العالي بلغ 0.469، مما يدل على وجود علاقة متوسطة القوة بين هذين المتغيرين. هذا يشير إلى أن هناك ارتباطًا ملحوظًا بين زيادة التعليم الحضوري وتحسن جودة مخرجات التعليم العالي، وهو ما يعزز فكرة أن التعليم الحضوري يسهم بشكل إيجابي في تحسين التجربة التعليمية لدى الطلبة.

من خلال معامل التحديد R^2 الذي بلغت قيمته (0.220)، يتبين أن التعليم الحضوري يفسر حوالي(22) % من التغيرات في جودة مخرجات التعليم العالي. على الرغم من أن هذه النسبة ليست كبيرة بما يكفي لتفسير معظم التغيرات في جودة المخرجات، إلا أنها تظل نسبة مهمة، مما يدل على أن التعليم الحضوري له تأثير فعلي وملموس. لا شك أن هناك عوامل أخرى تؤثر على جودة مخرجات التعليم العالي، إلا أن التعليم الحضوري يلعب دورًا واضحًا في هذه العملية.

نتائج تحليل الانحدار تدعم هذا الاستنتاج، حيث أظهرت قيمة F للنموذج البالغة (90.734) دلالة إحصائية قوية عند مستوى دلالة (0.000)، مما يؤكد أن النموذج ككل صالح ويعكس تأثيرًا دالًا إحصائيًا للتعليم الحضوري على جودة المخرجات. وبالنظر إلى معامل Beta الذي بلغت قيمته (0.530)، يتضح أن كل زيادة في التعليم الحضوري بمقدار وحدة واحدة تؤدي إلى زيادة في جودة مخرجات التعليم العالي بمقدار (0.530)، مما يعكس تأثيرًا إيجابيًا كبيرًا

للتعليم الحضوري. هذا التأثير ليس مجرد صدفة إحصائية، كما يتضح من قيمة t التي بلغت(9.525) وكانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.000).

الشكل (**02–07**) المرفق يدعم هذه النتائج، حيث يظهر الخط المستقيم ميلًا للأعلى، مما يعكس العلاقة الإيجابية بين التعليم الحضوري وجودة مخرجات التعليم العالي. انتشار النقاط حول الخط يبين تباينًا في تقييمات الطلبة، ولكنه في الوقت نفسه يؤكد على الاتجاه العام للعلاقة الإيجابية.

في ضوء هذه النتائج، يمكن رفض فرضية العدم التي تنص على عدم وجود أثر للتعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي، وقبول الفرضية البديلة التي تؤكد وجود أثر إيجابي ودال إحصائيًا.

اختبار صحة الفرضية الفرعية الثانية:

فرضية العدم H0: لا يوجد أثر للتعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي.

الفرضية البديلة H1: يوجد أثر للتعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي.

الجدول رقم (02–32): يوضح تأثير التعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي:

معامل الارتباط	-0.006	معامل التحديد	0.000	معامل التحديد المعدل	0.003-
النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	قيمة F	الدلالة المعنوية
الانحدار	0,001	1	0,001	0,012	0,913
القيمة المتبقية	22,061	321	0,069		
المجموع	22,062	322			
تحليل المعاملات					
النموذج	المعاملات	الخطأ المعياري	**Beta**	قيمة t	الدلالة المعنوية
الحد الثابت	3,751	0,111		33,876	0,000
التعليم عن بعد	0.003	0,032	0.006-	0.110-	0,913

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS (22)

في اختبار صحة الفرضية الفرعية الثانية المتعلقة بتأثير التعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي في الجدول (**02–32**) ، تشير النتائج إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا بين المتغيرين. معامل الارتباط بين التعليم عن بعد وجودة

مخرجات التعليم العالي بلغ (-0.006)، وهو معامل سلبي وضعيف جدًا، مما يشير إلى عدم وجود علاقة تذكر بين المتغيرين. بالإضافة إلى ذلك، يظهر معامل التحديد R^2 قيمة (0.000)، مما يعني أن التعليم عن بعد لا يفسر أي نسبة من التغيرات في جودة مخرجات التعليم العالي.

نتائج تحليل الانحدار تدعم هذا الاستنتاج، حيث أن قيمة F للنموذج بلغت (0.012)، وهي ليست دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(0.913)، الذي يزيد كثيرًا عن الحد المقبول وهو(0.05). هذه النتائج تشير بوضوح إلى أن تأثير التعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي غير موجود بشكل إحصائي، وأن التغيرات في جودة المخرجات لا يمكن تفسيرها بواسطة التعليم عن بعد في هذه العينة. علاوة على ذلك، تحليل المعاملات يظهر أن قيمة معامل Beta الخاصة بالتعليم عن بعد تساوي(0.003)، وهي قيمة ضئيلة جدًا وسلبية، مما يشير إلى عدم وجود تأثير يذكر. كما أن قيمة t التي بلغت (-0.110) ودلالتها الإحصائية (0.913) تدل على أن هذا التأثير ليس له أي أهمية إحصائية.

في ضوء هذه النتائج، نلاحظ أنه لا يوجد أي أثر دال إحصائيًا للتعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي. بناءً على ذلك، يتم رفض الفرضية البديلة H1 التي تقترح وجود تأثير للتعليم عن بعد، وقبول فرضية العدم H0 التي تنص على عدم وجود هذا الأثر.

اختبار صحة الفرضية الفرعية الثالثة:

فرضة العدم H0: لا يوجد فروق لتقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزي لمتغير الجنس.

الفرضية البديلة H1: يوجد فروق لتقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزي لمتغير الجنس.

الجدول رقم(02-33): يوضح اختبار "ت" لدلالة الفروق لتقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس.

المتغير المقياس	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة ت	قيمة sig	القرار
التعليم الهجين	ذكر	(164)	(3,75)	(0,26)	(321)	(1.318)	(0.188)	غير دال عند (0.05)
	أنثى	(159)	(3,71)	(0,26)				

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS (22)

في اختبار صحة الفرضية الفرعية الثالثة المتعلقة بالفروق في تقييم التعليم الهجين بين الطلبة تبعًا لمتغير الجنس، تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقييمهم للتعليم الهجين. الجدول رقم (**33–02**) يوضح أن المتوسط الحسابي لتقييم التعليم الهجين لدى الذكور بلغ (3.75) بانحراف معياري(0.26)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (3.71) بانحراف معياري مماثل (0.26). قيمة اختبار "ت (t-test) "التي تم الحصول عليها بلغت (1.318)، وهي ليست دالة إحصائيًا حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية (sig) بلغت(0.188)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (0.05).

هذه النتائج تشير بوضوح إلى أنه لا يوجد اختلاف جوهري بين تقييم الذكور وتقييم الإناث للتعليم الهجين. وبناءً على ذلك، يتم قبول فرضية العدم H0 التي تنص على أنه لا توجد فروق لتقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزى لمتغير الجنس، ورفض الفرضية البديلة H1. هذا يعني أن كل من الذكور والإناث لديهم تقدير متساوٍ تقريبًا للتعليم الهجين، وأن الجنس لا يمثل عاملًا مؤثرًا في تقييمهم لهذا النوع من التعليم.

اختبار صحة الفرضية الفرعية الرابعة:

فرضية العدم H0: لا يوجد فروق لتقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزي لمتغير المستوى.

الفرضية البديلة H1: يوجد فروق لتقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزي لمتغير المستوى.

الجدول رقم (02–34): يوضح اختبار "ت" لدلالة الفروق في مستوى تقييم التعليم الهجين بين أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى.

المتغير / المقياس	المستوى	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية df	قيمة T	قيمة sig	القرار
التعليم الهجين	أولى ماستر	(107)	(3.75)	(0.30)	(320)	(1.089)	(0.277)	غير دال عند (0.05)
	ثانية ماستر	(215)	(3.72)	(0.24)				

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS 22

في اختبار صحة الفرضية الفرعية الرابعة المتعلقة بالفروق في تقييم التعليم الهجين بين الطلبة تبعًا لمتغير المستوى الدراسي، تشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى ماستر وطلبة السنة الثانية ماستر في تقييمهم للتعليم الهجين.

الجدول رقم (**02-34**) يوضح أن المتوسط الحسابي لتقييم التعليم الهجين لدى طلبة السنة الأولى ماستر بلغ (3.75) بانحراف معياري (0.30)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلبة السنة الثانية ماستر(3.72) بانحراف معياري (0.24). قيمة اختبار "ت (t-test) "التي تم الحصول عليها بلغت (1.089)، وهي ليست دالة إحصائيًا حيث أن قيمة الدلالة الإحصائية (sig) بلغت (0.277)، وهي أكبر من مستوى الدلالة المقبول (0.05).

بناءً على هذه النتائج، يتم قبول فرضية العدم H0 التي تنص على أنه لا توجد فروق في تقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزى لمتغير المستوى، ويتم رفض الفرضية البديلة H1. هذا يعني أن طلبة السنة الأولى والسنة الثانية ماستر لديهم تقييمات متقاربة للتعليم الهجين، ولا يؤثر المستوى الدراسي بشكل كبير على تقييمهم لهذا النوع من التعليم.

اختبار صحة الفرضية الفرعية الخامسة:

فرضية العدم H0:لا توجد فروق لتقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزي لمتغير القسم.

الفرضية البديلة H1: توجد فروق لتقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزى لمتغير القسم.

الجدول رقم (02-35): يوضح الفروق بين أفراد العينة في تقييم التعليم الهجين تبعا لمتغير الشعب :

الشعب	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
علوم اقتصادية	(93)	(3,73)	(0,20)
علوم تجارية	(39)	(3,71)	(0,40)
علوم التسيير	(98)	(3,71)	(0,24)
علوم مالية ومحاسبة	(93)	(3,76)	(0,27)
المجموع	(323)	(3,73)	(0.26)

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS(22)

في اختبار صحة الفرضية الفرعية الخامسة المتعلقة بالفروق في تقييم التعليم الهجين بين الطلبة تبعًا لمتغير الشعب (علوم اقتصادية، لوم تجارية، علوم التسير، و علوم مالية و محاسبة)، تشير النتائج إلى عدم وجود فروق واضحة بين شعب الطلبة في تقييمهم للتعليم الهجين.

فالجدول رقم (**02–35**) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم التعليم الهجين حسب الشعب المختلفة. يظهر أن متوسط تقييم التعليم الهجين لطلبة علوم اقتصادية هو(3.73) بانحراف معياري (0.20)، بينما متوسط التقييم لطلبة علوم تجارية هو (3.71) بانحراف معياري (0.40). بالنسبة لطلبة علوم التسيير، بلغ المتوسط الحسابي (3.71) بانحراف معياري (0.24)، في حين أن طلبة علوم مالية ومحاسبة سجلوا متوسطًا حسابيًا قدره (3.76) بانحراف معياري(0.27). المتوسط الحسابي العام للعينة بالكامل بلغ (3.73) مع انحراف معياري (0.26)، مما يعكس تقييمًا متقاربًا جدًا بين الطلبة من الشعب المختلفة. هذه النتائج تشير إلى أن اختلاف الشعبة لا يؤثر بشكل كبير على تقييم الطلبة للتعليم الهجين، حيث أن جميع الشعب لديها تقييمات متقاربة.

بناءً على هذه النتائج، يمكن قبول فرضية العدم H0 التي تنص على أنه لا توجد فروق في تقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزى لمتغير الشعبة، ورفض الفرضية البديلة H1. هذا يعني أن الطلبة، بغض النظر عن شعبتهم، يتشاركون في تقييم متشابه للتعليم الهجين ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب المختلفة.

الجدول رقم (02–36) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتقييم الفروق في التعليم الهجين بين الطلبة وفقًا لمتغير القسم

المقياس	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	Sig قيمة	مستوى الدلالة
التعليم الهجين	بين المجموعات	(0,167)	(3)	(0,056)	(0,780)	(0,506)	غير دال عند (0.05)
	داخل المجموعات	(22,825)	(319)	(0,072)			
	المجموع	(22,993)	(322)				

المصدر: من اعداد الطالبة بالاعتماد على مخرجات برنامج SPSS (22)

في تحليل الفروق بين تقييمات التعليم الهجين بين الطلبة بناءً على متغير الشعبة، أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) بالجدول (**02–36**) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب المختلفة. مجموع المربعات بين المجموعات، الذي يمثل التباين بين الأقسام المختلفة، كان قيمته(0.167)، وهو منخفض جدًا مقارنة بمجموع المربعات داخل المجموعات الذي بلغ (22.825). هذا يشير إلى أن معظم التباين في تقييم التعليم الهجين لا يعود إلى اختلافات بين الشعب، بل إلى عوامل أخرى داخل المجموعات.

قيمة F المحسوبة من التحليل بلغت (0.780)، وهي ليست دالة إحصائيًا. قيمة الدلالة (Sig) بلغت (0.506)، وهي أعلى بكثير من مستوى الدلالة المقبول(0.05). هذا يعني أنه لا يوجد فرق إحصائي ذو معنى بين الشعب المختلفة فيما يتعلق بتقييم الطلبة للتعليم الهجين. ببساطة، نتائج التحليل تظهر أن الشعبة لا تؤثر على تقييم الطلبة للتعليم الهجين بشكل كبير.

بناءً على هذه النتائج، يمكن استنتاج أنه لا توجد فروق جوهرية في تقييم التعليم الهجين بين الطلبة تعزى لمتغير الشعبة. سواء كان الطلبة ينتمون إلى شعبة العلوم الاقتصادية أو التجارية أو التسيير أو المالية والمحاسبة، فإن تقييماتهم للتعليم الهجين كانت متقاربة جدًا. هذا يعني أن الشعبة لا تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل وجهة نظر الطلبة حول التعليم الهجين، وبالتالي يمكن القول بأن التعليم الهجين يتم تقييمه بشكل مماثل عبر الشعب المختلفة.

المطلب الثالث: مناقشـــــة النتائـــــــج

الفـــــرع الأول:مناقشـــــة نتائـــج اختبـــار الفرضيـــة الرئيسيـــة

فيما يتعلق بالفرضية الرئيسية التي تتناول تأثير التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي، تم إجراء تحليل انحدار لقياس مدى تأثير هذا النوع من التعليم على مخرجات التعليم العالي. وفقًا للنتائج المتحصل عليها، تبين أن التعليم الهجين له تأثير دال إحصائيًا على جودة مخرجات التعليم العالي، ولكن هذا التأثير كان ضعيفًا نسبيًا. معامل الارتباط بين التعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم العالي بلغ (0.198)، وهو يعكس وجود علاقة إيجابية ولكن ضعيفة بين المتغيرين. معامل التحديدR^2 ، الذي يوضح النسبة المئوية من التغيرات في جودة مخرجات التعليم التي يمكن تفسيرها من خلال التعليم الهجين، بلغ (0.039)، مما يعني أن التعليم الهجين يفسر حوالي (3.9)% فقط من التغيرات في جودة المخرجات. نتائج تحليلF ، التي بلغت (13.155)بقيمة دلالة إحصائية(0.000)، أكدت أن التأثير كان دالًا إحصائيًا، مما يعني أن العلاقة بين التعليم الهجين وجودة المخرجات ليست صدفة، بل تشير إلى تأثير حقيقي، وإن كان محدودًا. تحليل المعاملات أظهر أن التعليم الهجين له تأثير إيجابي طفيف على جودة المخرجات. قيمة معامل Beta بلغت (0.194)، مما يعني أن كل زيادة بمقدار وحدة واحدة في استخدام التعليم الهجين تؤدي إلى تحسن بسيط في جودة مخرجات التعليم. مع ذلك، بالنظر إلى قيمة t التي بلغت (3.627)، ووجود دلالة إحصائية عند مستوى(0.000)، يتضح أن التأثير موجود ولكن ليس كبيرًا بما يكفي ليكون مؤثرًا بصورة قوية. بناءً على هذه النتائج، يمكن رفض فرضية

العدم التي تنص على عدم وجود تأثير للتعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي، وقبول الفرضية البديلة التي تشير إلى وجود تأثير إيجابي، وإن كان محدودًا.

الفــرع الثاني: مناقشــة نتائـــج اختبار الفرضيـــات الفرعيـــة

بالنسبة للفرضية الفرعية الأولى، التي اختبرت أثر التعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا. مع معامل ارتباط بلغ (0.469)، ومعامل تحديد (0.220)، تبين أن التعليم الحضوري يفسر نسبة معتبرة من التغيرات في جودة مخرجات التعليم. هذا يشير إلى أن التعليم الحضوري يلعب دورًا مهمًا في تحسين المخرجات التعليمية للطلبة، وهو ما يعكس قيمة التفاعل المباشر والتواجد المادي في تعزيز جودة التعلم.

في المقابل، أظهرت الفرضية الفرعية الثانية التي اختبرت أثر التعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي، نتائج مختلفة تمامًا. فقد أشارت إلى عدم وجود أي علاقة ذات دلالة إحصائية بين التعليم عن بُعد وجودة المخرجات التعليمية. معامل الارتباط السلبي (-0.006) ومعامل التحديد (0.000) أكدا أن التعليم عن بُعد لم يكن له تأثير ملحوظ على جودة المخرجات التعليمية في هذه العينة. هذه النتائج قد تكون مرتبطة بالتحديات التي يواجهها الطلبة في التعلم عن بُعد، مثل صعوبة التفاعل الفعال مع الأساتذة والزملاء أو قلة الوصول إلى الموارد التعليمية بشكل مناسب.

أما بالنسبة للفرضية الفرعية الثالثة المتعلقة بمتغير الجنس، فقد أظهرت نتائج اختبار "ت" عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقييمهم للتعليم الهجين. بمعنى آخر، الجنس لم يكن عاملًا مؤثرًا في تقييم الطلبة لهذا النوع من التعليم، حيث كانت المتوسطات الحسابية لتقييمات التعليم الهجين متقاربة بين الجنسين. هذا يشير إلى أن الطلبة بغض النظر عن جنسهم يتقاسمون وجهات نظر مماثلة حول فعالية التعليم الهجين.

فيما يخص الفرضية الفرعية الرابعة، التي تناولت تأثير المستوى الدراسي (أولى ماستر وثانية ماستر) على تقييم التعليم الهجين، جاءت النتائج أيضًا لتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعًا لمستواهم الدراسي. هذا يعني أن مستوى التقدم الأكاديمي لم يكن له تأثير كبير على تقييم التعليم الهجين، وهو ما يدل على أن هذا النمط من التعليم يتم تقييمه بشكل متساوٍ تقريبًا من قبل الطلبة في كلا المستويين.

وأخيرًا، تناولت الفرضية الفرعية الخامسة تأثير الشعبة على تقييم التعليم الهجين، وخلصت نتائج تحليل التباين ANOVAإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الشعب المختلفة. سواء كان الطلبة ينتمون إلى شعبة العلوم

الاقتصادية، التجارية، التسيير أو المالية والمحاسبة، كانت تقييماتهم للتعليم الهجين متقاربة جدًا، مما يعني أن الشعبة لا تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل تقييم الطلبة لهذا النوع من التعليم.

بشكل عام، نتائج الاختبارات الإحصائية تشير إلى أن التعليم الحضوري له تأثير إيجابي على جودة مخرجات التعليم العالي، في حين أن التعليم عن بعد لم يظهر تأثيرًا واضحًا في هذه الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، لم تظهر أي فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين، المستويات الدراسية، أو الشعب في تقييم الطلبة للتعليم الهجين، مما يشير إلى تقييم متسق بين هذه الفئات.

بناءً على نتائج الدراسة التي تم إجراؤها في جامعة غرداية حول أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي، يمكن تلخيص أهم النتائج كما يلي:

توصلت الدراسة إلى أن التعليم الهجين، الذي يجمع بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، له تأثير إيجابي ولكن محدود على جودة مخرجات التعليم العالي. إذ أظهر التحليل الإحصائي وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التعليم الهجين وجودة مخرجات التعليم، ولكنه ضعيف. التعليم الحضوري كان له الأثر الأكبر على تحسين جودة المخرجات، حيث أظهر نتائج إيجابية مهمة في تعزيز الفهم الأكاديمي والتفاعل المباشر مع الأساتذة، مما ساعد في تطوير مهارات الطلبة. في المقابل، التعليم عن بعد لم يظهر تأثيرًا واضحًا على جودة مخرجات التعليم العالي. أشارت النتائج إلى أن الطلبة يواجهون بعض التحديات في الاستفادة المثلى من هذا النوع من التعليم، مثل صعوبة التفاعل المباشر والوصول إلى الموارد الرقمية، مما قلل من فعاليته مقارنة بالتعليم الحضوري.

وبتالي، يُمكن القول إن التعليم الهجين يلعب دورًا إيجابيًا في تعزيز جودة مخرجات التعليم العالي، ولكن هذا التأثير يعتمد بشكل كبير على التعليم الحضوري أكثر من التعليم عن بعد. ولتحقيق أقصى فائدة من التعليم الهجين، من الضروري تحسين البنية التحتية الرقمية ودعم الطلبة بشكل أفضل في التعلم عن بعد.

خلاصـــــــة الفصـــــــل الثانـــــــــي:

من خلال هذا الفصل تطرقنا من خلال المباحث إلى تقديم تعريف شامل لمحل دراسة حالة جامعة غرداية وقمنا بعرض واقع التعليم الهجين بها، كما وضحنا أهمية الجامعات في بناء المهارات للخريجين، كما أشرنا لأهم اسهامات جامعة غرداية في البحث العلمي من خلال المجلات العلمية والمخابر البحثية، تم عرض أهم الأساليب الاحصائية الرامية لتحقيق أهداف الدراسة بداية من عرض مجتمع الدراسة وعينة الدراسة وعرض محاور الاستبيان وأخيرا اختبار صحة الفرضيات ومناقشة النتائج.

خـــاتـمـــــــــة

خـاتمـــــــــة

إن التعليم الهجين له أهمية بالغة على مستوى المؤسسات الجامعية، ويرجع ذلك لاعتباره حل يضمن استمرارية التعليم العالي لاسيما في ظل التحديات المتزايدة وذلك بفضل مرونة أساليبه التي تتميز بدمج الوسائل التقليدية والحديثة لتحقيق أهداف التعليم العالي بفعالية، وهذا ما تم التطرق إليه في الاطار النظري حيث اتضحت لنا ماهية التعليم الهجين وحددنا آليات تطبيقه في التعليم العالي ومن أجل معرفة فاعلية التعليم الهجين كان من الضروري ربطه بجودة مخرجات التعليم العالي والتي تمثل المؤشر لنجاح نظام التعليم العالي وهو ما ركزنا عليه من خلال المبحث الثاني بالتطرق لمؤشراتها المحددة في معايير محددة.

إنّ التحول نحو تطبيق التعليم الهجين في المؤسسات الجامعية يُمثل تحديًا كبيرًا، فعلى المؤسسات الجامعية الاعتماد على أساليب حديثة، وتقنيات عصرية لمواكبة متطلبات البيئة الخارجية المتمثلة في بيئة سوق العمل، والتحدي الكبير أمام الجامعات للمحافظة على جودة مخرجاتها، والسعي نحو تحسينها. مما تحتم على الجامعات الاهتمام بضمان الجودة بإنشاء خلايا للجودة على جميع مستويات مؤسساتها الجامعية يربطهم المرجع الوطني للجودة الذي يشمل على عدة ميادين وحقول يها معايير للقيام بعملية التقييم الذاتي.

تم اعتماد التعليم الهجين في الجامعات الجزائرية رسميًا سنة 2023 وبمراسلات وزارية متكررة، تُعتبر جامعة غرداية من المؤسسات الجامعية التي تبنت التعليم الهجين واعتمدت على الدروس الحضورية وعن بعُد. تمحورت إشكالية الدراسة كالتالي : "**ما أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي؟**" لمعرفة تأثير التعليم الهجين ببعديه (التعليم الحضوري والتعليم عن بعد) على جودة مخرجات التعليم العالي وتم ذلك على مستوى المؤسسة الجامعية غرداية كمحل دراسة حالة. اعتمدت الدراسة على عرض مؤشرات كمية لجامعة غرداية من أجل معرفة واقع تطبيق التعليم الهجين في جامعة غرداية واستخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات موجهة لطلبة جامعة غرداية، بلغ عددهم 323 طالب، وتمت الاستعانة بالبرنامج الاحصائي(22) SPSS لاختبار فرضيات الدراسة وتوصلت الدراسة للنتائج التالية:

- يوجد تأثير ذات دلالة احصائية للتعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي.

- يوجد تأثير ذات دلالة احصائية للتعليم الحضوري على جودة مخرجات التعليم العالي.

- لا يوجد تأثير ذات دلالة احصائية للتعليم عن بعد على جودة مخرجات التعليم العالي.

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في تقييم التعليم الهجين للطلبة ترجع للمتغيرات التالية: الجنس، المستوى والقسم.

- التعليم الحضوري يُحسن جودة مخرجات التعليم العالي.

- التعليم الحضوري يُعزز الفهم والتفاعل المباشر مع الأساتذة.

- التعليم الحضوري يُطور مهارات الطلبة.

- يُواجه الطلبة في التعليم عن بُعد صعوبة التفاعل الفعال.

اقتراحـــــــات:

بعد عرض نتائج الدراسة والتي سمحت لنا بأخذ فكرة عن واقع تطبيق التعليم الهجين في جامعة غرداية ومعرفة الأثر على جودة مخرجات التعليم العالي، في ضوء ما تمت دراسته سوف نقدم مايلي بعض الاقتراحات التي نراها مناسبة والتي نوردها كالآتي:

- تعزيز التعليم عن بعد في جامعة غرداية.

- تحسين البنية التحتية التكنولوجية.

- الاهتمام بالمستودع الرقمي وايداع المنشورات العلمية في مختلف التخصصات.

- تسهيل الولوج لمنصة التعليم عن بُعد.

- تعزيز التفاعل عن بُعد بين الطلبة والأساتذة.

آفـــــاق الـدراســـــــــة:

انطلاقا من الدراسة الحالية والتي تناولت موضوع أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي والتي تمت على المؤسسة الجامعية غرداية، وبهدف مواصلة الدراسة في هذه الموضوع واثرائه، نقدم بدورنا بعض المواضيع لتكون آفاق مستقبلية للدراسة، المتمثلة في:

- دراسات تتمحور حول موضوع التعليم عن بعد.

- دراسات تهتم بالبحث في موضوع التصنيفات الجامعية على مستوى جامعات الجزائر.

- دراسات مقارنة بين جودة مخرجات التعليم العالي لأكثر من مؤسسة جامعية.

مصـــادر ومـراجـــــع

قائمـــــة المصـادر والمراجـــــع:

أولا–الكـــــتب:

1–أحمد بدر ومحمد فتحي عبد الهادي، **المكتبات الجامعية تنظيمها وإدارتها وخدماتها ودورها في تطوير التعليم الجامعي والبحث العلمي**، الطبعة الرابعة، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة،مصر،2001.

2–حنان رزيق، درس الترجمة في زمن كورونا، **التعليم عن بعد في ظل جائحة كوفيد**، اصدارات المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية،2021.

3–شبل بدران وجمال الدهشان، **التجديد في التعليم الجامعي**، دار أنباء ، القاهرة، 2001.

4–طارق عبد الرؤوف عامر، **التعليم عن بعد والتعليم المفتوح**، دار اليازوري، 2013.

5–محسن علي عطية، **الجودة الشاملة والمنهج**، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن، 2015.

6–محمد عبد العال النعيمي وراتب جليل صويص وغالب جليل صويص، **إدارة الجودة المعاصرة**، الناشر: Yazouri Group for Publication and Distribution، 2016.

ثـــانيـــــــا–المقالات والنـــدوات:

7–اسماعيل ميهوبي وربيعي سامية، **الاتصال البيداغوجي الجامعي(أستاذ – طالب) في ظل التعليم عن بعد "الإتصال البيداغوجي عبر البريد الالكتروني بسبب أزمة كورونا أنموذجا** ، مجلة مفاهيم للدراسات الفلسفية والانسانية المعمقة، المجلد4، العدد2 ، 2021.

8–أمل أحمد حسن محمد، **دراسة مقارنة لمقررات الموكس ببعض دول اقتصاديات الناشئة وإمكانية الاستفادة منها في تطوير التعليم العالي بمصر**،مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مجلد26، العدد2، السنة 2020.

9-إيمان آيت مهدي، **تطبيقات الحوسبة السحابية وتأثيرها على عملية التعلم الالكتروني،** مجلةالتكامل،المجلد3،العدد5،2019.

10-ايمان علي أحمد الحيالي ورياض جميل وهاب وعبد الباري عبد المجيد أحمد ، **قياس مدى توافر أبعاد جودة الخدمة التعليمية –دراسة ميدانية في جامعة الموصل –كلية الادارة والاقتصاد–** ، مجلة اقتصاديات الأعمال، المجلد 2، العدد2، 2022.

11-أيمن سعيد، **متطلبات تطبيق التعليم الهجين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات ومعاهد الخدمة الاجتماعية،** مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية –جامعة فيوم–، المجلد22، العدد 22، 2021.

12-بن بوزيد هجيرة، **ترتيب مواقع ويب الجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبومتريكس،** مجلة الاتصال والصحافة، المجلد 6، العدد 2، 2019.

13-بن سولة نورالدين ومختار خديجة، **التعليم عن بعد بالجزائر: دراسة استطلاعية على عينة من طلبة الجامعة،** مجلة دراسات في التنمية والمجتمع،المجلد6، العدد3، 2021.

14-بن طالب سامية، **واقع وأهمية التعليم الالكتروني في الجامعة الجزائرية(في فترة كورونا)** ، مجلة أبعاد اقتصادية، المجلد 11، العدد1، السنة 2021.

15-بن ماضي لوبني، **التعليم المدمج رؤوية معاصرة لتجويد التعليم وتنمية دافعية الانجاز لدى الطلبة الجامعيين،** مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد6، العدد14، 2018.

16-بن مريم نور الدين ودرقاوي أسماء، **دور جودة الموقع الالكتروني الجامعي في تحقيق رضا طالب الجامعة دراسة حالة موقع كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة مستغانم**، مجلة الاقتصاد والبيئة، المجلد 7، العدد1،2024.

17-بهلول آمنة وساري حنان و خليف كريمة، **الأرشيفات المفتوحة وإتاحة المحتوى الرقمي:مستودع الأرشيف المفتوح لجامعة أبوبكر بلقايدتلمسان أنموذجا**،مجلةببليوفيليا، المجلد2،العدد6،2020.

18-بوبلوطة حياة وفرحان ماهر مرعب، **جودة مخرجات التعليم العالي من وجهة نظر هيئة التدريس دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة 8ماي 1945قالمة**، مجلة المعيار، مجلد28، العدد2، 2024.

19-بوصلاح عبد اللطيف ورزين عكاشة، **واقع جودة الخدمات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي – دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير بجامعة سعيدة–** مجلة المعيار، مجلد5، العدد10، 2014.

20-بوكبشة جمعية ومحمد يسعد ليلى،**الأبعاد السوسيو ثقافية ودورها في تفعيل التعليم الالكتروني في الجزائر**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع ، المجلد6، العدد 3، 2021.

21-تومي بلقاسم وخيري نوح وشاربي محمود، **تقييم رقمنة المحتوى العلمي للمجلات العلمية قراءة للتجارب الدولية** ،مجلة الرسالة للدارسات والبحوث الانسانية، المجلد 7، العدد 6 ، 2022.

22-جمان سقني نجاة وبن يحي طيبي غالية، **العوامل التي تؤثر على المشاركة في التعليم عن بعد**، مجلة اضافات اقتصادية ، المجلد6، العدد1، 2022.

23-حفيظي ليليا، **الانترنت والتعليم عن بعد الواقع والتحديات**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع، المجلد 6،العدد 3، 2021.

24-حماد فردي ونجاة بلغنامي، **فعالية الجودة على خريجي مؤسسات التعليم العالي الجزائري**، مجلة الباحث الاقتصادي، المجلد7، العدد12،2019.

25-حمزة خليفة إبراهيم، **مقارنة التعليم الحضوري والتعليم عن بعد والتأثير الاجتماعي على الأطفال**، المجلة الأفروآسيوية للبحث العلمي،مجلد1، العدد2، 2023.

26-خالد بن ابراهيم بن علي التركي، **تقويم جودة مخرجات التعلم واستراتيجيات تدريسها وطرق تقويمها في مقررات قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية في ضوء المعايير (NCAAA)**، التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، مجلد40، العدد190،ج3، 2021.

27-خالد عبد الجليل عبد الرحيم دويكات، **دور التعليم المفتوح في تحقيق التنمية البشرية في فلسطين (جامعة القدس المفتوحة أنموذجا)، مداخلة مقدمة للمؤتمر "** The Educational Process in the 21th Century - reality and challenges"،2009.

28-خالد مصطفي بركات، **تقييم جودة المواقع الالكترونية للجامعات الحكومية المصرية: تحليل مقارن**، المجلة الدولية لسياسات العامة، مجلد2، العدد2،2023.

29-خلف الله بن يوسف ومعاش قويدر، **الحاجة إلى الحوسبة السحابية لتطوير التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي بين التنظير والتطبيق**، مجلةآفاق للعلوم،المجلد7،العدد3،2022.

30-خليفة زاوي أحمد ومنصر نادية، **التجربة الجزائرية في التعليم الالكتروني والتعليم عن بعد وآليات ضمان جودة التعليم العالي في ظل جائحةكورونا**،مجلةالمرشد،المجلد11،العدد2021،2.

31-خليل شرقي ورياض عيشوش وفتحية يحياوي، **دمج برامج التدريب المقاولاتي في العملية التعليمية لتحقيق جودة الخريجين**، مجلة آفاق علوم الإدارة والاقتصاد، المجلد5، العدد2، 2021.

32-دوش أمينة، **معايير الجودة التربوية بين حتمية التبني ومعوقات التطبيق في المدرسة الجزائرية**، مجلة آفاق علمية، المجلد11، العدد 1، 2019.

33-رجاء عباس محمد، **أساليب التعلم والتعليم في السنة النبوية الشريفة**،مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، المجلد28، العدد9، 2020.

34-رزيوق شريفة، **استراتجية التعليم الالكتروني وسبل تقليص الفجوة بين التكوين الجامعي ومتطلبات سوق العمل في الجزائر (دراسة تحليلية – لمجموعة من الأدبيات العلمية–)**، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، المجلد2، العدد4،2017.

35-رعاش مبارك، **استخدام تطبيقات الحوسبة السحابية في العملية التعليمية**، مجلة المحترف لعلوم الرياضة والعلوم الانسانية والاجتماعية،المجلد8،العدد4،2021.

36-رغيد طلال ابراهيم علي العبيدي وثائر أحمد سعدون السمان، **دور معايير جودة التعليم الالكتروني في تعزيز جودة التعليم العالي – بحث استطلاعي في عدد من كليات جامعة الموصل–**، مجلة تنمية الرافدين، المجلد 42، العدد137، 2023.

37-ريم بن مصطفى وهواري منصوري ومحمد سمير بن عياد، **تقييم جودة المعيار(ت 161) "التكوين عن بعد" بالمرجع الوطني لضمان الجودة في الجزائر، دراسة ميدانية جامعة أدرار**، مجلة نور للدراسات الاقتصادية، مجلد5، العدد1، جوان2019.

38-زليخة حشود وسارة شلغوم، **استراتيجية ادرة المحتوى المعلوماتي للمستودعات الرقمية المؤسساتية دراسةحالةASpaceجامعةحسيبةبن بوعلي بالشلف**،مجلة ببليوفيليا،المجلد1،العدد2،2019.

39-زنقي عائشة، **التعليم الالكتروني في الوسط التربوي** ، مجلة قبس للدراسات النفسية والإجتماعية، مجلد3، عدد1، 2021.

40-الزهرة بومهراس، **اتجاهات هيئة التدريس الجامعي نحو الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بنواتج التعليم العالي – دراسة ميدانية على عينة من هيئة التدريس بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية جامعة غرداية**، مجلة الروائز، المجلد 5، العدد2 ،2021.

41-الزهرة طمين وعبد الحليم معزوز، **التعليم الهجين في الجامعة الجزائرية بين الضرورة والاضطرار – تجربة جامعة بلحاج بوشعيب عين تموشنت أنموذجا–** ، مجلة منتدى الأستاذ، المجلد18، العدد1، 2022.

42-سحر محمد علي محمد، **دراسة نقدية لواقع الجامعات المصرية في ضوء معايير التصنيفات العالمية الجديدة**، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد14، العدد 6، 2020.

43-سليم بحماش، **قياس مكانة الجامعة الجزائرية في تصنيفات الويب، تصنيف ويبومتريكس 2018 نموذجا**، مجلة الدراسات الاقتصادية المعاصرة، المجلد 4، العدد1، 2019.

44-سماح قداري ، **الاعتماد الأكاديمي آلية من آليات الجودة**، المجلة العربية للأرشيف والتوثيق والمعلومات ، مجلد24، ع47،2020.

45-سمير عماري، **الإدارة الالكترونية كآلية للتحول الالكتروني لمؤسسات التعليم العالي في ظل البيئة الرقمية**، مجلة اقتصاديات الأعمال والتجارة، المجلد3، العدد2، 2018.

46-سمير فارح، **استخدام الطلبة الجامعيين ل"قوقل كلاس رووم" في التعليم عن بعد وتكافؤ الفرص التعليمية في ظل جائحة كورونا –دراسة ميدانية بجامعة صالح بوبندير قسنطينة 3**، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، المجلد17، العدد1،2023.

47-سهام قوت،**استخدام نظام ادارة التعلم موود للدى أعضاء هيئةالتدريس بجامعةقسنطينة 2نحو نمذجة جديدة للتعلم**،مجلة العلوم الاجتماعيةوالانسانية،المجلد23،العدد2، 2022.

48-سهام محمد أمر الله طه، **رؤوية مستقبلية لوحدة خدمة المجتمع في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي كلية العلوم والآداب للبنات بالنماص**، جامعة الملك.

49-سيد عبد الظاهر محمود عبد العليم، **المتطلبات العالمية للنشر الدولي للأعضاء هيئات التدريس في الجامعات المصرية – دراسة مقارنة–** ، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط، مجلد35، العدد 12، 2019.

50-سيناء قاسم أحمد المنصوري،**التعليم الهجين وضمان جودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضوءجائحة(covid 19)**،مجلةأبحاث،(ب.م)،العدد21،2021.

51-شادي أبو شنب وحازم فروانه، **التعليم الالكتروني في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية في ظل انتشار فيروس كورونا (كوفيد دراسة حالة الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية)** ، مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية، مجلد7، عدد1،2021.

52-شهيرة بوهلة، **مداخلةتقييم جودة المواقع الالكترونية للجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبومتريكس –جامعة البليدة نموذجا –** ، المؤتمر الدولي الثاني للتحول الرقمي ودوره في تطوير مؤسسات التعليم العالي(الواقع والتحديات) جامعة فزان ،سبتمبر 2023 .

53-شوقي قاسمي وصباح سليماني، **التصنيف الدولي للجامعات: قراءة في السياقات المفاهيمية**، مجلة علوم الانسان والمجتمع، مجلد5، العدد 2، 2017.

54-صغير صليحة، **التعليم الهجين المطبق بالجامعات الجزائرية خلال جائحة كورونا والصعوبات التي تواجه الطلبة من تطبيق هذا النمط من التعليم دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة2** ، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الانسانية، المجلد7 العدد2،2022.

55-صونية بوزاهر، **التعليم الالكتروني كبديل مساعد في التدريس في الجامعات الجزائرية في زمن جائحة كوفيد 19**، مجلة اقتصاد المال والأعمال ، مجلد 5، العدد 4، ديسمبر 2021.

56-ضياء الدين بن فردية، **دور الرقمنة في تطوير البحث العلمي والرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة**، مجلة مقاربات في التعليمية ، مجلد 3، العدد4، 2022.

57-عامر عبد القادر وعلي بلحاج ياسين ، **تأثير ابعاد جودة الموقع الالكتروني على تحقيق الشراء الاندفاعي في ظل وساطة الحالة المزاجية للزبون – تطبيق نموذج SOR –** ، مجلة إضافات اقتصادية، المجلد7، العدد1،2023.

58-عامر محمد الضبياني، **البوابة الالكترونية للجامعة: مفهومها، وأهميتها، ومعايير جودتها** ،مجلة الدراسات الإعلامية، المجلد4، العدد13،2020.

59-عبد القادر ناضر وكريمة علاق،**فاعلية التعليم الهجين في تحقيق ملمح تخرج الطالب الجامعي الجزائري خلال فترة جائحة كورونا**، المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، مجلد4، عدد2،2022.

60-عرعار باهية،**التعليم الالكتروني في الجامعات الجزائرية في ظل جائحة كورونا : دراسة مسحية لدى الأساتذة في بعض جامعات الشرق، الوسط والغرب الجزائري**، مجلة العلوم الاجتماعية والانسانية، جامعة باتنة1، المجلد 22، العدد2، ديسمبر 2021.

61-عزة أحمد صادق علي وآمال محمد ابراهيم اسماعيل،**متطلبات تطبيق التعليم الهجين بجامعة جنوب الوادي في ضوء معايير جودة التعليم عن بعد"دراسة ميدانية"**، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، مجلد95، عدد95، 2022.

62-عطلاوي محمد، **التعليم الالكتروني ودوره في تحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي**، مجلة البديل الاقتصادي،المجلد2، العدد 1، 2015.

63-علي جبير الهيتي وعبد السلام علي حسين، **دور التيقظ القيادي في تعزيز جودة التعليم العالي دراسة تحليلة في جامعة الأنبار**، مجلة اقتصاديات الأعمال للبحوث التطبيقية،(ب.م)2021، العدد 2، ج2، 2021.

64-عماد الدين محمد الحسن أحمد، **الإجراءات التطبيقية لضمان جودة التعليم الجامعي بالسودان مؤسسات التعليم العالي بالخرطوم نموذج تطبيقي**، المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي ،جامعة الشارقة، الإمارات، 03-05 مارس 2015.

65-عماد زروالي وخالدة هناء سيدهم، **التعليم الالكتروني وتأثيره على دور المعلم في العملية التعليمية**، مجلة بيليوفيليا لدراسات المكتبات والمعلومات،المجلد2، العدد8، 2020.

66-عمار كامل عبد الوهاب الخطيب، **استراتيجية تطبيق مؤشرات الجودة على مخرجات التعليم وفق متطلبات السوق**، المجلة كلية العلوم الاسلامية، المجلد1، العدد74، 2023.

67-عواطف عطيل لموالدي، **التعليم الافتراضي وقت الأزمات بين حتمية التوجهوتحديات الواقع** ، مجلة أفاق للعلوم، المجلد6، العدد 1،2021.

68-غبغوب ياقوتة وبلعور سليمان، **واقع الجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبومتريكس**، مجلة البشائر الاقتصادية، مجلد 3، العدد 4،2017.

69-غياد كريمة، **توظيف التعليم الالكتروني في تحسين ترتيب الجامعات الجزائرية حسب تصنيف ويبومتريكسWEBOMETRICS**، مجلة دفاتر اقتصادية ، مجلد9، العدد 1.

70-غيث البحر ومعن التنجي، **التحليل الاحصائي للاستبيانات باستخدام برنامج SPSS StatisticsIBM** ، مركز سبر للدراسات الاحصائية والسياسات العامة، سنة2014.

71-فاطمة صابي وخليل الله فليغة، **الأطر القانونية المنظمة لعمل مخابر البحث العلمي في الجزائر**، مجلة الراسلة للدراسات والبحوث الانسانية، المجلد7، العدد3، 2022.

72-فيصل أحمد متولي محمد عبد الخالق، **دور التعليم الهجين في التمكين المعرفي للطلاب ذور الهمم دراسة تطبيقية على المركز التكنولوجي للمكفوفين بجامعة كفر الشيخ**، مجلة بحوث، مجلد32، العدد127،2021.

73-قريبربيع وتبينات وفاء، **أثر تطبيق تقنية الحوسبة السحابية في ضمان جودة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية دراسة حالة المركز الجامعي عبدالحفيظ بوالصوف ميلة**، مجلة التنمية والاستشراف للبحوث والدراسات،المجلد8،العدد1،2023.

74-قشي ليلى وهباش فارس، **أثر جودة خدمات المواقع الالكترونية في مؤسسات التعليم العالي على رضا المستخدمين: دراسة** إستقصائية لمستخدمي موقع كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير جامعة فرحات 81-عباس سطيف1، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، المجلد8، العدد2،2022.

75-قطشة كوثر وبوخاري عبد الحميد، **مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي في المؤسسات الجامعية الجزائرية**، مجلة الدراسات القانونية والاقتصادية، المجلد6، العدد2، 2023.

76-قوت سهام،**المساقات التعليمية المفتوحة MOOCS كإتجاه جديد في التعليم عن بعد**،مجلة الباحث الاجتماعي،مجلد16،العدد1،2020.

77-قورابة بلبشير ومريم نعوم، **التعليم الالكتروني بجامعة التكوين المتواصل بين المفهوم وآليات التطبيق**، مجلة أبعاد اقتصادية، مجلد 10، العدد1، 2020.

78-لزهاري زواويد ووليد بن شاعة وآمنة جعني، **أثر التعليم الهجين على مستوى جودة التعليم في الجامعة من وجهة نظر الطلبة**، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، المجلد6، العدد2،2022.

79-لعليجي محمد امين،**دور أنظمة إدارة التعليم في سيرورة التعليم عن بعد**،مجلة العلوم الانسانية،مجلد5،العدد2،2015.

80-المبارك عاشور بلبول أحمد ولخضر شعثان،**توظيف الحوسبة السحابية في النشر الالكتروني الأكاديمي للبحوث العلمية**،مجلة الرسالةللدراسات والبحوث الانسانية،المجلد7،العدد6،2022.

81-محسن الظالمي وأحمد الامارة وأفنان عبد علي الاسدي، **قياس جودة مخرجات التعليم العالي من جهة نظر الجامعات وبعض مؤسسات سوق العمل**،مجلة الادارة والاقتصاد، مجلد34 ، العدد90،2012.

82-محمد ابراهيم حسن أحمد، **متطلبات تطبيق التدريب الالكتروني عن بعد لطلاب الخدمة الاجتماعية في ظل نظام التعليم الهجين**، مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 23، العدد4، 2021.

83-محمد أشرف ويس، **استخدام ادارة الجودة الشاملة في تحسين جودة مخرجات التعليم العالي في إطار أهداف التنمية المستدامة**، مجلة العلوم البيئية، المجلد52، العدد8، 2023.

84-محمد الكر، **الجودة الشاملة في التعليم العالي :مبررات التبني ومعوقات التطبيق**، مجلة التراث، المجلد2، العدد2 ،2012.

85-محمد حسن الطراونة، **نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي مداخلة لمؤتمر العربي العاشر لضمان جودة التعليم العالي** ،جامعة الزرقاء، الأردن، 2011.

86-محمد زبير وصونيا زحاف، **دور التعليم الهجين في ضمان استمرارية التعليم الجامعي لدى الطلبة أثناء جائحة كورونا –دراسة عينة من طلبة جامعة العربي التبسي–** ، مجلة شعاع للدراسات الاقتصادية، المجلد6، العدد1،2022.

87-محمد سيف الدين بوفالطة، **التوجه الكمي والنوعي في مخرجات التعليم العالي الجزائري من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس – كلية العلوم الاقتصادية والتسيير بجامعة قسنطينة 2 نموذجا**، مجلة روافد، مجلد3، العدد2، 2019.

88-محمدطرفة،**مساقات التعليم الذاتيmoocs** ، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة مخبر علم تعليم العربية،المجلد7،العدد1،السنة 2020.

89-مدروس نادية، **أثر أبعاد جودة الموقع الالكتروني في تحقيق رضا العملاء**، مجلة مجاميع المعرفة، المجلد6، العدد2، سنة 2020.

90-مراد سهلي ومحمد صاحبي، **تأثير الوصول الحر للمعلومات على التصنيفات الأكاديمية للجامعات: دراسة تحليلية لتصنيف جامعاتي بسكرة وورقلة حسب موقع ويبتومرتيكس** ، مجلة علوم الانسان والمجتمع، المجلد10، العدد 3، 2021.

91-مراد عبيد ويوسف بن تيشة، (**الجودة الشاملة في التعليم) – مبررات وآليات التطبيق–**، مجلة حقائق للدراسات التفسية والاجتماعية، المجلد2، العدد7،2017.

92-مشحوق ابتسام وعظيمي مسعودة، **النشر العلمي وتأثيره على ترتيب الجامعة ضمن التصنيفات العالمية للجامعات وموقع الجامعة الجزائرية منه**، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الانسانية، المجلد7، العدد 6، 2022.

93-مصطفى بن عودة، **نموذج مقترح لضمان جودة مخرجات مؤسسات التعليم العالي بالجزائر**، مجلة نماء للاقتصاد والتجارة، المجلد4، العدد1، 2020.

94-مليكة مذكور، **الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم عن بعد**، مجلة دراسات في التنمية والمجتمع ، المجلد6، العدد3، 2021.

95-نزعي عز الدين وبلحاج فراجي، **دراسة العلاقة بين ترتيب الجامعات الجزائرية حسب مؤشر الكفاءة والترتيب العالمي**، مجلة البشائر الاقتصادية ، المجلد 2، العدد 7، 2016.

96-نزعي عز الدين وصوار يوسف، **التعليم الافتراضي في الجامعة الجزائرية كأحدى خطوات الاندماج في اقتصاد المعرفة**، مجلة المشكاة في الاقتصاد، التنمية والقانون، المجلد1، العدد 1، يناير 2016.

97-نوال عزوق وعلال بن ملية، **الإطار المفاهيمي للتكنولوجيا الرقمية، تكنلوجيا التعليم، التعليم الهجين والمفاهيم المرتبطة بها**، المجلة العلمية للتكنلوجيا وعلوم الإعاقة، المجلد3، العدد2،2021.

98-نوال لصلج، **مستقبل التعليم عن بعد في الجامعات الجزائرية بعد جائحة كورونا**، المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسية، المجلد59، العدد1،2022.

99-هشام أحمد عاصم، **فاعلية وحدة تعليمية مقترحة باستخدام التعليم الهجين لمقرر الآلات والمعدات لطلاب الفرقة الثانية –قسم الملابس والنسيج–**، مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، المجلد7، العدد32، 2021.

100-ياسر عبد الرحمان وخالد قاشي، **أثر جودة خدمة التعليم العالي على رضا الطلبة، دراسة ميدانية بجامعة محمد الصديق بن يحي– جيجل–**، مجلة أبحاث إقتصادية وإدارية، المجلد14، العدد2، 2020.

101-يوسف بومدين، **إدارة الجودة الشاملة والأداء المتميز**، مجلة الباحث، المجلد5، العدد5، 2007.

102-يوسف خميس أبو رفاس، **الاستثمار في البحث العلمي في إفريقيا: التكلفة والعائد**، مجلة التكامل الاقتصادي ، المجلد6، العدد2، 2018.

103-يوسف محمد العايد وعلي فهد الدخيل، **مدى اتساق مؤشرات الجودة مع مخرجات التعلم في برنامج بكالوريس التربية الخاصة بجامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المجلد3، العدد 7، 2019.

ثالثـــــا–الرسائـــــل والأطروحـــــات:

104–بن ونيسة ليلى، **اقتصاد المعرفة وجودة التعليم العالي في الجزائري–دراسة مقارنة–**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، معسكر،2016.

105–بوعمامة خامرة، **أطروحة لنيل دكتوراه "جودة مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق الشغل في الجزائر"**، جامعة الجزائر3.

106–خالصة فتح الله، **أثر إدارة المعرفة على جودة مخرجات التعليم العالي دراسة حالة الجزائر**،أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة الجزائر3،2021.

107–زهرة عباس، **حوكمة الجامعات وأثرها على جودة مخرجات التعليم العالي لتحقيق التنمية المستدامة –دراسة استقصائية على عينة من أساتذة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعات الشرق الجزائري**، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه، جامعة سطيف1،2020 .

108– قاسمي محمد منير، **أثر تطبيق إدارة المعرفة على تميز الأداء المؤسسي في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية دراسة حالة جامعة غرداية**، أطروحة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الدكتوراه ، قسم علوم التسيير، جامعة غرداية،2020.

109–موهوني مليكة، **أثر التعليم على النمو الاقتصادي–دراسة حالة الجزائر–**، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر3، الجزائر، 2015.

رابعـــــــا–التقاريـــــر الرسميـــــــة:

110–الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعيSDAIA ،**الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم**،2023.

خامـــــسا–المراجـــــع باللغـــــــة الأجنبيـــــة:

111-Bonki Woo and Kerri Evans and Kaipeng Wang and Marcie Pitt Catsouphes, **Online and Hybrid Education in a social Work phd program**, Journal of Social Work Education, Vol57, Issue1, 2019

112- BOUCHRA ABOURA, Blended Learning at Algerian Universities Using the Example of German as a Foreign Language, Doctoral thesis, university of Oran, 2016

113- Boutlidja Ramdan, **Hybird Teaching during the corona pandemic period at the Algerian University,**University Abdelhamid Ibn BadisMostaganem Faculty of Social Sciences Laboratory Philosophy and Human Sciences, vol8, Issue1,2021

114-Clayton M. Christensen, Michael B. Horn, and Heather Staker, **Is K–12 Blended Learning Disruptive? An introduction to the theory of hybrids** ,May 2013 clayton Christensen institute for disruptive innovation .Medium: Read and write stories.

115-Hussein Adbel Wahab Abdel Rady and MohamzdAnter,**Hybird Learning and Its Impact on the Educational Process at Faculty of tourism and Hotels Minia University** ,the scientific journal of the faculty of tourism and hotels Alexandria vol 18 Issu1 2021 .

116-G-Index - Measuring your research impact - LibGuides at Cornell University.

117-Geraldine heilporn, strategie favorisant l engagement des etudient dans des modalites de cours hybirdes en enseiegnment superieur, Doctoral thesis, university of Sherbrooke, 2021.

سادسا–المواقع الالكترونيـــة:

118-https://www.univ-ghardaia.edu.dz.

119-https://elbassair.dz/21501

120-https://www.asjp.cerist.dz.

121-https://www.mesrs.dz

مـلاحـــــــــــق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

الوزير

Le Ministre

رقم 416/ أ.خ. و/ 2020

الجزائر، في 17 مارس 2020

إلى السيدات و السادة رؤساء المؤسسات الجامعية

الموضوع: وضع الدّعائم البيداغوجية عبر الخط.

المرجـــع: المراسلة رقم 288 /أ.خ.و / المؤرخة في 29 فيفري 2020.

على ضوء الوضعية الوبائية التي تمر بها بلادنا حاليا، المعلن عنها من طرف منظمة الصحة العالمية، اتخذت الوزارة مجموعة من التدابير لمواجهتها والتي فرضت علينا اللجوء إلى التعليم عبر الخط.

وتبعا للمراسلة المذكورة في المرجع أعلاه ، نذكركم بضرورة مراعاة المحتوى الأكاديمي من خلال تعويض دروس المحاضرات و الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية الحضورية بمثيلاتها عبر الخط، أو عبر وضع الدّعائم البيداغوجية عبر الخط. من شأن هذه الدّعائم ضمان التواصل الدّائم بين الأستاذ و الطالب وجعلها أيضا في متناول جميع الطلبة على المستوى الوطني.

يتعلق الأمر بمبادرة تتطلب تجنيد كافة الأسرة الجامعية حول هذا النمط من التعليم حيث أن استغلال الجوانب الايجابية للرقمنة و استخدام تكنولوجيات الإعلام و الاتصال من شأنه أن يشكل العناصر الأساسية البارزة في سير جامعة الغد .

من أجل هذا، أدعو السيدات و السادة رؤساء المؤسسات الجامعية ورؤساء المجالس العلمية للكليات وكذا رؤساء اللجان العلمية للدوائر للانخراط شخصيا بالاتصال بالأساتذة لحثّهم على ضرورة اتّباع هذا المسعى الذي يرمي إلى التحسين المستمر للفعل البيداغوجي.

كما أطلب كذلك من السّيدات والسادة رؤساء المؤسسات الجامعية بموافاتنا بتقارير حول الوضعية العامة لوضع عبر الخط الدعائم البيداغوجية عن طريق مديرية التعليم.

إنني أولي أهمية قصوى للتطبيق الصارم لفحوى هذه التعليمة.

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

الأستاذ: شمس الدين شيتور

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

الوزير

Le Ministre

رقم 440 أ.خ. و/ 2020

الجزائر، في 23 مارس 2020

السيّدات و السّادة رؤساء المؤسسات الجامعية
السيّدات والسّادة رؤساء المجالس العلمية

الموضوع: وضع الدّعائم البيداغوجية عبر الخط.

المرجـــع: المراسلة رقم 288 /أ.خ.و / المؤرخة في 29 فيفري 2020.
المراسلة رقم 416 /أ.خ.و / المؤرخة في 17 مارس 2020.

إضافة للمراسلتين المذكورتين في المرجع أعلاه، أطلب من كافة الأساتذة مواصلة العملية المتمثلة في وضع عبر الخطّ دعائمهم البيداغوجية (المحاضرات، الأعمال الموجهة، الأعمال التطبيقية (لمّا يكون هذا التعليم جاهزا).

إنّه من الأهميّة بمكان ضمان تعليم دو جودة قدر الإمكان. وعليه فإذا كان يقع على عاتق رؤساء المؤسسات الجامعية ضمان الدّعم التقني والسّهر على وضع عبر الخطّ كل هذه الدّعائم، جدير بالذّكر أن ملكية هذه الدّعائم تعود إلى مؤلّفيها بينما يقع على عاتق رؤساء المجالس العلميّة مرافقة هؤلاء المؤلّفين (المجلس العلمي للكلية أو المعهد، و اللّجنة العلمية للقسم).

تفرض علينا هذه العملية البيداغوجية مسعى عقلاني من خلال قيام كل هيكل بجرد الدّعائم البيداغوجية التي تمّ وضعها عبر الخطّ لحدّ الأن والتي ستوضع لاحقا. بينما ستعكف مديرية التعليم بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي بمساهمة النّدوات الجهوية للجامعات بتعداد الدّعائم التي تمّ وضعها عبر الخط. يجب الحرص أن يكون هذا المجهود الوطني (الإنتاج البيداغوجي) لفائدة كلّ الطلبة عبر الوطن.

أخيرا، ستسمح تظافر كل جهودنا للجامعة من ضمان السّير الحسن للتعليم وامتحانات السنة الجارية. كما أن اختتام هذه السنة في ظروف حسنة، ستسمح من خلال تضافر جهود الجميع، بانطلاق السنة الجامعية المقبلة في هدوء تام.

إنّني أولي أهمية بالغة للتطبيق الصّارم لهذا المسعى.

وزير التعليم العالي والبحث العلمي

الأستاذ: شمس الدين شيتور

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

الوزير

رقم 465/أ.خ.و/2020

Le Ministre

بالجزائر، في 01 أفريل 2020

إلى السيّدات والسادة:

- **مديري مؤسسات التعليم العالي،**
- **رؤساء الهيئات العلمية.**

الموضوع: وضع الدعائم البيداغوجية عبر الخط.

المرجع: - إرسالي رقم 228/أ.خ.و/2020 المؤرّخ في 29 فيفري 2020،

- إرسالي رقم 416/أ.خ.و/2020 المؤرّخ في 17 مارس 2020،

- إرسالي رقم 440/أ.خ.و/2020 المؤرّخ في 23 مارس 2020.

إثر الوضعية الصحية الحالية المترتّبة عن تفشّي وباء كورونا فيروس، يُطلب من الأسرة الجامعية بذل مزيد من الجهود من أجل مواجهة إجراء تمديد غلق مؤسسات التعليم العالي، وذلك قصد ضمان استمرارية التعليم والتّواصل مع الطّلبة.

وفي هذا الإطار، أودّ التّنويه بالانخراط والتجاوب المشجّعين للمؤسّسات والأساتذة مع نداءاتي المختلفة بخصوص الموضوع، والمتضمّنة في مراسلاتي المشار إليه في المرجع أعلاه.

إنّ هذا الزّخم من قِبل العديد من المؤسسات الجامعية يشجّعني على تجديد رجائي أن أرى غيرها من المؤسّسات تنخرط أكثر في هذه الحركية والاقتداء بنظيراتها التي تقدّمت أكثر في هذا المجال، دون إغفال ضرورة السّهر على جودة الدّعائم البيداغوجية المعنية بتوفيرها عبر الخط من جهة، وتمكين جميع الطّلبة منها على المستوى الوطني من جهة أخرى.

وهنا، يظلّ من البديهي أنّ نجاح هذه المبادرة البيداغويجة لا يمكن أن تتحقّق دون تحسيس الأساتذة وتجنّدهم ومساهمة الهيئات العلمية لكلّ مؤسسة ومرافقتها.

وفي هذا الإطار، فإنّ الأساتذة حديثي التّوظيف، والذين استفادوا من دورات تكوينية في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتّصال، هم مدعوّون إلى وضع تجاربهم في خدمة مؤسّساتهم عبر دعم زملائهم الأساتذة، الذين قد لا يحوزون معارف كافية في هذا المجال، ومرافقتهم في هذا الجهد التضامني الوطني، وكذا تجميع الإمكانات التي من شأنها ضمان استمرارية التعليم ضمن حركية تفاعلية.

في هذا الظّرف الصّعب الذي يعيشه بلدنا، لا يسعني سوى أن أعبّر لكم عن اعتمادي على ما ما تتحلّون به دائما من التزام وروح مسؤولية وما تعبّرون عنه من استعداد للتّضحية ونكران الذّات في سبيل تجميع الجهود، بما سيسمح للجامعة الجزائرية، على غرار المؤسسات العمومية الأخرى، بالبقاء في طليعة الاجتهاد للخروج من هذه الأزمة.

وزير التعليم العالي و البحث العلمي

الأستاذ: شرفي الدين شيتور

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Le Ministre

الوزير

N° ...465...../SPM/2020

Alger, le ..01 AVR. 2020

Mesdames et Messieurs :

- **les chefs d'établissements universitaires ;**
- **les Présidents des organes scientifiques.**

Objet : Mise en ligne des supports pédagogiques.

Réf : - Courrier n° 228/SPM du 29 février 2020 ;
- Courrier n° 416/SPM du 17 mars 2020 ;
- Courrier n° 440/SPM du 23 mars 2020.

En raison de la situation sanitaire induite par la pandémie du COVID 19 et son évolution rapide dans notre pays, il est demandé à la communauté universitaire de déployer encore plus d'efforts pour faire face à la fermeture prolongée de nos établissements en vue d'assurer la continuité des enseignements et de garder le contact et la communication avec les étudiants.

Je tiens à souligner l'adhésion et l'interaction rapides des établissements et des enseignants à mes différents appels contenus dans les courriers sus référenciés.

Cet élan de la part de beaucoup d'établissements m'encourage à réitérer mon souhait de voir les autres établissements intégrer cette dynamique et prendre l'exemple sur ceux qui ont déjà pris l'initiative et avancé, tout en veillant à préserver la qualité des supports pédagogiques à mettre ligne et faire profiter tous les étudiants à travers le pays.

Il est bien entendu que la réussite de cette importante initiative pédagogique, ne peut être réalisée sans la sensibilisation et la mobilisation des enseignants ainsi que l'apport et l'accompagnement des instances scientifiques de chaque établissement.

Dans ce cadre là, les enseignants nouvellement recrutés et ayant bénéficié d'une formation dans le domaine des technologies de l'information et de la communication, sont appelés à mettre à profit leur expérience pour soutenir et accompagner leurs collègues ne disposant pas de connaissances suffisantes en cette matière, dans cet effort de solidarité nationale et de mutualisation des moyens susceptibles de garantir la poursuite des enseignements dans une démarche interactive.

En ces moments difficiles que vit notre pays, je ne peux que compter énormément sur votre sens de responsabilité et d'engagement ainsi que sur votre esprit d'abnégation et de sacrifice en vue de la conjugaison des efforts de tous, pour que l'université algérienne contribue, à l'instar des autres institutions étatiques, à demeurer le fer de lance de sortie de crise.

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Référentiel National d'Assurance Qualité des Etablissements d'Enseignement Supérieur et de Recherche Scientifique (RNAQ-ESRS)

DOMAINES - CHAMPS - RÉFÉRENCES - CRITÈRES - PREUVES

Version 2023

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier vivement tous les membres de la commission, à leur tête le président de la commission Monsieur Rabia KHELIF. Les membres de cette commission sont des universitaires et spécialistes d'horizons académiques et institutionnels différents, ils ont contribué à l'enrichissement du RNAQES avec un engagement, une disponibilité et un dévouement exceptionnel. La diversité de leurs parcours et surtout leur riche expérience passée dans le cadre de la CIAQES ont été d'un grand apport pour l'amélioration de la présente version intitulée RNAQ-ESRS. Cette contribution aura certainement un impact sur l'avancement du projet assurance qualité dans les établissements de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique, et elle sera certainement une bonne base pour une autre version future qui cernera au mieux les conditions et les exigences de l'établissement universitaire d'enseignement et de recherche de demain.

Le Directeur de la Planification et de la Prospective

Pr. BELARBI Yacine

Commission chargée de la Révision du RNAQ-ESRS

(avec la contribution d'un ensemble de CAQ)

N°	Nom et Prénom	Établissement	Qualité
1	M. Khelif Rabia	Univ. d'Annaba –Mokhtar BADJI	Président
2	Mme Azzemou Rabea	Univ. des Sciences et de la Technologie d'Oran – Mohamed BOUDIAF	Membre
3	M. Bachir Bouiadjra Rochdi	Univ. Mascara – Mustapha STAMBOULI	Membre
4	M. Bahri Mubarek	Univ. Biskra – Mohamed KHIDER	Membre
5	Mme Benachenhou Kamila Amel	Univ. Tlemcen – Aboubakr BELKAID	Membre
6	Mme Bensaci Fella	Centre de Recherche en Biotechnologie – Constantine	Membre
7	M. Bouzidi Athmane	Univ. Béjaia – Abderrahmane MIRA	Membre
8	Mme Chahed Amina	Ecole Nationale Supérieure Vétérinaire d'Alger – Rabie BOUCHAMA	Membre
9	Mme Djiar Kahina	Ecole Polytechnique d'Architecture et d'Urbanisme d'Alger–Hocine AIT AHMED	Membre
10	M. Hamidouche Mohamed	Univ. Sétif 1 – Ferhat ABBES	Membre
11	Mme Houcine Samira	Univ. Sidi Bel Abbès – Djillali LIABES	Membre
12	M. Lerari Mohamed	Ecole Nationale Supérieure des Travaux Publics d'Alger – Francis JEANSON	Membre
13	M. Rezoug Abdelkader	Univ. Oran 1 – Ahmed BENBELLA	Membre

Table des matières

I. PRÉAMBULE 5
II. TERMES ET DÉFINITIONS 9
III. LISTE DES ACRONYMES ET DES ABRÉVIATIONS 13
IV. RÉFÉRENTIEL POUR L'ÉVALUATION INSTITUTIONNELLE DES ÉTABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE 15
1. DOMAINE : FORMATION 16
CHAMP F1 : DÉFINITION DE L'OFFRE DE FORMATION ET SON PILOTAGE 16
CHAMP F2 : ACCOMPAGNEMENT DE L'ÉTUDIANT DANS SA FORMATION 20
CHAMP F3 : ÉVALUATION ET AMÉLIORATION DES ENSEIGNEMENTS 23
CHAMP F4 : CONTRÔLE DES CONNAISSANCES ET DES APPRENTISSAGES DES ÉTUDIANTS 24
CHAMP F5 : ORIENTATION ET INSERTION PROFESSIONNELLE 26
CHAMP F6 : FORMATION DOCTORALE 27
2. DOMAINE : RECHERCHE ET INNOVATION 28
CHAMP R1 : STRUCTURATION, ORGANISATION, FONCTIONNEMENT ET DÉVELOPPEMENT DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET DE L'INNOVATION. 28
CHAMP R2 : RELATIONS ET PARTENARIATS SCIENTIFIQUES 35
CHAMP R3 : VALORISATION DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION 38
3. DOMAINE : GOUVERNANCE 41
CHAMP G1 : SYSTÈME D'INFORMATION 41
CHAMP G2 : CONDITIONS D'ÉLABORATION DES POLITIQUES 44
CHAMP G3 : ORGANISATION ET PILOTAGE 48
CHAMP G4 : MANAGEMENT DES FONCTIONS SUPPORTS AU SERVICE DES MISSIONS 49
CHAMP G5 : DÉMARCHES QUALITÉ 52
4. DOMAINE : VIE DANS LES ÉTABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE (ÉESRS) 54
CHAMP V1 : ACCUEIL ET PRISE EN CHARGE DES ÉTUDIANTS ET DU PERSONNEL 54
CHAMP V2 : QUALITÉ DE VIE DANS LES ÉESRS 55
CHAMP V3 : ACTIVITÉS CULTURELLES ET SPORTIVES 57
5. DOMAINE : INFRASTRUCTURES 59
CHAMP I 1 : INFRASTRUCTURES ADMINISTRATIVES 59
CHAMP I2 : INFRASTRUCTURES PÉDAGOGIQUES 60
CHAMP I3 : INFRASTRUCTURES SCIENTIFIQUES ET DE RECHERCHE 61
CHAMP I4 : INFRASTRUCTURES MÉDICALES, SPORTIVES ET SOCIOCULTURELLES 62

CHAMP I5 : ENTRETIEN ET HSE....63
6. DOMAINE : RELATIONS AVEC L'ENVIRONNEMENT SOCIOÉCONOMIQUE....65
CHAMP S1 : ACTIVITÉS DE FORMATION....65
CHAMP S2 : ACTIVITÉS DE RECHERCHE ET D'ASSISTANCE....67
CHAMP S3 : AUTRES VECTEURS D'ÉCHANGES....69
7. DOMAINE : COOPÉRATION INTERNATIONALE....73
CHAMP C1 : POLITIQUE D'OUVERTURE INTERNATIONALE....73
CHAMP C2 : PARTENARIAT ET MOBILLTÉ....75
CHAMP C3 : ÉCHANGE DE CONNAISSANCES ET MUTUALISATION DES RESSOURCES....78
8. DOMAINE : RESPONSABILITÉ SOCIÉTALE UNIVERSITAIRE ET DÉVELOPPEMENT DURABLE....80
CHAMP RS1 : ORGANISATION ET STRUCTURATION DE LA RESPONSABILITÉ SOCIÉTALE UNIVERSITAIRE ET DU DÉVELOPPEMENT DURABLE....80
CHAMP RS2 : RESPONSABILITE SOCIÉTALE....81
CHAMP RS3 : DÉVELOPPEMENT DURABLE....84
V. RÉFÉRENCES....89

I. PRÉAMBULE

Le référentiel national de l'assurance qualité (RNAQES) a été élaboré sous la direction de la CIAQES 1[1] avec la participation des RAQ entre les mois de mai 2013 et janvier 2014. Il est inspiré du référentiel élaboré dans le cadre d'un projet TEMPUS Euro-Maghrébin, AqiUmed (Janvier 2010 - Janvier 2013), qui a réuni quatorze établissements universitaires, dont trois algériens[2].

Deux traits majeurs différencient toutefois le référentiel algérien du modèle AqiUmed. En premier lieu, il contient 3 domaines de plus qui sont venus renforcer son adaptation au contexte national et porter le nombre total de ses domaines à 7 au lieu de 4. Il s'agit des domaines *infrastructures*, *relations avec l'environnement socioéconomique* et *coopération internationale.* En second lieu, toutes les références sont complétées par des critères et des preuves, dans le but de faciliter son utilisation.

Le RNAQES a été présenté pour la toute première fois en février 2014 à l'occasion d'un colloque algéro-canadien tenu à Tlemcen. Sa vulgarisation et son appropriation ont constitué un axe majeur du plan d'action 2015 de la CIAQES 2[3] qui a été installée fin décembre 2014.

Dès le début de l'année 2016 une version en langue arabe du référentiel était disponible, grâce au précieux concours de membres des CAQ des universités de Annaba et Oum El Bouaghi. Durant le même exercice, un léger remaniement donnera naissance à la CIAQES 3[4].

L'année 2016 a été marquée par l'adoption solennelle du RNAQES par la tutelle et sa remise officielle aux chefs d'établissement lors d'un regroupement national. C'était à l'occasion de la réunion de la conférence nationale des universités (CNU) du mois d'octobre 2016, rencontre présidée par le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et au cours de laquelle il a annoncé le lancement de l'autoévaluation des établissements du secteur à partir de janvier 2017.

[1] Durant son existence (Mai 2010-Juillet 2020), la CIAQES a connu 3 compositions fixées par des arrêtés du Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. CIAQES 1, 2010-2014 (Arrêté n° 167 du 31 mai 2010) : M. Haouchine Mustapha (MESRS), M. Bettaz Mohamed (MESRS), Mme Mezache Nacéra (MESRS), M. Bakouche Sadek (ENSSC), M. Berkane Youcef (Univ. de Sétif), M. Berrouche Zineddine (Univ. de Sétif), M. Boubakour Farès (Univ. de Batna), M. Bouzid Nabil (Univ. d'OEB), M. Herzallah Abdelkarim (Univ. de Boumerdès), M. Miliani Mohamed (Univ. d'Oran), M. Benstaali Baghdad (Univ. de Bahrein).

[2] École Normale Supérieure d'Enseignement Technologique (ENSET) d'Oran (actuelle ENP Oran) ; Université M'Hamed Bougara de Boumerdès (UMBB) ; Université Frères Mentouri Constantine 1 (UFMC1).

[3] CIAQES 2, 2015-2016 (Arrêté n° 2004 du 29 déc. 2014) : M. Bakouche Sadek (EHEC Alger), M. Haouchine Mustapha (MESRS), M. Latreche Mohamed El Hadi (Univ. de Constantine 2), M. Nemamcha Mohamed (Univ. de Guelma), M. Khaldi Abdelkader (Univ. de Mascara), Mme Mezache Nacéra (MESRS), Mme Chahed Amina (ENSV El Harrach), Mr Herzallah Abdelkarim (Univ. de Boumerdès), M. Lerari Mohamed (ENSTP Kouba), M. Khelif Rabia (Univ. de Annaba), M. Loucif Abdallah (Univ. de Skikda), M. Radji Mustapha (Univ. de Mostaganem), M. Saidane Abdelkader (ENP Oran), M. Denna Ahmed (UST Oran).

[4] CIAQES 3, 2016-2020 (Arrêté n° 761 du 17 juin 2016) : M. Bakouche Sadek (EHEC Alger), Mme Mezache Nacéra (MESRS), M. Latreche Mohamed El Hadi (Univ. de Constantine 2), M. Nemamcha Mohamed (Univ. de Guelma), Mme Chahed Amina (ENSV El Harrach),), M. Denna Ahmed (UST Oran), M. Herzallah Abdelkarim (Univ. de Boumerdès),. M.Lerari Mohamed (ENSTP Kouba), M. Khelif Rabia (Univ. de Annaba), M. Koudil Mouloud (ENSI El Harrach), M. Djenane Madjid (Univ. de Sétif 1), M. Allal Mohamed Amine (Univ. de Tlemcen), M. Kecir Mohamed (Univ. de Boumerdès).

Les années 2017 et 2018 ont été ponctuées par des opérations phares que le secteur a vécues pour la première fois. Une campagne nationale d'autoévaluation qui a touché une centaine d'établissements et une vague d'évaluation externe qui a concerné dix-huit institutions parmi les mieux préparées. L'évaluation externe a été menée par une vingtaine d'évaluateurs algériens, dont près de la moitié étaient des experts établis au Canada. Les enseignements tirés de ces deux opérations devaient servir, entre autre, à la révision du référentiel qui était projetée. La pandémie de la Covid 19 et la fin de mission de la CIAQES (juillet 2020) ont retardé le projet.

Ce dernier a été repris en septembre 2022 à l'initiative du ministère qui a confié la mission à une commission ad hoc, constituée d'une quinzaine de membres de la communauté universitaire parmi les acteurs du SMQ dans le secteur de l'ESRS. La commission[5] a mené la mission entre le 13 septembre 2022 et le 8 février 2023.

Selon la lettre de mission, la nouvelle version du référentiel doit prendre en compte les constatations relevées et les recommandations émises lors des évaluations de 2017 et 2018 afin de faciliter et d'élargir son utilisation tout en tenant compte des nouveaux textes règlementaires dont le plus récent est le décret exécutif n° 22-208 du 5 juin 2022 fixant le régime des études et de la formation en vue de l'obtention des diplômes de l'enseignement supérieur.

Conformément aux objectifs assignés, les experts ont fait l'effort d'adapter le référentiel révisé aux principaux référentiels internationaux, notamment les références et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en Afrique (ASG-QA, African Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education). En effet, l'intégration des ASG-QA dans le référentiel national démontre la volonté de la tutelle de s'ouvrir davantage sur l'enseignement supérieur africain et de promouvoir et de faciliter les échanges avec ses acteurs.

Deux autres orientations ont guidé le travail de la commission :

- En premier lieu, le référentiel doit s'appliquer à tous les établissements de l'ESRS (universités, centres universitaires, école supérieures, écoles normales et centres de recherche) ;
- En second lieu, les CAQ (Cellules Assurance Qualité) des établissements doivent être associées à la révision.

S'agissant de la première disposition, le référentiel peut être utilisé par l'ensemble des établissements concernés. Lorsqu'un établissement n'est pas concerné par un élément du référentiel (domaine, champ, référence…), il est recommandé de ne pas le considérer.

Quant à la participation des CAQ des établissements relevant du MESRS, elles ont été toutes invitées à participer au travail de révision. Près d'une soixantaine d'entre elles ont envoyé des propositions qui ont été exploitées.

[5] Mme Azzemou Rabea (UST Oran), M. Bahri Mubarek (Univ. Biskra), Mme Benachenhou Kamila (Univ. Tlemcen), Mme Bensaci Fella (CRBT Constantine), M. Bouzidi Athmane (Univ. Béjaia), M. Bachir Bouiadjra Rochdi (Univ. Mascara), Mme Chahed Amina (ENSV El Harrach), Mme Djiar Kahina (EPAU Alger), M. Hamidouche Mohamed (Univ. Sétif 1), Mme Houcine Samira (Univ. Sidi Bel Abbès), M. Khelif Rabia (Univ. Annaba), M. Lerari Mohamed (ENSTP Kouba), M. Rezoug Abdelkader (Univ. Oran 1).

Comparativement à la version 2016, la nouvelle version 2023 compte :

- Un (1) domaine en plus (8 au lieu de 7). Il résulte du réaménagement apporté à certains domaines et la volonté de mettre en lumière de nouvelles responsabilités de l'université (responsabilité sociétale universitaire et développement durable).
- Un nombre de références moins élevé (104 au lieu de 123). Cette diminution découle de la réorganisation des domaines et de la suppression des redondances.
- Des critères et des preuves en plus grand nombre. Cette augmentation s'explique par le souci de la commission de bien clarifier les références et les critères.
- L'importance accordée aux politiques institutionnelles, qui constituent le socle de tout système d'assurance qualité.
- L'incitation des établissements à faire leurs les priorités actuelles du secteur qui sont aussi celles du gouvernement (création de filiales économiques, start-up et incubateurs).
- L'encouragement des établissements à se préparer à accueillir des étudiants étrangers.

RÉFÉRENTIEL VERSION 2023				
Domaines	**Champs**	**Références**	**Critères**	**Preuves**
1. FORMATION	06	14	53	182
2. RECHERCHE ET INNOVATION	03	16	58	160
3. GOUVERNANCE	05	23	59	208
4. VIE DANS LES ETABLISSEMENTS DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE	03	07	16	69
5. INFRASTRUCTURES	05	13	22	70
6. RELATIONS AVEC L'ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉCONOMIQUE	03	07	33	114
7. COOPÉRATION INTERNATIONALE	03	11	25	102
8. RESPONSABILITÉ SOCIÉTALE UNIVERSITAIRE ET DÉVELOPPEMENT DURABLE	03	13	43	136
TOTAUX	**31**	**104**	**309**	**1041**

Un référentiel est un outil dynamique qui doit s'adapter aux besoins des établissements et de leurs parties prenantes. Dans ce sens, la commission a mis à profit cette révision pour mettre en lumière certaines priorités du secteur et encourager les établissements à les prendre en charge. Il en est ainsi de la création de filiales économiques, de l'ouverture d'incubateurs ou encore du recrutement d'étudiants internationaux. Dans le même ordre d'idées, on peut citer les dispositions favorisant l'implication des établissements dans la concrétisation des Objectifs du Développement Durable (ODD) de l'agenda 2030 de l'ONU.

Cette nouvelle version du référentiel met par ailleurs l'accent sur les politiques institutionnelles qui constituent l'assise de tout système d'assurance qualité. Elle incite les établissements à élaborer leur politique pour chacune des activités importantes. La présente version du référentiel est marquée

aussi par le souci des rédacteurs de bien clarifier les critères, ce qui a conduit parfois à la proposition de nombreuses preuves.

Enfin, il importe de noter que la nouvelle version (RNAQ-ESRS) est adaptée à l'évaluation institutionnelle des ÉESRS. Dans cette perspective, il constitue un outil majeur de l'assurance qualité interne (AQI) puisqu'il permet à un établissement de planifier ses activités principales, de mener des autoévaluations et de mettre en œuvre une amélioration continue.

Cependant, le référentiel ne règle pas tous les aspects de la qualité d'un établissement d'enseignement supérieur et de recherche scientifique qui compte des dizaines de processus. Il doit être complété par d'autres référentiels, spécifiques à des activités importantes telles que l'évaluation des parcours de formation, l'évaluation des programmes de recherche... C'est assurément l'une des tâches prioritaires à laquelle devront s'atteler les acteurs du SMQ national.

Liste des Codes des Entités de Recherche

Etablissements de rattachement	Code de l'Entités de Recherche	Entités de Recherche	Année de création	Domaine de recherche
Université de Ghardaia	C0390100	Interdisciplinaire, tourisme, territoires, sociétés	2009	Economie, Econométrie et Finances
Université de Ghardaia	C0300200	Histoire et civilisation Musulmane	2011	Arts et Sciences Humaines
Université de Ghardaia	C0350300	Mathématiques et sciences appliquées	2011	Mathématiques
Université de Ghardaia	C0370400	Développement managérial pour promouvoir les entreprises économiques dans la wilaya de Ghardaia	2015	Commerce, Gestion et Comptabilité
Université de Ghardaia	C0380500	Patrimoine culturel linguistique et littérature dans les régions du Sud Algérien	2015	Arts et Sciences Humaines
Université de Ghardaia	C0380600	Analyse de discours et des études lexicales et littéraires comparées	2018	Arts et Sciences Humaines
Université de Ghardaia	C0360700	Matériaux, technologie des systèmes énergétiques et environnement	2018	Sciences des Matériaux
Université de Ghardaia	C0370800	Applications Quantitatives et Qualitatives pour la Promotion Economique, Sociale et Environnementale des Entreprises Algériennes	2019	Economie, Econométrie et Finances
Université de Ghardaia	C0320900	Valorisation et conservation des écosystèmes arides	2022	Sciences de l'Environnement
Université de Ghardaia	C0371000	Etudes appliquées en sciences financières et comptabilité	2023	Commerce, Gestion et Comptabilité
Université de Ghardaia	C0381100	le Droit et la société dans l’espace numérique	2023	Sciences sociales
Université de Ghardaia	C0371200	Patrimoine et mémoire pour la recherche dans le Sahara Algérien et de l’occident islamique	2023	Sciences sociales
Université de Ghardaia	C0371300	Applications Psychologiques et Éducatives	2024	Psychologies

الملحق رقم 04 : قائمة المجلات التابعة لجامعة غرداية

NUM	TITRE DE LA REVUE	EDITEUR	ISSN
458	مجلة إضـــافات إقتصـــادية	U. GHARDAIA	2572-0074
459	مجلة أبحاث كمية ونوعية في العلوم الاقتصادية والإدارية	U. GHARDAIA	2676-2455
460	مجلة روافد للبحوث والدراسات	U. GHARDAIA	2543-3563
461	مجلة الذخيرة للبحوث والدراسات الإسلامية	U. GHARDAIA	2602-7518
462	مجلة "السياق".	U. GHARDAIA	2477-9857
463	مجلة إسهامات للبحوث والدراسات	U. GHARDAIA	2543-3539
464	مجلة القانون والسياسة	U. GHARDAIA	2992-1155
935	La Revue « ELWAHAT»	U. GHARDAIA	1112-7163
935	sous-titre :	U. GHARDAIA	1112-7163
935	-Section A: Sciences Appliquées	U. GHARDAIA	1112-7163
935	-Section B : Droit et des Sciences Politiques	U. GHARDAIA	1112-7163
935	-Section C : Sciences Economiques, de Gestion et Commerciales	U. GHARDAIA	1112-7163
935	-Section D : Sciences Humaines, Sociales	U. GHARDAIA	1112-7163
935	-Section E : Lettres et Langues	U. GHARDAIA	1112-7163+
936	Journal of Advanced Research in Science and Technology (JARST)	U. GHARDAIA	9989-2352

الملحق رقم (05): قائمة الأساتذة المحكمين

اسم ولقب الأستاذ	الدرجة العلمية	جامعة الانتساب
بوخاري عبد الحميد	أستاذية	جامعة غرداية
قورين خديجة	أستاذة محاضرة أ	جامعة عمار ثليجي الأغواط
طالب حسينة	أستاذة محاضرة ب	جامعة عمار ثليجي الأغواط
بهاز لويزة	أستاذة محاضرة أ	جامعة غرداية

الملحق رقم 06

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الإقتصادية والتجارية وعلوم التسيير

قسم علوم تجارية

تخصص تسويق الخدمات

تحية طيبة وبعد:

تهدف هاته الدراسة لتعرف على أثر التعليم الهجين على جودة مخرجات التعليم العالي في جامعة غرداية وهذا ما استدعى بتصميم استبيان مكون من محورين المحور الأول للمتغير المستقل **التعليم الهجين** أما المحور الثاني لمتغير التابع **جودة مخرجات التعليم العالي** .

القسم الأول: البيانات الشخصية

الجنس:

- ذكر
- أنثى

المستوى :

- أولى ماستر
- ثانية ماستر

أقسام:

- قسم علوم اقتصادية
- قسم علوم تجارية
- قسم علوم التسيير
- قسم علوم مالية ومحاسبة

القسم الثاني:

المحور الأول : التعليم الهجين

الأبعاد	رقم العبارة	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
التعليم الحضوري	01	التنقل للجامعة يستغرق وقتاً					
	02	التعليم الحضوري يتقيد ببرامج زمنية مضبوطة					
	03	التنقل للجامعة يتطلب جهدًا					
	04	القاعات الدراسية كافية للحصص الحضورية					
	05	القاعات الدراسية مناسبة للدراسة (نظافة، اضاءة مكيفة)					
	06	قاعات المكتبة مريحة وهادئة					
	07	المكتبة تحتوي على عدد كبير ومتنوع من الكتب					
	08	المحاضرات الحضورية تساعد على التفاعل الشفوي المباشر					
	09	تبادل الآراء و الخبرات خلال المحاضرات					
	10	التفاعل المتزامن مع الأستاذ يساهم في فهم الدروس					
التعليم عن بعد	11	التعليم عن بُعد يختصر الوقت					
	12	التعليم عن بُعد يتيح التعلم من أماكن مختلفة					
	13	الموقع الالكتروني للجامعة سهل الاستخدام					
	14	أتمكن من تحميل وتنزيل المنشورات من المستودع الرقمي في جميع الأوقات					
	15	أستخدم الوسائل التكنولوجية في انجاز أعمالي البحثية					
	16	الولوج للمنصات التعليم عن بُعد بسهولة					
	17	أفهم الدروس المبرمجة عن بُعد بسهولة					
	18	توفر المنصة خاصية تنزيل المحاضرات وحفظها للرجوع اليها بسهولة					
	19	يُوفر المستودع الرقمي منشورات علمية متنوعة					
	20	أستخدم الوسائط الالكترونية للتواصل عن بُعد مع الأساتذة					

المحور الثاني: جودة مخرجات التعليم العالي

الأبعاد	رقم العبارة	العبارات	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
مهارات شحصية	21	التعليم الهجين يسمح بادارة الوقت بشكل فعال					
	22	التعليم الهجين يتيح وقت اضافي للقيام بأنشطة خارج الجامعة					
	23	التعليم الهجين ينمي المسؤولية تجاه المجتمع					
	24	التعليم الهجين يُسهل التواصل مع الآخرين					
	25	التعليم الهجين يُتيح الاندماج ضمن فرق العمل					
مهارات معرفية	26	التعليم الهجين يسمح بالحصول على تكوين جيد					
	27	التعليم الهجين يتيح الالمام بالمعلومات الأكاديمية الملائمة لمتطلبات سوق العمل					
	28	التعليم الهجين يتيح المشاركة في مؤتمرات هجينة دولية ووطنية					
	29	التعليم الهجين ينمي قدرات التحليل والاستنتاج					
	30	التعليم الهجين يضمن التواصل الفعال مع الأساتذة					
مهارات مهنية	31	التعليم الهجين ينمي قدرات التحكم في تقنيات الاعلام الآلي					
	32	القدرة على استخدام الوسائل التكنولوجية بسهولة					
	33	التعليم الهجين يتيح استخدام اللغة الأجنبية					
	34	التعليم الهجين ينمي اتقان المهارات المهنية					
	35	موائمة المهارات المهنية لمتطلبات سوق العمل					

الملحق رقم 07

		A
	Pearson Correlation	,864**
ع1	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
	Pearson Correlation	,742**
ع2	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
	Pearson Correlation	,727**
ع3	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
	Pearson Correlation	,613**
ع4	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
	Pearson Correlation	,500**
ع5	Sig. (2-tailed)	,005
	N	30
	Pearson Correlation	,500**
ع6	Sig. (2-tailed)	,005
	N	30
	Pearson Correlation	,466**
ع7	Sig. (2-tailed)	,009
	N	30
	Pearson Correlation	,587**
ع8	Sig. (2-tailed)	,001
	N	30
	Pearson Correlation	,617**
ع9	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
	Pearson Correlation	,639**
ع10	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
	Pearson Correlation	1
A	Sig. (2-tailed)	
	N	30

		B
11ع	Pearson Correlation	,814**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
12ع	Pearson Correlation	,858**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
13ع	Pearson Correlation	,842**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
14ع	Pearson Correlation	,858**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
15ع	Pearson Correlation	,814**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
16ع	Pearson Correlation	,907**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
17ع	Pearson Correlation	,907**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
18ع	Pearson Correlation	,907**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
19ع	Pearson Correlation	,832**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
20ع	Pearson Correlation	,832**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
B	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30

		C
21ع	Pearson Correlation	,655**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
22ع	Pearson Correlation	,439*
	Sig. (2-tailed)	,015
	N	30
23ع	Pearson Correlation	,645**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
24ع	Pearson Correlation	,719**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
25ع	Pearson Correlation	,843**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
26ع	Pearson Correlation	,857**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
27ع	Pearson Correlation	,810**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
28ع	Pearson Correlation	,525**
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	30
29ع	Pearson Correlation	,661**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
30ع	Pearson Correlation	,622**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
31ع	Pearson Correlation	,847**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
32ع	Pearson Correlation	,736**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
33ع	Pearson Correlation	,775**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	30
34ع	Pearson Correlation	,534**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	30
35ع	Pearson Correlation	,569**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	30
C	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	30

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,814	10

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,959	10

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,914	20

ReliabilityStatistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,916	15

الجنس

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ذكر	16	53,3	53,3	53,3
	أنثى	14	46,7	46,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

المستوى

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	أولى ماستر	15	50,0	50,0	50,0
	ثانية ماستر	15	50,0	50,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

القسم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	علوم اقتصادية	6	20,0	20,0	20,0
	علوم تجارية	8	26,7	26,7	46,7
	علوم التسيير	7	23,3	23,3	70,0
	علوم مالية ومحاسبة	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Correlations

		A	B	AB
A	**Pearson Correlation**	1	,304	,649**
	Sig. (2-tailed)		,102	,000
	N	30	30	30
B	**Pearson Correlation**	,304	1	,922**
	Sig. (2-tailed)	,102		,000
	N	30	30	30
AB	**Pearson Correlation**	,649**	,922**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	30	30	30

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Correlations

		C1	C2	C3	C
C1	**Pearson Correlation**	1	,713**	,681**	,891**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	30	30	30	30
C2	**Pearson Correlation**	,713**	1	,658**	,901**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	30	30	30	30
C3	**Pearson Correlation**	,681**	,658**	1	,846**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000

	N	30	30	30	30
C	**Pearson Correlation**	,891**	,901**	,846**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	30	30	30	30
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).					

Group Statistics					
	VAR00001	**N**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Std. ErrorMean**
AB	**1,00**	8	2,9000	,26458	,09354
	2,00	8	4,1750	,22678	,08018

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		**t-test for Equality of Means**						
		F	**Sig.**	**t**	**df**	**Sig. (2-tailed)**	**MeanDifference**	**Std. Error Difference**	**95% Confidence Interval of the Difference**	
									Lower	**Upper**
AB	**Equal variances assumed**	,007	,934	-10,349	14	,000	-1,27500	,12320	-1,53924	-1,01076
	Equal variances not assumed			-10,349	13,680	,000	-1,27500	,12320	-1,53982	-1,01018

Group Statistics					
	VAR00002	**N**	**Mean**	**Std. Deviation**	**Std. ErrorMean**
C	**1,00**	8	2,8906	,34028	,12031
	2,00	8	4,1094	,33366	,11797

Independent Samples Test								
	Levene's Test for Equality of Variances		**t-test for Equality of Means**					
	F	**Sig.**	**t**	**df**	**Sig. (2-**	**MeanDifference**	**Std. ErrorDi**	**95% Confidence Interval of the**

						taile d)		fferenc e	Difference	
									Lower	Upper
C	**Equal variances assumed**	,137	,717	-7,233	14	,000	-1,21875	,16849	-1,58013	-,85737
	Equal variances not assumed			-7,233	13,995	,000	-1,21875	,16849	-1,58015	-,85735

Case ProcessingSummary			
		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	30	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

ReliabilityStatistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,814
		N of Items	10[a]
	Part 2	Value	,959
		N of Items	10[b]
	Total N of Items		20
CorrelationBetween Forms			,304
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,467
	UnequalLength		,467
Guttman Split-Half Coefficient			,395
a. The items are:10ع ,9ع ,8ع ,7ع ,6ع ,5ع ,4ع ,3ع ,2ع ,1ع.			
b. The items are: ,19ع ,18ع ,17ع ,16ع ,15ع ,14ع ,13ع ,12ع ,11ع 20ع.			

Case ProcessingSummary			
		N	%
Cases	Valid	30	100,0
	Excluded[a]	0	,0
	Total	30	100,0
a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.			

ReliabilityStatistics			
Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,873
		N of Items	8[a]
	Part 2	Value	,865
		N of Items	7[b]
	Total N of Items		15
CorrelationBetween Forms			,749
Spearman-Brown Coefficient	EqualLength		,856
	UnequalLength		,857
Guttman Split-Half Coefficient			,809
a. The items are:28ع ,27ع ,26ع ,25ع ,24ع ,23ع ,22ع ,21ع.			
b. The items are:35ع ,34ع ,33ع ,32ع ,31ع ,30ع ,29ع ,28ع.			

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
A	30	2,70	4,70	3,7467	,44158
B	30	2,00	5,00	3,4833	,86785
C	30	2,38	4,69	3,5688	,52068
Valid N (listwise)	30				

Frequency Table

ع1					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	8	2,5	2,5	2,5
	موافق	311	96,3	96,3	98,8
	موافق بشدة	4	1,2	1,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع2					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	8	2,5	2,5	2,5
	موافق	311	96,3	96,3	98,8
	موافق بشدة	4	1,2	1,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع3					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	11	3,4	3,4	3,4
	موافق	309	95,7	95,7	99,1
	موافق بشدة	3	,9	,9	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع4					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	10	3,1	3,1	3,1
	موافق	294	91,0	91,0	94,1
	موافق بشدة	19	5,9	5,9	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع5					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	,3	,3	,3
	محايد	1	,3	,3	,6
	موافق	303	93,8	93,8	94,4
	موافق بشدة	18	5,6	5,6	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع6					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	,3	,3	,3
	محايد	1	,3	,3	,6
	موافق	305	94,4	94,4	95,0
	موافق بشدة	16	5,0	5,0	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع7					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	2	,6	,6	,6
	موافق	306	94,7	94,7	95,4
	موافق بشدة	15	4,6	4,6	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع8					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	1	,3	,3	,3
	موافق	313	96,9	96,9	97,2
	موافق بشدة	9	2,8	2,8	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	2	,6	,6	,6
	غير موافق	3	,9	,9	1,5
	موافق	301	93,2	93,2	94,7
	موافق بشدة	17	5,3	5,3	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع10					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	1	,3	,3	,3
	غير موافق	3	,9	,9	1,2
	محايد	1	,3	,3	1,5
	موافق	294	91,0	91,0	92,6
	موافق بشدة	24	7,4	7,4	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع11					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	1	,3	,3	,3
	غير موافق	38	11,8	11,8	12,1
	محايد	1	,3	,3	12,4
	موافق	273	84,5	84,5	96,9
	موافق بشدة	10	3,1	3,1	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع12					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	5	1,5	1,5	1,5
	محايد	1	,3	,3	1,9
	موافق	311	96,3	96,3	98,1
	موافق بشدة	6	1,9	1,9	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع13					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	6	1,9	1,9	1,9
	محايد	1	,3	,3	2,2
	موافق	310	96,0	96,0	98,1
	موافق بشدة	6	1,9	1,9	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع14					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	5	1,5	1,5	1,5
	محايد	1	,3	,3	1,9
	موافق	311	96,3	96,3	98,1
	موافق بشدة	6	1,9	1,9	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع15					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	5	1,5	1,5	1,5
	محايد	1	,3	,3	1,9
	موافق	311	96,3	96,3	98,1
	موافق بشدة	6	1,9	1,9	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع16					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	219	67,8	67,8	67,8
	موافق	97	30,0	30,0	97,8
	موافق بشدة	7	2,2	2,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع17					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	219	67,8	67,8	67,8
	موافق	97	30,0	30,0	97,8
	موافق بشدة	7	2,2	2,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع18					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	217	67,2	67,2	67,2
	موافق	99	30,7	30,7	97,8
	موافق بشدة	7	2,2	2,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع19					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	91	28,2	28,2	28,2
	محايد	1	,3	,3	28,5
	موافق	223	69,0	69,0	97,5
	موافق بشدة	8	2,5	2,5	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع20					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	90	27,9	27,9	27,9
	محايد	2	,6	,6	28,5
	موافق	224	69,3	69,3	97,8
	موافق بشدة	7	2,2	2,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع21				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative

					Percent
Valid	غير موافق بشدة	4	1,2	1,2	1,2
	غير موافق	14	4,3	4,3	5,6
	محايد	13	4,0	4,0	9,6
	موافق	277	85,8	85,8	95,4
	موافق بشدة	15	4,6	4,6	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع22					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	1	,3	,3	,3
	غير موافق	8	2,5	2,5	2,8
	محايد	2	,6	,6	3,4
	موافق	301	93,2	93,2	96,6
	موافق بشدة	11	3,4	3,4	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع23					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	7	2,2	2,2	2,2
	محايد	14	4,3	4,3	6,5
	موافق	288	89,2	89,2	95,7
	موافق بشدة	14	4,3	4,3	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع24					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	7	2,2	2,2	2,2
	محايد	10	3,1	3,1	5,3
	موافق	291	90,1	90,1	95,4
	موافق بشدة	15	4,6	4,6	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع25					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	69	21,4	21,4	21,4
	محايد	7	2,2	2,2	23,5
	موافق	232	71,8	71,8	95,4
	موافق بشدة	15	4,6	4,6	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع26					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	13	4,0	4,0	4,0
	محايد	9	2,8	2,8	6,8
	موافق	285	88,2	88,2	95,0
	موافق بشدة	16	5,0	5,0	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع27					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	6	1,9	1,9	1,9
	غير موافق	64	19,8	19,8	21,7
	محايد	169	52,3	52,3	74,0
	موافق	77	23,8	23,8	97,8
	موافق بشدة	7	2,2	2,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع28					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	11	3,4	3,4	3,4
	غير موافق	78	24,1	24,1	27,6
	محايد	201	62,2	62,2	89,8
	موافق	26	8,0	8,0	97,8
	موافق بشدة	7	2,2	2,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع29					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	1	,3	,3	,3
	غير موافق	8	2,5	2,5	2,8
	محايد	31	9,6	9,6	12,4
	موافق	276	85,4	85,4	97,8
	موافق بشدة	7	2,2	2,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع30					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق بشدة	7	2,2	2,2	2,2
	غير موافق	68	21,1	21,1	23,2
	محايد	194	60,1	60,1	83,3
	موافق	42	13,0	13,0	96,3
	موافق بشدة	12	3,7	3,7	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع31					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	5	1,5	1,5	1,5
	محايد	5	1,5	1,5	3,1
	موافق	271	83,9	83,9	87,0
	موافق بشدة	42	13,0	13,0	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع32					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	2	,6	,6	,6
	محايد	1	,3	,3	,9
	موافق	312	96,6	96,6	97,5

	موافق بشدة	8	2,5	2,5	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع33					
		Frequency	**Percent**	**Valid Percent**	**Cumulative Percent**
Valid	غير موافق	2	,6	,6	,6
	محايد	2	,6	,6	1,2
	موافق	312	96,6	96,6	97,8
	موافق بشدة	7	2,2	2,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع34					
		Frequency	**Percent**	**Valid Percent**	**Cumulative Percent**
Valid	غير موافق بشدة	1	,3	,3	,3
	غير موافق	2	,6	,6	,9
	محايد	1	,3	,3	1,2
	موافق	312	96,6	96,6	97,8
	موافق بشدة	7	2,2	2,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

ع35					
		Frequency	**Percent**	**Valid Percent**	**Cumulative Percent**
Valid	غير موافق	4	1,2	1,2	1,2
	محايد	2	,6	,6	1,9
	موافق	310	96,0	96,0	97,8
	موافق بشدة	7	2,2	2,2	100,0
	Total	323	100,0	100,0	

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ع1	323	2	5	3,96	,332
ع2	323	2	5	3,96	,332
ع3	323	2	5	3,94	,377
ع4	323	2	5	4,00	,428
ع5	323	2	5	4,05	,263
ع6	323	2	5	4,04	,252
ع7	323	2	5	4,03	,265
ع8	323	2	5	4,02	,200
ع9	323	1	5	4,02	,382
ع10	323	1	5	4,04	,375
ع11	323	1	5	3,78	,698
ع12	323	2	5	3,98	,289
ع13	323	2	5	3,98	,310
ع14	323	2	5	3,98	,289
ع15	323	2	5	3,98	,289
ع16	323	2	5	2,67	,978
ع17	323	2	5	2,67	,978
ع18	323	2	5	2,68	,982
ع19	323	2	5	3,46	,929
ع20	323	2	5	3,46	,923
ع21	323	1	5	3,88	,599
ع22	323	1	5	3,97	,408
ع23	323	2	5	3,96	,415
ع24	323	2	5	3,97	,405
ع25	323	2	5	3,60	,873
ع26	323	2	5	3,94	,485
ع27	323	1	5	3,05	,773
ع28	323	1	5	2,81	,716
ع29	323	1	5	3,87	,477
ع30	323	1	5	2,95	,758
ع31	323	2	5	4,08	,448
ع32	323	2	5	4,01	,230
ع33	323	2	5	4,00	,230
ع34	323	1	5	4,00	,279
ع35	323	2	5	3,99	,278
التعليم_الحضوري	323	2,00	5,00	4,0065	,23190
التعليم_عن_بعد	323	2,00	5,00	3,4641	,46111
جودة_مخرجات_التعليم_العال	323	2,00	5,00	3,7387	,26175

ي					
Valid N (listwise)	323				

Model Summary				
Model	**R**	**R Square**	**Adjusted R Square**	**Std. Error of the Estimate**
1	,198[a]	,039	,036	,25695
a. Predictors: (Constant), التعليم_الهجين				

ANOVA[a]						
Model		**Sum of Squares**	**df**	**Mean Square**	**F**	**Sig.**
1	**Regression**	,869	1	,869	13,155	,000[b]
	Residual	21,193	321	,066		
	Total	22,062	322			
a. DependentVariable:جودة_مخرجات_التعليم_العالي						
b. Predictors: (Constant), التعليم_الهجين						

Coefficients[a]						
Model		**Unstandardized Coefficients**		**Standardized Coefficients**	**t**	**Sig.**
		B	**Std. Error**	**Beta**		
1	**(Constant)**	3,013	,201		15,013	,000
	التعليم_الهجين	,194	,054	,198	3,627	,000
a. DependentVariable:جودة_مخرجات_التعليم_العالي						

Model		CollinearityStatistics	
		Tolerance	VIF
1	(Constant)		
	التعليم_عن_بعد	,992	1,008
	التعليم_الحضوري	,992	1,008

CollinearityDiagnostics[a]						
Model	Dimension	Eigenvalue	Condition Index	Variance Proportions		
				(Constant)	التعليم_عن_بعد	التعليم_الحضوري
1	1	2,987	1,000	,00	,00	,00
	2	,012	15,951	,03	,98	,06
	3	,002	42,744	,97	,02	,94
a. DependentVariable:جودة_مخرجات_التعليم_العالي						

Model Summary				
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,469[a]	,220	,218	,23148
a. Predictors: (Constant), التعليم_الحضوري				

ANOVA[a]						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	4,862	1	4,862	90,734	,000[b]
	Residual	17,200	321	,054		
	Total	22,062	322			
a. DependentVariable:جودة_مخرجات_التعليم_العالي						
b. Predictors: (Constant), التعليم_الحضوري						

Coefficients[a]						
Model		**Unstandardized Coefficients**		**Standardized Coefficients**	**t**	**Sig.**
		B	**Std. Error**	**Beta**		
1	**(Constant)**	1,616	,223		7,238	,000
	التعليم_الحضوري	,530	,056	,469	9,525	,000
a. DependentVariable:جودة_مخرجات_التعليم_العالي						

Model Summary				
Model	**R**	**R Square**	**Adjusted R Square**	**Std. Error of the Estimate**
1	,006[a]	,000	-,003	,26216
a. Predictors: (Constant), التعليم_عن_بعد				

ANOVA[a]						
Model		**Sum of Squares**	**df**	**Mean Square**	**F**	**Sig.**
1	**Regression**	,001	1	,001	,012	,913[b]
	Residual	22,061	321	,069		
	Total	22,062	322			
a. DependentVariable:جودة_مخرجات_التعليم_العالي						
b. Predictors: (Constant), التعليم_عن_بعد						

Coefficients[a]						
Model		**Unstandardized Coefficients**		**Standardized Coefficients**	**t**	**Sig.**
		B	**Std. Error**	**Beta**		
1	**(Constant)**	3,751	,111		33,876	,000
	التعليم_عن_بعد	-,003	,032	-,006	-,110	,913
a. DependentVariable:جودة_مخرجات_التعليم_العالي						

Model		**CollinearityStatistics**	
		Tolerance	**VIF**
1	**(Constant)**		
	التعليم_عن_بعد	,992	1,008
	التعليم_الحضوري	,992	1,008

Group Statistics					
	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
التعليم_الهجين	ذكر	164	3,7546	,26543	,02073
	أنثى	159	3,7154	,26843	,02129

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التعليم_الهجين	Equal variances assumed	,525	,469	1,318	321	,188	,03916	,02971	-,01928	,09761
	Equal variances not assumed			1,318	320,427	,188	,03916	,02971	-,01929	,09762

Group Statistics					
	المستوى	N	Mean	Std. Deviation	Std. ErrorMean
التعليم_الهجين	أولي ماستر	107	3,7584	,30161	,02916
	ثانية ماستر	215	3,7240	,24896	,01698

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. ErrorDifference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
التعليم_الهجين	Equal variances assumed	8,344	,004	1,089	320	,277	,03446	,03165	-,02782	,09673
	Equal variances not assumed			1,021	179,835	,309	,03446	,03374	-,03212	,10104

Descriptives

التعليم_الهجين

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
علوم اقتصادية	93	3,7360	,20620	,02138	3,6936	3,7785	3,20	4,40
علوم تجارية	39	3,7128	,40470	,06480	3,5816	3,8440	2,35	5,00
علوم التسيير	98	3,7128	,24020	,02426	3,6646	3,7609	3,00	4,50
علوم مالية ومحاسبة	93	3,7677	,27767	,02879	3,7106	3,8249	3,20	5,00
Total	323	3,7353	,26722	,01487	3,7060	3,7645	2,35	5,00

ANOVA

التعليم_الهجين

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,167	3	,056	,780	,506
Within Groups	22,825	319	,072		
Total	22,993	322			