



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
27	55	ربيع الأول / سبتمبر	2026 / 1448

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة



<https://journals.iu.edu.sa/ESS>



ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة



iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X



[@iujournal4](https://twitter.com/iujournal4)



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

البحوث المنشورة في المجلة
تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والابتكار بالإضافة المعرفية في التخصص.

لم يسبق للباحث نشر بحثه.

أن لا يكون مستلّاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).

أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.

لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.

أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وطلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

لا يحق للباحث سحب البحث بعد قبوله للنشر.

المجلة لا تفرض رسوما للنشر.



الهيئة الاستشارية:

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د. راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

أ.د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. إبراهيم بن علي الربيعي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتورة في أصول التربية الإسلامية
والملحق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

أ. محمد بن سعد الشال

التنسيق العلمي:

أ. أحمد شفاق بن حامد

سكرتارية التحرير:

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبد الكريم



فهرس المحتويات : *

م	عنوان البحث	الصفحة
1	تأثير تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الشمولية الأكاديمية والاجتماعية للطلبة ذوي الإعاقة بالجامعات السعودية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي الوطني د. أحمد سعيد عبد العزيز إبراهيم صالح	12
2	برنامج تدريبي مقترح للقيادات الإدارية بجامعة الملك خالد لدعم ممارسات إدارة الموارد البشرية الخضر د. حنان محمد عبدالله آل هيضه	61
3	Evaluating AI-Based UDL Interventions to Improve Accessibility and Engagement in Special Education د. أضواء بنت علي الأحمري	103
4	تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وعلاقته بتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 د. رنده أحمد محمد حريزي	124
5	مدى إسهام المرونة النفسية في التنبؤ بالتحفيز الذاتي الأكاديمي لدى طالبات الجامعة بمدينة الرياض: دراسة وصفية تنبؤية د. تهاني بنت إبراهيم بن سعيد الدوسري	170
6	مستوى متعة الحياة وعلاقتها ببعض سمات الشخصية الإيجابية لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة د. علي بن عبدالله السويهي	219
7	Barriers to Implementing Early Intervention Programs for Children with Learning Disabilities in Saudi Arabia from the Perspective of Teachers د. بلسم عبد الله الرشيد	263
8	تصورات المعلمين حول استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعليم العلوم د. أمل بنت فالح العنزي	283
9	تطبيق إدارة المخاطر في المدارس الحكومية للبنات بمحافظة الخرج د. ندى بنت فهد بن إبراهيم الهزاع	336
10	العرفاء وأثرهم في الضبط الاجتماعي والبناء الإداري في العصر النبوي دراسة تاريخية حضارية د. بندر بن محمد الحجبي	385

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وعلاقته بتنمية
مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية
بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030

The Implementation of Digitally Enhanced Blended
Learning and Its Relationship to the Development
of Deep Comprehension and Critical Thinking
Skills among Students of Private Universities in
Jeddah in Light of the Digital Transformation of
Saudi Vision 2030

إعداد

د. رنده أحمد محمد حريري

أستاذ التعليم والجودة في التعليم العالي المشارك
قسم التربية - كلية التربية والعلوم الصحية والسلوكية - جامعة دار
الحكمة

Dr. Randa Ahmed Mohamed Hariri

Associate Professor-Education and Quality in Higher
Education

Department of Education - School of Education, Health &
Behavioral Sciences - Dar Al-Hekma University

Email: rhariiri@dah.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-027-024

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وعلاقته بتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة، في ضوء التحول الرقمي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية طبقية قوامها (350) طالبًا. أظهرت النتائج تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.07)، بينما جاء مستوى مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب عاليًا، بمتوسطات حسابية قدرها (4.02) و (4.07) على التوالي. كما أشارت النتائج إلى أنَّ تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية يمكن أن يتنبأ بما نسبته (32.3%) من التباين في مستوى مهارات الفهم العميق، و (33%) من التباين في مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: التعليم المدمج - التكنولوجيا الرقمية - الفهم العميق - التفكير الناقد - التحول الرقمي - رؤية 2030

Abstract

The study aimed to identify the degree of implementation of digitally enhanced blended learning and its relationship with the development of deep comprehension and critical thinking skills among students of private universities in Jeddah, in light of the digital transformation of Saudi Vision 2030. The study adopted the descriptive correlational method, and a stratified random sample of (350) students was selected. A questionnaire was administered to collect the data. The results revealed that the implementation of digitally enhanced blended learning in private universities in Jeddah was at a high level, with a mean score of (4.07). In addition, the levels of deep comprehension and critical thinking skills among students were high, with mean scores of (4.02) and (4.07), respectively. The findings also indicated that the implementation of digitally enhanced blended learning could predict (32.3%) of the variance in deep comprehension skills and (33%) of the variance in critical thinking skills among students.

Keywords: Blended learning, digital technology, deep understanding, critical thinking, digital transformation, Vision 2030

المقدمة

يشهد العالم المعاصر تحولات متسارعة في مختلف المجالات، ولا سيما المجال التعليمي، نتيجة التطور المتلاحق في تقنيات المعلومات والاتصال، الأمر الذي أسهم في إعادة تشكيل النظم التعليمية وفرض الحاجة إلى تبني نماذج تعليمية حديثة تتسم بالمرونة والكفاءة.

وقد أكدت المنظمات الدولية المعنية بالتعليم أنّ دمج التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية لم يعد خياراً إضافياً، بل ضرورة ملحة لتحسين جودة التعليم، وتعزيز نواتج التعلم، وبناء قدرات المتعلمين بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين (UNESCO, 2021).

وفي ضوء هذه التحولات، برز التعليم المدمج بوصفه أحد النماذج التعليمية الحديثة التي تجمع بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، مستفيداً من مزايا كل منهما في تحقيق تعلم أكثر فاعلية واستدامة، ويُعد التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية نموذجاً تكاملياً يساهم في تحسين بيئة التعلم، ويمنح المتعلم دوراً أكثر إيجابية من خلال تنوع مصادر التعلم، واستخدام استراتيجيات تعليمية تركز على الفهم والتفكير بدلاً من الحفظ والتلقين (زروط وطبي، 2025)، كما يساهم هذا النمط في تنوع أساليب التدريس، وزيادة التفاعل بين أطراف العملية التعليمية، وتوفير بيئات تعلم داعمة للتعلم الذاتي والتعاوني، بما ينسجم مع التوجهات العالمية لتطوير التعليم العالي (Graham, 2019).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أنّ التعليم الجامعي لم يعد يقتصر على نقل المعرفة، بل أصبح يركز على تنمية مهارات التفكير العليا التي تمكن المتعلمين من فهم المعرفة بعمق، وتحليلها، وتوظيفها في مواقف حياتية ومهنية متنوعة. وقد أكدت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أنّ تنمية مهارات التفكير تمثل محوراً أساسياً في إعداد الطلبة للمشاركة الفاعلة في مجتمعات المعرفة وسوق العمل المتغير (OECD, 2019).

ويُعد الفهم العميق أحد الأهداف الرئيسة للعملية التعليمية، إذ يتمثل في قدرة المتعلم على الربط بين المفاهيم، وتفسير المعارف، وتحليلها، وتطبيقها في سياقات جديدة، بما يتجاوز التعلم السطحي القائم على الحفظ. ويؤكد ويغنز ومكتيغ أنّ التعلم الحقيقي يتحقق عندما يظهر المتعلم

قدرته على التفسير والتطبيق والنقد واتخاذ القرار الواعي، وهو ما يعكس تحقق الفهم العميق للمعرفة (Wiggins & McTighe, 2005).

كما يُعد التفكير الناقد من أبرز مهارات القرن الحادي والعشرين، لما له من دور محوري في تمكين المتعلم من تحليل الأفكار، وتقويم الحجج، والتمييز بين الرأي والحقيقة، واتخاذ قرارات قائمة على الأدلة. وقد عرّف فاشيون التفكير الناقد بأنه عملية حكم هادفة ومنظمة تعتمد على التفسير والتحليل والتقويم والاستدلال، مما يجعله مهارة أساسية في التعليم الجامعي المعاصر (Facione, 2015).

وتسعى الجامعات الأهلية في المملكة العربية السعودية إلى تطوير برامجها الأكاديمية وأساليبها التدريسية بما يتوافق مع متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وبما ينسجم مع التوجهات الوطنية نحو التحول الرقمي. وقد شهدت هذه الجامعات توسعاً ملحوظاً في توظيف التقنيات التعليمية الحديثة ونماذج التعليم المدمج، إلا أنّ مدى فاعلية هذه التطبيقات في تنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلبة لا يزال بحاجة إلى دراسة علمية معمقة، خاصة في ضوء مستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التي أكدت أهمية التحول الرقمي في التعليم بوصفه ركيزة لبناء اقتصاد معرفي وتنمية رأس المال البشري (Vision 2030, 2016).

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت التعليم المدمج أو مهارات التفكير كلٌّ على حدة، فإن هناك حاجة ملحة إلى دراسات تربط بين تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد، لا سيما في سياق الجامعات الأهلية بمدينة جدة. وانطلاقاً من ذلك، تبرز أهمية هذه الدراسة في الكشف عن طبيعة هذه العلاقة، بما يسهم في تطوير الممارسات التعليمية، وتحسين تصميم المقررات الجامعية، ودعم صانعي القرار التربوي في تبني نماذج تعليمية أكثر فاعلية واستدامة.

مشكلة البحث:

في ظل التحول الرقمي الذي تشهده المملكة العربية السعودية لتحقيق مستهدفات رؤية 2030، برز التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كخيار استراتيجي يسهم في رفع جودة التعليم وتحسين مخرجاته. ويُعدّ هذا النمط من التعليم من أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي تجمع بين التعلم

الحضوري والتعلم الإلكتروني، بما يوفر بيئات تعليمية مرنة وتفاعلية تعزز تفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي، وتلبي احتياجاتهم المتنوعة. وقد أكدت دراسة برهومي (2023) والكفيري (2022) وأبو زيد (2024) أنّ التعليم المدمج يمنح المتعلمين فرصاً أوسع لإتقان المفاهيم، ويسهم في تحسين جودة العملية التعليمية.

وأظهرت الدراسات أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل الأكاديمي، حيث بيّنت دراسة السلمي (2025) فاعليته في تعزيز اتجاهات طالبات الدراسات العليا نحو التعلم الذاتي وتحقيق الفهم العميق، كما أشارت دراسة الرحيلي والأمير (2025) إلى وجود علاقة عكسية بين الضغوط النفسية والتفكير ما وراء المعرفي في بيئات التعليم المدمج، مع تسجيل مستويات مرتفعة من التفكير ما وراء المعرفي، مما يشير إلى دور هذا النمط في دعم مهارات التفكير العليا.

وأكدت دراسة الصباب (2023) أنّ مشاركة الطلاب الفعالة تمثل عنصراً محورياً في نجاح التعليم المدمج، إذ يسهم في تعزيز المشاركة المعرفية والاجتماعية، وتنمية المهارات المعرفية والثقافية، وإتاحة فرص أوسع للتفاعل داخل الفصل وخارجه. كما أوضحت نتائج دراسة الفيقي (2018) والعنيزي (2022) أنّ المشاركة النشطة ترتبط بتحقيق فهم أعمق للمحتوى وتنمية مهارات التفكير العليا.

وفيما يتعلق بمهارات الفهم العميق، أشارت الدراسات إلى أنّ توظيف أساليب تعليمية مبتكرة، مثل التعلم الإثنائي أو النماذج القائمة على TPACK، يعزز قدرات التحليل والتفسير والتطبيق واتخاذ القرار (Washington, 2024؛ السنيقي وآخرون، 2024). كما بينت دراسة الشريدة (2023) وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الناجح والاندماج المعرفي والفهم العميق. أمّا مهارات التفكير الناقد، فقد أثبتت دراسة علي (2018) وفخر (2019) وعثمان (2021) والردادي (2025) أنّ التعليم المدمج يسهم بفاعلية في تنميتها من خلال الأنشطة التفاعلية والتغذية الراجعة الفورية واستخدام الأدوات الرقمية الحديثة.

وعلى الرغم من هذه النتائج الإيجابية، لا تزال هناك تحديات تعوق التطبيق الفعال للتعليم المدمج، من أبرزها ضعف البنية التحتية الرقمية، وقلة التدريب التقني، وتفاوت مستويات مشاركة الطلاب وفهمهم للمحتوى (برهومي، 2022؛ العنيزي، 2022). كما تكشف قلة الدراسات

التطبيقية التي تربط بين التعليم المدمج والفهم العميق والتفكير الناقد في السياق الجامعي السعودي عن فجوة معرفية واضحة. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى دراسة درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة، وعلاقته بتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب، في ضوء التحول الرقمي لرؤية المملكة 2030، بوصفه محور المشكلة البحثية لهذه الدراسة.

أسئلة البحث:

يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030؟
2. ما مستوى الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟
3. ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟
4. ما العلاقة بين تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبا بمسئوى مهارات الفهم العميق ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟

أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. قياس درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030.
2. الكشف عن مستوى الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة.
3. الكشف عن مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة.
4. التعرف على العلاقة بين تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبا بمسئوى مهارات الفهم العميق ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

أهمية البحث:

أهميته النظرية:

1. يكتسب البحث أهميته من أهمية التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كأحد أنماط التعليم الحديثة التي أثبتت جدواها في تحسين جودة التعليم وتناسب مع توجهات التعليم السعودي في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030.
2. يسهم البحث في إثراء الإطار النظري لمفهوم التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية، والمهارات العقلية العليا المتمثلة في الفهم العميق والتفكير الناقد.
3. يوفر البحث قاعدة معرفية تساعد الباحثين على دراسة تأثير التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية على مهارات التفكير العليا في سياقات تعليمية مشابهة.
4. يسهم البحث في سدّ أوجه النقص في الدراسات التي عنت بقياس تأثير التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير العميق والتفكير الناقد للطلاب الجامعي.
5. يسهم البحث في تعميق الفهم النظري للعلاقة بين التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبأ بتنمية المهارات العقلية العليا.
6. يقدم البحث توصيات عملية يمكن من خلالها تحسين تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بالجامعات الأهلية بجدة بما يسهم في تنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب.

الأهمية التطبيقية:

1. يمكن استخدام نتائج البحث كمرجع لصانعي القرار في الجامعات الأهلية لتطوير سياسات تعليمية تدعم التحول الرقمي.
2. تساعد نتائج البحث أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية على تصميم مقررات وأساليب تدريسية فعّالة تجمع بين التعليم التقليدي والتكنولوجيا الرقمية.

3. تساعد نتائج البحث في تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتحسين الأداء التدريسي في التعليم المدمج، بما يساهم في تنمية مهارات التفكير العليا، كالفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب.

4. يمكن الاستفادة من أدوات ومقاييس البحث الحالي، وتطويرها وتكييفها، في دعم عمليات التقويم التربوي بالجامعات الأهلية، بما يساهم في تحسين جودة المخرجات التعليمية واتخاذ قرارات تطويرية مستندة إلى بيانات علمية دقيقة.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: ركّز البحث على التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وعلاقته كمتغير مؤثر في تنمية الفهم العميق ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030.
- الحدود المكانية: اقتصر البحث على الجامعات الأهلية بجدة المتمثلة في: جامعة دار الحكمة، جامعة عفت، جامعة الأعمال والتكنولوجيا.
- الحدود الزمانية: أجري البحث خلال الفصل الأول للعام الجامعي 1447هـ/2025م.

مصطلحات البحث:

1) التعليم المدمج:

تعرف السلمي (2025: 66) التعليم المدمج بأنه: "نمط تعليمي يجمع بين أسلوب التعليم التقليدي وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني، بحيث يُستخدم مزيج من الأنشطة التعليمية والمحاضرات التي تقدم بطرق متزامنة وغير متزامنة، ويعتمد على استخدام تقنيات ومنصات تعليمية رقمية تمكن الطالب من التفاعل المستمر داخل بيئة تعليمية مرنة ومتنوعة".

وتعرف الباحثة التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية إجرائياً بأنه: نمط تعليمي يجمع بين التعليم الحضوري التقليدي والتعليم الإلكتروني من خلال توظيف التقنيات الرقمية والمنصات التعليمية والتطبيقات التفاعلية، بما يساهم في تنويع مصادر التعلم، وتعزيز التفاعل بين الطالب والمحتوى والأستاذ، وتنمية مهارات التعلم الذاتي والتفكير العميق والناقد.

2) التكنولوجيا الرقمية:

تعرف الباحثة التكنولوجيا الرقمية إجرائيًا بأنها: مجموعة الأدوات والوسائط والتطبيقات الرقمية، مثل المنصات التعليمية، وأنظمة إدارة التعلم، والموارد الإلكترونية، والوسائط المتعددة، التي تُستخدم في العملية التعليمية بهدف تحسين التعلم، وتعزيز التفاعل، وتنمية المهارات المعرفية العليا.

3) مهارات الفهم العميق:

يشير (Ke & Xie, 2009) إلى أنّ الفهم العميق يتمثل في القدرة على اكتشاف المعاني المعقدة والخفية، وربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، وتفسير المعرفة وتطبيقها بصورة إبداعية في سياقات متعددة.

وتعرف الباحثة مهارات الفهم العميق إجرائيًا بأنها: قدرة الطالب على التعامل الواعي والمتقدم مع المحتوى التعليمي من خلال تفسير المعلومات وفهمها فهمًا منطقيًا، والربط بين المفاهيم والمعارف السابقة، وتطبيق المعرفة في مواقف جديدة، وتوليد أفكار وحلول إبداعية، وممارسة التقييم والمراجعة الذاتية للأفكار والاستنتاجات، ويُقاس مستوى هذه المهارات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات الفهم العميق الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

4) مهارات التفكير الناقد:

تعرف الباحثة مهارات التفكير الناقد إجرائيًا بأنها: قدرة الطالب على تفسير المعلومات، وتحليل الأفكار والحجج، وتقييم الأدلة والمعطيات، والاستدلال المنطقي، وشرح النتائج، وممارسة الضبط الذاتي في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات. ويُقاس مستوى هذه المهارات بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مهارات التفكير الناقد المعدّ لأغراض هذه الدراسة.

5) التحوّل الرقمي:

التحوّل الرقمي في التعليم: عملية استراتيجية شاملة تهدف إلى دمج التقنيات الرقمية المتقدمة في جميع عناصر المنظومة التعليمية، بما يشمل تصميم المناهج، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، والإدارة التعليمية، على نحو يساهم في تحسين جودة التعلم، وزيادة فاعليته، وتعزيز التفاعل، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين، وتحقيق تعلم مرن ومستدام، مع إحداث تغيير جوهري في أدوار المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية (Reis, 2018).

الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية

في ظل التحولات الرقمية المتسارعة، برز التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بوصفه أحد النماذج التعليمية المعاصرة التي سعت إلى تجاوز أوجه القصور التي كشفت عنها بعض تطبيقات التعليم الإلكتروني الخالص، مع الحفاظ على المزايا التربوية للتعليم الحضوري التقليدي. وقد اتجه التربويون إلى تبني نموذج يقوم على المزج المنهجي بين النمطين، بما يحقق التكامل بين المرونة التي يوفرها التعليم الإلكتروني والتفاعل الإنساني المباشر الذي يميز التعليم الوجيه، مما أسهم في ترسيخ التعليم المدمج كحل تربوي متوازن وفعال (الردادي، 2025).

وتعددت مسميات التعليم المدمج في الأدبيات التربوية، مثل: التعليم المزيح، والتعليم الخليط، والتعليم الهجين، والتعليم التكاملي، وهي مسميات تبرز تنوع الرؤى حول طبيعته وتطبيقاته، مع اتفاقها على فكرة الدمج المنظم بين أنماط تعليمية مختلفة (لوحدي وآخرون، 2020). ويُعرّف التعليم المدمج بأنه نخط تعليمي يجمع بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن، مع توظيف التقنيات الرقمية الحديثة لدعم التعلم داخل بيئة تعليمية مرنة وتفاعلية (أحمد وعلي، 2024). ولا يستند هذا النمط إلى نظرية تعلم واحدة، بل يقوم على توظيف تكاملي لعدد من نظريات التعلم، كالبنائية، والمعرفية، والاجتماعية، والاتصالية، بما يسمح له بالتكيف مع خصائص المتعلمين وتنوع الأهداف والبيئات التعليمية (Graham, 2019).

ويُعد التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية نموذجًا تربويًا مخططًا، يقوم على تصميم مدروس لبيئات تعلم مرنة، تتوافر فيها أدوات الاتصال الرقمية، وقنوات التفاعل المتنوعة، والأنشطة التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة، بما يسهم في تحسين مستوى الفهم، ورفع كفاءة نواتج التعلم، وتعزيز المشاركة الفاعلة بين الطلاب والمعلمين. وهو لا يُعدّ بديلاً للتعليم التقليدي أو الإلكتروني، بل نموذجًا تكامليًا يستثمر مزايا كل منهما (علي، 2018؛ أبو زيد، 2024).

ويتسم التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بعدد من الخصائص التي تجعله من النماذج التعليمية الفاعلة في التعليم الجامعي، من أبرزها المرونة في الزمان والمكان، حيث يتيح للمتعلمين الوصول إلى المحتوى التعليمي داخل القاعات الدراسية وخارجها، من خلال أنماط تعلم متزامنة وغير

متزامنة، بما يراعي الفروق الفردية واحتياجات المتعلمين المختلفة (Alammery et al., 2014). كما يتميز بتنوع مصادر التعلم الرقمية، مثل المنصات التعليمية، والتطبيقات الذكية، والوسائط المتعددة، مما يساهم في إثراء المحتوى التعليمي وزيادة دافعية المتعلمين (Hrastinski, 2019).

ويعزز التعليم المدمج التفاعل التربوي بمستوياته المختلفة، سواء بين الطالب والمحتوى، أو بين الطالب والمعلم، أو بين الطلاب أنفسهم، داخل البيئة الصفية أو الافتراضية، الأمر الذي يساهم في تنمية العلاقات الاجتماعية، ويحد من العزلة التي قد تصاحب التعليم الإلكتروني الخالص (الصالح والسالم، 2022). كما يساهم في خفض التكاليف التعليمية، والتقليل من ازدحام القاعات الدراسية، وزيادة الطاقة الاستيعابية للمؤسسات التعليمية، بما يدعم فرص القبول في التعليم الجامعي (الكفيري، 2022). ويحقق التعليم المدمج كذلك تكاملاً في نظم التقويم، من خلال الجمع بين التقويم التكويني والختامي، وتوظيف أدوات التقويم الإلكتروني إلى جانب الأساليب التقليدية، بما يعزز دقة التقييم ويوفر تغذية راجعة فاعلة تساهم في تحسين الأداء التعليمي (الردادي، 2025).

وتنبع أهمية تطبيق التعليم المدمج في التعليم الجامعي من قدرته على تحسين جودة العملية التعليمية، ومواكبة التحولات الرقمية المتسارعة في مؤسسات التعليم العالي. فهو يعزز دافعية الطلاب للتعلم، وينمي مهارات التعلم الذاتي، ويستجيب لمتطلبات العصر الرقمي القائم على التغير السريع في المعرفة ووسائل اكتسابها (Alammery et al., 2014). كما يوفر بيئة تعليمية تفاعلية مستمرة تتيح التواصل الحضوري والإلكتروني، وتعزز حرية التعبير والمشاركة الفاعلة، وتبقي المتعلم على اتصال دائم بالمحتوى ومصادر المعرفة المتنوعة (أبو زيد، 2024).

ويعتمد التعليم المدمج على نهج متمحور حول المتعلم، يراعي احتياجاته وقدراته وأنماط تعلمه المختلفة، مما يساهم في تعميق الفهم ورفع مستويات التحفيز والمشاركة، وتحقيق تعلم ذي معنى بدلاً من التعلم السطحي (زروط وطبي، 2025). كما يساهم في تحسين فاعلية التعليم الجامعي من خلال التركيز على مخرجات التعلم، وتسهيل الوصول إلى المعلومات، وتحسين التواصل بين أطراف العملية التعليمية، وتعزيز شعور الطلاب بالإنجاز مقارنة بأساليب التعليم التقليدية الخالصة (أبو موسى والصوص، 2014).

وتؤدي التكنولوجيا الرقمية دورًا محوريًا في دعم نجاح التعليم المدمج، إذ تمثل الركيزة الأساسية التي يتحقق من خلالها التكامل بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني. فهي تسهم في إتاحة المحتوى التعليمي التفاعلي، وتوفير منصات التعلم الإلكتروني، وأدوات التواصل الافتراضي، بما يعزز التفاعل التعليمي و يتيح تقديم تغذية راجعة فورية (Means et al., 2014). وتُعد أنظمة إدارة التعلم من أبرز التقنيات الداعمة، لما توفره من أدوات لإدارة المحتوى، والأنشطة، والتقييم، وتتبع تقدم الطلاب، ودعم اتخاذ القرار التربوي (Yeou, 2016)، كما تسهم تطبيقات الفصول الافتراضية ومحتوى التعلم الرقمي التفاعلي في إثراء الخبرات التعليمية، ودعم التعلم التجريبي، وتنمية مهارات التفكير والتطبيق العملي، بما يرفع من جودة التعلم وكفاءته (Brame, 2016؛ Almusawi, 2021). ويتضح من خلال ما سبق أنّ التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية نموذجًا تعليميًا متقدمًا يحقق التكامل الفعال بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، ويواكب متطلبات التعليم الجامعي في العصر الرقمي، ويسهم في تعزيز التفاعل، والمرونة، وجودة نواتج التعلم.

وانطلاقًا من كون التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية لا يقتصر على توفير بيئة تعلم مرنة وتفاعلية فحسب، بل يستهدف الارتقاء بجودة نواتج التعلم، تبرز الحاجة إلى التركيز على نوعية التعلم المتحقق داخل هذه البيئة. ففاعلية هذا النموذج لا تُقاس فقط بمدى توظيف التقنيات أو تنوع أنماط التعلم، وإنما بقدرته على تنمية الفهم العميق لدى المتعلمين، وتحفيزهم على ممارسة التفكير الناقد، بوصفهما من أبرز متطلبات التعلم الجامعي في العصر الرقمي، وهو ما يستدعي الانتقال للحديث عن محوري الفهم العميق والتفكير الناقد.

الخور الثاني: مهارات الفهم العميق

يُعدّ الفهم العميق من المفاهيم المركزية في التربية المعاصرة، إذ يشير إلى مستوى متقدم من التعلم يتجاوز الحفظ والاسترجاع، ليشمل تحليل المعرفة، وربطها بالبناء المعرفي السابق، وتطبيقها في سياقات جديدة ومتنوعة. ويتجلى الفهم العميق في قدرة المتعلم على بناء فهم مفاهيمي متكامل، وتفسير الظواهر التعليمية والعلمية، بدل الاكتفاء بتذكر الحقائق المجردة (Ke & Xie, 2009). ولا يتحقق هذا النوع من الفهم تلقائيًا، بل يُبنى من خلال التفاعل النشط مع بيئة التعلم، والتواصل الاجتماعي، وتطوير البنى المعرفية، بما يتطلب من المعلم توظيف استراتيجيات تعليمية تفاعلية، وتهيئة بيئات تعلم

تشجع التساؤل، والمناقشة، والتفسير، والتطبيق، إلى جانب استخدام أساليب تقويم داعمة للتعليم العميق القائم على الفهم والمعنى (Chin & Brown, 2000).

وقد عرّفت فتح الله (2025) الفهم العميق بأنه عملية فحص ناقد للأفكار الجديدة وربطها بالمعرفة السابقة، ويتجلى من خلال قدرة الطالب على طرح الأسئلة، وحل المشكلات غير المألوفة، واتخاذ القرارات المنطقية، والكشف عن التناقضات المعرفية. ويرى الأغا (2023) أنه سلسلة من العمليات الذهنية التي تمكن الطلبة من الفهم الواعي، والتفسير، واتخاذ القرار، وطرح الأسئلة الجوهرية. كما يُنظر إلى الفهم العميق بوصفه نشاطاً ذهنياً يرتقي بالمتعلمين من مستويات التفكير الدنيا إلى العليا، مثل التحليل، وحل المشكلات، وتوليد الحلول المبتكرة (هذال ويوسف، 2023)، ويؤكد فيلان وآخرون (Fullan et al., 2018) أنّ الفهم العميق يتحقق عندما يكون بناء الفهم هدفاً أساسياً للتعليم، من خلال مهام تعليمية قائمة على الإبداع، والتحدي، والتعاون، واستكشاف المعرفة من زوايا متعددة.

وتتمثل أبرز سمات الفهم العميق في ارتباطه بالتعلم ذي المعنى، وإسهامه في بقاء أثر التعلم، وتيسيره انتقال أثر التعلم إلى مواقف جديدة، بما يحقق التعلم المستدام، فضلاً عن تعارضه مع التعلم السطحي القائم على التلقين والحفظ. وعليه، يُعد الفهم العميق هدفاً تربوياً تسعى النظم التعليمية الحديثة إلى تحقيقه عبر استراتيجيات تعلم نشطة وبيئات تعليمية محفزة.

وتكمن أهمية تنمية مهارات الفهم العميق لدى الطالب الجامعي في دورها الحيوي في تحسين جودة التعلم الجامعي، والانتقال بالطالب من الاستيعاب السطحي إلى التعلم القائم على الفهم والتطبيق، والفهم العميق يُمكّن الطلبة من توظيف المعرفة في سياقات جديدة، وربط المفاهيم بصورة منطقية، واتخاذ قرارات رشيدة في ظل الفيض المعرفي وتعدد مصادر المعلومات في العصر الرقمي (Leperance, 2021). كما لا تقتصر أهميته على الجانب المعرفي، بل تمتد لتشمل تنمية مهارات التواصل، والعمل التعاوني، والاستعداد للحياة المهنية، من خلال فهم القضايا العلمية والمهنية وتحليلها بوعي ومسؤولية (King, 2016).

كما يسهم الفهم العميق في تنظيم البنية المعرفية للطلاب، وتنمية مهارات التنبؤ والاستنتاج، وإعادة توظيف المعرفة بطرائق مبتكرة، واستثارة العمليات العقلية العليا، وإشراك المتعلمين في بناء

المعنى، بما يعزز التفكير العلمي القائم على الفهم والإبداع (هذال ويوسف، 2023)، وتنبع أهميته كذلك من دوره في إعداد خريجين قادرين على حل المشكلات المعقدة، ومواجهة التحديات العلمية والمهنية في عالم متغير قائم على المعرفة والابتكار (Entwistle & Ramsden, 2015).

أما أبعاد ومهارات الفهم العميق فقد تنوعت تصنيفاتها في الأدبيات التربوية؛ إذ أشار (Entwistle, 2000) إلى التذكر الوظيفي، والشرح، والتأمل، بينما قدّم (Wiggins & 2011) (McTighe،) ستة أبعاد هي: التوضيح، والتفسير، والتطبيق، واتخاذ المنظور، والتعاطف، ومعرفة الذات. وفي ضوء ذلك، تعتمد الدراسة الحالية ستة أبعاد رئيسة أكثر اتساقاً مع طبيعة التعلم الجامعي، وهي: الربط بين المفاهيم، والتفسير، والتطبيق، والتحليل، والتقييم، والتوليد الإبداعي. وتمثل هذه الأبعاد إطاراً متكاملًا يجمع بين الجوانب المعرفية والعقلية والإبداعية، ويعكس الانتقال من التعلم السطحي إلى التعلم العميق المستدام القائم على المعنى والتفكير الناقد.

ويُعدّ الفهم العميق أساساً جوهرياً لبناء التعلم ذي المعنى، إذ لا يكتمل أثره التعليمي ما لم يُترجم إلى قدرة المتعلم على التحليل والتقييم وإصدار الأحكام المنطقية. ومن هنا يتكامل الفهم العميق مع التفكير الناقد، بوصفه الامتداد الطبيعي الذي يمكّن المتعلم من توظيف ما فهمه بعمق في فحص الأفكار، وتحليل القضايا، واتخاذ القرارات الواعية، مما يستدعي الانتقال للحديث عن التفكير الناقد وأبعاده.

المحور الثالث: مهارات التفكير الناقد

يُعدّ التفكير الناقد من أنماط التفكير العليا التي تقوم على التحليل المنطقي للأفكار، وتقييم الأدلة، والتمييز بين الحقائق والآراء، وصولاً إلى أحكام قائمة على أسس عقلية موضوعية (Facione, 2015)، ويُنظر إليه بوصفه مهارة محورية في التعليم الجامعي المعاصر لما يسهم به في تعزيز القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات الرشيدة، ومواجهة التحديات المعرفية والسلوكية. ويُعرّف التفكير الناقد بأنه القدرة على فحص البدائل وتقييمها في ضوء الأدلة المتاحة قبل إصدار الحكم (Hatcher, 2011)، كما يُعرّف بأنه نشاط عقلي تأملي منظم تحكمه قواعد المنطق والاستدلال، ويعتمد على تحليل الافتراضات واستخلاص النتائج بصورة واعية (القربي وآخرون،

(2018)، وتُجمع هذه التعريفات على أنّ جوهر التفكير الناقد يتمثل في كونه عملية عقلية هادفة تقوم على التحليل والتقييم والاستدلال للوصول إلى أحكام صادقة وفق معايير موضوعية.

وتكمن أهمية التفكير الناقد في إسهامه المباشر في تحسين جودة التعلم الجامعي، إذ يمكن الطالب من تحليل المعلومات وفهمها بعمق بدلاً من الاكتفاء بحفظها، مما يعزز قدرته على الربط بين المفاهيم داخل التخصص وخارجه (Facione, 1990). وعلى مستوى البحث الأكاديمي، يزود التفكير الناقد الطالب بأدوات منهجية مثل صياغة الفرضيات، وتقييم الأدلة، وبناء الاستنتاجات، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة البحوث والقرارات المعتمدة على البيانات (أحمد، 2021؛ Halpern, 1998)، كما يساهم في تنمية استعدادات ذهنية مهمة، كال موضوعية، والانفتاح على الأدلة، والتأمل الذاتي، وهي خصائص تجعل الطالب متعلماً مدى الحياة، إضافة إلى ذلك، يُعد التفكير الناقد من المهارات الأساسية المطلوبة في سوق العمل المعاصر، لما يوفره من قدرة على حل المشكلات المعقدة، وتقييم الحجج، واتخاذ قرارات منطقية في بيئات عمل متغيرة (Paul & Elder, 2021).

وقد تعددت تصنيفات مهارات التفكير الناقد بتعدد المداخل النظرية. فقد صَنَّف واتسون وغلاس (Watson & Glaser, 1994) التفكير الناقد إلى خمس مهارات رئيسية، هي: الاستنتاج، وتمييز الافتراضات، والاستنباط، والتفسير، وتقييم الحجج. بينما قدّم بول وإيلدر (Paul & Elder, 2021) تصنيفاً يدمج بين عناصر التفكير ومعايير، ويركز على وضوح الغرض، وصياغة الأسئلة، وتحليل المعلومات، وتبني وجهات نظر متعددة. في حين ركّز هالبرن (Halpern, 1998) على التطبيق العملي للتفكير الناقد في الحياة الواقعية وربطه باتخاذ القرار وحل المشكلات.

وتتبني الدراسة الحالية تصنيف (Facione, 1990) لشموليته وشيوعه، إذ يضم ست مهارات مترابطة هي: التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستدلال، والشرح، والضبط الذاتي. وتشكل هذه المهارات إطاراً متكاملًا لتنمية التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي، بما يمكنه من تحليل المعلومات، وتقييمها، واتخاذ قرارات واعية، والتفكير باستقلالية ومسؤولية في المواقف العلمية والعملية.

المحور الرابع: العلاقة بين التعليم المدمج وتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد

أشارت الدراسات التربوية الحديثة إلى وجود علاقة إيجابية بين توظيف التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب، حيث يتيح هذا النمط التعليمي بيئات تعلم تفاعلية ويعزز التعلم القائم على الاستقصاء، ويشجع الطلاب على التحليل والنقاش والتأمل في المحتوى التعليمي، بما يساهم في تطوير مهارات التفكير العليا (Means et al., 2014).

وأظهرت دراسة الرادادي (2025) أنّ تطبيق التعليم المدمج باستخدام منصة مدرستي أسهم بشكل ملحوظ في رفع مستويات مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في جميع مهاراته الفرعية (معرفة الافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، والاستنتاج)، كما عزز اتجاهاتهم نحو هذا النمط التعليمي. وفي السياق الجامعي، كشفت دراسة علي (2018) عن فاعلية التعليم المدمج عبر شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد للطلّابات، حيث تفوقت المجموعة التجريبية التي درست بالتعليم المدمج على المجموعة الضابطة في جميع مهارات التفكير الناقد، بما فيها التحليل، والتقييم، والاستدلال، والاستنتاج، والاستقراء، وبيّنت أهمية اعتماد استراتيجيات التدريس التي تشجع على التعلم القائم على المشكلات والمشاريع والاستقصاء. وأوضحت دراسات أخرى، مثل دراسة فخر (2019)، أنّ البرامج المقترحة في الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج حسّنت مهارات الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلاب الجامعات. كما أشارت دراسات عثمان (2021) وأحمد (2021) إلى أنّ استخدام تقنيات التعليم المدمج، بما فيها تذييلات الفيديو والفصل المقلوب، عزز مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المدارس والجامعات.

بناءً على ما سبق، يتضح أنّ التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية يشكل أداة فعالة لتطوير مهارات التفكير العليا، بما يشمل الفهم العميق والتفكير الناقد، وذلك من خلال تفعيل بيئات تعلم تفاعلية، وتعزيز التفكير الاستقصائي، وربط المعرفة السابقة بالجديدة، وتشجيع الطلاب على التحليل، والتفسير، والتقييم، والاستنتاج، والتطبيق في مواقف تعليمية متنوعة، بما يساهم في إعداد خريجين قادرين على مواجهة تحديات العصر ومواكبة متطلبات التحول الرقمي.

في ضوء ما عرضه الإطار النظري من أسس ومفاهيم متعلقة بالتعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية، وما تمّ تناوله من أبعاد مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد وأهميتهما في تحسين نواتج التعلم الجامعي، تبرز الحاجة إلى التحقق ميدانياً من مدى تجسيد هذه المرتكزات النظرية في الواقع التعليمي. وعليه، تأتي الدراسة الميدانية الحالية لتقيس طبيعة العلاقة بين التعليم المدمج المدعم بالتكنولوجيا الرقمية وتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب في الجامعات الأهلية بمدينة جدة، وذلك بهدف الوقوف على مستوى فاعلية هذا النمط التعليمي في دعم هذه المهارات، وتقديم مؤشرات علمية تسهم في تطوير الممارسات التعليمية واتخاذ القرارات التربوية المبنية على الأدلة.

الدراسات السابقة:

أجرت برهومي (2022) دراسة هدفت إلى تعرّف تصوّرات طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية فيما يتعلق بأهمية واستخدام التعلم المدمج في جامعة الشارقة، وجامعة حائل، ومعوقات استخدامها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (200) طالباً في كل جامعة، وأظهرت النتائج أنّ هناك اتفاقاً بين طلبة الجامعتين على أهمية الاستفادة من التعلم المدمج، وأنّ استخدامه يتمّ بدرجة متوسطة، كما تبين وجود عقبات أمام الاستفادة من التعلم المدمج.

وأجرى العنيزي (2022) دراسة هدفت إلى تعرّف استراتيجيات التعليم المدمج ومعوقات استخدامها من خلال آراء طلبة كلية التربية الأساسية بالكويت. واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (244) طالباً، وأظهرت النتائج أنّ التعليم المدمج هو أحد استراتيجيات التعلم المستحدثة لحل مشاكل التعليم أثناء جائحة كورونا، ومن الصعوبات التي واجهت استخدام هذا النوع من التعليم أنّ المقررات التكنولوجية تحتاج إعادة توصيف وتطوير لتتوافق مع أساليب التدريس الحديثة الرقمية.

وأجرت الشريدة (2023) دراسة هدفت إلى معرفة الإسهام النسبي للذكاء الناجح وعلاقته بالاندماج المعرفي والفهم العميق لدى طالبات جامعة القصيم، وفق المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (137) طالبة، وتمثلت أدواتها في مقياس الذكاء الناجح، ومقياس الاندماج المعرفي، ومقياس

الفهم العميق، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين أبعاد مقياس الذكاء الناجح وأبعاد الفهم العميق.

وقامت الصباب (2023) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية التعليم المدمج وعلاقته بالمشاركة الفعالة لدى طلبة الجامعات الحكومية في بغداد، واعتمد البحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق مقياس الدراسة على عينة عشوائية قوامها (940) طالباً ممن تطبق عليهم نظام التعليم المدمج. أظهرت النتائج أنّ لدى الطلبة مستوى عال من التعليم المدمج. كما تبين وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تطبيق التعليم المدمج والمشاركة الفعالة لدى الطلبة.

وأجرت الصالح (2023) دراسة هدفت إلى تحديد ممارسة التعليم المدمج ومستوى الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق استبانة على عينة عشوائية قوامها (520) طالبة. وأظهرت النتائج ممارسة التعليم المدمج لدى الطالبات بدرجة عالية، كما أنّ المعوقات التي تحد من دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية جاءت عالية.

وأجرى أحمد (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تذييلات الفيديو في بيئة الفصل المقلوب على تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات الملمات. واعتمدت الدراسة منهجاً بحثياً مختلطاً، وتكوّنت العينة من (60) طالبة من طالبات الفرقة الثالثة تخصص لغة عربية، وتم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين التجريبيتين ذات القياس القبلي والبعدي، وكان اختبار التفكير الناقد لواطسون وجلاسر أحد أدوات الدراسة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية تذييلات الفيديو في بيئة الفصل المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وقام واشنطن (Washington, 2024) بدراسة كان الهدف منها مقارنة أسلوب التدريس التقليدي بأسلوب التعلّم الإتيقاني. واستخدمت الدراسة منهجية كمية وتصميمًا مقارنًا سببيًا لتحديد ما إذا كان للتعلّم الإتيقاني تأثير على شعور الطلاب بالفهم العميق للمفاهيم المطروحة في مقرر حساب التفاضل والتكامل بالجامعة، مقارنةً بأسلوب التدريس التقليدي. أُجريت مقارنة باستخدام استبيانات نهاية الفصل الدراسي لمقارنة إجابات الطلاب على سؤال ما إذا كانوا يشعرون بأن فهمهم للأفكار المُدرّسة في المقرر قد تعمّق بفضل أسلوب التدريس المُستخدم، وقد وجدت الدراسة فرقاً

جوهرياً في شعور الفهم العميق بين الطلاب الذين تلقوا تعليمهم عبر أسلوب التعلم الإلكتروني والأسلوب التقليدي.

وقامت السلمي (2025) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام التعليم المدمج في تنمية اتجاه طالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز نحو التعلم الذاتي، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي، ومقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي، وتم اختيار عينة قصدية مكونة من (15) طالبة طبق التعليم المدمج على جميع أفراد العينة، وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي للتعليم المدمج في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى الطالبات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة تنامي الاهتمام بالتعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في البيئات الجامعية العربية والدولية، مع التركيز على أبعاده التطبيقية وآثاره التعليمية المختلفة، فقد اتفقت أغلب الدراسات الوصفية (برهومي، 2022؛ العنيزي، 2022؛ الصباب، 2023؛ الصالح، 2023) على أهمية التعليم المدمج ودوره في تطوير البيئة التعليمية، مع الإشارة إلى وجود معوقات تنظيمية وتقنية تحد من فاعليته، كضعف جاهزية المقررات والبنية التقنية. كما كشفت بعض الدراسات عن علاقات ارتباطية موجبة بين التعليم المدمج ومخرجات تعلمية مهمة، مثل المشاركة الفعالة والاندماج المعرفي والفهم العميق (الصباب، 2023؛ الشريدة، 2023)، في حين أكدت الدراسات التجريبية وشبه التجريبية (أحمد، 2021؛ واشنطن، 2024؛ السلمي، 2025) فاعلية استراتيجيات تعليمية مدعومة بالتقنية في تنمية التفكير الناقد، والفهم العميق، والتعلم الذاتي.

وعلى الرغم من هذا الثراء، يلاحظ أنّ معظم الدراسات تناولت متغيراً واحداً أو مخرجاً تعليمياً محدداً، أو طبقت في سياقات جامعية مختلفة عن الجامعات الأهلية. ومن هنا تبرز أهمية البحث الحالي في الجمع بين التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وكل من الفهم العميق ومهارات التفكير الناقد، ودراسة العلاقة بينها في سياق الجامعات الأهلية بمدينة جدة، بما يساهم في سد فجوة بحثية قائمة وإثراء الأدبيات التربوية المعاصرة.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: تمّ استخدام المنهج الوصفي الارتباطي الذي يدرس العلاقة بين المتغيرات ويصفها وصفاً كمياً وذلك باستخدام مقاييس كمية (أبو علام، 1998)، وذلك بهدف الكشف عن درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وعلاقته بتنمية مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها والخروج بنتائج يمكن تعميمها على مجتمع الدراسة.

مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث في طلاب الجامعات الأهلية بجدة في العام الجامعي 1447هـ/2025م. وقد تمّ تحديد ثلاث جامعات أهلية لتمثل مجتمع البحث وهي: جامعة دار الحكمة، جامعة عفت، جامعة الأعمال والتكنولوجيا، ويقدر عدد طلاب المنتظمين بتلك الجامعات (8076) طالباً وفق الإحصائيات التي تمّ الحصول عليها من مواقع الجامعات المستهدفة، بواقع (1364) طالباً بجامعة دار الحكمة، و(1934) طالباً بجامعة عفت، و(4778) طالباً بجامعة الأعمال والتكنولوجيا.

عينة البحث: بالنظر إلى تباين الجامعات الأهلية بجدة من حيث أهدافها وخصوصياتها التنظيمية وبرامجها الأكاديمية، فقد مثّلت كل جامعة أهلية من الجامعات الثلاث المشاركة طبقة مستقلة، لذا تمّ اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية من طلاب الجامعات الأهلية بما يتناسب مع حجمها، وقد بلغ العدد الإجمالي للعينة (350) طالباً، أي بنسبة (4.3%) من مجتمع البحث.

أداة البحث: تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف البحث، وذلك بالرجوع إلى الأدبيات النظرية والدراسات السابقة، حيث تناولت ثلاثة محاور رئيسة، يقيس المحور الأول تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بالجامعات الأهلية في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030، في جوانب أربعة متمثلة في: (تصميم المقرر والتكامل، أدوات وموارد رقمية، توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله، التقييم والتغذية الراجعة الرقمية، بيئة التعلم والدعم التقني)، ويقيس المحوران الثاني والثالث مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلاب. وحُدّدت المتوسطات الحسابية المرجحة لقياسها كما يأتي: أقل من 1.80 (منخفضة جداً)، من 1.80 إلى أقل من 2.60 (منخفضة)، من 2.60

إلى أقل من 3.40 (متوسطة)، من 3.40 إلى أقل من 4.20 (عالية)، من 4.20 فأعلى (عالية جداً).

وتمّ التحقق من الخصائص السيكمترية للأداة من خلال عرضها على التحكيم، ثم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً من خارج عينة الدراسة الأساسية، وحساب معاملات الصدق والثبات التي أظهرت النتائج الآتية:

الاتساق الداخلي للأداة:

تمّ حساب معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation وذلك كما يأتي:

جدول (1) معامل الارتباط بين كل عبارة بمحور تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية مع درجة البعد المنتمية له

تصميم المقرر والتكامل		أدوات وموارد رقمية		توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله		التقييم والتغذية الراجعة الرقمية		بيئة التعلم والدعم التقني	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.631**	6	.741**	10	.884**	15	.865**	21	.731**
2	.778**	7	.799**	11	.797**	16	.871**	22	.843**
3	.903**	8	.719**	12	.865**	17	.904**	23	.886**
4	.866**	9	.889**	13	.872**	18	.890**	24	.902**
5	.793**	-	-	14	.890**	19	.719**	-	-
-	-	-	-	-	-	20	.865**	-	-

يشير الجدول (1) إلى أنّ معاملات الارتباط في عبارات المحور تراوحت بين (0.904) كأعلى قيمة و(0.631) كأدنى قيمة، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (2) معامل الارتباط بين كل بعد بمحور تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية مع درجة المحور ككل

الأبعاد الفرعية	معامل الارتباط
تصميم المقرر والتكامل	.886**
أدوات وموارد رقمية	.947**

توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله	.969**
التقييم والتغذية الراجعة الرقمية	.927**
بيئة التعلم والدعم التقني	.831**

يشير الجدول (2) إلى أنّ قيم الارتباط لكل بعد بمحور تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية، مع درجة المحور ككل، تراوحت بين (0.831 - 0.969)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01).

جدول (3) معامل الارتباط بين كل عبارة منتمية لمهارات الفهم العميق والتفكير الناقد لدى الطلبة مع درجة المحور ككل

مهارات التفكير الناقد				مهارات الفهم العميق			
معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة
.853**	46	.711**	40	.891**	33	.855**	25
.789**	47	.789**	41	.811**	34	.861**	26
.787**	48	.788**	42	.827**	35	.904**	27
.803**	49	.889**	43	.775**	36	.840**	28
.747**	50	.874**	44	.850**	37	.815**	29
.862**	51	.858**	45	.932**	38	.829**	30
-	-	-	-	.841**	39	.814**	31
-	-	-	-	-	-	.868**	32

** دالة عند مستوى 0.01

يشير الجدول (3) إلى أنّ معامل الارتباط بين كل عبارة منتمية لمحور مهارات الفهم العميق، مع درجة المحور ككل تراوحت بين (0.775 - 0.932)، وتراوحت في محور مهارات التفكير الناقد بين (0.711 - 0.889)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، وتشير النتائج السابقة إلى أنّ الاستبانة تتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي في كل محور من محاورها الفرعية.

ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية بواسطة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (4) معامل الثبات للاستبانة ومحاورها وأبعادها الفرعية

المحاور الرئيسة	الأبعاد الفرعية	معامل الثبات
تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية	تصميم المقرر والتكامل	0.853
	أدوات وموارد رقمية	0.791
	توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله	0.910
	التقييم والتغذية الراجعة الرقمية	0.906
	بيئة التعلم والدعم التقني	0.914
	درجة المحور الأول	0.968
مهارات الفهم العميق	درجة المحور الثاني	0.971
مهارات التفكير الناقد	درجة المحور الثالث	0.953
ثبات الأداة ككل		0.979

اتضح من الجدول (4) أنَّ الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جداً من الثبات حيث بلغ متوسط الثبات للأداة ككل (0.979)، وترواحت في محاورها وأبعادها الفرعية بين (0.791 - 0.971).

نتائج البحث ومناقشتها

إجابة السؤال الأول:

نصّ السؤال الأول على ما يأتي: ما درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل بعد بمحور تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بالجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول (5).

جدول (5) درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بالجامعات الأهلية مجددة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030

الأبعاد الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله	4.14	0.65	عالية	1
تصميم المقرر والتكامل	4.12	0.62	عالية	2
التقييم والتغذية الراجعة الرقمية	4.11	0.70	عالية	3
الأدوات والموارد رقمية	4.00	0.69	عالية	4
بيئة التعلم والدعم التقني	3.95	0.81	عالية	5
درجة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية	4.07	0.63	عالية	-

تشير نتائج الجدول (5) إلى تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بمدينة جدة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.07) وانحراف معياري (0.63)، ويعزى ذلك إلى تبني الجامعات للتوجهات الاستراتيجية الوطنية الداعمة لدمج التقنية في التعليم العالي، وسعيها إلى تطوير نماذج تعليمية مرنة تساهم في رفع جودة المخرجات التعليمية، وجاء بُعد توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.14)، مما يؤكد الدور المحوري لعضو هيئة التدريس في إنجاح التعليم المدمج من خلال الإرشاد الأكاديمي، وتنظيم التعلم، وتحفيز الطلبة على التفاعل داخل البيئات الرقمية، ويعزى ذلك إلى البرامج التدريبية التي عززت الكفايات الرقمية لدى أعضاء هيئة التدريس وأسهمت في انتقائهم من دور الملحق إلى دور الميسر للتعلم. كما حلّ بُعد تصميم المقرر والتكامل في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (4.12)، مشيراً إلى نجاح الجامعات في تحقيق التكامل بين التعليم الحضوري والإلكتروني من حيث الأهداف والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم، اعتماداً على نماذج تصميم تعليمي حديثة متوافقة مع متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي، وجاء بُعد التقييم والتغذية الراجعة الرقمية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.11)، نتيجة تنوع أدوات التقييم الرقمية التي تدعم التعلم الذاتي والمستمر. في المقابل، جاء بُعد الأدوات والموارد الرقمية بمتوسط (4.00)، يليه بُعد بيئة التعلم والدعم التقني بمتوسط (3.95)، ورغم بقائهما ضمن الدرجة

العالية، إلا أن انخفاضهما النسبي قد يُعزى إلى تفاوت البنية التحتية التقنية أو تحديات الدعم الفني وتحديث الموارد. وتتفق هذه النتائج مع دراسات العنيزي (2022)، والصباب (2023)، والصالح (2023) التي أكدت فاعلية التعليم المدمج في تحسين البيئة الجامعية وتلبية متطلبات التعليم في العصر الرقمي..

وفيما يأتي بيان لتطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية بالجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 حسب مجالات البحث، وتم عرضها تسلسلياً وفق درجة تحققها:

(1) توجيه الأستاذ وتدخله:

يعرض الجدول (6) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لبعد توجيه الأستاذ وتدخله، وللبعد ككل.

جدول (6) تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية المتعلقة بتوجيه الأستاذ وتدخله في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
12	يشجّع الأستاذ الطلاب على البحث الرقمي المنطقي	4.22	0.71	عالية جداً	1
13	يقدم الأستاذ إرشاداً مناسباً أثناء الأنشطة التعاونية عبر المنصة.	4.22	0.62	عالية جداً	2
11	يعطي الأستاذ تغذية راجعة رقمية بناءً ومحددة للمهام.	4.16	0.74	عالية	3
14	يستخدم الأستاذ أدوات تفاعلية (اختبارات قصيرة، منصات نقاش) لتحفيز المشاركة.	4.08	0.85	عالية	4
10	يحدد الأستاذ أهداف النشاطات الرقمية بوضوح.	4.04	0.83	عالية	5
	المتوسط العام مجال توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله	4.14	0.65	عالية	-

تشير نتائج الجدول (6) إلى أنّ الجامعات الأهلية في جدة تطبّق نموذج التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية فيما يتعلق بتوجيه الأستاذ وتدخله في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.65)، وقد يعزى ذلك إلى التطور المستمر في برامج التدريب الموجهة لأعضاء هيئة التدريس، وإلى ارتفاع مستوى الوعي المهني بمتطلبات التعليم المدمج في ضوء التحول الرقمي، وهذه النتيجة تتسق مع السياسات الوطنية التي تدعو إلى تطوير دور عضو هيئة التدريس كمرشد ومصمم للتعليم، كما تتوافق مع ما أكدته الأدبيات الحديثة مثل دراسة (Baran et al., 2011) التي شددت على أهمية دور الأستاذ الإرشادي في بيئات التعلم الرقمية، وجاءت العبارة "يشجّع الأستاذ الطلاب على البحث الرقمي المنطقي" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.22) وانحراف معياري (0.71)، مما يدل على أنّ الأساتذة يعززون مهارات البحث والاستقصاء الرقمي لدى الطلاب، وهو ما يبرز تحولاً نحو التعلم النشط القائم على تحليل المعلومات وليس استقبالتها فقط. وقد يعزى ذلك إلى انتشار منصات رقمية توفر فرصاً بحثية منظّمة، وإلى اهتمام الجامعات الأهلية بتنمية مهارات المعلومات والبحث الرقمي. بينما جاءت عبارة "يحدد الأستاذ أهداف النشاطات الرقمية بوضوح" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (4.04) وانحراف معياري (0.83)، وعلى الرغم من ارتفاع درجة الموافقة، إلا أنّ ترتيبها الأخير قد يعزى إلى تباين مستوى وضوح الأهداف بين المقررات المختلفة، أو إلى نقص اتساق صياغة مخرجات الأنشطة الرقمية في جميع المقررات. وقد اتفقت النتيجة بشكل عام مع دراسة الصالح (2023)، والصباب (2023) التي توصلت إلى ارتفاع تطبيق التعليم المدمج بالجامعة.

2) تصميم المقرر والتكامل:

يعرض الجدول (7) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمة لبعد تصميم المقرر والتكامل، وللبعد ككل.

جدول (7) تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية المتعلقة "بتصميم المقرر والتكامل" في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
5	يتم توضيح التوقعات والمهام الرقمية للطالب منذ بداية المقرر	4.36	0.69	عالية جداً	1
1	يتوفر المحتوى المدمج بين الحضور والتعلم الإلكتروني بشكل منظم وواضح	4.08	0.78	عالية	2
2	تتوفر الأنشطة الوجيهة بشكل متكامل مع الأنشطة الرقمية لتهيئة التعلم التفاعلي والإبداعي	4.08	0.67	عالية	3
3	توجد أهداف تعلم محدّدة توضح متى نستخدم الموارد الرقمية ومتى الحضور الوجيه	4.04	0.88	عالية	4
4	تشجّع أساليب التعليم المدمج على حل المشكلات بدلاً من الحفظ	4.02	0.87	عالية	5
	المتوسط العام لمجال تصميم المقرر والتكامل	4.12	0.62	عالية	-

تشير نتائج الجدول (7) إلى أنّ الجامعات الأهلية في جدة تطبّق نموذج التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية فيما يتعلق بتصميم المقرر والتكامل وفق التحول الرقمي لرؤية 2030 من وجهة نظر الطلبة بدرجة تقدير عالية، بمتوسط حسابي (4.12) وانحراف معياري (0.62)، وقد يعزى ذلك إلى تبني الجامعات الأهلية لسياسات منظمة لتطوير المقررات الإلكترونية، وإلى ارتفاع مستوى الوعي المؤسسي بأهمية التكامل بين عناصر المقرر في ضوء التحول الرقمي. وهذه النتيجة متسقة مع التوجهات الوطنية التي تدعو إلى تعزيز التكامل الرقمي في المناهج الجامعية، وجاءت العبارة "يتم توضيح التوقعات والمهام الرقمية للطالب منذ بداية المقرر" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.36)، وانحراف معياري (0.69)، مما يدل على أن الجامعات تُولي أهمية كبيرة لتهيئة الطلاب منذ بداية المقرر، من خلال تحديد واضح للتوقعات ومتطلبات التعلم الرقمي. ويفسر هذا التحسن النضج المؤسسي في إدارة التعليم المدمج، حيث تسعى الجامعات إلى ضبط العملية التعليمية وتقليل

الغموض لدى الطلبة. وقد يعزى ذلك إلى التوسع في تدريب أعضاء هيئة التدريس على بناء مقررات رقمية ذات متطلبات واضحة، وإلى التزام الجامعات بمعايير الجودة الخاصة بالمقررات الإلكترونية، بينما جاءت عبارة "تشجع أساليب التعليم المدمج على حل المشكلات بدلاً من الحفظ" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (4.02)، وانحراف معياري (0.87)، وبدرجة موافقة عالية رغم انخفاض ترتيبها. وقد يعزى هذا الانخفاض إلى أن بعض الممارسات التعليمية لا تزال تركز على التذكر أكثر من التطبيق، أو إلى نقص توظيف استراتيجيات تعليمية قائمة على حل المشكلات ضمن السياقات الرقمية. ويدعم هذه النتائج ما أشارت إليه دراسة (Almusawi, 2021) أهمية المحتويات الرقمية ودورها في تحقيق فاعلية التعليم المدمج.

(3) التقييم والتغذية الراجعة الرقمية:

يعرض الجدول (8) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمة لبعث التقييم والتغذية الراجعة الرقمية، وللبعد ككل.

جدول (8) تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية المتعلقة بالتقييم والتغذية الراجعة الرقمية في الجامعات الأهلية بمجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
18	تراعي أساليب التقييم في التعليم المدمج تنوع المهام (اختبارات، مشاريع، مناقشات).	4.22	0.79	عالية جداً	1
19	تتضمن التقييمات الرقمية مهامًا تتطلب حل مشكلات جديدة أو تصميم حلول.	4.18	0.63	عالية	2
15	تقيس التقييمات الرقمية قدرة الطالب على ربط المفاهيم لا الحفظ فقط	4.08	0.90	عالية	3
17	تستخدم أدوات رقمية كالمناقشات، وتحليل حالات، لتقييم مهارات التفكير النقدي	4.02	0.85	عالية	4
16	تقدم التغذية الراجعة الرقمية بشكل سريع ومركز على تحسين التفكير.	3.96	0.99	عالية	5

المتوسط العام لمجال التقييم والتغذية الراجعة الرقمية	4.11	0.70	عالية	-
--	------	------	-------	---

تشير نتائج الجدول (8) إلى أنّ الجامعات الأهلية في جدة تطبّق نموذج التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية فيما يتعلق بالتقييم والتغذية الراجعة الرقمية وفق التحول الرقمي لرؤية 2030، من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.11)، وانحراف معياري (0.70)، وقد يعزى ذلك إلى تبني الجامعات الأهلية أساليب تقييمية مدججة تستخدم مهام متنوعة، وأدوات رقمية حديثة، وإلى تدريب أعضاء هيئة التدريس على تصميم أنشطة تقييمية تحقق أهداف التعلم المدمج. وجاءت العبارة "تراعي أساليب التقويم في التعليم المدمج تنوع المهام (اختبارات، مشاريع، مناقشات)" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (0.79)، ويعزى ذلك إلى تصميم المقررات بحيث تشمل مهامًا متعددة ومتنوعة، وهو ما يعزز قدرة الطلاب على التعلّم بطرق مختلفة ويزيد من تفاعلهم مع المحتوى، وفي الترتيب الأخير جاءت عبارة "تقدم التغذية الراجعة الرقمية بشكل سريع ومركز على تحسين التفكير" بمتوسط حسابي (3.96) وانحراف معياري (0.99)، وبدرجة موافقة عالية، ورغم ارتفاع المتوسط، فإن انخفاض ترتيبها قد يعزى إلى تفاوت سرعة وجود التغذية الراجعة بين المقررات المختلفة، أو إلى محدودية الوقت المتاح للأساتذة لتقديم ملاحظات مفصلة لكل طالب، وتتوافق النتائج السابقة مع دراسة الرادادي (2025)، وعثمان (2021)، وأحمد (2021) التي أكدت دور التغذية الراجعة الفورية في تعزيز فاعلية التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

4) الأدوات والموارد الرقمية:

يعرض الجدول (9) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لبعد الأدوات والموارد الرقمية، وللبعد ككل.

جدول (9) تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية المتعلقة بالأدوات والموارد الرقمية في الجامعات الأهلية بمجدة في ضوء التحول الرقمي لرؤية 2030 مرتبة تنازلياً

م	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
8	تتوفر أدلة لاستخدام الموارد الرقمية داخل كل وحدة دراسية	4.10	0.74	عالية	1
9	يتم تحديث الموارد الرقمية دورياً لتعكس المستجدات المعرفية	4.02	0.85	عالية	2
6	تستخدم الجامعة منصات رقمية (مثل LM) توفر مواد تفاعلية نافعة	3.94	0.91	عالية	3
7	توجد أدوات رقمية متنوعة (محاكاة، محاضرات مسجلة، موارد تفاعلية) تساعد على التطبيق العميق للمفاهيم	3.92	0.99	عالية	4
	المتوسط العام لمجال الأدوات والموارد الرقمية	4.00	0.69	عالية	-

تشير نتائج الجدول (9) إلى أنّ الجامعات الأهلية في جدة تطبّق نموذج التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية فيما يتعلق بالأدوات والموارد الرقمية وفق التحول الرقمي لرؤية 2030، من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.00)، وانحراف معياري (0.69)، وقد يعزى ذلك إلى استثمارات الجامعات الأهلية في البنية التحتية التقنية، وتنامي دور مراكز التعلم الإلكتروني في تطوير محتوى رقمي محدث ومتاح للطلبة، وهذه النتيجة تتسق مع التوجهات الوطنية في المملكة العربية السعودية الرامية إلى الارتقاء بجودة التعلم التقني، كما تتوافق مع دراسة (Brame, 2016) التي أكدت أن جودة الموارد الرقمية وتنوعها يمثلان عنصراً أساسياً في نجاح التعليم المدمج، وجاءت العبارة "تتوفر أدلة لاستخدام الموارد الرقمية داخل كل وحدة دراسية" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.10) وانحراف معياري (0.74)، مما يدل على أن الجامعات الأهلية تُعطي أهمية كبيرة لتزويد الطلبة بأدلة إرشادية واضحة لاستخدام الموارد الرقمية، وهو ما يبرز اهتماماً مؤسسياً بتهيئة الطلاب وتمكينهم من استخدام المنصات والأدوات الرقمية بكفاءة، وقد يعزى ذلك إلى التوسع في وحدات

الدعم التقني وتطوير أدلة الاستخدام ضمن نظم إدارة التعلم، بينما جاءت العبارة "توجد أدوات رقمية متنوعة (محاكاة، محاضرات مسجلة، موارد تفاعلية) تساعد على التطبيق العميق للمفاهيم" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.92)، وانحراف معياري (0.99) وبدرجة موافقة عالية، ورغم ارتفاع المتوسط إلا أن ترتيبها الأخير قد يعزى إلى أن بعض المقررات ما تزال تعتمد على نماذج تقليدية في المحتوى ولا توظف أدوات المحاكاة أو الموارد التفاعلية بشكل واسع، أو إلى تفاوت قدرات أعضاء هيئة التدريس في إنتاج محتوى رقمي تفاعلي متقدم. وقد اتفقت النتيجة بكل عام مع دراسة الصالح (2023)، والصباب (2023) التي توصلت إلى ارتفاع تطبيق التعليم المدمج بالجامعة.

5) بيئة التعلم والدعم التقني:

يعرض الجدول (10) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لبعد بيئة التعلم والدعم التقني، وللبعد ككل.

جدول (10) تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية المتعلقة ببيئة التعلم والدعم التقني في الجامعات الأهلية بجدة في ضوء متطلبات التحول الرقمي لرؤية 2030 مرتبة تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
20	يتم تزويد الطلاب بمعايير تقييم واضحة في الأنشطة الرقمية.	4.20	0.73	عالية جداً	1
21	يتوفر دعم فني وتعليمي للطلاب حول كيفية استخدام أدوات التعلم الرقمي.	4.06	0.74	عالية	2
23	تشجع بيئة الجامعة الاستقلالية الرقمية وتوفير موارد لتعلم ذاتي	3.94	0.94	عالية	3
22	تتوفر مراكز تدريب أو إرشادات إلكترونية لتطوير المهارات الرقمية لدى الطلاب.	3.92	0.83	عالية	4
24	تُتخذ الجامعة إجراءات سريعة لحل المشاكل التقنية أثناء سير العملية التعليمية.	3.86	1.11	عالية	5
	المتوسط العام لـ مجال بيئة التعلم والدعم التقني	3.95	0.81	عالية	-

تشير نتائج الجدول (10) إلى أنَّ الجامعات الأهلية في جدة تطبّق نموذج التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية فيما يتعلق بيئة التعلم والدعم التقني وفق التحول الرقمي لرؤية 2030، من وجهة نظر الطلبة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (3.95)، وانحراف معياري (0.81)، ويشير ذلك إلى توفر بيئة تعليمية داعمة للطلاب تمكنهم من التفاعل مع أدوات التعلم الرقمي والاستفادة المثلى من الموارد التقنية. ويعزى ذلك إلى تطوير الجامعات الأهلية للبنية التحتية الرقمية، وتوفير وحدات دعم فني وتعليمي، وتدريب الطلاب على استخدام الموارد الرقمية بفاعلية، وجاءت العبارة "يتم تزويد الطلاب بمعايير تقييم واضحة في الأنشطة الرقمية" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.20)، وانحراف معياري (0.73)، ويعزى ذلك إلى اعتماد نماذج تقييم واضحة تسهل على الطلاب معرفة متطلبات الأداء وتحفز التفاعل الرقمي، بينما جاءت عبارة "تتخذ الجامعة إجراءات سريعة لحل المشاكل التقنية أثناء سير العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (3.86)، وانحراف معياري (1.11)، وبدرجة موافقة عالية، ورغم ارتفاع المتوسط فإن انخفاض ترتيبها قد يعزى إلى بعض البطء في الاستجابة للمشكلات التقنية في بعض المقررات أو المواقف التعليمية، وهو ما قد يؤثر على تجربة الطلاب، وتنسجم النتائج مع دراسة أبو موسى والصوص (2014) والردادي (2025) و (Graham, 2006) التي أكدت أنَّ البيئة التعليمية المتكاملة التي يحققها التعليم المدمج تمثل عاملاً أساسياً في تعزيز جودة التعليم الجامعي.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نصّ السؤال الثاني على ما يلي: ما مستوى مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟ وللإجابة عن السؤال تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة، وللمحور ككل.

جدول (11) مستوى مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجهة مرتبة
تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
39	أراجع أفكارني عندما أكتشف خللاً أو خطأ في فهمي للموضوع.	4.18	0.69	عالية	1
34	أستطيع استنتاج معاني وأفكار جديدة من خلال دراسة النصوص أو المحاضرات	4.12	0.69	عالية	2
27	أُبين العلاقة بين المفاهيم الواردة في المحتوى الدراسي بطريقة منطقية.	4.08	0.67	عالية	3
28	أستطيع أن أفسر أسباب الظواهر أو الأحداث التي أتعلمها في المقرر بشكل منطقي	4.06	0.71	عالية	4
26	أستطيع الربط بين المعلومات الجديدة والمعارف السابقة ذات الصلة.	4.04	0.68	عالية	5
37	أُقارن بين وجهات النظر المختلفة حول الفكرة أو الموضوع المطروح.	4.04	0.76	عالية	6
33	أُقارن بين مواقف أو أحداث مختلفة لتطبيق المفاهيم التي تعلمتها.	4.02	0.70	عالية	7
36	أجد نفسي قادراً على إنتاج أفكار أو حلول مبتكرة استناداً إلى المفاهيم التي تعلمتها.	4.02	0.75	عالية	8
38	أُوضح موقفني من الآراء المتباينة بعد تحليلها وتقييمها باستخدام الأدلة.	4.02	0.80	عالية	9
25	أستوعب المعلومات الجديدة في ضوء ما أملكه من معارف سابقة.	4.00	0.73	عالية	10
31	أطبق المفاهيم النظرية على مشكلات واقعية أو حالات دراسية مشابهة.	3.98	0.80	عالية	11

30	أصنّف المعلومات وأرتبها وفق معايير محددة أستخلصها من الدرس.	3.96	0.70	عالية	12
29	أتمكن من تقديم تفسيرات متعددة لظاهرة أو مفهوم ما.	3.94	0.77	عالية	13
35	أستطيع صياغة أسئلة جديدة تعكس قدرتي على بناء مفهومي الجديد للمحتوى الدراسي	3.92	0.85	عالية	14
32	أستخدم ما تعلمته في تحليل مواقف جديدة لم تُذكر صراحة في الدرس	3.90	0.86	عالية	15
	المتوسط العام لمستوى مهارات الفهم العميق لدى الطلاب	4.02	0.63	عالية	-

تشير نتائج الجدول (11) إلى أنّ مستوى مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة من وجهة نظرهم جاء عاليًا، بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.63)، ويشير ذلك إلى قدرة الطلاب على التفاعل بفعالية مع المحتوى الدراسي واستيعابه وتحليله وتطبيقه بطرق منطقية وعملية، ويعزى ذلك إلى التدريب المستمر للطلاب على استخدام استراتيجيات التعلم الفعّال، وجاءت العبارة "أراجع أفكارى عندما أكتشف خللاً أو خطأ في فهمي للموضوع" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.18)، وانحراف معياري (0.69)، ويعزى ذلك إلى تهيئة الجامعات الأهلية بيئة تعليمية تشجع على النقد الذاتي. بينما حازت العبارة "أستخدم ما تعلمته في تحليل مواقف جديدة لم تُذكر صراحة في الدرس" على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (0.86)، ورغم درجة الموافقة العالية فإنّ انخفاض ترتيبها قد يعزى إلى محدودية الفرص المتاحة أمام الطلاب لتطبيق المعرفة في مواقف واقعية متنوعة، أو غياب أمثلة كافية في المقررات لتمكين الطلاب من هذا النوع من التحليل. وقد اتفقت النتائج بشكل عام مع دراسة الشريدة (2023) التي أظهرت ارتفاع مستوى الفهم العميق لدى الطلاب. كما تنسجم مع ما أكدّه واشنطن (Washington, 2024) والسنيّ وآخرون (2024) حول أهمية التعليم النشط والموجه نحو التحليل والتطبيق والإتقان في تنمية مهارات الفهم العميق لدى الطلاب.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نصّ السؤال الثالث على ما يلي: ما مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟ وللإجابة عن السؤال تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لكل عبارة منتمية لمحور مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة، وللمحور ككل.

جدول (12) مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة مرتبة

تنازلياً

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
50	أُعِيد صياغة الأفكار المعقدة بلغة بسيطة تساعد الآخرين على فهمها.	4.24	0.77	عالية جداً	1
51	أصحح آرائي وأفكاري عند التأكد من عدم مناسبتها	4.24	0.74	عالية جداً	2
46	أفحص الأدلة والحجج للتأكد من قوتها ومنطقيتها.	4.14	0.76	عالية	3
41	أبين الفكرة الرئيسة في الموضوع قبل مناقشة التفاصيل.	4.12	0.66	عالية	4
45	أقيم مصداقية المعلومات قبل اعتمادها في بحثي أو تقرير.	4.10	0.76	عالية	5
47	أستخدم الملاحظات السابقة للتنبؤ بالنتائج المستقبلية.	4.10	0.74	عالية	6
42	أحلل الحجج والأفكار لاكتشاف العلاقات بين الأسباب والنتائج.	4.08	0.70	عالية	7
49	أشرح مبررات موقفي أو قراري بأسلوب منطقي مدعوم بالأدلة.	4.06	0.82	عالية	8
40	أوضح المفاهيم والمصطلحات الواردة في النصوص أو المحاضرات بدقة.	4.04	0.70	عالية	9
43	أميز بين الحقائق والآراء عند مناقشة قضية علمية أو اجتماعية.	4.02	0.87	عالية	10

48	أبرز استنتاجاتي بأدلة واضحة ومنطقية.	4.00	0.83	عالية	11
44	أقارن بين تفسيرات متعددة لنفس الظاهرة للوصول إلى الأنسب.	3.96	0.83	عالية	12
	المتوسط العام لمستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب	4.09	0.62	عالية	-

تشير نتائج جدول (12) إلى أنّ مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة جاء عالياً بمتوسط حسابي (4.09)، وانحراف معياري (0.62)، وقد يعزى ذلك إلى الاهتمام الأكاديمي في الجامعات الأهلية بجدة بتطوير التفكير التحليلي وحل المشكلات ضمن المقررات الجامعية والأنشطة التعليمية، وهذه النتيجة متسقة مع التوجهات الحديثة التي تشدد على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب الجامعيين، كما تتوافق مع ما أكدت عليه دراسة Facione (2015)، حول أهمية تنمية مهارات التحليل والتقييم والقدرة على استخلاص الاستنتاجات في التعليم العالي. وجاءت العبارة "أعيد صياغة الأفكار المعقدة بلغة بسيطة تساعد الآخرين على فهمها" في الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (0.77)، مما يدل على أنّ الطلاب يمتلكون قدرة قوية على تبسيط المعلومات المعقدة وتوصيلها للآخرين بوضوح، ويشير ذلك إلى وعي الطلاب بأهمية توصيل الأفكار بشكل منطقي، وقد يعزى ذلك إلى تشجيع الأساليب التعليمية التفاعلية التي تعزز القدرة على التعبير والتحليل. بينما جاءت العبارة "أقارن بين تفسيرات متعددة لنفس الظاهرة للوصول إلى الأنسب" في الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.83)، وبدرجة موافقة عالية، ورغم ارتفاع المتوسط فإن انخفاض ترتيبها قد يعزى إلى أن بعض الطلاب يحتاجون إلى مزيد من التدريب على تحليل التفسيرات المتعددة واستنتاج الأفضل بينها، وقد اتفقت النتائج بشكل عام مع دراسة الرادادي (2025)، وأحمد (2021) وعثمان (2021) التي أظهرت تحسن مستويات التفكير الناقد لدى الطلاب.

الإجابة عن السؤال الرابع:

نصّ السؤال الرابع على ما يلي: ما العلاقة بين تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبأ بمستوى مهارات الفهم العميق ومهارات التفكير الناقد لدى الطلاب لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة؟

وللإجابة عن السؤال تم إجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط linear Regression والنتائج يوضحها الجدول (13).

جدول (13) قيم معامل التحديد ومعامل b وبيتا وقيمة "ت" ودلالاتها لعلاقة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنباً بتنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة

المتغيرات	معامل التحديد	B	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة ت	قيمة الاحتمال
الثابت		1.693	.492		3.441	.001
تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية	.323	.571	.119	.568	4.782	.000

تشير نتائج جدول (13) إلى وجود أثر دال إحصائياً لتطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة، حيث بلغ معامل التحديد ($R^2=0.323$)، وهو ما يعني أنّ التعليم المدمج يفسر ما نسبته 32.3% من التباين الكلي في مهارات الفهم العميق، وتُعد هذه النسبة متوسطة لكنها ذات دلالة تربوية مهمة، نظراً لتعقّد مهارات الفهم العميق واعتمادها على تداخل عدة عوامل معرفية وتدرسية، وليس عاملاً واحداً فقط (Biggs & Tang, 2011)، وتُظهر قيمة معامل الانحدار غير المعياري ($B=0.571$) أن كل زيادة بمقدار وحدة واحدة في مستوى تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية تقابلها زيادة مقدارها 0.571 في مستوى مهارات الفهم العميق لدى الطلبة، مع ثبات المتغيرات الأخرى. ويشير ذلك إلى الدور الإيجابي للتكامل بين التعليم الحضوري والتعلم الرقمي في دعم بناء المعنى، وربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة، وهو ما يُعد من الركائز الأساسية للفهم العميق (Entwistle, 2000)، كما تؤكد قيمة معامل الانحدار المعياري ($Beta=0.568$) وجود أثر متوسط إلى قوي نسبياً لتطبيق التعليم المدمج في تنمية الفهم العميق، مما يدل على أن هذا النمط التعليمي يُعد متغيراً تنبؤياً مهماً في تحسين مستويات الفهم التحليلي والتفسيري والتطبيقي لدى طلاب التعليم

الجامعي، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (Means et al.,2014) من أنّ بيئات التعلم المدمج تعزز التعلم العميق من خلال التفاعل، والتفكير التأملي، والمشاركة النشطة للمتعلمين.

ويكشف الجدول (14) عن قيم معامل التحديد، وقيم معامل b وبيتا وقيمة "ت" ودلالاتها لتطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية وقدرته التنبؤية بمستوى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة من وجهة نظر عينة الدراسة الأساسية.

جدول (14) قيم معامل التحديد ومعامل b وبيتا وقيمة "ت" ودلالاتها لعلاقة تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية كمتغير متنبأ بتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة

المتغيرات	معامل التحديد	B	الخطأ المعياري	قيمة بيتا	قيمة ت	قيمة الاحتمال
الثابت	.330	1.771	.483		3.667	.001
تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية		.570	.117	.574	4.861	.000

تشير نتائج جدول (14) إلى وجود أثر دال إحصائياً لتطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة، حيث بلغ معامل التحديد ($R^2=0.330$)، وهو ما يعني أنّ هذا النمط التعليمي يفسر ما نسبته 33.0% من التباين الكلي في مستويات التفكير الناقد لدى الطلبة، وتُعد هذه النسبة ذات دلالة تربوية معتبرة، نظراً لأن التفكير الناقد من المهارات المركبة التي تتأثر بعوامل متعددة مثل استراتيجيات التدريس، وطبيعة المحتوى، ومستوى التفاعل الصفّي، والخبرات التعليمية السابقة (Facione,2015). وتُظهر قيمة معامل الانحدار غير المعياري ($B=0.570$) أن كل زيادة مقدارها وحدة واحدة في مستوى تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية تقابلها زيادة مقدارها 0.570 في مستوى مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، مع ثبات المتغيرات الأخرى، ويبرز ذلك فاعلية الدمج بين التعليم الحضوري والرقمي في إتاحة مواقف تعليمية ثرية قائمة على التحليل، والمقارنة، وتقييم الأدلة، وهي عمليات جوهرية في بناء التفكير الناقد (Paul & Elder,2014)، كما تشير قيمة معامل الانحدار

المعياري ($Beta = 0.574$) إلى وجود أثر متوسط إلى قوي نسبياً لتطبيق التعليم المدمج في تنمية التفكير الناقد، مما يدل على أن هذا المتغير يُعد من المتغيرات التنبؤية المهمة في تعزيز هذه المهارة لدى طلبة التعليم الجامعي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات كدراسة الراددي (2025)، وعلي (2018)، وأحمد (2021) التي أكدت أن بيئات التعلم المدمج، خاصة تلك المدعومة بالمنصات الرقمية التفاعلية، تسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال التعلم القائم على المشكلات، والمناقشات الإلكترونية، والتغذية الراجعة الفورية.

ملخص النتائج والتوصيات

عرض ملخص النتائج:

أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية في الجامعات الأهلية بمدينة جدة بدرجة عالية، بمتوسط حسابي (4.07).
2. حاز بُعد توجيه الأستاذ الجامعي وتدخله على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.14)، يليه بُعد تصميم المقرر والتكامل، بمتوسط حسابي (4.12)، ثم بُعد التقييم والتغذية الراجعة الرقمية، بمتوسط حسابي (4.11)، يليه بُعد الأدوات والموارد الرقمية، بمتوسط حسابي (4.00)، وأخيراً بُعد بيئة التعلم والدعم التقني في بمتوسط حسابي (3.95).
3. مستوى مهارات الفهم العميق لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة من وجهة نظر الطلبة جاء عالياً، بمتوسط حسابي (4.02).
4. مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الجامعات الأهلية بجدة جاء عالياً بمتوسط حسابي (4.09).
5. تطبيق التعليم المدمج المعزز بالتكنولوجيا الرقمية يمكن أن يتنبأ بما نسبته 32.3% من التباين الكلي في مهارات الفهم العميق و 33.0% من التباين الكلي في مستويات التفكير الناقد لدى الطلاب.

التوصيات:

- توصي الدراسة في ضوء ما تمّ التوصل إليه من نتائج بما يأتي:
- تعزيز استدامة تطبيق التعليم المدمج من خلال اعتماد سياسات مؤسسية واضحة تضمن التكامل المستمر بين التعليم الحضوري والتعليم الإلكتروني، وتحديث الخطط الدراسية بما يواكب التطورات الرقمية الحديثة.
 - الاستثمار في تطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس عبر برامج تدريبية متخصصة تركز على أدوار الأستاذ الجامعي في التوجيه، والتحفيز، والتدخل التعليمي الفعال داخل بيئات التعلم المدمج، لما له من أثر مباشر في تعميق فهم الطلاب وتنمية تفكيرهم الناقد.
 - تحسين تصميم المقررات الجامعية الرقمية بما يحقق التكامل بين الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، وأساليب التقويم، مع تضمين مهام تعلم قائمة على المشكلات والمشروعات لتعزيز الفهم العميق والتفكير التحليلي.
 - تطوير أنظمة التقييم والتغذية الراجعة الرقمية بحيث تكون فورية ومتنوعة، وتدعم تقويم الأداء المعرفي العميق ومهارات التفكير الناقد، وليس الاقتصار على الاختبارات التقليدية.
 - توسيع وتحديث الأدوات والموارد الرقمية التعليمية مع ضمان سهولة الوصول إليها، وتوظيفها في أنشطة تفاعلية تشجع الطلاب على التحليل والنقد والاستقصاء.
 - تعزيز بيئة التعلم والدعم التقني من خلال توفير بنية تحتية تقنية مستقرة، وخدمات دعم فني مستمرة للطلبة وأعضاء هيئة التدريس، بما يساهم في رفع كفاءة توظيف التعليم المدمج.
 - تشجيع البحوث المستقبلية التي تتناول متغيرات تعليمية أخرى مرتبطة بالتعليم المدمج، ودراسة نماذج تنبؤية أعمق تساهم في تفسير نسب أكبر من التباين في مهارات الفهم العميق والتفكير الناقد.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو زيد، فاطمة محمد علي، والشمري سلطنة نايف. (2024). دراسة أثر التعليم المدمج على إستبقاء المعلومات لدى طلبة السنة التحضيرية- وجهه نظر الطلبة وأعضاء الهيئة التعليمية، *المجلة العربية للنشر العلمي*. (69)، 70 - 94.
- أبو موسى، مفيد أجمد والصوص، سمير عبد السلام . (2014). *التعليم المدمج (المتمازج) بين التعليم التقليدي والتعليم/الالكتروني*. سلسلة إصدارات الشبكة العربية للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد.
- أحمد، أسماء محمد. (2021). أثر تذييلات الفيديو (الفردية والتشاركية) بيئة الفصل المقلوب على تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات المعلمات. *مجلة علوم البحوث التربوية*، 3(1)، 236 - 285.
- أحمد، سهام يس وعلي، سلوى حلمي. (2024). آليات تفعيل التعليم المدمج في التعليم الجامعي، *مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف*، (3)، 529 - 558.
- الأغا، ضياء الدين فريد. (2023). أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في تنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بفلسطين في مادة العلوم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 24(2)، 219 - 249.
- برهومي، وفاء عمر. (2022). واقع التعليم المدمج في الجامعات العربية: دراسة حالة علي طلبة جامعة الشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة وطلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة تحليلية، *مجلة الآداب، جامعة بغداد - كلية الآداب*، (14)، 455 - 484.
- الرحيلي، مريم سعد والأمير، إيمان محمد. (2025). الضغوط النفسية وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي خلال التعليم المدمج لدى عينة من طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 9(10)، 81-109 .
- الردادي، فهد عايد. (2025). فاعلية التعليم المدمج باستخدام منصة مدرستي في تنمية مهارات التفكير الناقد وتنمية الاتجاه نحوه لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، *مجلة المناهج وطرق التدريس*، (14)، 27 - 51.
- زروط، علي، وطبي، بغدادي. (2025). دور التكنولوجيا في تسهيل التعليم المدمج والتعلم الشخصي والتعلم عبر الإنترنت، *مجلة أطراس*، (16)، 688 - 705.
- السلمي، ندى مريزق. (2025). استخدام التعليم المدمج وأثره في تنمية اتجاهات طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز نحو التعلم الذاتي، *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 4(9)، 63-77 .

- السنيقي، أحمد حمدي ومتولي، علاء الدين سعد وحسين، ابراهيم السيد، ومعوذ، أسامة عبد العظيم محمد معوض. (2024). برنامج مقترح قائم على TPACK لتنمية مهارات الفهم العميق لدى طلاب شعبة الرياضيات بكليات التربية، مجلة بنها للعلوم الإنسانية، 3(5)، 447-499.
- الشريدة، أمل بنت صالح. (2023). الإسهام النسبي للذكاء الناجح وعلاقته بالاندماج المعرفي والفهم العميق لدى طالبات جامعة القصيم، مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، جامعة عين شمس - كلية التربية، 47(4)، 13 - 55.
- الصالح، عبيد كامل والسلام، وفاء بنت عبد الله. (2023) دور التعليم المدمج في زيادة الوعي بالمواطنة الرقمية لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة البحوث التربوية والتنوعية، (17)، 179 - 209.
- الصباب، أزهار محمد. (2023). التعليم المدمج وعلاقته بمشاركة الطلاب الفعالة لدى طلبة الجامعة في ظل جائحة كورونا 2020-2021، مجلة الآداب، 2(144)، 157-196.
- عثمان، فاطمة أكرم. (2021). أثر التعليم المدمج في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة التاريخ [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- علي، نجلاء. (2018). فاعلية التعليم المدمج باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو عملية التعلم لدى طلاب جامعة الأمير سطاتم بن عبد العزيز. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2(28)، 77 - 100.
- العنيزي، يوسف عبدالمجيد. (2022). استخدام استراتيجيات التعليم المدمج لطلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 3(3)، 1 - 36.
- فتح الله، أميرة زكي. (2025). استخدام الاستقصاء القائم على الجدل في تدريس العلوم المتكاملة لتنمية مهارات الفهم العميق والمرونة المعرفية لدى طلاب الصف الأول والثانوي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1(155)، 193 - 248.
- فخر، منى إبراهيم. (2019). فاعلية برنامج مقترح في الأنشطة اللغوية والتعليم المدمج لتحسين مهارات الاستماع الناقد والخطاب الإقناعي لدى طلاب جامعة البحرين [أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة عين شمس.
- الفيفي، موسى بن سليمان. (2018). درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك سعود للتعليم المدمج في تعليم الراشدين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، 13(1)، 653 - 677.
- القرني، علي، الخرشنة، طه، والربابعة، جعفر. (2018). تحليل العلاقة بين التفكير الناقد والوعي بالأمن الوطني لدى طلاب الكلية الجامعية بأمّالج. المجلة العلمية، 3(3)، 425-452.
- الكفيري، وداد محمد. (2022). اتجاهات طلبة جامعة حائل نحو التعليم المدمج، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (33)، 387 - 434.

لوحيدي، فوزي وجلول، أحمد وثامر، عبد الرؤوف. (2020). التعليم المدمج ودوره في تحسين مستوى العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية جامعة أم البواقي، 7(1)، 288 – 298.

هذال، تغريد خضير ويوسف، حسين. (2023). مهارات الفهم العميق لدى طلبة كلية التربية الأساسية وعلاقتها بقدرتهم على حل المسألة الرياضية، مجلة كلية التربية الأساسية، 1(1)، 299 – 313.

ترجمة المراجع العربية:

- Abu Zaid, F. M. A., & Al-Shammari, S. N. (2024). The impact of blended learning on information retention among preparatory year students from the perspectives of students and faculty members. Arab Journal for Scientific Publishing, (69), 70–94.
- Abu Musa, M. A., & Al-Saws, S. A. (2014). Blended learning between traditional education and e-learning. Series of Publications of the Arab Network for Open and Distance Education.
- Ahmed, A. M. (2021). The effect of video annotations (individual and collaborative) in a flipped classroom environment on developing critical thinking among pre-service female teachers. Journal of Educational Research Sciences, 3(1), 236–285.
- Ahmed, S. Y., & Ali, S. H. (2024). Mechanisms for activating blended learning in university education. Journal of the Faculty of Education, Beni Suef University, (3), 529–558.
- Al-Agha, D. A. F. (2023). The effect of the numbered heads strategy on developing deep comprehension skills among tenth-grade students in Palestine in science. Journal of Educational and Psychological Sciences, 24(2), 219–249.
- Barhouni, W. O. (2022). The reality of blended learning in Arab universities: A case study of University of Sharjah students in the UAE and University of Hail students in Saudi Arabia: A comparative analytical study. Journal of Arts, University of Baghdad, College of Arts, (14), 455–484.
- Zerout, A., & Taybi, B. (2025). The role of technology in facilitating blended learning, personalized learning, and online learning. Atras Journal, 6(1), 688–705.
- Al-Salami, N. M. (2025). The use of blended learning and its effect on developing self-learning attitudes among postgraduate female students at King Abdulaziz University. Journal of Curricula and Teaching Methods, 4(9), 63–77.
- Al-Saniti, A. H., Metwally, A. A. S., Hussein, I. E., & Moawad, O. A. M. (2024). A proposed TPACK-based program for developing deep comprehension skills among mathematics education students in colleges of education. Benha Journal of Human Sciences, 3(5), 447–499.
- Al-Saleh, A. K., & Al-Salem, W. A. (2023). The role of blended learning in increasing digital citizenship awareness among female students at Princess Nourah bint Abdulrahman University. Journal of Educational and Qualitative Research, (17), 179–209.

- Al-Sabbab, A. M. (2023). Blended learning and its relationship to active student participation among university students during the COVID-19 pandemic (2020–2021). *Journal of Arts*, 2(144), 157–196.
- Othman, F. A. (2021). The effect of blended learning on developing critical thinking skills among eighth-grade students in history (Unpublished master's thesis). Middle East University.
- Al-Enezi, Y. A. (2022). Using a blended learning strategy for students of the College of Basic Education in the State of Kuwait. *Journal of Educational Sciences*, Cairo University, Faculty of Graduate Studies of Education, 3(3), 1–36.
- Fathallah, A. Z. (2025). Using argument-based inquiry in teaching integrated science to develop deep comprehension skills and cognitive flexibility among first-year secondary students. *Arab Studies in Education and Psychology Journal*, 1(155), 193–248.
- Al-Fifi, M. S. (2018). The degree of faculty members' use of blended learning at the College of Education, King Saud University, in adult education. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Qassim University, 13(1), 653–677.
- Al-Qarni, A., Al-Kharsha, T., & Al-Rabab'ah, J. (2018). Analyzing the relationship between critical thinking and national security awareness among students of the University College in Umluj. *Scientific Journal*, 3(3), 425–452.
- Al-Kafiri, W. M. (2022). Hail University students' attitudes toward blended learning. *Journal of Educational Sciences*, Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, (33), 387–434.
- Louhidi, F., Jaloul, A., & Thamer, A. R. (2020). Blended learning and its role in improving the quality of the educational process. *Journal of Human Sciences*, Oum El Bouaghi University, 7(1), 288–298.
- Hathal, T. K., & Youssef, H. (2023). Deep comprehension skills among students of the College of Basic Education and their relationship to mathematical problem-solving ability. *Journal of the College of Basic Education*, (1), 299–313.

المراجع الأجنبية:

- Alammary, A., Sheard, J., & Carbone, A. (2014). Blended learning in higher education: Three different design approaches. *Australasian Journal of Educational Technology*, 30(4), 440–454.
- Almusawi, H. (2021). The use of digital learning resources in higher education: A literature review. *International Journal of Educational Management*, 35(5), 1035–1050.
- Baran, E., Correia, A. P., & Thompson, A. (2011). *Transforming online teaching practice: A critical analysis of the literature. Distance Education*, 32(3), 421–439.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university (4th ed.)*. Open University Press.

- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE—Life Sciences Education*, 15(4), es6.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
- Entwistle, N. (2000). *Promoting deep learning through teaching and assessment: Conceptual frameworks and educational contexts*. Paper presented at the Teaching and Learning Research Programme (TLRP) Conference, University of Leicester, Leicester, United Kingdom.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (2015). *Understanding student learning*. Routledge.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Facione, P. A. (2015). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Insight Assessment.
- Fullan, M., Quinn, J., & Mceachen, J. (2018). *Deep Learning Engage the World Change The World*. Corwin Press.
- Graham, C. R. (2019). Current research in blended learning. In M. J. Spector et al. (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (4). 173–188. Springer.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. *American Psychologist*, 53(4), 449–455.
- Hatcher Robert H. Ennis. (2011). critical thinking: Reflection and Perspective. Part II, in Inquiry: critical Thinking Across the Disciplines, 26(9), pp.19-5.
- Hrastinski, S. (2019). *What do we mean by blended learning?* TechTrends, 63(5), 564–569.
- Ke, F., & Xie, K. (2009). Toward deep learning for adult students in online courses. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 136-145.
- King, C. (2016). Fostering deep understanding through the use of geoscience investigations, models and thought experiments: The earth science education unit and Earthlearningidea experiences. In *Geoscience education: Indoor and outdoor* (pp. 1-23). Cham: Springer International Publishing.
- Leperance, R. (2021). *Skill Development, Meaningful Content, and Broad Practice as Contributors to a Deep Understanding of Science*. Columbia University.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2014). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47.
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.
- Paul, R., & Elder, L. (2021). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life (4th ed.)*. Rowman & Littlefield.
- Reis, J., Amorim, M., Melão, N., & Matos, P. (2018). *Digital transformation: A literature review and guidelines for future research*. In Á. Rocha, H. Adeli, L. P. Reis & S. Costanzo (Eds.), *Advances in Intelligent Systems and Computing* (745), pp. 411–421. Springer International Publishing.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.
- Vision 2030. (2016). *Saudi Vision 2030. Kingdom of Saudi Arabia*.

- Washington. J.(2024). *Causal Comparative Study on the Impact of Mastery Learning on Students' Feelings of Deep Understanding in a College STEM Course*. ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, National University
- Watson, G. & Glaser, E. M. (1994). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal, Form S Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2nd ed.). ASCD.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Yeou, M. (2016). *An investigation of students' acceptance of Moodle in a higher education institution in Thailand*, (Unpublished doctoral dissertation). Edith Cowan University.





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal



Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue

Volume

Month

Year

27

55

August / Rabi al-Awwal

2026 / 1448