



عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم
وعلاقته باتجاهاتهم نحوه.

ديما عماد محمد مفرح

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1440هـ - 2018 م

واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم

وعلاقته باتجاهاتهم نحوه

إعداد: ديماء عماد محمد مفرح

بكالوريوس _ مرحلة أساسية أولى _ جامعة بيت لحم _ فلسطين

إشراف الأستاذ الدكتور: عفيف حافظ زيدان

قدمت هذه الرسالة لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من عمادة الدراسات العليا، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

القدس _ فلسطين

1440هـ _ 2018م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته
باتجاهاتهم نحوه.

اسم الطالبة: ديماء عماد محمد مفرح

الرقم الجامعي: 2161214

المشرف: أ. د. عفيف حافظ زيدان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2018\12\26 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم
وتواقيعهم:


.....

.....

.....

1. رئيس لجنة المناقشة أ. د. عفيف حافظ زيدان التوقيع

2. ممتحناً داخلياً د. محسن محمود عدس التوقيع

3. ممتحناً خارجياً د. سائدة جاسر عفونة التوقيع

القدس - فلسطين

1440هـ - 2018م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

قال تعالى:

(وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ اِلَىٰ عَالَمِ
الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ) (سورة التوبة، آية 105)

صدق الله العظيم

الإهداء

إلى قدوتي الأولى و نبراسي الذي ينير دربي

إلى من علمني أن أرتقي سلم الحياة بحكمة وصبر

إلى من رفعت رأسي عالياً افتخاراً به

(أبي العزيز)

إلى من زرعت التفاؤل في دربنا

إلى رمز الحب وبلسم الشفاء

إلى القلب الناصع بالبياض

(أمي الغالية)

إلى سندي وقوتي وملأذي بعد الله

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة

(إخوتي وأخواتي)

إلى الأهل والأصدقاء

إلى من مهد الطريق أمامي للوصول إلى ذروة العلم.

أهدي هذا الجهد المتواضع

الباحثة

ديما مفرح

الإقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وإنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع د. ديمامفرح

الاسم: ديمام عماد محمد مفرح

التاريخ: 2018 / 12 / 26

الشكر والتقدير

إن خير ما استهل به حمد المولى _ عز وجل _ فالحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الخلق والمرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والسلام.

أتقدم بالشكر لجامعة القدس، وعمادة الدراسات العليا، وكلية العلوم التربوية وأساتذتها الأفاضل، أشكرهم جميعاً على جهودهم، لتمهيد طريق الباحثين وطلبة العلم فجزاهم الله كل خير.

والشكر والعرفان للمشرف الأستاذ الدكتور عفيف زيدان على جهوده المتواصلة للإشراف على رسالتي ومتابعتها إلى ما وصلت إليه الآن، ولما أسدى إلي من نصح وإرشاد وتوجيه، حفظه الله وجعله ذكراً لطلبة العلم.

ويسعدني ويشرفني أن أقدم الشكر لأعضاء لجنة المناقشة الدكتورة سائدة عفونة والدكتور محسن عدس لتفضلهما بقبول مناقشة الدراسة وتقديم ملاحظاتهم القيمة التي ستكون محل الاحترام والتقدير لإثراء هذا الرسالة.

كما وأتقدم بالشكر للسادة المحكمين، أينما وجدوا لما قدموه من نصائح وتوجيهات في تحكيم أدوات الدراسة.

وأنتقدم بجزيل الشكر لكل من كان لي عوناً في دراستي هذه ومن قدم لي التسهيلات، لإتمام هذه الدراسة.

والحمد لله رب العالمين

الباحثة

ديما مفرح

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه، وبيان أثر متغيرات الدراسة على ذلك (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة وزعت على كافة مجتمع الدراسة المكون (59) معلماً ومعلمة في العام 2017\2018 وتم تحليل البيانات، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

أظهرت النتائج أن واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم، كان متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المستوى (3.28) من مقياس حده الأقصى (5) درجات. بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وهناك فروق تعزى للمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أكثر من 10 سنوات)، كما بينت النتائج وجود فروق بين متوسطات واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح فئة (3-5) دورات.

بينت نتائج الدراسة أن اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم كانت بدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.74).

ووضحت النتائج وجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، كما بينت النتائج وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم وظهر وجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أقل من 5 سنوات)، كما بينت النتائج وجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم

الرقمي في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح فئة (3-5) دورات في مجال التعليم الرقمي.

وبينت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية إيجابية وبدرجة متوسطة بين واقع التعليم الرقمي في مدارس الرقمنة واتجاهات المعلمين نحوه في محافظة بيت لحم. وأوصت الدراسة بتجهيز الصفوف الدراسية بتقنيات التعليم الرقمي، وتضمين المناهج المدرسية محتوى رقمي في بيئة متعددة الوسائط، وزيادة تفعيل أجهزة الحاسوب لاستخدامها في التعليم الرقمي.

The reality of employing digital education among the teachers of the digitalization schools in Bethlehem governorate and its relation to their attitudes towards it.

Prepared by: Deema Imad Mohammad Mfareh

Supervised by: Prof. Afif H. Zeidan

Abstract

The study aimed to identify the reality of employing digital education among the teachers of the digitalization schools in Bethlehem governorate and its relation to their attitudes towards it. It also shows the effect of the variables of the study on gender, academic qualification, years of experience, number of training courses in the field of digital education. The study used the descriptive correlative method. The questionnaire was used as a tool for study and was distributed to the entire study population of (59) teachers in 2017/2018. Data were analyzed. The study showed the following results:

The results showed that the reality of employing digital education among the teachers of the digitization schools in Bethlehem Governorate was average, with an average of (3.28) of the maximum scale of 5 degrees.

The results of the study showed that there are differences between the averages of the reality of employing digital education among the teachers of the digitization schools in Bethlehem governorate due to the gender variable in favor of females. There are differences due to the scientific qualification in favor of the bachelor. The results of the study showed that there are differences between the averages of the reality of employing digital education among the teachers of the digitization schools in Bethlehem governorate due to the variable years of experience in favor of the category (more than 10 years). The results also revealed differences between the average employment of digital education among teachers of digitization schools in Bethlehem due to variable number of training courses for the category (3-5) courses.

The results of the study showed that the attitudes of the teachers of the digitization schools towards the digital education in Bethlehem governorate towards the digitization schools were high and with averages (3.74).

The results showed that there were differences between the averages of the attitudes of the digitalization school teachers in Bethlehem governorate due to the gender variable in favor of females. The results also showed differences due to the variable of the scientific

qualification for the diploma. The results showed that there were differences between the averages of the attitudes of the teachers of digitization schools towards the digital education in Bethlehem governorate due to the variable number of training courses in favor of (3-5) courses in Digital Education.

The results of the study showed a positive and intermediate relation between the reality of digital education in the digitization schools and the attitudes of the teachers towards it in Bethlehem governorate. The study recommended the preparation of classrooms with digital education techniques, the inclusion of digital content in the school curricula in a multimedia environment, and the activation of computers at schools for use in digital education.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1 : 1 مقدمة الدراسة

1 : 2 مشكلة الدراسة

1 : 3 أسئلة الدراسة

1 : 4 أهمية الدراسة

1 : 5 أهداف الدراسة

1 : 6 محددات الدراسة

1 : 7 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

يستعرض هذا الفصل مقدمة عن موضوع الدراسة والمشكلة بالإضافة لأسئلة الدراسة وما تطرقت له من أهمية وأهداف، وكذلك العرض للمحددات والمصطلحات التي شملتها الدراسة.

1 : 1 المقدمة:

شهدت الألفية الثانية تطوراً ملحوظاً في شتى مجالات الحياة، وأصبحت التقنية تتحكم بمختلف المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وجوانبها المتعددة، وانعكس تأثيرها على التعليم الذي يمكن اعتباره جسر الانسانية للرفي والتطور والتقدم وقد استثمرت هذه التكنولوجيا في تسهيل وتحسين عملية التعلم والتعليم، وتم إدخالها بشكل تدريجي الى العملية التعليمية لتقف جنباً الى جنب مع المعلم والكتاب؛ وذلك من أجل المساهمة بفاعلية في إيصال المعرفة للطلبة بسهولة وبجودة عالية. وقد اتضحت الحاجة إلى تفعيل استخدام تقنية المعلومات والاتصالات الرقمية في مؤسسات التعليم عامة والتعليم العالي خاصة، ودعت الضرورة النابعة من احتياجات العصر الحديث ومتطلباته الى الاستعانة بالطرق الحديثة للتغلب على الصعوبات والتحديات المنبثقة عن التغيرات العالمية المستمرة، وإدخال الحاسوب وتطبيقاته بما فيها شبكة الانترنت العالمية، والمناهج الالكترونية إلى العملية التعليمية التعليمية (الحجاي، 2010).

وفي ظل التقدم التقني والثورة التكنولوجية، والطوفان المعرفي وما تبعه من تغيرات مستمرة يشهدها العالم الحديث، وما صاحبها من زيادة هائلة في أعداد السكان وتزايد مستمر في أعداد الملتحقين في المؤسسات التعليمية، حيث يعد الحاسوب التعليمي من أهم الوسائل التكنولوجية الحديثة التي يمكن استخدامها من أجل أن تقف العملية التعليمية في ثبات أمام التحديات التي يطرحها عصر المعرفة، بدأ التحول من التعليم التقليدي القائم على تلقي المعلومات إلى التعلم الإلكتروني الذي يعتمد على التعلم الذاتي والمستمر، مع التركيز على المتعلم كمحور أساس للعملية التعليمية (الشناق وبني دومي، 2009).

ويعد التعلم الرقمي أحد الأساليب الجديدة للتعلم ففي البداية كان التعليم بالمراسلة وأدى بدء البث الإذاعي إلى استخدام الراديو في التعليم فظهر التلفزيون وتلاه الفيديو وبانتشار الحاسوب الشخصي وشبكات الحاسوب أصبحت تطبيقات الحواسيب الخاصة تلك القائمة على التفاعل من أهم وسائل التعلم وأكثرها فاعلية وعلى وجه الخصوص في ميدان التعلم الذاتي (الصاوي، 2002).

ويأتي توظيف التعلم الرقمي في العملية التعليمية كواحد من المستحدثات فهو لا يعني مجرد استغلال الإمكانيات التقنية المتاحة فحسب بل هو عبارة عن نقلة نوعية في عالم التعليم، فقد تجاوز مرحلة المغامرة التربوية وبات بمختلف أبعاده واقعاً تربوياً معاشاً عالمياً ونحن أحوج ما نكون إلى ضرورة الإقدام والخوض في غاره سعياً للاستفادة من أفضل الممارسات التعليمية والتربوية التي يوفرها هذا الواقع التعليمي المتجدد، فالتعليم الرقمي عبارة عن تحول جذري من التعليم التقليدي إلى التعليم المبني على استخدام الأجهزة التكنولوجية الحديثة بما فيها الحاسوب (عباس، 2002).

يعتبر التعلم الرقمي من أهم الأساليب الحيوية المعتمدة في عملية التعلم بشكل عام، خاصة في ظل الانفجار المعرفي والتطور التكنولوجي الحاصل في مختلف المجتمعات، بالإضافة إلى هذا نجد أن التعلم الرقمي يعمل على ارتفاع مستوى التحصيل في التعلم بشكل عام والإقدام على تحسين أدائهم وزيادة دافعيتهم في البيئة التعليمية الرقمية، وفي هذا الإطار نجد أن معهد التدريب لتقنية المعلومات قام بتطوير معايير أساسية للتعلم الرقمي في العديد من المحاور كدعم عملية التعلم، تصميم التعلم ومحتواه، سهولة الاستعمال، بالإضافة إلى هذا نجد أنه تم في سنة 2002 تأسيس المركز الأوروبي للجودة في التعليم الإلكتروني والذي يهدف أساساً إلى العمل على تشجيع مختلف التطبيقات الناجحة والفعالة في التعلم الرقمي والإلكتروني، من خلال ضرورة توفير جميع التوجهات الدعم والخدمات المناسبة للتقويم المستمر لخدمات هذا النوع من التعلم في بيئات تعلم تتميز بالتغير والحركية الدائمة (Al-Karan& Al-ail, 2001).

فالغاية النهائية للتعليم هو إعداد جيل قادر على أن يؤدي دوراً بارزاً في المجتمع، ويأمل من أفراد أن يكونوا مبدعين وواعين بما يحيط بهم من انفجار في المعرفة وتطور في التكنولوجيا، ومن ثم الحد من صفة الاتكالية التي ينميها التعليم التقليدي السلبي لديهم، والعمل على تطوير مهاراتهم بالاعتماد على قدراتهم وزيادة ثقتهم في أنفسهم لإدارة تعلمهم الذاتي وزيادة دافعيتهم للتعلم والاستمرار فيه (الهشامية، 2011).

ولم يعد يخفى على أحد أثر وأهمية التعلم الرقمي وما أضفاه على العملية التعليمية الأمر الذي جعله من القضايا التعليمية التي تشغل التربويين المهتمين منهم بمجال تكنولوجيا التعليم مما أدى إلى القيام بالبحث عن الدراسات التي تهتم بمفهوم التعليم الرقمي حيث أنه يمثل ثورة كاملة قامت على أكتاف ثورة تكنولوجيا المعلومات (عامر، 2017).

وفي الواقع فإن التعلم الرقمي لا يحتاج إلى شيء بقدر حاجته إلى المعلم الماهر المتقن لأساليب واستراتيجيات التعليم الرقمي، المتمكن من مادته العلمية، الراغب في التزود بكل حديث في مجال تخصصه، المؤمن برسائلته أولاً ثم بأهمية التعلم المستمر، بحيث أن الدور الذي يضطلع به المعلم في التعليم بشكل عام دور هام للغاية لكونه أحد أركان العملية التعليمية، وهو مفتاح المعرفة والعلوم بالنسبة للطالب، ويقدر ما يملك من الخبرات العلمية والتربوية، وأساليب التدريس الفعالة، يستطيع أن يخرج طلاباً متفوقين ومبدعين، وفي التعليم الرقمي تزداد أهمية المعلم ويعظم دوره، وهذا بخلاف ما يظنه البعض من أن التعليم الرقمي سيؤدي في النهاية إلى الاستغناء عن المعلم، لكن في الواقع فإن التعليم الرقمي يحتاج إلى المعلم الذي يعي بأنه في كل يوم لا تزداد فيه خبرته ومعرفته ومعلوماته فإنه يتأخر سنوات وسنوات، لذا فإن من المهم جداً إعداد المعلم بشكل جيد حتى يصل إلى هذا المستوى الذي يتطلبه التعلم الرقمي (سلامة، 2001).

وسعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى التحول من التعليم التقليدي إلى التعلم الرقمي، حيث أطلقت برنامج رقمنة التعليم من خلال الإدارة العامة للتقنيات وتكنولوجيا المعلومات، وذلك ليستفيد منه طلبة المدارس، ويأتي هذا الإطلاق في إطار الجهود المبذولة لإنجاح برنامج رقمنة التعليم الذي أطلقته الوزارة بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي، لتوائم المناهج التعليمية الجديدة، وخطط التطوير التي بدأت فيها الوزارة لتحقيق تغيير إيجابي وتنمية مستدامة من خلال الرقي بواقع التعليم وأساليبه (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

وبموجب هذا البرنامج فقد مولت لجنة ضريبية المعارف في مدينة بيت لحم شراء (701) جهاز رقمنة بتكلفة إجمالية بلغت (750) ألف شيقل وقد وُزعت هذه الأجهزة على المدارس التالية: مدرسة بنات مريم العذراء الأساسية (243) جهاز ، راهبات مار يوسف (128) جهاز، مدرسة بنات الخلفاء الراشدين الأساسية (68) جهازاً، مدرسة افتح بولس السادس (27) جهازاً، ومدرسة ذكور صلاح الدين

الأساسية (235) جهاز، بالإضافة لبناء المدارس وأعمال الصيانة المستمرة لها للنهوض بالعملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2017).

1 : 2 مشكلة الدراسة:

يبحث التربويون باستمرار عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعليمية تفاعلية لجذب اهتمام الطلبة وحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وتعتبر تقنية المعلومات والتكنولوجيا التعليمية ممثلة بالحواسيب الذكية والإنترنت وما يلحق بهما من وسائط متعددة لتوفير هذه البيئة التعليمية الثرية، وهذا ما استخدمته الباحثة في أثناء ممارستها لمهنتها في التعليم من توظيف للتكنولوجيا في العملية التعليمية وجعل المحتوى بطريقة برمجية و تفاعلية لتمكن المتعلم من دوره في التعلم الذاتي، وهذا بفعل ما جرى من تطورات في النظام التعليمي وإلى ضرورة البحث عن الأساليب التي تواكب مدى التطور والمستحدثات التكنولوجية بوسائل تراعي حاجة المتعلمين.

وهذا ما حصل في النظام التعليمي الفلسطيني من خلال البدء في مشروع التعليم الرقمي لدى مجموعة من المدارس، حيث أن عصرنا الحالي شهد تطور وسائل الاتصال وظهور المعلوماتية لذا على المسؤولين والقائمين على التربية والتعليم الاستفادة من هذه التقنية والتقدم الحاصل على النظام التكنولوجي بإدخاله بالنظام التعليمي التربوي بتأهيل الطلاب والمعلمين والبيئة التعليمية، والاستفادة من وسائل الاعلام والاتصال الحديثة.

وبالتالي فلم تعد الأجهزة التكنولوجية الحديثة والمتنقلة وشبكة الانترنت للترفيه فقط بل أصبح اتقان الكمبيوتر والانترنت مطلباً للعمل، وأصبحت المؤسسات التعليمية تنتشر المهارات التي يستعملها الطلبة قبل تخرجهم، وسيتم استخدام مختلف الوسائط التكنولوجية والبرامج التعليمية التي تجعل الطلبة يتعلمون كما لو كان المعلم موجوداً، وبذلك يتحول دور المعلم من ملقن للمعلومة إلى مرشد وموجه لها.

وبالتالي فإن التعلم الرقمي يمكن أن يسهم في الحد من الصعوبات التي قد يتعرض لها الطلبة وذلك بتنوع الوسائل التكنولوجية لتصل بالمتعلم إلى مستوى الإتقان المطلوب بغض النظر عن زمن التعلم، لأن المتعلم يظل في حالة تعلم حتى يصل إلى المستوى المرغوب فيه دون وجود عنصر ضغط عليه،

كما ساعد التعلم الرقمي ذوي القدرات العقلية المرتفعة في تخطي مرحلتهم التعليمية إلى المستوى الأعلى، وساعد بطيئي التعلم الذين يحتاجون وقت أطول للتعلم من هنا ظهرت فكرة التعلم الرقمي والمعتمد على الكمبيوتر وشبكات الانترنت والأقراص المدمجة والبرمجيات الجاهزة.

ولذلك تطرقت الباحثة لدراسة واقع التوظيف للتعلم الرقمي ودرجة علاقته مع اتجاهات المعلمين الذين قاموا بتوظيف التعلم الرقمي أثناء تدريسهم، ولمعرفة مدى استخدام التكنولوجيا في التعليم لما لاحظته الباحثة من أهميتها ودورها في تطوير التعليم واعطاء دور للمتعلم كمحور أساسي في العملية التعليمية، وتحديداً فقد بحثت مشكلة الدراسة في واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه؟

1 : 3 أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم؟

السؤال الثاني: هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

السؤال الثالث: ما اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم؟

السؤال الرابع: هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

السؤال الخامس: ما درجة العلاقة بين واقع التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة ودرجات اتجاهاتهم نحوه في محافظة بيت لحم ؟

وننتج عن ذلك الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف الجنس؟

السؤال الثاني: هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف المؤهل العلمي؟

السؤال الثالث: هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف سنوات الخبرة؟

السؤال الرابع: هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف الدورات التدريبية؟

السؤال الخامس: هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو توظيف التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف الجنس؟

السؤال السادس: هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو توظيف التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف المؤهل العلمي؟

السؤال السابع: هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو توظيف التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف سنوات الخبرة؟

السؤال الثامن: هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو توظيف التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف الدورات التدريبية؟

السؤال التاسع: ما درجة العلاقة بين واقع التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة ودرجات اتجاهاتهم نحوه في محافظة بيت لحم؟

1 : 5 أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تتناول هذه الدراسة موضوعاً مهماً نظراً للتطورات في مجال تكنولوجيا التعليم مما تساعد في معرفة الواقع من التعلم الرقمي واتجاهات المعلمين نحوه.
- قد يستفيد الباحثون من المنهجية أو الإطار النظري للدراسة أو الأدوات التي تم استخدامها، لتطويرها لدراساتهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- قد تساهم نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في إفادة القائمين على برنامج رقمنة التعليم في تطويره وتعميمه .
- قد تمكن هذه الدراسة المختصين من تصميم برامج رقمية تعليمية إثرائية تناسب جميع المناهج الدراسية.

ثالثاً: الأهمية البحثية:

- قد تساهم هذه الدراسة في فتح آفاق بحثية جديدة أمام باحثين في هذا المجال للقيام بالمزيد من الدراسات حول هذا الموضوع الذي يعتبر من أحدث ما توصلت إليه التكنولوجيا في مجال التعليم والتعلم.

1 : 6 أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف إلى واقع توظيف التعليم الرقمي.
2. التعرف إلى دور بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) في واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم.
3. التعرف إلى اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو توظيف التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم.
4. التعرف إلى دور بعض المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية) في اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو توظيف التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم.
5. التعرف إلى درجة العلاقة بين واقع التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة ودرجات اتجاهاتهم نحوه في محافظة بيت لحم.

1 : 7 محددات الدراسة:

- المحدد البشري: معلمي مدارس التعليم الرقمي.
- المحدد المكاني: مدارس محافظة بيت لحم
- المحدد الزمني: الفصل الأول من العام الدراسي 2018\2019.

1 : 8 مصطلحات الدراسة:

التعليم الرقمي : هو التعليم الذي يتم فيه استخدام التقنيات التربوية وتكنولوجيا التعلم أثناء العملية التعليمية التعليمية، خلال تفعيل استخدام لوح العرض الرقمي داخل الغرفة الصفية وتجهيز المادة التعليمية لعرضها من خلاله، وإدخال الألواح الذكية في النظام التعليمي، بما فيها المكتبة ومختبرات العلوم والحاسوب، وإنتاج وسائل تعليمية محوسبة تدعم العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، 2017) وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه التعليم الذي يقدم المحتوى التعليمي بصورة محوسبة تفاعلية خلال الأجهزة والتقنيات التكنولوجية التعليمية التي تتيح للمتعلم إمكانية التعلم الذاتي بصورة متزامنة أو غير متزامنة عبر شبكات الكمبيوتر ووسائطه المتعددة.

مدارس الرقمنة: تعرف إجرائياً بأنها المدارس التي تم اختيارها وتجهيزها لتطبيق مشروع رقمنة التعليم وتحتوي على ستة مدارس من مديرية تربية بيت لحم الخاصة والحكومية في العام 2016\2017 وذلك بما يتناسب مع إمكانياتها بتوفير مستلزمات هذا المشروع من تمديدات شبكات الإنترنت والتقنيات التكنولوجية المختلفة من أجهزة حواسيب ذكية لكل من المعلمين والطلبة، والألواح الذكية والتفاعلية ومواد محوسبة لكل من المعلمين والطلبة، وبرامج محوسبة لدمج المناهج بشكل محوسب وتفاعلي، ولإدخال التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها في المنظومة التربوية التعليمية، كما شملت التدريب لمعلمي هذه المدارس على توظيف التعليم الرقمي.

الاتجاه: هو حالة عقلية وعصبية للاستعداد الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة، نتيجة لمروبه بخبرة معينة أو بحكم توافر الظروف أو شروط تعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية، وهو مفهوم يعكس مجموع استجابات الأفراد بحكم أن هذه الموضوعات أو المواقف تكون جدلية بالضرورة أي تختلف فيها وجهات النظر، وتتسم استجابة الفرد بالقبول بدرجات متباينة أو بالرفض بدرجات متباينة أيضاً (ملحم، 2000).

محافظة بيت لحم: هي واحدة من المحافظات الستة عشر التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية، مركزها مدينة بيت لحم، تقع في جنوب الضفة الغربية، ويبلغ عدد سكان المحافظة 217,400 نسمة بحسب التعداد السكاني لعام 2017 للجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، حيث تبلغ مساحة محافظة بيت لحم 575 كم مربعاً، وتضم خمسة مدن رئيسية، وسبعين قرية، وثلاث مخيمات للاجئين الفلسطينيين. أما مساحة مدينة بيت لحم والتي تخضع ضمن حدود المخطط الهيكلي للمدينة؛ فتبلغ ثمانية آلاف دونم، وتقسم المدينة إلى العديد من الأحياء والأسواق التجارية (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2017).

الفصل الثاني

الإطار النظري

المحور الأول: واقع توظيف التعليم الرقمي

المحور الثاني: اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

ثانياً: الدراسات الأجنبية

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

سنتناول الباحثة في الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة والذي سيشمل متغير التعلم الرقمي، ومتغير الاتجاه، ثم سنتناول الباحثة الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة.

أولاً: الإطار النظري:

المحور الأول: توظيف التكنولوجيا في التعليم

إن التوجه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم من الجوانب الأساسية التي يجب أن يكتسبها المعلم، حتى يستطيع مسايرة التطورات المستحدثة التي أدمجت في شتى مراحل التعليم، فاتجاهات المعلمين الإيجابية نحو التعلم الإلكتروني، قد يؤثر وبصورة إيجابية على اتجاهات المتعلمين نحو استخدام التكنولوجيا في مجال التعليم، كذلك قد يؤثر على تحصيلهم الدراسي (عوض، وحلس، 2015).

وسنتناول الباحثة في هذا المحور مفهوم التعلم الإلكتروني وأهميته في العملية التعليمية، وأدوار المعلم والطالب فيه، ومن ثم سنتناول الباحثة التعلم الرقمي من حيث المفهوم والأهمية وما يرتبط به من مفاهيم.

(1) التعلم الإلكتروني:

تعتبر التكنولوجيا الرقمية اليوم بكافة أشكالها وصورها الجسر نحو المعرفة الجديدة، وإثراء العملية التربوية، وتكوين المجتمع العلمي القادر على إحداث التغيير الإيجابي في المجتمع حيث تعتبر منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية للمتعلمين باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية (القحطاني، 2018).

وتطور مفهوم التعليم الإلكتروني بشكل متسارع نظراً للتغيرات التقنية الكبيرة التي حدثت مؤخراً، فظهر مفهوم التعليم المعتمد على الحاسب (CAL) في بداية الثمانينات من القرن العشرين، ثم الوسائط المتعددة في التسعينات، وفي منتصفها دخل مفهوم الانترنت (Internet) حيث يلتقي الملايين من الأفراد عبر أجهزة الحاسوب المرتبطة بشبكات الاتصال (آل محيا، 2008).

حيث يُعرّف خان (Khan, 2005) التعلم الإلكتروني بأنه طريقة لإيصال بيئات التعليم المتمركز حول الطالب لأي فرد في أي مكان وزمان عن طريق التقنيات الرقمية التفاعلية. وهو مصطلح عالمي حديث للتعليم والتدريب الذي يتم تقديمه بالحاسب المعتمد على الشبكات. ويرى هورتن وهورتن (Horton & Horton, 2003) أن التعليم الإلكتروني هو "استخدام لتقنية الويب والانترنت لإحداث التعليم.

ويعرف الموسيقى والمبارك (2005: 113) التعليم الإلكتروني بأنه: "طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته، ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات وآليات بحث ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء أكانت عن بعد أم في الفصل الدراسي، وهو استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة".

بينما يعرفه زيتون (2005) بأنه: تقديم محتوى تعليمي (إلكتروني) عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى الطالب بشكل يتيح له إمكانية التفاعل النشط مع هذا المحتوى ومع المعلم ومع أقرانه سواء أكان ذلك بصورة متزامنة أم غير متزامنة، وكذا إمكانية إتمام هذا التعليم في الوقت والمكان وبالسعة التي تناسب ظروفه وقدراته، فضلاً عن إمكانية إدارة هذا التعليم أيضاً من خلال تلك الوسائط.

وباستقراء التعريفات السابقة، تستخلص الباحثة أن التعلم الإلكتروني هو تعلم يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية، وقائم على استخدام التقنية بجميع أنواعها، وتعلم يتيح للطالب التفاعل النشط مع المحتوى الإلكتروني، ويمكن إدارته من خلال نظم إدارة المعلومات، ويتم بصورة متزامنة أو غير متزامنة.

أنواع التعلم الإلكتروني:

يُصنّف التعليم الإلكتروني إلى أصناف عديدة أشارت لها الدراسات السابقة والأدب التربوي، ويمكن تصنيفه إلى أصناف حسب (الموسى والمبارك، 2005):

أولاً: حسب التزامن: ويُقسّم إلى: الاتصال المتزامن (Synchronous): وهو تعلم الكتروني يجمع المعلم والطالب في آن (وقت) واحد، حيث يتم الاتصال فيما بينهم بشكل متزامن بالنص أو الصوت

أو الفيديو. والاتصال غير التزامني (Asynchronous): وهو تعلم الكتروني يجمع بين المعلم والطالب، أو عدة أفراد لتبادل المعلومات والتفاعل عبر وسائط اتصال متعددة مثل البريد الإلكتروني (E-mail)، أو المنتديات (Forums)، حيث يعتبر الاتصال غير المتزامن غير محدد بوقت.

ثانياً: حسب الكل أو الجزء: ويُقسّم إلى: التعلم الإلكتروني الكلي (Online Learning): وتتم فيه عملية التعليم بشكل كلي عبر شبكة الانترنت، أو أي وسيط الكتروني آخر، فلا يجتمع الطلاب والمعلم فيه وجهاً لوجه، والتعليم الإلكتروني الجزئي ويطلق عليه (التعليم المدمج/المزيج Blended Learning) وهو لا يقتصر على استخدام المعلم للتعلم الإلكتروني فحسب، بل يضاف إليه التعليم التقليدي حيث يلتقي المعلم بطلابه في الصف وجهاً لوجه.

وتشير الكنعان (2008) إلى أن مفهوم التعلم الإلكتروني غالباً ما يساء تفسيره، ومن استعراض الأدبيات التربوية نجد أن الكثيرين ينظرون إلى التعليم الإلكتروني باعتباره "تعلماً عن بعد" ولكن يمكن أن يكون التعلم الإلكتروني تعلماً عن بعد، ولكن ليس كل التعليم الإلكتروني يتم عن بعد فمن الممكن أن يتم داخل الصف الدراسي.

أهداف التعلم الإلكتروني:

تظهر الحاجة إلى التعليم الإلكتروني، كونه يُشكل عاملاً مساعداً في تحقيق مجموعة من الأهداف، ذكرت الكنعان (2008) أن التعليم الإلكتروني، ويساعد على تساوي الفرص التعليمية، ويجعل التعليم متاحاً للجميع ويجعل التعليم غير مرتبط بالمكان والزمان، كما ويوفر تعليم مبني على الاحتياجات، ويوفر تعليم ذاتي قادر على المنافسة، ويعمل على سد النقص في المعلمين المتخصصين، والنقص في المعامل، وعدم تجهيزها، إضافة إلى تحقيق التواصل والانفتاح على الآخرين، وتوفير مصادر تعليمية متنوعة مما يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

خصائص التعلم الإلكتروني:

يمكن تلخيص أهم خصائص التعلم الإلكتروني فيما يلي (الكنعان، 2008: 3 - 4):

1. توفير بيئة تعليمية غنية تتعدد فيها مصادر التعليم.
2. إعادة صياغة دور المعلم والطالب بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي.

3. إيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية كالتواصل بين المعلم والطالبين والقيادات والمجتمع المحلي.
 4. تناقل الخبرات التربوية من خلال إيجاد قنوات اتصال ومنتديات تمكن المعلمين والمديرين والمشرفين والقيادات والمتخصصين وجميع المهتمين من المناقشة.
 5. تقديم الدروس بصورة نموذجية.
 6. إعداد جيل من المعلمين والطلبة يمتلك مهارات التعامل مع التقنية.
 7. تنمية مهارات التواصل الفعّال لدى الطلاب خاصة المترددين في المشاركة والتفاعل.
 8. المساعدة على نشر التقنية في المجتمع.
- ويتضح مما سبق أن التعلم الإلكتروني يتميز بقدرته على إتاحة فرص التعلم لجميع الطلبة وفي كل الأزمنة وبما يتلاءم مع مستوى وقدرات الطلبة.

التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي:

لقد أدخلت التطورات الحادثة على المجال التربوي، وخصوصاً بعد ظهور التعلم الإلكتروني، تغييرات واسعة على التعليم. لذا فإنّ أدوار المعلم والطالب، وشكل المنهاج الدراسي قد اختلفت باختلاف العصر الجديد لما يقدمه من ثورة تكنولوجية. ولذا ظهر اختلاف بين التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني.

يركز التعلم التقليدي على إنتاج المعرفة ويكون المعلم هو أساس عملية التعليم، و التكلفة تكون قليلة فلا يحتاج إلى بنية تحتية وتدريب المعلمين والطلاب على اكتساب الكفايات التقنية، ويستقبل التعليم التقليدي الطلبة في نفس الوقت ونفس المكان وهو قاعة الفصل (صفي متزامن فقط)، وبالتالي يكون نشاط المتعلم محدود بحيث يتلقى المعلومات من المعلم دون أي جهد في البحث والاستقصاء ويعتمد على أسلوب المحاضرة والإلقاء، ويشترط انتظام حضور المتعلم (في سن معين) إلى المؤسسة التعليمية، فإنه لا يعمل على زيادة الدافعية للمتعلم نحو التعليم فالمحتوى يكون على هيئة كتاب مطبوع به نصوص تحريرية، وإن زادت عن ذلك بعض الصور ذات الجودة الضعيفة، أما التواصل مع المعلم في التعليم التقليدي فيحدد بوقت الحصة ويكون دوره ناقلاً وملقن للمعلومة (سالم، 2004).

أما التعلم الإلكتروني فيركز على معالجة المعرفة، ويساعد المتعلم أن يكون محور عملية التعليم وليس المعلم، بحيث يحتاج إلى تكلفة عالية وخاصة في بداية تطبيقه، وتدريب المعلمين والطلبة على كيفية استخدامه، فهو لا يلتزم بتقديم تعليم في نفس المكان أو الزمان بل المتعلم غير ملزم بمكان معين أو وقت محدد، ويُشارك المتعلم بفاعلية في تعلم المادة العلمية ويعتمد على التعليم الذاتي (تفريد التعليم) بكونه مُتاح لكافة فئات المجتمع، فالتعليم يمكن أن يكون متكاملًا مع العمل، ويكون أكثر إثارة ودافعية للطلبة على التعليم، فالمحتوى في التعليم الإلكتروني يكون على هيئة نصوص تحريرية وصور ثابتة ومتحركة، ولقطات فيديو ورسومات ومخططات ومحاكاة، وهناك حرية التواصل مع المعلم في أي وقت، ويقوم دور المعلم على تقديم الإرشاد والتوجيه والنصح والمساعدة والاستشارة للطلبة (سالم، 2004)

أدوار المعلم والطالب في التعلم الإلكتروني:

لا يعني التعلم الإلكتروني إلغاء دور المعلم بل أصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية، ولذلك أصبح دور المعلم مرتكزاً على توجيه الطلاب وإرشادهم للاستفادة القصوى من التكنولوجيا، وذلك من خلال قيامه بما يلي (عبد النعيم، 2016):

- تحويل البيئة الصفية من مكان لنقل المعلومات في اتجاه واحد (من المعلم إلى الطالب) إلى بيئة تعلم ديناميكية تتمحور حول الطالب.
- تطوير فهماً عملياً حول صفات واحتياجات الطلاب.
- تطوير فهماً عملياً لتكنولوجيا التعليم.
- اتباع مهارات تدريسية تأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات والتوقعات المتنوعة للطلاب.
- العمل بكفاءة كمرشد وموجه حاذق للمحتوى التعليمي.

ويُضيف عقل والرنيتيسي (2011) أنه ينبغي على المعلم أن يحقق التكامل ما بين التكنولوجيا وبين تعليمهم، ولكي يصبح دور المعلم فاعلاً يجب أن يقوم بما يأتي:

- تحليل المحتوى التعليمي في المقرر الدراسي وتحديد الأهداف التي يناسبها التعلم الإلكتروني.

- تصميم الأنشطة التعليمية الإلكترونية اللازمة لتحقيق الأهداف التعليمية وتحديد دور المعلم والطالب في كل نشاط.
- اختبار أنظمة التأليف المناسبة لتقديم المحتوى الإلكتروني.
- اختيار الاستراتيجية التعليمية اللازمة لتنفيذ المهام التعليمية الإلكترونية والتأكد من إمكانية تنفيذ جميع خطواتها.
- تصميم أشكال مختلفة من التقييم الإلكتروني.
- تقديم التعزيز المستمر وتشجيع الطلبة على متابعة المقرر الإلكتروني.
- تطوير المقرر الإلكتروني بشكل مستمر.

ومن خلال التعلم الرقمي تغير دور الطالب من المُتلقّي للمعلومات وحفظها واسترجاعها، وعدم المشاركة الفاعلة إلى تشكيل محور العملية التعليمية، من خلال من خلال المشاركة الفاعلة في توليد وإنتاج المعرفة والقيام بدور الباحث والمنقب عن المعلومة، ويتعاون مع زملائه مستعيناً بخبراته السابقة لتعلم الخبرات الجديدة، المشاركة النشطة الفعالة من خلال مشاركته في عملية التعليم (العبد الكريم، 2006).

(2) التعلم الرقمي:

يُشير مصطلح التعلم الرقمي إلى استخدام أي شكل من أشكال التقنيات لتعليم الطلبة، ومع ذلك فإن دلالة المصطلح أبعد من ذلك، فوفقاً لـ (Robin) فإن التعلم الرقمي هو التطبيق الفعّال للتقنيات التي تمكن من التعليم الذي يركز على التعلم (الشيبي، 2016).

ويعرّف الراشد (2018: 410) التعلم الرقمي بأنه "بيئة رقمية على استخدام الوسائط الإلكترونية تستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب والإنترنت لإحداث التعليم المطلوب وتقديم المحتوى وما يتضمنه من أنشطة ومهارات واختبارات، لتحقيق الأهداف المنشودة".

كما أنه التعلم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال بين المعلمين والمتعلمين والمؤسسة التعليمية برمتها (المحيسن، 2002).

وأشار العويد والحامد (2002) إلى أنه ذلك التعلم الذي يستهدف إيجاد بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنيات الحاسب الآلي والإنترنت وتمكن الطالب من الوصول إلى مصادر التعليم في أي وقت ومن أي مكان.

ويعرف البحيري (2011) التعلم الرقمي بأنه تعليم يحقق فورية الاتصال بين الطلبة والمدرسين إلكترونياً من خلال شبكة أو شبكات إلكترونية حيث تصبح المدرسة مؤسسة شبكية (Networked Education).

ومن خلال استعراض الباحثة لمفهوم التعلم الإلكتروني والتعلم الرقمي يتضح وجود تقارب في المفهومين، وهو ما ذهب إليه الكثير من الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم، معتبرين أن التعليم الإلكتروني هو التعليم الرقمي.

حيث يُشير أبو خطوة (2014) إلى أن البعض استخدم مصطلح التعلم الرقمي كمرادف لمصطلح التعلم الإلكتروني، وأن هناك فروقاً بسيطة يمكن أن تتحدد وفقاً لنوع التكنولوجيا المستخدمة، فالتعلم من خلال الحاسب الآلي، ومواقع الإنترنت، والتلفزيون الرقمي هو تعلم إلكتروني رقمي، بينما التعلم من خلال الراديو والتلفزيون التماثلي، والتسجيلات الصوتية هو تعلم إلكتروني، ويرى أن الاختلاف الجوهرى بين المصطلحين يرجع إلى التكنولوجيا المستخدمة في التعليم والتعلم.

ومما سبق يتضح أن مشروع رقمنة التعليم في فلسطين لا يُقصد به التعليم الإلكتروني الذي يستخدم الراديو والتسجيلات الصوتية وغيرها، لأن هذه التكنولوجيا متوفرة في المدارس الفلسطينية سابقاً، ولكن المقصود المشروع هو توفير أجهزة الحاسب الآلي وشبكة الانترنت والأجهزة الرقمية مثل الأجهزة الذكية والسبورة الذكية، وتوفير بيئات تعلم إلكترونية، وشبكات تواصل إلكترونية بين المدرسة والوزارة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي.

مكونات التعلم الرقمي:

يجب أن يشتمل التعلم الرقمي على المكونات الآتية:

- المكون التعليمي: ويشمل؛ الطلبة، الأساتذة، المواد التعليمية، الإداريون، المالئون، المكتبة، المعامل، مراكز الأبحاث، الامتحانات.

- المكون التكنولوجي: ويشمل؛ موقع على الانترنت، الحواسيب الشخصية، الشبكة، تحويل المكون التعليمي رقمياً.
- المكون الإداري: ويشمل، أهداف التعليم الرقمي، فلسفة التعليم الرقمي، خطط وبرامج وموازانات التعليم الرقمي، الجداول الزمنية للتعليم الرقمي، استراتيجية وأهداف كل من الأجل القصير والأجل الطويل، الرقابة المانعة الوقائية والتابعة العلاجية لانحرافات برنامج التعليم الرقمي (البحيري، 2011).
- وأشار عامر (2017) إلى أن مكونات عناصر التعلم الرقمي تتضمن:
 - المضمون: ويقصد به كل ما يحتوي عليه عنصر التعلم من مادة تعليمية سواء كانت نصية أو مرئية أو صورة ثابتة أو متحركة.
 - النشاط: يقصد به المهام والمشروعات المتضمنة داخل عنصر التعليم لكي تتيح للمتعلم التدريب والفهم.
 - التقويم: ويقصد به التأكد من تحقيق الهدف التعليمي لعنصر التعليم.
 - البيانات الوافية: وهي بمثابة معلومات نصية مختصرة عن عنصر التعليم توضح مكوناته وأهدافه.

أهداف التعلم الرقمي للمعلم:

- يُحاول التعلم الرقمي تغيير التعليم من أساسه القديم إلى تعلم يسمح للطلبة أن يدلوا بنصيب أكبر في ماذا سيتعلمون، وكيفية عرض المعلومات التي عليهم أن يتعلموها، وينطوي التعلم الرقمي على عناصر كثيرة منها برمجيات التهيئة، والمحتوى الرقمي عالي الجودة، والوصول الفعال والسريع إلى الإنترنت، واستخدام نظم البيانات لتغذية التعليم (الشمي، 2016).
- ويهدف التعلم الرقمي إلى تلبية حاجات ورغبات المتعلمين المعرفية والعلمية، وتحسين عملية الاحتفاظ بالمعلومات المكتسبة والوصول إليها في الوقت المناسب، وسرعة تجديد المعلومات والمعارف وترتيبها حسب أهميتها، إضافة إلى تحسين التفاعل والتعامل بين طرفي العملية التعليمية، المعلم والمتعلم (علي واشعلان، 2007).

ومما سبق يتضح أن الأهداف التي يُسهم التعلم الرقمي في تحقيقها تتمثل في: إتاحة الفرصة لإنشاء مصادر تعلم رقمي مُتاحة في كل الأوقات، وتوفير قواعد بيانات إدارية وتعليمية من خلال شبكات الانترنت، وإدارة عملية التعليم من خلال بيئات تعلم رقمية.

أهمية التعلم الرقمي للمعلم:

يُساهم التعلم الرقمي في إعداد معلم القرن الحادي والعشرين، من خلال تقديم مصادر متعددة وبرامج وبحوث ودراسات تساعد على تنمية مهاراته وقدراته، كما ويُساعده في الاطلاع على الجديد في مجال تخصصه، ويُساعد على توفير الوقت والجهد في متابعة أعمال طلابه داخل وخارج المدرسة (الراشد، 2018).

ويمكن إجمال أهمية التعلم الرقمي في:

- يؤثر التعلم الرقمي على الممارسات التدريسية للمعلم، وكذلك استخدام الوسائط الرقمية، حيث أدت التكنولوجيا الرقمية إلى ظهور أشكال جديدة من التقنيات تساعد في دعم عمليات التعليم والتعليم (Macleod & Sinclair, 2015).
 - يستخدم التعلم الرقمي التكنولوجيا من خلال تقديم المحتوى بأشكال متعددة، بطريقة تفاعلية؛ لتعزيز التحصيل العلمي للطلاب، وذلك من خلال توفير وسائل وأساليب تساعد في فهم المفاهيم الصعبة (Hammond, Zielezinski & Goldman, 2014).
 - يساعد التعلم الرقمي في نمو المعرفة من خلال تصميم، واستخدام، وتقييم الموارد التعليمية الرقمية (Hartog, Scholten & Beulens, 2013).
 - توفر مصادر التعلم الرقمية خيارات وفرص جديدة للمتعلم، إضافة إلى مميزات الموارد التعليمية الرقمية؛ مما يساعد في تثقيف المجتمع (Yang, 2013).
- وأشار المناعي (2003) إلى أن التعلم الرقمي له تطبيقات يمكن الاستفادة منها في:
- الوصول إلى مصادر ومراجع ودوريات علمية تفتقر إليها المكتبات التعليمية.
 - الاتصال بقواعد البيانات والدوريات الإلكترونية والمكتبات الرقمية المتاحة على الانترنت.
 - استخدام خدمة البريد الإلكتروني في مراسلة المؤسسات والجهات المسؤولة.
 - متابعة التطورات المتلاحقة في الميدان التربوي للاستفادة من نتائجها في تطوير العملية التعليمية التعليمية.

خصائص التعلم الرقمي:

إن للدرجة التي يكون فيها المشاركون في عملية الاتصال تأثيراً على أدوار الآخرين وباستطاعتهم تبادلها ويطلق على ممارستهم الممارسة المتبادلة أو التفاعلية، وبالتالي فإن الرسالة الاتصالية في التعلم الرقمي من الممكن أن تتوجه إلى فرد واحد أو إلى جماعة معينة، وليس إلى جماهير ضخمة كما كان في الماضي، وتعني أيضاً درجة تحكم في نظام الاتصال بحيث تصل الرسالة مباشرة من منتج الرسالة إلى مستهلكها، ويمكن إرسال الرسائل واستقبالها في وقت مناسب للفرد المستخدم ولا تتطلب من كل المشاركين أن يستخدموا النظام في الوقت نفسه، وفي التعلم الرقمي يمكن الاستفادة من وسائل الاتصال من أي مكان إلى آخر أثناء حركة المستخدم (العمرى؛ الرحيلي؛ رمضان، 2014)

وللتعلم الرقمي خصائص أخرى يتصف بها ذكرها العمرى والرحيلي ورمضان (2014):

1. **قابلية التحويل:** وتعني قدرة وسائل الاتصال على نقل المعلومات من وسيط لآخر، كالتقنيات التي يمكنها تحويل الرسالة المسموعة إلى رسالة مطبوعة والعكس.
2. **قابلية التوصيل:** وتعني إمكانية توصيل الأجهزة الاتصالية بتنويع كبرى من أجهزة أخرى بغض النظر عن الشركة الصانعة لها أو البلد الذي تم به الصنع.
3. **الشيوع والانتشار:** وتعني الانتشار المنهجي لنظام وسائل الاتصال حول العالم وفي داخل كل طبقة من طبقات المجتمع، وكل وسيلة تظهر تبدو في البداية أنها ترف ثم تتحول إلى ضرورة.
4. **الكونية:** وتعني أن بيئة وسائل الاتصال هي بيئة عالمية دولية.

أدوار المعلم في التعلم الرقمي:

تدور أدوار المعلم في التعلم الرقمي حول أربع مجالات رئيسية أشار لها كل من ماكغي، وكوزما (McGhee & Kozma, 2001)، وهي:

1. **تصميم كفايات التعليم:** حيث إن عملية تصميم التعليم تتطلب أن يكون المعلم على دراسة بعلم تصميم التعليم من حيث اختيار المادة التعليمية وتحليل محتواها وتنظيمها وتطويرها وتنفيذها وإدارتها وتقويمها.

2. **توظيف التكنولوجيا:** حيث يقع على المعلم مسؤولية أن يكون على دراية بوظيفة كل تطبيق أو تقنية رقمية، وعيوبها ومميزاتها وكيفية استخدامها.
3. **تشجيع تفاعل الطلبة:** ويشمل التفاعل، تفاعل المتعلم مع المحتوى والمعلم وأقرانه وتفاعله مع نفسه.
4. **تطوير التعليم الذاتي للطلبة:** فالمعلم مطالب بتطوير قدرة الطالب على التعليم الذاتي، والتعليم الذاتي يتضمن قدرة الطالب على الإدارة الذاتية لعملية التعليم، والمراقبة الذاتية لنفسه ومدى تقدمه، والدافعية للتعلم لدى الطالب.

وبالتالي فإن هناك أدوار جديدة للمعلم في ظل التعلم الإلكتروني تختلف عن أدواره في التعليم التقليدي، وهذه الأدوار فرضت عليه القيام بتوجيه ومشاركة الطلبة في مرحلة تعلمهم واكتشافهم المستمر للعلم والمعرفة واستخدام خبراتهم الشخصية، وتدريب المتعلمين على كيفية الوصول للمعرفة والحصول عليها، كما على المعلم أن يحرص على التعليم المستمر، وتطوير قدراته بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة على مستوى عالٍ من الكفاءة، والحصول على تدريب فعال على استخدام التقنيات المعاصرة في عمله، للوصول إلى المعلومات ومعالجتها، ليستطيع أن ينقل هذه المهارة إلى متعلميه ليتمكنوا بدورهم من الحصول على المعلومة، والإفادة منها في إطار التربية المستمرة، والعمل على إكساب الطلبة مجموعة من السلوكيات التي ينبغي عليهم ممارستها وتدريبهم على العمل الجماعي أيضاً من خلال المواقف والخبرات التي تمكنهم من النمو في سائر الاتجاهات كون المعلم مرشداً تربوياً، وعليه أن يقوم بتجسيد مبدأ الديمقراطية واحترام حقوق الإنسان في سلوكه الشخصي (إبراهيم، 2009).

عناصر التعلم الرقمي:

يختلف محتوى التعلم الرقمي (Digital learning Objects) عن غيره من المواد التعليمية في أنه يمكن تفكيكه وتحليله إلى عناصر ذات دلالة ممكن تعلمها بشكل فردي وتخزينها لإعادة استخدامها في مجموعة متنوعة من سياقات التعليم المختلفة، كما يمكن تجميع هذه العناصر مرة أخرى في

تكوينات أخرى جديدة ومختلفة وفقاً لمتطلبات حالات التعليم الفردية، وإعادة استخدام المحتوى التعليمي بأشكال مختلفة هي أحد القيم الأساسية في أنظمة التعليم الرقمي (إبراهيم، 2014).

كما ويتضح أن مصادر التعليم ليست مرادفة لتكنولوجيا التعليم، إنما هي منتجات لعمليات تكنولوجيا التعليم، حيث تقوم تكنولوجيا التعليم بإنتاج نوعين من المنتجات هما: المصادر والعمليات (خميس، 2013).

وقد تطور مفهوم عناصر التعليم تطوراً كبيراً منذ ظهوره في عام (1992) وحتى الآن، ويرجع التطور في المفهوم إلى: تطور البيئات التعليمية مع زيادة استخدام شبكة الإنترنت والاعتماد على التعليم الرقمي، وتحديث بنية المستودعات الرقمية وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات هذا العصر (عامر، 2017).

وتُعرف عناصر التعلم الرقمي أجزاء تعليمية صغيرة (مكونة من مقاطع الصوت والفيديو والصور الثابتة والمتحركة والنصوص) مخزنة داخل مكان محدد يسمى مستودعاً رقمياً، ويمكن استرجاعها والاستفادة منها وإعادة استخدامها مرة أخرى، كما أن كلمة "عنصر" تشير إلى أنها أبسط صورة للمادة ولا يمكن تحليلها إلى صورة أبسط منها كما ورد في تعريف العنصر (عامر، 2017).

ويعرفها عبد الباسط (2011) بأنها: مواد أو وسائط رقمية صغيرة يتم إعادة استخدامها في مواقف تعليمية جديدة غير التي تم إنتاجها من أجله، وتتراوح بين النص والصوت، والصورة، والرسومات الثابتة والمتحركة، ولقطات الفيديو ويستغرق عرض كل منها في الموقف التعليمي ما بين أقل من دقيقة إلى 15 دقيقة.

فيما عرفها هيسي وجومهد (Hesse & Gumhold, 2011) بأنها وسائط تعليمية متعددة الأشكال ومتعددة الأغراض تنظم تنظيمياً جيداً من حيث المحتوى والتمرينات، وتبني بشكل يكون قابل لإعادة الاستخدام والتعديل والقياس والثبات والاستدامة والمرونة والمرتبطة بواجهة تفاعل مشتركة يمكن الوصول إليها عبر بيئة الويب.

ويتضح من التعريفات السابقة أن عناصر التعلم الرقمي تشمل كافة المصادر الرقمية التي يتم استخدامها لتحقيق أهداف تربوية، من خلال توظيفها في مواقف تعليمية تعليمية.

وتتميز عناصر التعلم الإلكترونية بالعديد من المزايا، حيث إنها تساهم في تحسين عملية التعليم، كما أن احتواء عنصر التعليم على النص والصوت والصورة قد يساعد في جذب انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم، إضافة إلى قلة التكلفة: فمن الممكن تصميم وإنتاج صورة تعليمية واحدة تصلح لمواقف تعليمية مختلفة، كما وتتميز عناصر التعليم الرقمية بالمرونة حيث إن إمكانية التعديل على عنصر التعليم متوفرة بما يتناسب مع المواقف التعليمية ومع طبيعة المتعلمين، إضافة إلى أنها تساعد الطلاب على تنمية التفكير والتخيل والتحليل والاستنتاج من خلال المحتوى الذي يعرض عليهم (عامر، 2017).

وقد أشار خميس (2013) إلى أن مصادر التعلم الرقمية تختلف عن المصادر التقليدية، حيث تتميز بالخصائص التالية:

- أ) التمثيل الرقمي: ويعني التمثيل الرقمي للمعلومات المكتوبة والمسموعة والمرئية، على أساس النظام الثنائي (الصفر والواحد)، سواء أكانت منشأة رقمية أم متحولة من مصادر تناظرية.
- ب) الوصول الرقمي: ويعني أن يتم الوصول إلى مصادر التعليم الإلكتروني الرقمية عن طريق منصات رقمية، كمبيوتر، ويب، تليفون محمول، أو أي وسائط رقمية أخرى.
- ت) القابلية للتعديل: حيث تتكون بنية هذه المصادر من وحدات، أو عناصر أو كائنات منفصلة، مكتوبة ومسموعة ومرئية، وبالتالي يمكن تعديلها وإعادة تنظيمها وتجميعها للحصول على نسخ جديدة منها، كما هو الحال في نظم الوسائط المتعددة.
- ث) القابلية للتشكيل: حيث يمكن تحويلها من شكل لآخر، ومن تنسيق لآخر، وعرض نفس المحتوى بطرائق وأشكال متعددة، إذ يمكن للمتعلم تغيير مظهر النصوص، وتكبير الصور وتصغيرها، وضبط الصوت، وغلق الفيديو، وضبط إعدادات المتصفح وغير ذلك.
- ج) الأتمتة أو المكننة: وتعني استخدام الآلات وأنظمة التحكم، وتكنولوجيا المعلومات، لتحسين جودة الخدمات، وزيادة الإنتاجية.
- ح) القابلية للتغير: المصادر الرقمية ليست ثابتة، بل يمكن إعادة تشكيلها وتركيبها لإنتاج نسخ مختلفة ومتعددة منها، كي تناسب المواقف التعليمية المختلفة، وحاجات المتعلمين المختلفين.
- خ) التنوع: تتميز المصادر الإلكترونية بالتنوع والثراء في عرض المعلومات، مكتوبة ومسموعة ومرئية ومتحركة.

د) القابلية للتشبيك: حيث يمكن تشبيك المصادر الرقمية وربطها بمصادر أخرى بمواقع مختلفة باستخدام الروابط المتشعبة.

ذ) الديناميكية: مصادر التعليم الرقمية ديناميكية متجددة، يتم مراجعتها وتحديثها بشكل مستمر، لذلك فهي تتميز بالدقة والحداثة (Manovich, 2001).

ولعناصر التعلم الرقمية مجموعة من الخصائص التي تميزها عن عناصر التعليم الأخرى، وهي (عامر، 2017):

1. سهولة الوصول إليها: حيث إن عناصر التعليم الرقمية يمكن نشرها وتحميلها على الإنترنت، وبالتالي يسهل الوصول إليها وتوظيفها في مواقف تعليمية مختلفة.
 2. التوظيف وإعادة الاستخدام: يمكن إجراء بعض التعديلات على محتوى عنصر من عناصر التعلم الرقمية، وبالتالي يمكن إعادة استخدامه في موقف تعليمي آخر.
 3. الملاءمة: يمكن تغيير بعض خصائص عنصر التعليم من حيث اللون والحجم ونوع الخط وحجمه حتى تتناسب مع الموقف التعليمي.
 4. التفرد: بمعنى أنه يمكن تشغيل هذا العنصر مباشرة بدون استخدام أي برامج لتشغيله أو فتحه.
 5. التفاعل: وهو من أهم خصائص عنصر التعليم الرقمي، حيث تسمح هذه الخاصية للمتعلم بالتفاعل مع عنصر التعليم عن طريق السحب والإفلات أو وضع إطار حول الصورة أو كتابة تعليق عليها، فالمتعلم نشط ومتفاعل.
- وقد ذكر عقل (2013) أن أهم الخصائص التي يجب أن تتوفر في عناصر التعلم الرقمية، وهي:

1. إمكانية الوصول: إن وصف عناصر التعليم بالعناصر الرقمية يعني إمكانية نشرها عبر الإنترنت، وتوفرها عبر محركات البحث، والوصول إليها.
2. إعادة الاستخدام: يجب أن يتوفر في عناصر التعلم الرقمية خاصية إعادة استخدامها لأغراض متعددة، وإعادة الاستخدام تشمل المحتوى والأجهزة أيضا (Degen, 2001; Parrish, 2004).
3. الاستقلالية: يجب أن يتميز عنصر التعلم الرقمي بالاستقلالية والعمل المنفرد وذلك لكي تتحقق الفائدة منه، ومعنى ذلك أن عنصر التعليم الرقمي لا يحتاج في الغالب إلى برامج إضافية لتشغيله.

4. التفاعلية: تعد التفاعلية من أهم سمات عناصر التعلم والتي تتيح للمتعلّم التفاعل مع المحتوى بطرق متعددة، وهذه يشبه حركات السحب والإفلات التي توجد في الملفات المختلفة (Lee & Su, 2006).

تاريخ التعلم الإلكتروني في فلسطين:

مرَّ التعلم الإلكتروني في مراحل مختلفة؛ فمنذ قيام السلطة الفلسطينية كانت هنالك محاولات فردية ومتفرقة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم؛ وفي سنة (2004) ومع انطلاقة مبادرة التعليم الإلكتروني، والتي هدفت إلى تحسين نوعية التعليم من خلال استخدام التكنولوجيا، تم وضع استراتيجية للتعلم الإلكتروني ومنذ ذلك الحين قامت الوزارة بتنفيذ عدة مشاريع ساهمت في تعزيز توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم.

ومع اطلاق الحكومة الفلسطينية مبادرة التعلم الإلكتروني الفلسطيني، حيث هدفت المبادرة إلى تحسين نوعية وجود التعليم الفلسطيني من خلال تعزيز دور التكنولوجيا في التعليم والتعليم وتكاملية عدة محاور منها: تنمية المناطق التعليمية، وتطوير المناهج الإلكتروني، وبناء الشبكة التعليمية، وتطوير صناعة تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، والتعليم مدى الحياة، وإدارة التغيير، وفي نهاية عام (2006م) تم الإعلان عن بدء التطبيق الفعلي لمشاريع مبادرة التعليم الإلكتروني (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية). ومن هذه المشاريع:

1. مشروع شبكة المدارس النموذجية: والذي تم إطلاقه في عام (2007)، برنامج انتل للتعليم والذي أطلق في فلسطين منذ شهر تشرين أول من عام (2008)، مشروع تحسين تعليم العلوم بطريقة تكاملية (Seed) والذي تم إطلاقه في عام (2012)، مشروع نت كتابي PSD، وقد تم إطلاقه في شهر آذار (2011)، ومن أكبر وأهم المشاريع في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم التي لا تزال الوزارة قائمة على تنفيذها.
2. مشروع تعزيز التعلم الإلكتروني في المدارس الفلسطينية والذي يمول من قبل الحكومة البلجيكية، ويتم تنفيذه بالتعاون مع الحكومة الفلسطينية، وانطلق المشروع في سنة (2010) (وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية).

وفي 17 نوفمبر (2015) أعلن وزير التربية والتعليم الفلسطيني إطلاق مشروع رقمنة التعليم في فلسطين من خلال ربط كافة المدارس الفلسطينية الحكومية بالإنترنت، حيث بدأت الوزارة بربط أكثر من (1200) مدرسة من أصل (2200) مدرسة في الوطن (وزارة التربية والتعليم، 2017)

وما استنتجته الباحثة فإن الرقمنة لم تقتصر على عملية التعليم والتعلم، بل شملت الرقمنة للمهام الإدارية والتعليمية لوزارة التربية والتعليم، وكذلك الأعمال الإدارية للمعلم من التخطيط والتسجيل لأعمال الطلبة والتغذية الراجعة ، فدخلت التكنولوجيا الحديثة في كل ما يخص القطاع التعليمي مما يساعد آلية المتابعة والتطوير على المنظومة التعليمية بكافة مهامها سواء الإدارية أو التعليمية.

المحور الثاني: الاتجاهات

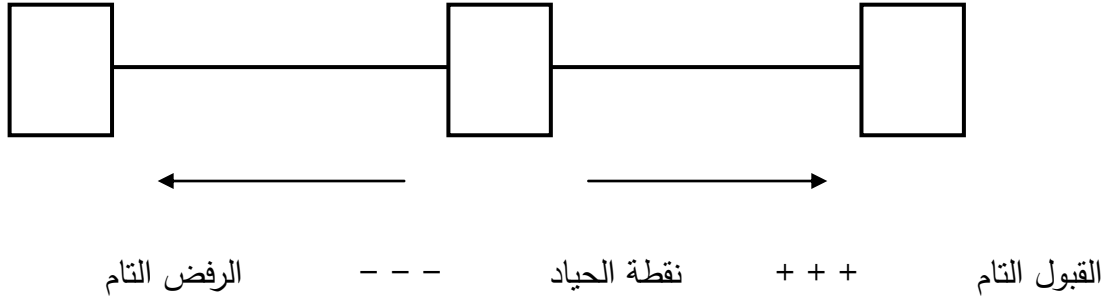
تُعد الاتجاهات من الجوانب الوجدانية الأساسية، التي ترتبط بمشاعر الإنسان ومعتقداته وحاجاته ودوافعه ورغباته، ويستدل عليها من بعض الأنماط السلوكية التي تنعكس في سلوك الأفراد، أو من استجاباته لمقاييس الاتجاهات بأنواعها المختلفة (علام، 2000).

مفهوم الاتجاه:

تعددت التعريفات التي تناولت الاتجاه، إلا أن التعريف الذي لا يزال يلقى قبولاً عند غالبية المتخصصين، هو تعريف ألبرت والذي عرفه على أنه "حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي النفسي، تنتظم من خلاله خبرة الفرد وتكون ذات تأثير توجيهي، أو دينامي على استجابته لجميع الموضوعات والمواقف التي تستثير هذه الاستجابة" (ملحم، 2000).

ويعرفه الحلو (2006: 384) بأنه "استعداد نفسي متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو مثيرات من أفراد أو أشياء أو موضوعات تستدعي هذه الاستجابة".

فالالاتجاه يُشبه خط مستقيم يمتد بين نقطتين، إحدهما تمثل أقصى القبول للموضوع الذي يتعلق به الاتجاه، والأخرى تمثل أقصى الرفض لهذا الموضوع والمسافة قائمة بينهما تنقسم إلى نصفين عند نقطة الحياد التام، ويتدرج أحد النصفين شيئاً فشيئاً نحو ازدياد القبول كلما ابتعدنا عن نقطة الحياد، ويتدرج النصف الآخر نحو ازدياد الرفض. ويعبر الشكل التالي عن هذا المفهوم (بني جابر، 2004: 267).



شكل يوضح مفهوم الاتجاه

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثة أن تعرّف الاتجاه نحو التعلم الرقمي بأنه: حالة من الاستعداد العقلي والوجداني تتكون لدى المعلمين في محافظة بيت لحم عند أدائهم لمهامهم التعليمية التعليمية، مما يكون لدى المعلم حالة من الرضا والاحساس بقيمة التعليم الرقمي والاستمتاع به، وتقدير دوره في تطوير العملية التعليمية التعليمية، وتؤدي هذه الحالة إلى القيام ببعض الاستجابات التي يتحدد من خلالها درجة قبول أو معارضة المعلم لتوظيف التعليم الرقمي في التدريس.

مكونات الاتجاهات:

تتفق الأدبيات التربوية على أن للاتجاهات ثلاث مكونات أساسية، وهي كما يذكرها كل من (الحلو، 2006؛ أبو علام، 2007):

1. المكوّن المعرفي:

يشير هذا المكوّن إلى الأفكار والمدرجات المتوفرة لدى الفرد حول الحقائق المرتبطة بموضوع الاتجاه، والتي على أساسها يتحدد موقفه، فالإتجاه الإيجابي نحو التعليم الرقمي يتضمن إدراك المعلم لأهمية التعليم الرقمي بالنسبة له، وبالنسبة للمنظومة التعليمية ككل، وللمجتمع.

2. المكوّن الوجداني (العاطفي):

يتضمن هذا المكوّن النواحي العاطفية والوجدانية التي تتعلق بموضوع الاتجاه، أي مشاعر الحب والكراهية التي تتعلق بالموضوع. هل هذا الموضوع يجعل الفرد سعيداً أم لا؟ وهل هذا الموضوع محبوب لدى الفرد أم لا؟

3. المكوّن النزوعي (السلوكي):

ويمثل هذا المكوّن نزعة الفرد أو استعدادة للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهاته، كما ويشمل كل الاستعدادات السلوكية المرتبطة بموضوع الاتجاه. وهذا يعني أن الفرد يصبح أكثر ميلاً للنزوع نحو سلوك محدد تجاه موضوع ما، إذا تكوّن لديه شعور محدد تجاهه.

ويتضح مما سبق أن هذه المكونات الثلاثة تتكامل فيما بينها لتكوّن الاتجاه، إذ لا يمكن أن تعمل بشكل منفصل عن بعضها البعض، فهي مترابطة ويصعب فصل كل مكون عن الآخر.

خصائص الاتجاهات:

في ضوء استعراض بعض الأدبيات والدراسات التي تناولت موضوع الاتجاهات (ملحم، 2000؛ الحلو، 2006) يمكن توضيح بعض خصائص الاتجاهات فيما يلي:

- الاتجاه النفسي قابل للملاحظة والقياس والتقدير.
- الاتجاهات تعبر عن مشاعر ذاتية أكثر منها مشاعر موضوعية.
- الاتجاهات تكون إما إيجابية أو سلبية أو محايدة وتتجه دائماً بين هذين الطرفين.
- الاتجاهات دينامية أي أنها تحرك سلوك الفرد نحو الموضوعات التي تنظم حوله.
- الاتجاهات مكتسبة وليست وراثية، ويتم تعلمها بعدة طرق.
- تتسم الاتجاهات بصفة الثبات النسبي وهي خاضعة للتعديل والتغيير.
- ترتبط بمثيرات ومواقف اجتماعية، ويشترك فيها عدد من الأفراد والجماعات.
- تُعد الاتجاهات صورة من صور تحكم الفرد فيما يواجهه.
- قد تكون قوية على مر الزمن وتقاوم التعديل، وقد تكون ضعيفة يمكن تعديلها.
- لا تتكون في فراغ ولكنها تتضمن دائماً علاقة بين فرد وموضوع من البيئة.
- معرفة الاتجاهات تساعد على التنبؤ بسلوك الأفراد تجاه الموضوعات والأشياء.
- يمكن التعبير عنها بعبارات تشير إلى نزعات انفعالية.

وظائف الاتجاهات:

في ضوء استعراض بعض الأدبيات التربوية يمكن تحديد وظائف الاتجاهات على النحو التالي:

- الاتجاه يحدد طريق السلوك ويغيره ويفسره.
- الاتجاهات تتعكس في سلوك الفرد وفي أقواله وأفعاله وتفاعله مع الآخرين.
- تبلور وتوضح صورة العلاقة بين الفرد وبين عالمه الاجتماعي.
- تعبر اتجاهات الأفراد عما يسود المجتمع من قيم ومعتقدات.

- التعبير عن الاتجاهات سواء كان لفظي أو عملي يمدنا بمفاتيح الشخصية إذ يبين بعض أنماط الشخصية وأبعادها.
- تقدم الاتجاهات مجموعة من القواعد المبسطة للاستجابة.
- لها وظيفة تكيفية حيث تساعد الفرد على تحقيق هدف معين، وتزوده بالقدرة على التكيف في المواقف المتعددة التي يواجهها مع الآخرين.
- لها وظيفة دفاعية حيث يقوم الفرد بالدفاع عن ذاته.
- ينظم الاتجاه العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية حول بعض النواحي الموجودة في المجال الذي يعيش فيه الفرد (الحلو، 2006: 388).

أنماط الاتجاه:

يمكن تصنيف الاتجاه إلى ثلاثة أنماط على النحو الآتي:

الاتجاه الإيجابي:

وهو الاتجاه الذي يوافق أو يقبل أو يؤيد فكرة أو موضوع معين، فالمعلم الذي يؤيد أو يقبل فكرة تطبيق التعليم الإلكتروني الرقمي في المدارس، ويتفاعل معه يكون لديه اتجاه إيجابي نحو مشروع رقمنة التعليم.

الاتجاه السلبي:

وهو الاتجاه الذي يرفض أو لا يقبل أو لا يؤيد فكرة أو موضوع معين، فالمعلم الذي لا يؤيد أو لا يقبل فكرة تطبيق التعليم الإلكتروني الرقمي في المدارس، يكون لديه اتجاه سلبي نحو مشروع رقمنة التعليم.

الاتجاه المحايد:

وهو عدم قدرة الفرد على تحديد موقفه، وخيرته بين سلوك الرفض أو القبول لفكرة أو موضوع معين، فالمعلم الذي لا يقدر على تحديد موقفه من مشروع رقمنة التعليم سواء بالإيجاب أو السلب، يكون اتجاهه محايد (الصبيحي، 2001).

العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات:

هنالك عدة عوامل تلعب دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات، وربما تتفاعل تلك العوامل مع بعضها لتكوين الاتجاه، ومنها ما ذكره (الحلو، 2006: 388):

النضج: ولا يقصد به نضج الجهاز العصبي فحسب بل يتعداه إلى نمو الجسم كله. العوامل الجسمية: تلعب الصحة دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات الإيجابية، فعندما تعزل الصحة؛ يصعب تكوين اتجاهات إيجابية للفرد. المؤثرات الاجتماعية: يعتبر الوالدان من أقوى العوامل المؤثرة في تكوين اتجاهات الفرد، فاتجاهات الآباء (إيجابية - سلبية) تؤثر في اتجاهات أبنائهم. الدوافع والحاجات: تعتبر بمثابة القوى المحركة للفرد على العمل والنشاط وتوجيهه نحو الأشياء والأهداف المرغوب فيها. المؤثرات الثقافية: المجتمع وما يحتويه من عادات وتقاليد وقيم وفلسفات وأعراف. المؤثرات المعرفية: تنمو الاتجاهات وتتشكل تلبية للحاجات وتبعاً لما يتعرض له الفرد من حقائق ومعلومات.

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

درس الراشد (2018) اتجاهات معلمات الروضة نحو استخدام التعلم الرقمي ودرجة امتلاك مهارات التعلم الرقمي لديهن. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي على عينة من المعلمات قوامها (120) معلمة من روضات بمناطق مختلفة بمدينة الرياض. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تتضمن محورين يقيس الأول منها اتجاهات المعلمات نحو التعلم الرقمي، ويقاس الثاني مهارات التعلم الرقمي وتكونت الاستبانة في شكلها النهائي من (40) عبارة ويقابلها ثلاث استجابات (أوافق، إلى حد ما، لا أوافق)، وتوصلت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو التعلم الرقمي لدى معلمات الروضة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام على محور الاتجاه (2.49) من أصل (3) درجات واتضح من تحليل النتائج توافر مهارات التعلم الرقمي لدى عينة البحث حيث بلغ المتوسط الحسابي العام على محور المهارات (2.56) من أصل (3) درجات كما اتضح من نتائج البحث أن هناك فقرات حصلت على مراتب عليا في الاتجاهات والمهارات وأخرى حصلت على مراتب وسطي، فضلاً عن فقرات احتلت مراتب دنيا من حيث المتوسط الحسابي.

وهدفت دراسة العنزي والفيلكاوي (2017) إلى الكشف عن اتجاهات الهيئة التدريسية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. واتبعت الدراسة

المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (246) من أعضاء الهيئة التدريسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لقياس اتجاهات أعضاء الهيئة التدريسية وتكون المقياس من جزأين: الأول ضم معلومات عامة وأساسية عن العينة تتضمن الجنس، القسم الأكاديمي، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة الجامعي، والجزء الثاني: اتجاهات هيئة التدريس نحو استخدام تكنولوجيا التعليم. وكشفت النتائج عن أن اتجاهات الهيئة التدريسية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب كانت متوسطة إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.33)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ووجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من خمس سنوات.

بينما استهدفت دراسة الضالعي (2017) التعرف على اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (337) من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة نجران. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (37) فقرة تم التأكد من صدقها وثباتها للكشف عن اتجاهات الطلبة وأعضاء الهيئة التدريسية. وقد كشفت نتائج الدراسة عن اتجاهات إيجابية للطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو زيادة التعلم الإلكتروني في التحصيل العلمي والخبرات العلمية، كما أظهرت النتائج أن هناك اتجاهات محايدة لدى الطلبة، وأعضاء هيئة التدريس نحو الاستمتاع عند إلقاء المحاضرات، أو تلقيها بالطريقة الإلكترونية، وتشجيع الزملاء على استخدام نظام التعلم الإلكتروني، وفرصة حصول الطلبة على وظيفة جيدة، وتفضيلهم التعلم الإلكتروني على التعلم التقليدي، واستخدام التعلم مضطراً وليس مَحْياراً. ثم جاء الاتجاهات سلبية نحو إهماله للجوانب التربوية في كما كشفت الدراسة عن فروق دالة إحصائية في اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الخبرة في استخدام البلاك بورد، والسنة الدراسية للطلبة، في حين لم يتبين وجود فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، الكلية، والمؤهل العلمي. وبناءً على نتائج الدراسة تم تقديم التوصيات والمقترحات الملائمة.

هدفت دراسة زقاوة (2017) الى معرفة درجة استخدام تكنولوجيا التعليم في الوسط الجامعي والصعوبات التي تعيق ذلك من وجهة نظر الطلاب. ولتحقيق الهدف صمم الباحث استبانة مكونة من (38) فقرة، وزعت على عينة من طلاب معهد العلوم الاجتماعية والإنسانية - غليزان قدرت بـ (145). وأظهرت الدراسة أن استخدام تكنولوجيا التعليم كان بدرجة كبيرة في أمور مثل: التعامل مع

أدوات التخزين، استعمال وتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي، استخدام البريد الإلكتروني، تنزيل الكتب والمراجع من الانترنت. بينما كان استخدام برنامج الاكسل والباوربوينت، واستغلال الأجهزة المتوفرة بالمعهد بدرجة متوسطة كما أن صعوبة استخدام تكنولوجيا التعليم جاء بدرجة متوسطة. كما كشفت الدراسة عن وجود بعض الصعوبات مثل قلة خبرة الأستاذ ونقص الوسائل والأجهزة التعليمية، عدم السماح للطلاب بالدخول الى المكتبات الرقمية (SNDL) ودلت النتائج عن عدم وجود فروق دالة في تقييم واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في الجامعة يعزى الى المستوى الاكاديمي.

هدفت دراسة الطيطي (2017) التعرف إلى واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، وتكون مجتمع الدراسة من (1850) عضو هيئة تدريس في جامعات (بيرزيت، والقدس، والنجاح)، وتم اختيار عينة طبقية عشوائية بنسبة (17.8%) وبلغ حجم العينة (329) عضو هيئة تدريس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وبعد جمع البيانات بواسطة استبانة تكونت فقراتها من (49) فقرة، قام الباحثان بإنشائها ثم تحليلها. وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال توافر بيئة التعليم الإلكتروني كان في المرتبة الأولى حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.91) وانحراف معياري (0.93)، وجاء في المرتبة الثانية مجال إدراك مفهوم التعليم الإلكتروني بمتوسط حسابي كان (3.81) وانحراف معياري (0.76) وأما مجال مخرجات التعليم الإلكتروني فكان في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي للدرجة الكلية بلغ (3.76) وانحراف معياري مقداره (0.77)، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس وسنوات الخبرة ومستوى الجامعة والمؤهل العلمي باستثناء وجود فروق في متغير المؤهل العلمي بالنسبة لجامعة النجاح حيث كانت الفروق جوهرية ولصالح الدكتوراه على الماجستير.

وهدفت دراسة الشريف (2016) إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (336) من طلبة الجامعة يدرسون في برامج البكالوريوس، كما استخدم مقياس لقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني مكون من (28) فقرة حيث يضم القسم الأول المتغيرات المتعلقة بالخصائص الشخصية وتتضمن الجنس، التخصص، القسم المستوى الدراسي، والقسم الثاني البيانات المتعلقة بمدى اتجاه طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني. وأسفرت الدراسة عن أن اتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني كانت

إيجابية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير التخصص، بينما وجدت فروق في استجابات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث بمتوسط حسابي بلغ (3.86).

وهدفت دراسة علاونة وشتيات (2016) إلى التعرف إلى أهمية التواصل الاجتماعي الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (420) طالباً وطالبة من السنة الأولى من الكليات العلمية والإنسانية اختيروا بالطريقة المتيسرة (تعرف بالعينة المتوافرة) ، واستخدم لتحقيق هذا الهدف مقياس الحاجة إلى المعرفة الذي طوره كاسيويو وزملاؤه عام 1996، واستخدمه جرادات والعي (2010) وكشفت النتائج عن وجود أربع مستويات للتواصل الاجتماعي الإلكتروني وهي معدوم، منخفض، متوسط، ومرتفع. كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الحاجة إلى المعرفة تعزي إلى مستوى التواصل الاجتماعي الإلكتروني وجنس الطالب وتخصصه الأكاديمي، وجاءت الفروق لصالح الطلبة ذوي مستوى التواصل الاجتماعي الإلكتروني المرتفع ولصالح الذكور والتخصصات العلمية.

واستهدفت دراسة وسار (2016) إلى تسليط الضوء عن واقع التعليم الإلكتروني عبر الشبكات الاجتماعية من وجهة نظر أساتذة الجامعة الجزائرية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي، وتكونت عينة البحث من (76) أستاذاً من كلا الجنسين. وكشفت النتائج ظهور ما يعرف بالتعليم الرقمي والافتراضي من أجل خلق بيئة تعليمية شفافة وتفاعلية يكون فيها الطالب عنصراً فاعلاً يشارك في المسؤولية، وليس مجرد متلقٍ سلبي لمعلوماتٍ يلقنه إياها الأستاذ في القاعة الدراسية، وبينت النتائج أن صعوبات وعوائق تطبيق التعليم الإلكتروني عبر شبكات التواصل الاجتماعي في الجزائر تتمثل في المشكلات التقنية وقلة الإمكانيات والوسائل المادية المدعمة لهذا التعليم والنقص الملحوظ في البنية التحتية التي يشترطها هذا التعليم من شبكات، حواسيب، انترنت، وسائل و تقنيات الاتصال، انقطاع التيار الكهربائي.. الخ في الجامعات الجزائرية، وعدم التحكم في التكنولوجيات الحديثة، أو الاعتماد السلبي عليها ونقص الدورات التكوينية عدم اقتناع البعض به كبديل عن التعليم التقليدي وعدم التحمس لهذا النوع من التعليم.

وهدفت دراسة عوض وحلس (2015) التعرف على الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. واتبعت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (91) طالباً وطالبة يدرسون ببرامج الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية (الأقصى، والإسلامية، والأزهر)، وتمثلت أداة الدراسة في مقياس للاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد، وكشفت النتائج عن أن اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية لمجالات الأداة ككل كانت كبيرة، وأن اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد إيجابية، على مستوى الأداة ككل، وكشفت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات طلبة الدراسات بالجامعات الفلسطينية نحو التعلم عن تكنولوجيا التعلم عن بعد، تبعاً لمتغير الجنس والمستوى التعليمي والتقدير العام على مستوى الأداة ككل، بينما وجدت فروق تبعاً لمتغير الجامعة ولصالح الجامعة الإسلامية.

واستهدفت دراسة الدعيس (2015) الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف الإنترنت في البحث العلمي والتدريس بكلية التربية أرحب جامعة صنعاء. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (30) من أعضاء هيئة التدريس، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تناولت اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف الإنترنت، وكشفت النتائج عن أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف الإنترنت في مجالي البحث العلمي والتدريس جاء إيجابياً، وأظهرت عدم وجود فروق نحو توظيف الإنترنت في مجالي البحث العلمي والتدريس تُعزى لمتغيرات البحث (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة).

وأجرى الصيفي (2015) دراسة هدفت الكشف عن اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (90) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة بمحافظة غزة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس، وكشفت النتائج عن اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني كانت بوزن نسبي مقدراه (81.1%) وكذلك كشفت النتائج عن الدرجة الكلية لفاعلية الذات لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة لفروع غزة الخمسة كانت بوزن نسبي (80.5%) حيث توصلت الدراسة إلى أن فاعلية تنظيم الذات جاءت في المرتبة الأولى بوزن نسبي (83.8%)، تلى ذلك الثقة بالذات بوزن نسبي (77.5%) ثم تلى ذلك تفضيل المهام الصعبة بوزن نسبي (76.4%)، وكذلك بينت النتائج عن

وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات.

وهدفت دراسة **الحرمان وحمادنة وجروان (2015)** إلى التعرف على آراء معلمي المدارس الحكومية نحو تفعيل منظومة التعلم الإلكتروني في التعليم والتحديات التي تواجههم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، على عينة عشوائية بلغت (165) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي ولواء بني عبيد بالأردن بطريقة العينة العشوائية البسيطة . ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مسحية، تكونت من جزأين أحدهما يرتبط بآراء المعلمين نحو التعلم الإلكتروني والآخر بالتحديات التي تواجههم أثناء التنفيذ ثم تم توزيعها على معلمي المدارس للعينة المختارة. وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن الآراء نحو توظيف منظومة التعلم الإلكتروني في مجملها كانت ايجابية حيث كانت الأهمية النسبية لجميع الفقرات بمعدلات متوسطة.

بينما هدفت دراسة **عطير (2015)** إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية خضوري نحو التعليم الإلكتروني، وأثر متغيرات كل من الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي في تقييم الاتجاهات نحو استخدام استراتيجية التعليم الإلكتروني. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (40) فقرة، وطُبقت على عينة مكونة من (500) طالب وطالبة من طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري، أي ما نسبته 10 % من مجتمع الدراسة. وأظهرت النتائج أن اتجاهات الطلبة نحو استراتيجية التعليم الإلكتروني كانت كبيرة على المجال النفسي والتربوي، ومتوسطة على مجال تنمية القدرات، وأظهرت كذلك بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على جميع متغيرات الدراسة وهي (الجنس، والتخصص، والمعدل التراكمي). وأوصت الدراسة بالاهتمام باتجاهات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني وتعزيزها، وتوفير بنية تحتية لهذا النوع من التعليم.

وهدفت دراسة **حمدتو (2014)** إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني بالمدارس الثانوية بمدينة أدرمان بالخرطوم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (83) معلم ومعلمة يعملون في المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة أعدت لهذا الغرض، وكشفت النتائج عن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني كانت مرتفعة، وأن أهم إيجابيات التعليم الإلكتروني أنه يعمل على تكوين اتجاهات إيجابية نحو التعليم، ويساعد على الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب، وتنمي مهارة حل المشكلات لديهم،

ومساعدتهم على التعلم الذاتي والتفكير الإبداعي، وإثراء مواضيع المنهج الدراسي، ويختزل الوقت والجهد في التدريس ويزيد من فعاليته، ويراعي حاجات المعلم والطالب العلمية.

وهدفت دراسة الشيخ (2014) إلى تقصي أثر التفاعل بين توقيت تقديم الدعم التعليمي والأسلوب المعرفي للطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب 2.0 على التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم، واستخدم الباحث المنهج التجريبي للتعرف على أثر المتغير المستقل توقيت تقديم الدعم التعليمي (فوري- مؤجل) وأثر المتغير المستقل الثاني الأسلوب المعرفي (الاندفاع-التروي) والتفاعل بينهما على متغيرين تابعين وهو التحصيل الدراسي وكفاءة التعلم وذلك في مرحلة التقويم النهائي وتكونت عينة الدراسة من (72) طالب في المرحلة الجامعية تم اختيارهم تبعاً لتصنيف الطلاب وفق الأسلوب المعرفي (الاندفاع - التروي)، والذي جرى تطبيقه على كافة طلاب الفرقة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس للكفاءة في التعلم. وتم تقديم وحدة تعليمية إلكترونية قائمة على ويب 2.0 من خلال شبكة التواصل الاجتماعي الفيسبوك. وكشفت النتائج عن وجود تأثير لتوقيت الدعم التعليمي على تحصيل وكفاءة الطلبة نحو التعلم. فيما لم تظهر وجود علاقة تفاعلية بين كلا المتغيرين على التحصيل أو كفاءة التعلم.

وأجرت سعدي (2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة استعداد معلمي جامعة النجاح الوطنية في توظيف نظام التعلم الإلكتروني (مودل) في العملية التعليمية وفق إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (95) معلماً تم اختيارهم بالطريقة الطباقية العشوائية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة 4، وكشفت النتائج عن أن مستوى المعرفة التكنولوجية ومعرفة التربية ومعرفة المحتوى كانت مرتفعة جداً، وأما معرفة التكنولوجيا والتربية فكانت مرتفعة، ومعرفة التكنولوجيا والتربية والمحتوى كانت متوسطة، وكشفت عن عدم وجود فروق في تقديرات أعضاء هيئة التدريس في مستوى معرفة التيباك لدى المعلمين تعود إلى الخبرة والجنس، بينما وجدت فروق تعزى لمتغير العمر ولصالح الأعمار الصغيرة، وفي نوع الكلية ولصالح الكليات العلمية.

واستهدفت دراسة حمادة وإسماعيل (2014) التعرف على أثر تصميم بيئة تعلم إلكتروني تشاركي قائمة على بعض أدوات الويب 2.0 وهي: محركات الويب التشاركية (Wiki)، وشبكة التواصل الاجتماعي (Facebook)، والمدونات (Blogs) على تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية. واتبعت

الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة موزعين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت النتائج فعالية كل من بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي القائمة على بعض أدوات الويب 2.0 وبيئة التعلم الإلكتروني التقليدية في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب الحاسب الآلي لصالح الأداء البعدي، كما بينت النتائج أن بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي القائمة على بعض أدوات ويب 2.0 المقترحة تفوقت على بيئة التعلم الإلكتروني التقليدية في تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

وهدفت دراسة المشيخ (2014) إلى التعرف على مواقف طلبة جامعة الملك سعود تجاه استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وخصوصاً الفيسبوك، وكيفية استخدامها لتعزيز وتسهيل عملية التعلم في مقررات الدراسات العليا الخاصة بمجال تكنولوجيا التعليم، بالإضافة إلى معرفة العلاقة بين مدى استخدام تقنية الفيسبوك ومعدل الطالب التراكمي. حيث تم تمثّل الأداة في استبيان يتكون من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول: عبارة عن أسئلة تدور حول المعلومات الديمغرافية اللازمة لتوفير المعلومات عن العينة مثل: المعدل، ومستوى الطالب في الدراسة، عمر الطالب، الجنس، ونوع البرنامج الذي التحق الطالب فيه، والجزء الثاني: تم تصميمه لمعرفة اتجاهات الطلاب بشأن موقفهم تجاه استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، والجزء الثالث: تم تصميمه لمعرفة اتجاهات الطلاب بشأن مجالات استخدام شبكات التواصل الاجتماعي (الفيسبوك) في التعليم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلبة الدراسات العليا بقسم تقنيات التعليم بجامعة الملك سعود تم اختيارهم عشوائياً. وأظهرت النتائج أن المشاركين في الدراسة يستخدمون الفيسبوك بشكل شائع، كما يظهرون موقف إيجابي نحو استخدامه، وأن هناك علاقة إيجابية بين الوقت الذي يقضيه الطالب مستخدماً الفيسبوك ومعدله التراكمي.

وهدفت دراسة الرحيلي (2014) إلى الكشف عن اتجاهات طالبات جامعة طيبة نحو استخدام المدونات التعليمية الإلكترونية في تعلم مقرر مهارات الحياة الجامعية. واتبعت الدراسة منهج دراسة الحالة ذي الطابع التجريبي إذ اتخذ من تطبيقه على عينة واحدة من طالبات المسار الصحي بجامعة طيبة ميداناً للدراسة؛ بتطبيق المقياس قبلياً على العينة وبعد تعرضها للمتغير التجريبي، وهو استخدام المدونة التعليمية الإلكترونية المصممة من قبل الباحثة، يتم تطبيق المقياس بعدياً، ليكون الفرق في استجابات المجموعة على المقياس القبلي والبعدي ناتجاً عن تأثيرها بالمتغير التجريبي. وتكونت عينة

الدراسة من (73) طالبة من طالبات مسار العلوم الصحية بالسنة التحضيرية في جامعة طيبة بالمدينة المنورة. وتم إعداد واستخدام مدونة تعليمية إلكترونية، ومقياس اتجاهات نحو استخدام المدونات التعليمية الإلكترونية في تعلم مقرر مهارات الحياة الجامعية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال احصائي بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو استخدام المدونات التعليمية الإلكترونية في تعلم مقرر مهارات الحياة الجامعية لصالح القياس البعدي.

وأجرت آمال (2013) دراسة ميدانية للتعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس، لدى معلمين المراحل التعليمية الثلاث من كلا الجنسين وذلك لمعرفة أثر التخصص والعمر والجنس وسنوات الخبرة في التدريس على اتجاهاتهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من ولاية سعيدة بالجزائر تم اختيارهم بالطريقة القصدية الطبقية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة حول استخدام الحاسوب في التعليم واتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في التدريس، وكشفت النتائج عن أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب في التدريس كانت مرتفعة، وكشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، والعمر، وسنوات الخبرة.

وأجرى قرواني (2013) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني في منطقة (سلفيت) التعليمية في جامعة القدس المفتوحة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (126) من طلبة جامعة القدس المفتوحة. وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لاتجاهات الطلبة نحو استخدام الفوري المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني. وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الدارسين نحو استخدام التواصل المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعليم الإلكتروني في منطقة (سلفيت) التعليمية كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى استخدام التواصل المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعليم الإلكتروني في منطقة (سلفيت) التعليمية تعزى لكل من متغيرات (العمر، الجنس، الحالة الاجتماعية، مهنة الطالب). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

استخدام التواصل المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعليم الإلكتروني في منطقة(سلفيت) التعليمية تعزى لكل من متغيرات (مستوى السنة الدراسية والبرنامج الأكاديمي).

وأجرى **نصار (2013)** دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية كنمط من أنماط التعلم الإلكتروني. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (232) عضو هيئة تدريس في جامعة القدس المفتوحة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقنية الصفوف الافتراضية، وكشفت النتائج عن أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية كنمط من أنماط التعلم الإلكتروني كانت كبيرة جداً، ولا توجد فروق في متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والعمر، والمؤهل العلمي، والتخصص والتفرغ الأكاديمي.

هدفت **دراسة ابراهيم (2012)** دراسة واقع استخدام الحاسوب والأنترنترنت في العملية التعليمية بكلية التربية جامعة زانجي. وتمثلت مشكلة الدراسة في الوقوف على دراسة واقع الحال في استخدام الحاسوب والأنترنترنت في العملية التعليمية والكشف عن معوقات هذا الاستخدام. اتبع الباحث المنهج الوصفي لتحليل الظاهرة المدروسة، واستخدم الباحث الاستبانة لجمع المعلومات، تم توزيعها على العينة من هيئة التدريس البالغ قدرها 25 أستاذاً وأستاذة، وعينة من الطلاب البالغ قدرها 93 طالباً وطالبة. استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والنسب المئوية لمعالجة وتحليل البيانات وتوصل إلى أهم النتائج التالية: يستخدم الحاسوب والأنترنترنت في كلية التربية لكن بنسبة ضعيفة لوجود مجموعة من المعوقات، وإمكانات توظيف الحاسوب في الكلية ضعيفة وذلك نسبة إلى نقص الكادر البشري وقلة الاعتمادات المالية، وأظهرت النتائج ضعف البنية التحتية يتمثل في القاعات والمعامل ونقص المعدات التقنية ووسائل الربط الشبكي، وكانت اتجاهات الأساتذة والطلاب إيجابية نحو استخدام الحاسوب في عملية التدريس. وترتيباً على النتائج المتقدمة يوصي الباحث بالآتي: توفير الكوادر البشرية المؤهلة في مجال الحاسوب التعليمي، توفير البنيات التحتية متمثلاً في القاعات والمعامل والأجهزة والمعدات، توفير فرص التدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدريس والكوادر الفنية.

واستهدفت دراسة حسين والشوا (2012) الكشف عن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات المحوسبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في الأردن. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (120) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات في الأردن، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات المحوسبة مكونة من (55) فقرة، وكشفت النتائج عن أن مستوى ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات المحوسبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في الأردن كان مرتفعاً بشكل عام، وكان أعلاها في مجال المعلم كمربي فاضل وقوة، وأقلها في مجال المعلم كتكنولوجي، وجود (45) كفاية تكنولوجية درجة ممارستها عالية، ووجود (10) كفايات تكنولوجية درجة ممارستها متوسطة، وأظهرت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة بين المتوسطات الحسابية تعزى لمتغير الفرع الأكاديمي الذي يدرسه المعلم أو لمتغير الخبرة التدريسية.

كما أوضحت دراسة مهدي وعبد اللطيف والأستاذ (2012) أهمية استخدام استراتيجيات التشارك عبر أدوات "ويب 2.0" على جودة المشاركات، وذلك من خلال اقتراح استراتيجيتين يتم فيهما تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة، ففي الاستراتيجية الأولى (التشارك داخل المجموعة) تتم المشاركات الإلكترونية داخل المجموعة التي ينتمى إليها المتشارك فقط، أما الاستراتيجية الثانية (التشارك بين المجموعات) وفيها تتم المشاركات بين المتشارك ومجموعته بالإضافة إلى إمكانية مشاهدة مشاركات الطلبة في المجموعات الأخرى في كافة أدوات "الويب 2.0" التي ضمت: الويكي، المنتديات، غرف الحوار، التراسل الفوري، البريد الإلكتروني. واتبعت الدراسة منهج البحث البنائي والتجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (34) طالبة من كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي ومقياس تقييم خطة البحث العلمي، ومقياس جودة التفاعلات عبر الويب ومقياس جودة توليد المعرفة. وكشفت النتائج عن عدم وجود دلالة للفرق بين تقديرات الطالبات لجودة المشاركات بين الاستراتيجيتين.

وهدفت دراسة كلاب (2011) إلى التعرف على درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (62) معلماً ومعلمة، منهم (26) معلماً و(36) معلمة وجميعهم من معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وتمثلت أداة

الدراسة في استبانة لكفايات التعليم الإلكتروني، ومقياس آخر لاتجاهات عينة الدراسة نحو التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة. وأظهرت النتائج أن درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب بمدارس وكالة الغوث بغزة بلغ (73 %)، وأن اتجاهات معلمي التعليم التفاعلي نحو برنامج التعليم التفاعلي المحوسب بمدارس وكالة الغوث بغزة بلغت (81.1 %)، وأنه توجد علاقة ارتباطية بين درجة الاتجاه نحو التعليم التفاعلي المحوسب، فكلما زادت الكفايات زاد الاتجاه بالإيجاب نحو التعليم التفاعلي المحوسب.

وهدفت دراسة أبو شقير وأبو عزيز وأبو سويرح (2011) إلى تقييم تجربة التواصل الإلكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر مدراء المدارس، كما هدفت إلى التعرف على أنماط التواصل الإلكتروني المستخدمة في المدارس الحكومية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (200) مدير ومديرة مدرسة من مدراء المدارس الحكومية وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من ثلاث محاور تناول المحور الأول البريد الإلكتروني الداخلي واشتمل على (13) فقرة، وتكون المحور الثاني من (13) فقرة تتعلق ببرنامج الإدارة المدرسية المحوسب، وأظهرت النتائج أن هناك ثلاث أنماط للتواصل الإلكتروني للمديريات. وقد أظهرت النتائج أن هناك ثلاث أنماط للتواصل الإلكتروني الداخلي، وبرنامج الإدارة الإلكترونية (برنامج الإدارة المدرسية المحوسب) ومواقع المديرية على شبكة الانترنت ، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط استجابات مدراء المدارس حول تطبيق التواصل الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس في حين كانت هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة لصالح الخبرة 10 سنوات فأكثر.

وأجرت الجابري (2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة وأساتذة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (250) طالباً وطالبة من جامعة البتراء بمدينة عمان اختارها بطريقة عشوائية. وتمثلت أداة الدراسة في مقياس لاتجاهات الطلبة ومن أهم المجالات التي شملها هذا المقياس ما يلي: التكيف و الاندماج والتلاؤم مع التعليم الإلكتروني، إدراك الفائدة والعائد من التعليم الإلكتروني، سهولة استخدام والتعامل مع التعليم الإلكتروني، إدراك وإمكانيات النظام والثقة به والعول عليه ، الفاعلية الذاتية للتعامل مع الحاسوب، السلوك المدرك نحو التعليم الإلكتروني، والمقياس الآخر لاتجاهات أساتذة الجامعات نحو التعليم الإلكتروني وهو مقياس من تطوير الباحثة يتكون من (29) فقرة. وكشفت النتائج أن اتجاهات الطلبة

وأستاذة الجامعة كانت إيجابية بصورة عالية، ولا يوجد فرق بين اتجاهات الطلبة يعزى للكلية او التخصص أو الخبرة الإلكترونية، بينما وجدت فروق في اتجاهات الطلبة تعزى للجنس. ولا فرق في اتجاهات الأساتذة يعزى للكلية أو التخصص، ووجدت فروق بين اتجاهات الأساتذة في تقديراتهم تعزى للخبرة في التعليم الإلكتروني.

وأجرت **القحطاني (2010)** دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (120) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة للكشف عن واقع استخدام الفصول الافتراضية. وللتحقق من ذلك تم إعداد استبانة لمعرفة هذا الواقع حيث تكونت الاستبانة من ثلاث محاور ويحتوي المحور الأول والذي يتعلق بمعرفة آراء الأعضاء نحو استخدام الفصول الافتراضية على (20) عبارة بينما يحتوي المحور الثاني والذي يتعلق بمعرفة أهمية استخدام الفصول الافتراضية على (20) عبارة أما المحور الثالث فيتعلق بمعرفة صعوبات الفصول الافتراضية يحتوي على (19) عبارة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزى لمتغير نوع الكلية وسنوات الخبرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزى لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي في المحور الأول والمتعلق بمعرفة (آراء أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد) لصالح المجموعة التي درجة إلمامها باستخدام الحاسب الآلي (عالية) في حين لا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة في المحور الثاني والثالث (أهمية وصعوبات استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد) تعزى لمتغير درجة الإلمام باستخدام الحاسب الآلي.

واستهدفت دراسة **محمد والمطري (2010)** الكشف عن اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة مكونة من (70) طالباً وطالبة من برنامج الماجستير في كلية العلوم التربوية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (44) فقرة لتقييم اتجاهات الطلبة حيث أعطي

لكل فقرة مقياساً متدرجاً من خمس درجات وفقاً لمقياس (ليكرت الخماسي) وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها فقد طبقت الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج العينة وبعد انقضاء اسبوعين طبقت الأداة على نفس العينة. وكشفت النتائج عن وجود اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني، وكذلك عدم وجود فروق في اتجاهات طلبة الدراسات العليا نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني تعزى للمعدل التراكمي والخبرة في المساقات الإلكترونية.

واستهدفت دراسة **لال والجندي (2010)** الكشف عن الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في ضوء بعض المتغيرات التالية: الجنس، التخصص، والخبرة في مجال العمل، وحضور ندوات تعليمية في مجال التقنيات، ولتحقيق هذا تم تصميم استبانة الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وتم حساب خصائصها السيكومترية من صدق وثبات. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (462) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية في مدينة جدة، وكشفت النتائج عن أن اتجاه معلمي التخصص العلمي ذوي خبرة أقل من 5 سنوات في مجال العمل والذي يحضرون ندوات تعليمية في مجال التقنيات نحو التعليم الإلكتروني أكثر إيجابية من بقية مجموعات البحث .

وهدفت دراسة **الطوابة والمشاعلة (2009)** إلى استقصاء تصورات معلمي التربية الإسلامية للتعلم الإلكتروني. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من (22) معلماً ومعلمة يعملون في (7) مدارس في مديرية تربية عمان الرابعة. وتمثلت أداة الدراسة في المقابلات شبه المفتوحة. وكشفت النتائج عن أن استجابات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني جاءت في خمس فئات رئيسة انبثق منها عدد من الفئات الفرعية تضمنت كل فئة منها تصورات معينة تمحورت حول التعلم الإلكتروني من حيث أهميته لكل من المعلم والطالب، ومعوقات استخدامه، وجدوى برامج التدريب الخاصة به، وملاءمة هذا النوع من التعلم لمناهج التربية الإسلامية.

وهدف دراسة **آل محيا (2008)** إلى قياس أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني 2.0 على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد في أبها. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو تصميم مجموعتين (تجريبية درست بأسلوب التعليم التعاوني باستخدام الجيل الثاني من التعلم الإلكتروني المعتمد على الويكي، ومجموعة ضابطة درست نفس المحتوى، Blog والمدونات Wiki بأسلوب التعليم التعاوني المعتمد على التعلم الإلكتروني التقليدي). وقد تكونت عينة

الدراسة من (51) طالب من طلاب كلية المعلمين بجامعة الملك خالد. وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى التعليم التعاوني إجمالاً لدى المجموعتين، ولم توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التعليم التعاوني بين مجموعة الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني، ومجموعة التعلم الإلكتروني التقليدية.

وهدفت دراسة الرادادي (2007) إلى الكشف عن اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بالسعودية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من جميع المعلمين والمشرفين البالغ عددهم (218)، منهم (206) معلماً، و(12) مشرفاً، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة لاتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين قام الباحث بتصميمها حيث ركزت على المحاور (تخطيط المنهج، دور المعلم، دور المتعلم، طرق التدريس، مكونات البيئة الصفية، أساليب تقويم التلاميذ عند استخدام التعليم الإلكتروني) وكشفت النتائج أن اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو تدريس الرياضيات باستخدام التعليم الإلكتروني كانت عالية، والاتجاه نحو دور المعلم ودور المتعلم عند استخدام التعليم الإلكتروني كانت عالية، وكانت اتجاهات المعلمين والمشرفين نحو مكونات البيئة الصفية عند استخدام التعليم الإلكتروني عالية أيضاً.

ثانياً: الدراسات الاجنبية

درس سيراك (Siirak, 2011) درجة تقدير الطلبة للدورات المقدمة لهم في بيئة التعلم الإلكتروني (موودل)، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وزعت على مجموعة من الطلبة في نهاية الدورات المقدمة، وقد أجاب 96% من أفراد العينة أن بيئة التعلم الإلكتروني (موودل) هي أداة تعليمية فعالة جداً، وعبر الطلبة على أن بيئة التعلم الإلكتروني (موودل) تشجعهم وتحفزهم على تعلم المزيد وأنهم لا يرغبون في الدورات التي لا تقدم في بيئة التعلم الإلكتروني (موودل)، وأشار 80% من أفراد العينة أن مشاركتهم في المحافل والأنشطة المتاحة بشكل واضح في بيئة التعلم الإلكتروني (موودل) مفيدة جداً لتعلمهم وتشجعهم للحصول على معرفة جديدة، وتزيد من اهتمامهم في الأنشطة الصفية، وأشار بعض الطلبة أن بيئة التعلم الإلكتروني (موودل) تمنح الفرصة للتعلم في

المكان والزمان المناسبين لكل طالب، وأضاف بعض الطلبة أن تجربة التعلم في تلك البيئة هي مفيدة لتطوير انضباطهم الذاتي.

كما أجرى **Agbatogun (2010)** دراسة هدفت إلى الكشف عن إدراكات أعضاء هيئة التدريس اتجاه التعليم الإلكتروني في نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من (736) عضو هيئة تدريس، أعطوا بيانات عن إيجابيات وسلبيات التعليم الإلكتروني، وتم جمعها من خلال استبانات تم توزيعها على المشاركين وكذلك من خلال إجراء مقابلات شخصية معهم، كانت النتائج مختلفة حسب سنوات الخبرة والتخصص والوضع الأكاديمي بغض النظر عن الجنس، وأظهرت هذه الدراسة أن هناك اختلافات كبيرة بين إدراكات الهيئة التدريسية في نيجيريا حول التعليم الإلكتروني. وبعد تحليل النتائج باستخدام معامل الارتباط تبين أن هناك مؤشراً إيجابياً ومهماً للعلاقة ما بين معرفة أعضاء الهيئة التدريسية بعلم الحاسوب والانترنت ومدى وعيهم بالتعليم الإلكتروني.

وكذلك هدفت دراسة **بيل (Bell, 2010)** إلى توظيف النظريات الشبكية لتمكين التعلم عبر تكنولوجيا البرمجيات الاجتماعية "النظرية التواصلية" عبر استخدام أدوات "ويب 2.0" في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات البحث عن المعرفة. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وتكونت عينة الدراسة من (24) طالباً قاموا بالتشارك من خلال مدونة والبحث عن المعلومات من خلال باحث جوجل. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، ومقياس مهارات البحث عن المعرفة. وكشفت نتائج الدراسة عن تحسن التحصيل المعرفي لدى الطلاب وكذلك تحسن مهارات البحث عن المعرفة لدى عينة الدراسة.

أما دراسة **مهدي زاده وزملائه (Mahdizadeh, et al, 2008)** هدفت إلى التعرف إلى العوامل التي يمكن في ضوءها تفسير استخدام المعلمين لبيئات التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي على عينة تكونت من (178) مدرساً في أقسام مختلفة في جامعة (Wageningen) في هولندا. وقام الباحثون بإعداد استبيان للتعرف إلى العوامل الجديدة لاستخدام التعليم الإلكتروني. وأوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وآراءهم تلعب دور كبير في استخدام بيئات التعلم الإلكتروني بالجامعات حيث تمثل (43 %) من التباين في متغير استخدام بيئات التعلم الإلكتروني. وأكدت النتائج على أن آراء أعضاء هيئة التدريس حول الأنشطة المطبقة من خلال شبكة المعلومات والتعليم بمساعدة الحاسب الآلي ذات إيجابية. كما أوضحت

الدراسة أهمية إدراك أعضاء هيئة التدريس لقيمة فائدة بيئات التعلم الإلكتروني في تحقيق أهداف العملية التعليمية.

وأجريت دراسة فيز (Vise, 2007) للكشف عن أثر استخدام الويكي والمدونات على التحصيل الدراسي في مقر قواعد اللغة الإسبانية والاتجاه نحو تعلم هذه اللغة. وتكونت عينة الدراسة من (41) طالباً من جامعة غرب فرجينيا بأمريكا. واتبعت الدراس المنهج التجريبي ذو المجموعتين التجريبتين. وتمثلت أدوات الدراسة في مسح ديموغرافي، واختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق بين المجموعتين (الويكي والمدونات) في التحصيل وفي الاتجاه.

وأما دراسة جوبتا وزملائه (Gupta, 2004) فقد هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة نحو استخدام التعليم الإلكتروني. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (65) طالباً بالفرقة الثالثة إلى جانب أربعة أفراد من أعضاء هيئة التدريس. وتمثلت أداة الدراسة في استبيان، وبطاقة مقابلة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن (86 %) من الطلاب يدخلون على موقع المناهج الدراسية الإلكترونية من داخل الكلية، و(53 %) منهم يدخلون على المواقع أيضاً من المنزل ويفضل الطلاب أسئلة الاختيار من متعدد وتحميل مذكرات إضافية ومشاهدة الرسوم والنماذج لتوضيح الإجراءات الإكلينيكية. وأوضحت النتائج أن (79 %) من الطلاب يفضلون استخدام التعليم الإلكتروني كمساعد أو شيء إضافي بجانب المحاضرات التقليدية بينما يفضل (7%) من الطلاب أن يحل التعليم الإلكتروني محل المحاضرات التقليدية. كما أظهرت النتائج أيضاً إلى أن أعضاء هيئة التدريس يدركون فوائد التعليم الإلكتروني ولكن يخشون من آثاره على حضور الطلاب للمحاضرات وغياب التغذية الراجعة من الطلاب.

وهدفت دراسة قام بها سوركانا (Sorokina, 2002) بعنوان التعاونية في الفصول الافتراضية: بعض الممارسات في التعليم من بعد، وقد ناقشت هذه الدراسة نتائج تعليم الكتروني في فصلين تجريبيين نفذت في جامعة مكسيكية أهلية (جامعة UAM-A) في مدينة مكسيكو، وتهدف هذه الدراسة إلى تجريب عملية التعليم عبر أجهزة الإعلام الإلكترونية عن طريق الشبكة العالمية للمعلومات، وكان العمل منصب على العمل التعاوني، والتعلم التعاوني بوساطة النماذج التربوية الجديدة، من خلال العمل الجماعي الموجه لأداء المهام، والأهداف، وحل المشكلات، والإجابة عن الأسئلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن بعض الطلاب تأثر من غياب الأساتذة وجهاً لوجه، وأن هناك

ضعف التعاون من قبل بعض أفراد العينة نتيجة لاختلاف الشخصيات وهي سمات ينبغي أن تؤخذ في الحسبان للفصول المستقبلية.

كما هدفت دراسة مسحية لباركر (Parker, 1997) إلى معرفة مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسب في تخطيط الدروس والتدريس، وعن مدى تكليف الطلاب بمهام تعتمد على استخدام الحاسب الآلي، وتحديد العقبات التي تحول دون ذلك الاستخدام، واستقصاء اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو زيادة استخدام الحاسب والتقنية في التعليم. وبينت نتائج الدراسة أن معظم أعضاء هيئة التدريس يستخدمون برمجيات معالجة الكلمات والنصوص، وخدمات البحث الفورية في إعدادهم للدروس، وأن غالبيتهم يستخدمون البرمجيات التوليدية وهي (البرمجيات التي ليس لها غرض معين، مثل معالج الكلمات، الجداول الإلكترونية، الخ،) في حين أن القليل منهم يستخدم البرمجيات التعليمية ذات العلاقة المباشرة بمحتوى المنهج.

تعقيب على الدراسات السابقة:

استعرضت الباحثة الدراسات السابقة التي تخص الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وتطبيقاته مثل التعليم عن بعد، والمختبرات الافتراضية، والتعلم الرقمي، وتعقب الباحثة على الدراسات السابقة كما يأتي:

بالنسبة لأهداف الدراسات السابقة:

تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها، حيث تناولت دراسة الراشد (2018) الكشف عن اتجاهات معلمات الروضة نحو استخدام التعلم الرقمي، ودراسة كل من (العنزي والفيلكاوي، 2017؛ الضالعي، 2017؛ النائلي، 2016؛ الدعيس، 2015) الكشف عن اتجاهات المعلمين وأعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات نحو التعليم الإلكتروني. فيما استهدفت دراسة كل من (عوض وحلس، 2015؛ الشريف، 2016؛ علاونة وشتيات، 2016؛ عطير، 2015) الكشف عن اتجاهات طلبة الجامعات نحو التعليم الإلكتروني، وهدفت دراسة (الحرمان وحمامنة وجروان، 2015؛ سعدي، 2014؛ آمال، 2013؛ حسين والشوا، 2012) الكشف عن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو التعليم الإلكتروني، والقسم الثاني من الدراسات هدف التعرف إلى واقع التعليم الإلكتروني مثل دراسة كل من (الطيبي، 2017؛ وسار، 2016؛ سوركانا، 2002؛ سيراك، 2011) وهناك دراسات هدفت لمعرفة درجة استخدام التكنولوجيا في التعليم مثل دراسة (زقاوة، 2017) ودراسات هدفت لمعرفة استخدام الحاسوب والأنترنت مثل دراسة (ابراهيم، 2012؛ باركر، 1997)، ودراسة (Agbatogun

2010) حيث هدفت إلى الكشف عن إدراكات أعضاء هيئة التدريس اتجاه التعليم الإلكتروني في نيجيريا.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، إذ إنها تهدف إلى معرفة واقع التعليم الرقمي الإلكتروني و الكشف عن اتجاهات المعلمين حول توظيف التعليم الرقمي. بالنسبة لمنهج الدراسة المستخدم:

نظراً لطبيعة الدراسات السابقة التي هدفت جميعها إلى الكشف عن الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني وتطبيقاته، فإن معظم الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي لرصد تقديرات أفراد عينة الدراسة حول القضايا التعليمية المستهدفة. فيما استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي مثل دراسة (Bell, 2010؛ النائلي، 2016؛ حمادة وإسماعيل، 2014؛ سوركانا، 2002). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج البحثي المستخدم وهو المنهج الوصفي .

بالنسبة لعينة الدراسة:

تنوعت عينة الدراسة المستهدفة في الدراسات السابقة، وذلك حسب أهدافها، حيث استهدفت بعض الدراسات المعلمين كما في دراسات (الحرمان وحمادنة وجروان، 2015؛ سعدي، 2014؛ آمال، 2013؛ حسين والشوا، 2012) ودراسات أخرى. بينما استهدفت بعض الدراسات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مثل دراسة: (العنزي والفيلكاوي، 2017؛ الضالعي، 2017؛ النائلي، 2016؛ الدعيس، 2015)، وغيرها. واستهدفت بعض الدراسات طلبة الجامعات مثل دراسة: (عوض وحلس، 2015؛ الشريف، 2016؛ علاونة وشتيات، 2016؛ عطير، 2015). وتتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات، حيث تستهدف الدراسة الحالية فئة المعلمين والمعلمات.

بالنسبة لأداة الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسات السابقة والمنهج المستخدم، فإن غالبية الدراسات السابقة استخدمت أداة الاستبانة لرصد تقديرات أفراد عينة الدراسة، فيما استخدمت بعض الدراسات أدوات غير الاستبانة، هما: دراسة الطويلة والمشاعلة (2009) ودراسة (Gupta, 2004) أداة المقابلة شبه المقننة، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة لرصد واقع توظيف التعليم الرقمي و اتجاهات المعلمين وهي أداة الاستبانة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال إثراء معرفة الباحثة فيما كتب عن التعليم الرقمي والاتجاه نحوه، وفي تحديد التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث، وفي كتابة الإطار النظري للبحث، ويمكن إجمال استفادة الباحثة من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

- (1) تحديد المنهج البحثي المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.
- (2) تصميم أداة الدراسة حول الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني.
- (3) صياغة أسئلة الدراسة وتوجيه تلك الأسئلة تبعاً لنتائج هذه الدراسات.
- (4) تحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من أسئلة الدراسة والإجابة عليها.
- (5) المساهمة في تفسير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي.
- (6) الوصول إلى مجموعة من التوصيات التربوية التي تخدم العملية البحثية.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات

3 : 1 منهج الدراسة

3 : 2 مجتمع الدراسة

3 : 3 أدوات الدراسة

3 : 4 إجراءات الدراسة

3 : 5 متغيرات الدراسة

3 : 6 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه، ويشمل هذا الفصل من الدراسة التوضيح للطرق والإجراءات التي استخدمتها الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة، من حيث المنهج المتبع ومن حيث وصف مجتمع الدراسة وعينتها والطريقة التي اختيرت بها العينة، وأدوات الدراسة وكيفية إعدادها، وإجراءات الصدق والثبات وخطوات تطبيقها ومتغيرات الدراسة، وكذلك الأساليب الإحصائية المستخدمة لتحليل البيانات للوصول إلى النتائج.

3 : 1 منهج الدراسة

بناء على طبيعة البيانات والمعلومات اللازمة لهذه الدراسة، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لانجازها وتحقيق أهدافها، ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة الدراسة دون تدخل الباحثة فيها، والذي يكون من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين المكونات والآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال مناهج البحث المخصص للتحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل، حيث أن هذا المنهج يلائم اغراض الدراسة، علاوة على كونه المنهج الأكثر شيوعاً واستخداماً في دراسة الظواهر الانسانية و الاجتماعية كما هو الحال بالنسبة لهذه الدراسة ، وبالتالي رأَت الباحثة أنه المنهج الأنسب للدراسة الحالية.

3 : 2 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم الرقمي والتي طبق فيها مشروع التعليم الرقمي، في محافظة بيت لحم، حيث تكون من (59) معلماً ومعلمة، حيث تم توزيع 59 استبانة وتم استرجاع 59 استبانة من عينة الدراسة، بنسبة بلغت (100%) وعليه قامت الباحثة باعتماد جميع المعلمين في هذه المدارس، وقد بلغ عدد المدارس التي أجريت عليها الدراسة (6) مدارس موزعة كما في الجدول(1.3):

الجدول (1.3) أسماء مدارس مجتمع الدراسة وعدد المعلمين فيها.

الرقم	اسم المدرسة	عدد المعلمين او المعلمات فيها
1	ذكور صلاح الدين الأساسية	10 معلمين
2	بنات مريم العذراء الأساسية	11 معلمة
3	بنات الخلفاء الراشدين الأساسية	8 معلمات
4	ذكور بيسان الاساسية	10 معلمين
5	افتح بولس	14 معلمة
6	راهبات ماريوسف	6 معلمات
	المجموع	59 معلماً ومعلمة

وقد تم اختيار هذه المدارس كونها تمثل المدارس التي توظف الرقمنة في التعليم في منطقة بيت لحم بشكل قصدي، ويوضح الجدول (2.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيراتها:

الجدول (2.3) توزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات الدراسة:

المتغير	تصنيف المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	21	35.6%
	انثى	38	64.4%
المؤهل العلمي	دبلوم	10	16.9%
	بكالوريوس	42	71.2%
	اعلى من بكالوريوس	7	11.9%
عدد سنوات الخبرة	اقل من 5 سنوات	4	6.8%
	من 5 - 10 سنوات	19	32.2%
	أكثر من 10 سنوات	36	61%
عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي	أقل من 3 دورات	29	49.2%
	من 3 - 5 دورات	10	16.9%
	أكثر من 5 دورات	20	33.9%
المجموع		59	100%

يتضح من الجدول (2.3) أن متغير الجنس يظهر بنسبة 35.6% ذكور، ونسبة 64.4% إناث، ويبين متغير المؤهل العلمي نسبة 16.9% للدبلوم ونسبة 71.2% للبكالوريوس ونسبة 11.9% لمن هم أعلى من بكالوريوس، أما متغير سنوات الخبرة فبلغت النسبة لمن أقل من خمس سنوات 6.8%، ونسبة 32.2% للخبرة 5-10 سنوات، ونسبة 61% لمن خبرتهم أكثر من 10 سنوات، أما متغير عدد الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي فبلغت النسبة لأقل من 3 دورات 49.2%، ونسبة 16.9% لعدد 3-5 دورات، ولمن أكثر من 5 دورات فبلغت النسبة 33.9%.

3 : أدوات الدراسة

قامت الباحثة بإعداد أدواتين للدراسة هما:

أولاً: استبانة لقياس واقع توظيف التعليم الرقمي:

اعتمدت الباحثة الاستبانة لقياس واقع توظيف التعليم الرقمي حيث قامت بتطويرها بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بها والدراسات والبحوث ذات العلاقة، فبعد رؤية الباحثة لدراسة Al-Sayyed (2015) ، ودراسة حنتولي (2016) ولما وجدته من توافق بين المصطلحات الواردة في الأدب التربوي وأدوات الدراسات مع دراستها الحالية حيث قامت الباحثة بإضافة التعديلات على الفقرات بحيث تتلاءم مع أداة قياس واقع التعليم الرقمي، وتكونت هذه الاستبانة من قسمين رئيسيين ضم القسم الأول معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة من حيث الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في المجال الرقمي والقسم الثاني ضم محور واقع توظيف التعليم ، الرقمي حيث تكون من (20) فقرة وكانت جميع فقراته إيجابية، واستخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) وبيين الملحق رقم (1) الاستبانة بصورتها النهائية.

صدق استبانة واقع توظيف التعليم الرقمي وثباتها:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها صالحة لقياس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق أن تشمل الاستبانة جميع العناصر اللازمة للتحليل، وأن تكون فقراتها ومفرداتها واضحة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بتقنين فقرات الاستبانة، وذلك للتأكد من صدق أداة الدراسة، وقد تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين) و للتحقق من ذلك قامت الباحثة بعد تصميم أداة الدراسة في صورتها الأولية بعرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال الدراسة من مدرسين جامعيين وحملة الدكتوراه في التربية والحاسوب والبحث العلمي ، وذلك من أجل إبداء آرائهم في مدى ملائمة الاستبانة بأبعادها وفقراتها لقياس ما وضعت لأجله، وكذلك وضوح ودقة الفقرات، ومدى مناسبة كل منها للمحور الذي ينتمي إليه، ومدى كفاية الفقرات لتغطية محاور الدراسة بالإضافة الى تقديم مقترحاتهم وتوجيهاتهم من تعديل أو حذف أو إضافة ، واستناداً

الى الملاحظات والتوجيهات التي أباها المحكمون، ويبين الملحق رقم (3) أسماء أعضاء لجنة التحكيم. حيث تم إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها وإضافة البعض الآخر، حتى وصلت الاستبانة في شكلها النهائي، أما ثبات أداة الدراسة فيعني التأكد من أن الاجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على نفس المجموعة في أوقات مختلفة، وقد أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة عن طريق معادلة الفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات حيث بلغ الثبات (0.89) وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول.

ثانياً: أداة قياس اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي:

قامت الباحثة بتطوير أداة لقياس اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بها والدراسات السابقة مثل دراسة عوض وحلس (2015)، ودراسة حناوي (2018) حيث قامت الباحثة بإضافة ما يناسب الدراسة الحالية من المصطلحات والمفاهيم و التعديلات على الفقرات بحيث تتلاءم مع الاتجاهات التي تخص التعليم الرقمي، وتكونت هذه الاستبانة من قسمين رئيسيين ضم القسم الأول معلومات عامة عن المبحوثين من حيث الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في المجال الرقمي والقسم الثاني ضم محور الاتجاهات نحو التعليم الرقمي، حيث تكون من (23) فقرة وكانت معظم فقراته إيجابية، ما عدا الفقرات التالية: فقرة رقم (4)، ورقم (8) كانت فقرات سلبية لمعرفة صدق المستجيبين فتم عكس التقدير للدرجة، واستخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) ويبين الملحق رقم (2) أداة قياس اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي بصورتها النهائية.

صدق أداة قياس اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي وثباتها:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها صالحة لقياس ما أعدت لقياسه، كما يقصد بالصدق أن تشمل الاستبانة جميع العناصر اللازمة للتحليل، وأن تكون فقراتها ومفرداتها واضحة لكل من يستخدمها، وقد قامت الباحثة بتقنين فقرات الاستبانة، وذلك للتأكد من صدق أداة الدراسة، وقد تم التأكد من صدق

الاستبانة من خلال الصدق الظاهري للأداة (صدق المحكمين) و للتحقق من ذلك قامت الباحثة بعد تصميم أداة الدراسة في صورتها الاولية بعرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال الدراسة من مدرسين جامعيين وحملة الدكتوراه في التربية والحاسوب والبحث العلمي، من أجل إبداء آرائهم في مدى ملائمة الاستبانة بأبعادها و فقراتها لقياس ما وضعت لأجله، وكذلك وضوح ودقة الفقرات، ومدى مناسبة كل منها للمحور الذي ينتمي اليه، ومدى كفاية الفقرات لتغطية محاور الدراسة بالإضافة الى تقديم مقترحاتهم وتوجيهاتهم من تعديل أو حذف أو اضافة ، واستنادا الى الملاحظات والتوجيهات التي ابداهها المحكمون، تم إعادة صياغة بعض الفقرات وحذف بعضها و اضافة البعض الآخر، حتى وصلت الاستبانة في شكلها النهائي كما يبين ملحق رقم (2)، ويبين الملحق رقم (3) أسماء أعضاء لجنة التحكيم أما ثبات أداة الدراسة فيعني التأكد من أن الاجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على نفس المجموعة في أوقات مختلفة، وقد أجرت الباحثة خطوات الثبات على العينة عن طريق معادلة الفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات حيث بلغ (0.91) مما يدل على أنها تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3 : 4 إجراءات الدراسة

تم إتباع الخطوات التالية لإجراء الدراسة:

- تصميم أدوات الدراسة وهي عبارة عن استبانة لقياس واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم، وأداة لقياس اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم الرقمي ، وذلك بالاستعانة ببعض الدراسات السابقة والأبحاث المحكمة التي تتعلق بموضوع الدراسة.
- تم عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في التربية وذلك لأخذ مقترحاتهم وملاحظاتهم في الصياغة والمحتوى والبناء، حتى يتم وصول الاستبانة ل صورتها النهائية الصادقة والمحكمة.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة ملحق رقم (4) من مديرية تربية بيت لحم وذلك لتسهيل توزيع أدوات الدراسة على مدارس محافظة بيت لحم.

- تم توزيع الأدوات على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (59) حيث تم توزيع (59) استبانة واسترجاع (59) بنسبة بلغت 100% ثم تم تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام الأسلوب المناسب لمنهج الدراسة الوصفي الارتباطي وكذلك المناسب لمتغيرات الدراسة.

5:3 متغيرات الدراسة

شملت هذه الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

الجنس: وهو مستويان (ذكر، وأنثى)

المؤهل العلمي: (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس)

سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، 5-10 سنوات، أكثر من 10 سنوات)

الدورات التدريبية: (أقل من ثلاث دورات، 3-5 دورات، أكثر من خمس دورات)

المتغيرات التابعة:

. واقع التعليم الرقمي ويقاس بدرجة استجابة افراد عينة الدراسة على استبانة واقع توظيف التعليم الرقمي.

. اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي ويقاس بدرجة استجابة افراد عينة الدراسة على الاستبانة

المعدة خصيصاً لهذه الدراسة.

3 : 6 المعالجة الإحصائية

بعد جمع بيانات الدراسة قامت الباحثة بمراجعتها وتدقيقها قبل الشروع بإجراء العمليات الحسابية عليها، ثم ترميز البيانات، ومن ثم تدقيقها، ثم تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد تم الاختبارات الإحصائية الآتية:

1- معامل الثبات كرونباخ الفا Cronbach Alpha

2- معامل ارتباط بيرسون.

وقد تم ذلك بواسطة الحاسوب عن طريق برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة

4 : 1 تمهيد

4 : 2 نتائج أسئلة الدراسة

4 : 2 : 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

4 : 2 : 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

4 : 2 : 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4 : 2 : 4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

4 : 2 : 5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4 : 1 تمهيد

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال إجابة أفراد العينة على الفقرات المتضمنة في أداة الدراسة المتعلقة بقياس واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه.

وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد المقياس الوزني التالي:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
قليلة جداً	1.80 - 1.00
قليلة	2.60 - 1.81
متوسطة	3.40 - 2.61
كبيرة	4.20 - 3.41
كبيرة جداً	5.00 - 4.21

4 : 2 نتائج أسئلة الدراسة:

4 : 2 : 1 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والدرجة لواقع توظيف التعليم الرقمي من وجهة نظر المعلمين في هذه المدارس، والجدول (1.4) يوضح ذلك.

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لكل فقرة من فقرات واقع
توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للفقرات.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	توجد بالمدرسة شبكة انترنت متاحة باستمرار.	3.86	1.02	كبيرة
11	لدى المعلمين معرفة بكيفية استخدام الحاسوب بما في ذلك الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي.	3.68	.97	كبيرة
8	يتم توظيف شبكات الانترنت للأغراض التعليمية داخل الصفوف المدرسية .	3.71	1.00	كبيرة
9	يتم استخدام تقنيات تكنولوجية أخرى بالإضافة لأجهزة الحاسوب في التعليم الرقمي.	3.66	1.06	كبيرة
6	يتم استخدام برامج التعليم الرقمي لعرض أنشطة الطلاب.	3.56	1.03	كبيرة
10	يتم إتاحة المحتوى التعليمي الرقمي للمتعلم من خلال الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته.	3.51	1.05	كبيرة
5	أجهزة الحاسوب كافية لأعداد الطلبة داخل المدرسة.	3.46	1.13	كبيرة
1	أجهزة الحاسوب مفعلة بشكل كافي لاستخدامها في التعليم الرقمي.	3.42	1.03	كبيرة
2	المعلمون مدربون على استخدام أساليب التعليم الرقمي في تدريسهم.	3.39	.96	متوسطة
7	الصفوف المدرسية مهيأة لتطبيق التعليم الرقمي.	3.36	1.06	متوسطة
13	يتم توظيف التعليم الرقمي في جميع المناهج الدراسية.	3.34	1.01	متوسطة
20	الصفوف الدراسية مجهزة لاستخدام تقنيات التعليم الرقمي.	3.27	1.09	متوسطة
12	تعقد مديرية التربية ورشات عمل تعليمية تساعد في استخدام التعليم الرقمي.	3.24	.85	متوسطة
16	تتضمن المناهج المدرسية محتوى رقمي في بيئة متعددة الوسائط (مؤثرات صوتية، صور متحركة... الخ).	3.22	.87	متوسطة
15	يوظف التعليم الرقمي خلال زمن الحصة الصفية الواحدة.	3.20	.94	متوسطة
14	الوظائف البيئية التي تطلب من الطلبة تكون من خلال نظام التعليم الرقمي.	2.83	1.18	متوسطة
4	يتابع المعلمون طلبتهم في المنزل من خلال شبكة الانترنت.	2.83	1.19	متوسطة
18	يتم تعزيز المعلمين عند توظيفهم للتعليم الرقمي.	2.75	1.18	متوسطة
19	يوجد كتب الكترونية مناسبة لإثراء المناهج التفاعلية في التعليم الرقمي.	2.69	1.08	متوسطة
17	تقدم الاختبارات من خلال الحاسوب في التعليم الرقمي.	2.53	1.16	قليلة
	الدرجة الكلية	3.28	0.37	متوسطة

تبيين النتائج من خلال الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي الكلي كان (3.28) وهو بدرجة متوسطة أن أعلى فقرة في المرتبة الأولى كانت الفقرة " توجد بالمدرسة شبكة انترنت متاحة باستمرار. " بمتوسط حسابي (3.86) وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة " يتم توظيف شبكات الانترنت للأغراض التعليمية داخل الصفوف المدرسية. " بمتوسط حسابي (3.68) وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة " لدى المعلمين معرفة بكيفية استخدام الحاسوب بما في ذلك الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي. " بمتوسط حسابي (3.71) وتلتها الفقرة " يتم استخدام تقنيات تكنولوجيا أخرى بالإضافة لأجهزة الحاسوب في التعليم الرقمي بمتوسط حسابي (3.66) ، وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة " يتم استخدام برامج التعليم الرقمي لعرض أنشطة الطلاب. " بمتوسط حسابي (3.56). وجاءت الفقرة " يتم إتاحة المحتوى التعليمي الرقمي للمتعلم من خلال الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته. " في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (3.51).

4 : 2 : 2 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

"هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغيرات (الجنس. المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. الدورات التدريبية)؟

وانبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:-

نتائج السؤال الفرعي الأول:

1 - هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير جنس المعلم؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع توظيف التعليم الرقمي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير الجنس وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول

(2. 4):

الجدول (4. 2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير جنس المعلم.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الجنس
0.73	3.04	21	ذكر
0.46	3.40	38	انثى

نلاحظ من الجدول (4. 2) أن متوسط المعلمين الذكور بلغ (3.04) أقل من متوسط الاناث الذي بلغ (3.4) بمعنى أن هناك فروقات لواقع توظيف التعليم الرقمي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

نتائج السؤال الفرعي الثاني:

2 - هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع توظيف التعليم الرقمي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4. 3):

الجدول (4. 3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي
0.45	3.18	10	دبلوم
0.60	3.34	42	بكالوريوس
0.66	2.99	7	أعلى من بكالوريوس

نلاحظ من الجدول (4. 3) أن أعلى متوسط كان للمؤهل العلمي بكالوريوس (3.34) وأدنى متوسط كان للفئة أعلى من بكالوريوس (2.99) أي أن الفروق كانت لصالح البكالوريوس.

نتائج السؤال الفرعي الثالث:

3 - هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع توظيف التعليم الرقمي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4. 4):

الجدول (4. 4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	4	3.05	0.77
من 5-10 سنوات	19	3.24	0.63
أكثر من 10 سنوات	36	3.31	0.56

نلاحظ من الجدول (4. 4) أن أعلى متوسط كان لسنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات (3.31) وأدنى متوسط كان للفئة أقل من 5 سنوات (3.05) وكانت النتيجة لصالح الخبرة أكثر من 10 سنوات.

نتائج السؤال الفرعي الرابع:

4 - هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع توظيف التعليم الرقمي من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (5. 4):

الجدول (4. 5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لواقع
توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير عدد الدورات
التدريبية.

متغير عدد الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 3 دورات	29	3.26	0.55
من 3-5 دورات	10	3.37	0.44
أكثر من 5 دورات	20	3.24	0.71

نلاحظ من الجدول (4. 5) أن أعلى متوسط كان لعدد الدورات التدريبية من 3-5 دورات (3.37) وأدنى متوسط كان للفئة أكثر من 5 دورات (3.24) وكانت النتيجة لصالح عدد الدورات التدريبية من 3-5 دورات.

4 : 2 : 3 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية والدرجة لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم ، والجدول (6.4) يوضح ذلك.

الجدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لكل فقرة من فقرات اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية للفقرات.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	أشعر بأن التعليم الرقمي غير من الأسلوب الاعتيادي في التدريس.	4.02	.68	كبيرة
19	أشجع زملائي استخدام التعليم الرقمي كوسيلة تعليمية مساعدة.	4.00	.69	كبيرة
18	لدي رغبة في امتلاك مهارات التعليم الرقمي.	4.00	.74	كبيرة
16	أسعى لامتلاك المعرفة اللازمة لاستخدام التعليم الرقمي.	3.98	.73	كبيرة
3	أتوقع أن تتطور جودة مخرجات التعليم الرقمي في المستقبل.	3.97	.74	كبيرة
17	أشعر أن التعليم الرقمي يسهم في تطوير الأداء الإداري للمعلم.	3.92	.81	كبيرة
21	أرى أن التعليم الرقمي يعزز من قدرات الطلبة في مجال تكنولوجيا التعليم.	3.90	.80	كبيرة
1	أجد متعة في استخدام التعليم الرقمي.	3.88	.74	كبيرة
7	أرى أن استخدام تقنيات التعليم الرقمي ساعد في تغير دور المعلم من ملقن إلى موجه ومرشد.	3.81	.77	كبيرة
6	أحب المشاركة في الدورات التدريبية الخاصة باستخدام التعليم الرقمي .	3.73	.92	كبيرة
15	أعمل على توصيل فوائد استخدام التعليم الرقمي للآخرين.	3.75	.68	كبيرة
12	أشجع على انتشار التعليم الرقمي في المدارس الفلسطينية.	3.69	.89	كبيرة
13	أشعر أن التعليم الرقمي زاد من جودة التعليم المدرسي.	3.71	.69	كبيرة
9	أرى أن استخدام التعليم الرقمي زاد من دافعية الطلبة نحو التعلم.	3.71	.76	كبيرة
14	أفضل الانتقال من التعليم التقليدي الى التعليم الرقمي.	3.69	.89	كبيرة
20	إذا خيرت بين تطبيق التعليم الرقمي والعادي، فأنتي اختار التعليم الرقمي .	3.71	.76	كبيرة
23	يمكنني انجاز المهمة كما هو مخطط لها في حال استخدام التعليم الرقمي.	3.59	.91	كبيرة
10	أرى أن التعليم الرقمي يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	3.56	.95	كبيرة

كبيرة	.83	3.49	أحب وضع الخطط الدراسية التي تتاسب التعليم الرقمي .	11
متوسطة	.90	3.34	أشعر أن توظيف التعليم الرقمي قلل من العبء الوظيفي للمعلم.	22
متوسطة	.95	3.24	أشعر أن التعليم الرقمي سهل على أولياء الأمور متابعة أبنائهم.	5
متوسطة	.87	3.17	التعليم الرقمي متعب بالنسبة لي.	4
متوسطة	.90	3.03	أرى أن التعليم الرقمي يؤدي الى فقدان العملية التعليمية طابعها الانساني.	8
كبيرة	0.23	3.70	الدرجة الكلية	

بلغ المتوسط الحسابي الكلي لاتجاهات المعلمين (3.7) وهو نسبة مرتفعة ، وتراوحت المتوسطات لهذا المجال بين (3.03-4.02).

تبين النتائج من خلال الجدول (4. 6) أن أعلى فقرة في المرتبة الاولى كانت الفقرة " أشعر بأن التعليم الرقمي غير من الاسلوب الاعتيادي في التدريس." بمتوسط حسابي (4.02) وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة " أشجع زملائي استخدام التعليم الرقمي كوسيلة تعليمية مساعدة." بمتوسط حسابي (4.00) وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة " لدي رغبة في امتلاك مهارات التعليم الرقمي." بمتوسط حسابي (4.00) وتلتها الفقرة " أسعى لامتلاك المعرفة اللازمة لاستخدام التعليم الرقمي." بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.98) وفي المرتبة الخامسة جاءت الفقرة " أتوقع أن تتطور جودة مخرجات التعليم الرقمي في المستقبل." بمتوسط حسابي (3.98).

4 : 2 : 4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف متغيرات (الجنس. المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. الدورات التدريبية)؟

وانبثق عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية الآتية:-

نتائج السؤال الفرعي الخامس:

5 - هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف متغير جنس المعلم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير الجنس وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4. 7):

الجدول (4. 7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	21	3.66	0.6
انثى	38	3.70	0.4

نلاحظ من الجدول (4. 7) أن متوسط المعلمين الذكور بلغ (3.37) أقل من متوسط الاناث الذي بلغ (3.7) بمعنى أن هناك فروقات لاتجاهات المعلمين في مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

نتائج السؤال الفرعي السادس:

6 - هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين في مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة على هذا السؤال تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين في مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4. 8):

الجدول (4. 8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	10	3.76	0.31
بكالوريوس	42	3.72	0.38
اعلى من بكالوريوس	7	3.37	0.59

نلاحظ من الجدول (4. 8) أن أعلى متوسط كان للمؤهل العلمي دبلوم (3.76) وأدنى متوسط كان للفئة أعلى من بكالوريوس (3.37) وكانت النتيجة لصالح حملة الدبلوم.

نتائج السؤال الفرعي السابع:

7 - هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين في مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين في مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4. 9):

الجدول (4. 9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من 5 سنوات	4	3.95	0.4
من 5-10 سنوات	19	3.64	0.53
اكثر من 10 سنوات	36	3.68	0.46

نلاحظ من الجدول (4. 9) أن أعلى متوسط كان لسنوات الخبرة أقل من 5 سنوات (3.95) وأدنى متوسط كان للفئة من 5-10 سنوات (3.64) وكانت النتيجة لصالح الخبرة أقل من 5 سنوات .

نتائج السؤال الفرعي الثامن:

8- هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين في مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم ايجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات المعلمين في مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (4. 10):

الجدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	متغير عدد الدورات التدريبية
0.39	3.60	29	أقل من 3 دورات
0.4	4.00	10	من 3-5 دورات
0.57	3.64	20	أكثر من 5 دورات

نلاحظ من الجدول (10.4) أن أعلى متوسط كان لعدد الدورات التدريبية من 3-5 دورات (4.0) وأدنى متوسط كان للفئة أقل من 3 دورات (3.60) وكانت النتيجة لصالح عدد الدورات التدريبية من 3-5 دورات.

4 : 2 : 5 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

ما العلاقة بين واقع التعليم الرقمي واتجاهات المعلمين نحوه في محافظة بيت لحم؟
تم حساب قيمة معامل ارتباط بيرسون (ر) لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين واقع التعليم الرقمي واتجاهات المعلمين نحوه في محافظة بيت لحم والجدول (4. 11) يبين ذلك:

جدول رقم (11.4): معامل ارتباط بيرسون (ر) لاستجابات أفراد عينة الدراسة بين واقع التعليم الرقمي واتجاهات المعلمين نحوه في محافظة بيت لحم.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط (ر)
واقع التعليم الرقمي	0.4
اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي	

يلاحظ من الجدول (11.4) أن معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.4)، وبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، وعليه فإنه توجد علاقة موجبة بين واقع التعليم الرقمي واتجاهات المعلمين نحوه في محافظة بيت لحم. وتعتبر قيمة هذه العلاقة متوسطة وفقاً لعودة وملكاوي (1992)، إذ قام الباحثان بتصنيف العلاقة الى ضعيفة ومتوسطة وقوية إذا وقعت بين (0.0 - 0.39)، (0.40 - 0.69)، (0.70 - 1.00) على التوالي.

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج

5 : 1 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول

5 : 2 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني

5 : 3 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث

5 : 4 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع

5 : 5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس

5 : 6 التوصيات والمقترحات

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل المناقشة للنتائج التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة وهو واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه، وما استنتجته الباحثة، بالإضافة الى تحليل نتائج الدراسة، وإجراء مقارنات مع الدراسات السابقة، مع الأخذ بعين الاعتبار أسئلة الدراسة وأهدافها، وصولاً الى بعض التوصيات المبنية على نتائج الدراسة كما يلي:

5 : 1 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول

السؤال الأول: ما واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم ؟

بعد استخراج الباحثة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة أظهرت النتائج أن واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم، كان متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المستوى (3.28)، ويرأي الباحثة أن هذا يدل على وجود توظيف للتعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم، لكنه قد يحتاج إلى مزيد من التطوير والاستعداد كونه برنامج حديث في التعليم يطبق في بيئة المجتمع الفلسطيني فإنه يحتاج التهيئة للصفوف الدراسية لتكون أكثر ملائمة لاستخدام تقنيات التعليم الرقمي والتدريب المستمر للمعلمين على استخدام التعليم الرقمي في تدريسهم، ويتفق مع دراسة ابراهيم (2012) حيث أظهرت نتائج دراسته أن هناك استخدام للحاسوب والانترنت في العملية التعليمية في كلية التربية في جامعة زلنجي لكن بنسبة ضعيفة يعود لمجموعة من المعوقات مثل نقص الكادر البشري وقلة الاعتمادات المالية التي تتمثل في نقص المعامل والأجهزة التقنية.

وتستنتج الباحثة من نتائج الدراسة أن هناك تفعيل مستمر للتعليم الرقمي في مدارس الرقمنة وذلك من حرصهم على وجود شبكة الانترنت لقناعتهم بأهمية توافرها كنافذة على العالم والمعرفة بما يخدم الأغراض التعليمية، وكأحد المقومات الأساسية للتعليم الرقمي والتحديث للبرامج وكذلك تسهيل تواصل

الهيئة التعليمية مع الطلبة وأولياء أمورهم، مما يدل على أن هناك المعرفة والمهارة لمعلمي مدارس الرقمنة في استخدام الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي الذي يخدم التعليم الرقمي ككل.

وتوصلت الباحثة أن المدرسة والإدارة تستخدم تقنيات مرافقة لأجهزة الحاسوب لخدمة التعليم الرقمي والإلكتروني بنسبة كبيرة، وهذا بالطبع يعزز ويقوي فكرة التعليم الرقمي، من خلال توافر الشبكات والوسائط المعتمدة على الحاسوب حيث يتم توفير المحتوى التعليمي الرقمي، كذلك الاستخدام للبرامج والأدوات والمستلزمات التي يمكن اللجوء إليها لعرض أنشطة وأعمال الطلبة مثل الألواح الذكية والتفاعلية وأجهزة وبرامج العرض المختلفة التي تساعد وتيسر توظيف التعليم الرقمي وتزيد من أهميته وأهدافه بجعل دور المتعلم في العملية التعليمية.

وترى الباحثة أنه من الممكن أن يكون التوظيف للتعليم الرقمي بنسبة كبيرة في حال التطوير على بعض الأمور التي تحتاج إلى تخطيط وتهيئة لتكون أكثر ملائمة لتطبيق التعليم الرقمي، بحيث الموازنة بين أعداد الطلبة والأجهزة الحاسوبية والأدوات التكنولوجية التي يحتاجها المتعلم في التعليم الرقمي، كذلك التهيئة للصفوف بحيث تكون مجهزة لاستخدام التعليم الرقمي، وبالنسبة للمحتوى الرقمي فيحتاج إلى تدعيم وتوفير كتب الكترونية تمكن المتعلم من الرجوع إليها متى يشاء، وأن تشمل الرقمنة لجميع المواد الدراسية التي يتعلمها المتعلم، ومن وجهة نظر الباحثة للمعلم الرقمي فهو يحتاج الى دورات وورشات عمل مستمرة ومتابعة بما يخص كل ما هو جديد في التعليم والمتابعة لما يقوم باستخدامه في التعليم الرقمي من برامج ومواد رقمية، وتلاحظ الباحثة أن هذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه من نتائج في دراسة وسار(2016) حيث كشفت بظهور ما يعرف بالتعليم الرقمي والافتراضي من أجل خلق بيئة تعليمية شفافة وتفاعلية يكون فيها الطالب عنصراً فاعلاً يشارك في المسؤولية، وبينت النتائج أيضاً أن صعوبات وعوائق تطبيق التعليم الإلكتروني عبر شبكات لتواصل الاجتماعي في الجزائر تتمثل في المشكلات التقنية وقلة الإمكانيات والوسائل المادية المدعمة لهذا التعليم بالإضافة إلى نقص الدورات التكوينية وعدم اقتناع البعض به كبديل عن التعليم التقليدي.

5 : 2 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني:

السؤال الثاني : هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للأسئلة الفرعية التالية:

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الأول:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير جنس المعلم؟

نلاحظ من النتائج أنه يوجد فروق بين واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تختلف باختلاف متغير الجنس وكان لصالح الاناث، وتعزو الباحثة ذلك وجود متطلبات وبيئة التعليم الرقمي في مدارس الاناث، أو الحرص من قبل الاناث على توظيف التعليم الرقمي كونه برنامج تعليمي حديث باستخدام المستحدثات التكنولوجية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى نسبة الاناث في برنامج التعليم الرقمي كانت أعلى من نسبة الذكور، فساعدت الدورات التدريبية للمعلمات على زيادة الخبرات والمهارات والوعي حول استخدام التعليم الرقمي فيتوفر إدراك لمفهوم التعليم الرقمي ويتشابه ذلك مع دراسة مهدي زاده وزملائه (Mahdizadeh, et al 2008)، كما أوضحت الدراسة أهمية إدراك أعضاء هيئة التدريس لقيمة فائدة بيئات التعلم الإلكتروني في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وبالتالي فإن معرفة الاناث لمفهوم التعليم الرقمي مكن من توظيفهن للتعليم الرقمي في تدريسهن.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير المؤهل العلمي ؟

بينت النتائج أنه يوجد فروق بين واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تختلف باختلاف متغير المؤهل العلمي وكان لصالح المؤهل العلمي بكالوريوس ، وتعزو الباحثة ذلك الى أن الذين يحملون درجة البكالوريوس مؤهلين أكاديمياً لتطبيق مفهوم التعليم الرقمي وأقدر على التدريس بالأساليب الحديثة في التعليم، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الطيطي (2017) حيث أنه وجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي بالنسبة لجامعة النجاح في التعليم الإلكتروني حيث كانت الفروق جوهرية ولصالح الدكتوراه على الماجستير.

وترى الباحثة أن برنامج البكالوريوس يوفر مساقات تؤهل المتعلمين على توظيف التكنولوجيا في التعليم، والأساليب الحديثة بما فيها التطرق لما هو جديد في عملية التعليم والتعلم، وذلك خلال قيامهم بمهنتهم في التعليم، وبالتالي فإن التوظيف للتعليم الرقمي يكون نابع من خبرات المعلمين والدورات التدريبية التي حصلوا عليها بتكنولوجيا التعليم والتعلم ولهذا كانت الفروق لصالح حملة البكالوريوس في واقع التعليم الرقمي.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثالث:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ؟

نرى من النتائج أنه يوجد فروق بين واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تختلف باختلاف سنوات الخبرة وكان لصالح الفئة أكثر من 10 سنوات، وتستنتج الباحثة أن الخبرة التي تكتسب مع السنوات تساعد في تطبيق أساليب التعليم الحديثة مثل التعليم الرقمي، ويسعى المعلمين إلى البحث عن أساليب واستراتيجيات تعليمية حديثة لزيادة الدافعية للطلبة في التعلم وليصبحوا مشاركين في العملية التعليمية، وبالتالي فإنهم يجدون في التعلم الرقمي أسلوب تعليمي حديث يزيد التطوير على خبرات المعلمين ويشجع المتعلمين على التعلم.

وتعزو الباحثة أن سنوات الخبرة تسهل كيفية التعامل مع المواقف التعليمية الجديدة التي يمكن أن تنتج خلال توظيف التعليم الرقمي، وتتعارض هذه النتيجة مع الدراسة التي أجراها القحطاني (2010) حيث أسفرت عن نتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة مجتمع الدراسة نحو استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد تعزى لمتغير نوع الكلية وسنوات

الخبرة، وتختلف مع دراسة الطيبي (2017) حيث أظهرت نتائج دراسته أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة في واقع التعليم الإلكتروني.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية ؟

بينت النتائج أنه يوجد فروق بين متوسطات واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تختلف باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية وكان لصالح الفئة من 3-5 دورات، وتغزو الباحثة ذلك الى أن الدورات مهمة في مساعدة المعلمين وتهيئتهم لتطبيق التعليم الرقمي وخاصة في ظل التطور السريع في مجال التكنولوجيا و رقمنة التعليم والبرمجيات التي تتطور كل يوم، وعليه فيجب الاهتمام بالدورات في مجال التعليم الرقمي والاطلاع على تجارب الآخرين في هذا المجال، بالإضافة إلى ما توفره الدورات التدريبية من خبرات وأساليب ومهارات تساعد المعلمين على كيفية توظيف التعليم الرقمي.

وترى الباحثة أنه الاستمرارية في الدورات التدريبية ومتابعة أداء المعلمين في التعليم الرقمي يساعد في مجارة ما هو حديث في آلية تطبيق التعليم الرقمي، وبالتالي البحث عن كيفية التطوير لإدخال التكنولوجيا الحديثة بالتعليم لما لها أهمية في تنمية الجانب المهني والعملية للمعلم الذي يساعده على التخطيط للأنشطة والمحتوى التعليمي المناسب بشكل رقمي تفاعلي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

5 : 3 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث:

ما اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم ؟

تبين من استجابات أفراد العينة واستخراج الباحثة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأن هناك اتجاهات لدى معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم بدرجة مرتفعة ويتفق ذلك مع دراسة أجراها (النائلي، 2016؛ ابراهيم، 2012) حيث كشفت النتائج عن اتجاهات

ايجابية للمعلمين والطلبة نحو التعليم الإلكتروني وبدرجة مرتفعة، وظهر لديه فروق لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق التعليم الإلكتروني في دراسة النائلي (2026) وظهر اتجاهات ايجابية نحو استخدام الحاسوب في عملية التدريس في دراسة (ابراهيم، 2012).

وتعزو الباحثة ذلك إلى رغبة وقناعة وشغف المعلمين لتطبيق وتوظيف التعليم الرقمي لأهميته ورؤيتهم أنه أفضل من الأسلوب الاعتيادي في التعليم، وغير من الأسلوب التقليدي في التدريس وحل مكانه، وهذا يعزز التوجه نحو التعليم الرقمي، وتشابه ذلك من نتائج دراسة الدعيس (2015) حيث كشفت النتائج عن أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف الانترنت في مجالي البحث العلمي والتدريس جاء إيجابياً.

وترى الباحثة أن ذلك يؤكد على قناعة المعلمين بالتعليم الرقمي، فهم يشجعون أنفسهم وغيرهم لتطبيق التعليم الرقمي وذلك برؤيتهم لأهمية التعليم الرقمي في تطوير جودة ومخرجات التعليم والتعلم، ومحاولة جعل المدارس والزملاء يستخدمون هذا الاسلوب للحصول على المهارات الضرورية للتعليم الرقمي وكل ما يؤدي إلى تقدمه وتطوره، من خلال سعيهم للبحث عن المعرفة وامتلاكها.

وأيضاً تستنتج الباحثة من خلال استجابات أفراد العينة بدرجة عالية للاتجاهات نحو التعليم الرقمي نتج من رغبة المعلمين في التطوير الإداري والأكاديمي الذي يحصلون عليه من استخدامهم للتعليم الرقمي، وكذلك التطوير الذي يحصل عليه الطلبة ويعزز من قدراتهم في مجال التقنيات والمستحدثات التكنولوجية التعليمية مما يزيد الدافعية لدى طلبتهم وبالتالي تتحسن مخرجات العملية التعليمية، وبالتالي فهم يشجعون على تعميم برامج التعليم الرقمي في المدارس الفلسطينية.

5 : 4 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم تبعاً متغيرات (الجنس. المؤهل العلمي. سنوات الخبرة. الدورات التدريبية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للأسئلة الفرعية التالية:

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الخامس:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف متغير جنس المعلم؟

وضحت النتائج أنه يوجد فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف متغير الجنس لأن المتوسط الحسابي للإناث كان أعلى من المتوسط الحسابي للذكور، وترى الباحثة أن السبب يعود إلى أن الاستعداد والاتجاه لدى الإناث كان أعلى من الذكور نحو التعليم الرقمي، وتعزو الباحثة ذلك أن المدارس التي تتبع للإناث عززت من الوعي نحو توظيف التعليم الرقمي، وشجعت المعلمات على ما يمكن أن يوفره التعليم الرقمي من مهارات وخبرات تدريسية تزيد من رغبتهن واتجاهتهن نحو التدريس بهذا الأسلوب الحديث من التعلم، فانفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة الراشد (2018) التي توصلت إلى وجود اتجاهات ايجابية مرتفعة نحو التعلم الرقمي من قبل معلمات الروضة، وكذلك اتفقت مع نتائج دراسة الشريف (2016) حيث كانت الفروق لاستجابات الطلبة نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث

مناقشة نتائج السؤال الفرعي السادس:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين في مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير المؤهل العلمي؟

بينت النتائج أنه يوجد فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف متغير المؤهل العلمي وكان لصالح حملة الدبلوم، وتعزو الباحثة ذلك إلى الرغبة القوية من حملة الدبلوم في اكتساب مفاهيم جديدة في التعليم لإضافتها إلى الخبرة التعليمية السابقة والعمل على توظيفها في تدريسهم، فظهر اتجاهات ايجابية من حملة الدبلوم نحو التعليم الرقمي حيث أن الدور الذي تلعبه تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة والبرامج التعليمية لم يعد يخفى على أحد في تحسين أداء المعلمين وتطوير مهاراتهم ليصبح بذلك دور المعلم من ملقن للمعلومة إلى مرشد وميسر لعملية التعلم إضافة إلى مشرف لما يقوم به المتعلمين من بحث للمعلومات وتحليلها بطريقة تفاعلية محوسبة.

وتستنتج الباحثة من ذلك أن حملة الدبلوم ظهر توجههم إيجابياً رغبة منهم في البحث عن الأساليب الحديثة للتعليم والتعلم لتحقيق التنمية الذاتية والمهنية مما يزيد من الخبرة لديهم وبالتالي تزيد الدافعية للتطوير على خبرتهم التعليمية بما يناسب التطورات التكنولوجية في التعليم.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي السابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين في مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير عدد سنوات الخبرة ؟

أظهرت النتائج بوجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف متغير سنوات الخبرة وكان لصالح الفئة أقل من 5 سنوات، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلمين الذين لديهم خبرة قليلة في التعليم ظهر لديهم اتجاه بدرجة كبيرة نحو التعليم الرقمي، وهذا يدل على الحرص من هؤلاء المعلمين على الاستفادة من مجارة ما هو حديث في التعليم وذلك للاستمرارية المهنية والتطوير على خبراتهم في مجال التعليم الرقمي والمستحدثات التقنية والتكنولوجية التعليمية، وهنا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العنزي و الفيلكاوي (2017) التي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الهيئة التدريسية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب حيث ظهر التشابه في وجود فروق في الاتجاهات تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح أقل من خمس سنوات، وكذلك مع دراسة يحيى لال والجندي (2010) حيث كشفت النتائج عن أن اتجاه معلمي التخصص العلمي أقل من خمس سنوات في مجال العمل والذين يحضرون ندوات تعليمية في مجال التقنيات نحو التعليم الإلكتروني أكثر إيجابية.

مناقشة نتائج السؤال الفرعي الثامن:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لاتجاهات المعلمين في مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية ؟

بينت النتائج أنه يوجد فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي في محافظة بيت لحم باختلاف متغير عدد الدورات التدريبية وكان لصالح الفئة من 3-5 دورات، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن معرفة المعلمين بمفهوم التعليم الرقمي وأساليبه وكيفية توظيفه من خلال الدورات التدريبية التي حصلوا عليها، كون لديهم رغبة واتجاه نحو التعليم الرقمي، وذلك بتوفير مزيداً من الوعي بأهمية التعليم الرقمي لذا يجب ألا يقتصر إدخال التعليم الرقمي إلى المدارس على المعدات والموارد التعليمية، بل لابد أن يرافق ذلك التركيز على جوانب انسانية مهمة وعلى رأسها تدريب المعلمين بالدورات الذي تهيئه لتقبل المستحدثات في التعليم الرقمي.

5 : 5 مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس:

ما درجة العلاقة بين واقع التعليم الرقمي واتجاهات المعلمين نحوه في محافظة بيت لحم؟

بينت نتائج معامل ارتباط بيرسون عن وجود علاقة طردية إيجابية وبدرجة متوسطة بين واقع التعليم الرقمي في مدارس الرقمنة و اتجاهات المعلمين نحوه في محافظة بيت لحم، وذلك تشابه مع دراسة أجراها الصيفي (2015) حيث كشفت النتائج عن وجود علاقة طردية ذات دلالة احصائية بين اتجاه أعضاء التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات.

ومن وجهة نظر الباحثة هذا يدل أن اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي مرتبط بواقع ومدى توفر المتطلبات التي يحتاجها توظيف التعليم الرقمي أي أنه كلما كانت التهيئة والجاهزية موفرة لاستخدام التعليم الرقمي زاد ذلك من اتجاهات المعلمين ورغبتهم واستعدادهم لتطبيقه وتوظيفه في تدريسهم كون تم اعتباره كوسيلة تعليمية مساعدة، ويتفق ذلك مع دراسة أجراها (Agbatogun, 2010) حيث هدفت إلى الكشف عن إدراكات أعضاء هيئة التدريس اتجاه التعليم الإلكتروني في نيجيريا، وبعد تحليل النتائج باستخدام معامل الارتباط تبين أن هناك مؤشراً إيجابياً ومهماً للعلاقة ما بين معرفة أعضاء الهيئة التدريسية بعلم الحاسوب والانترنت ومدى وعيهم بالتعليم الإلكتروني.

5 : 6 التوصيات والمقترحات.

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- 1- ضرورة تجهيز الصفوف الدراسية بتقنيات التعليم الرقمي، وأن تتضمن المناهج المدرسية محتوى رقمي في بيئة متعددة الوسائط، وزيادة تفعيل أجهزة الحاسوب لاستخدامها في التعليم الرقمي.
- 2- إجراء دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين من أجل تطوير استخدامهم للتعليم الرقمي، وضرورة تعزيز وتشجيع المعلمين لتنمية قدراتهم المهنية الذاتية نحو التعليم الرقمي.
- 3- ضرورة توظيف التعليم الرقمي في جميع المناهج الدراسية، وكذلك توفير كتب الكترونية لها علاقة بإثراء التعليم الرقمي والمناهج التفاعلية.
- 4- اعتماد خطة منظمة لتعميم وتطوير مشروع رقمنة التعليم في المدارس الفلسطينية للاستمرارية في متابعة المستحدثات التكنولوجية في عملية التعليم والتعلم.
- 5- ضرورة تنمية التواصل ومتابعة أولياء الأمور لأبنائهم من خلال التعليم الرقمي وشبكة الانترنت.
- 6- إجراء المزيد من الدراسات حول التعليم الرقمي على متغيرات أخرى.

قائمة المراجع :

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الشافع هارون (2012) . واقع استخدام الحاسوب والإنترنت في عملية التدريس بكلية التربية بجامعة زالنجي. رسالة ماجستير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا كلية التربية.

إبراهيم، عصام (2009). أدوار معلم مدرسة المستقبل في ضوء مفهوم التعليم الإلكتروني. المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد (مدرسة المستقبل - الواقع والمأمول) - مصر، ج 2، 1151 - 1203.

إبراهيم، وليد يوسف (2014). التفاعل بين أنماط عرض المحتوى في بيئات التعليم الإلكترونية القائمة على كائنات التعليم وأدوات الابحار بها وأثره على تنمية مهارات إدارة قواعد البيانات وقابلية استخدام هذه البيئات لدى طلاب المرحلة ال ثانوية. تكنولوجيا التعليم - مصر، مج 24، ع 1، 3 - 88.

أبو خطو، السيد (2014). التعلم الإلكتروني.. التعلم الرقمي. موقع منهل الثقافة التربوية، تم الاسترجاع بتاريخ 25 أكتوبر 2018، متاح عبر الرابط: <https://www.manhal.net>.

أبو شقير، محمد؛ أبو عزيز، شادي؛ وأبو سويرح، أحمد (2011). تقييم تجربة التواصل الإلكتروني في المدارس الحكومية من وجهة نظر مدراء المدارس. مؤتمر الاتصال والتواصل التربوي، الجامعة الإسلامية، المنعقد في الفترة (30 - 2011/10/31)، غزة.

أبو علام، رجاء محمود (2007). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط6، دار النشر للجامعات، القاهرة.

آل محيا، عبد الله (2008). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني 2.0 على مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

آمال، عمراني (2013). اتجاهات المعلمين نحو استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية في المدارس: دراسة ميدانية- ولاية سعيدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولاي الطاهر، الجزائر.

البحيري، خالد (2011). التعليم الرقمي في الاقطار العربية. رسالة التربية -سلطنة عمان، ع 32، 82 - 89.

بني جابر، جودت (2004). علم النفس المعرفي. عمان، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الجابري، نهيل (2011). اتجاهات طلبة وأساتذة الجامعة نحو التعليم الإلكتروني. مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية) - مصر. مج 3، ع 6، 17 - 53.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني .

http://www.pcbs.gov.ps/site/lang__ar/803/default.aspx

استرجع بتاريخ 6-9-2018.

الحجايا، محمد نائل (2010). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية. ورقة علمية مقدمة للمؤتمر الدولي الثالث حول التعلم الإلكتروني بعنوان: " دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة"، الذي نظمه مركز زين للتعلم الإلكتروني في جامعة البحرين في الفترة 6-8 ابريل 2010 .

حسين، عمر بكري؛ الشوا، هلا محمد (2012). درجة ممارسة الكفايات التكنولوجية اللازمة لتدريس مناهج الرياضيات المحوسبة من وجهة نظر معلمي ومعلمات الرياضيات في الأردن. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مج 19، ع 12، 553 - 593.

الحو، محمد وفائي علاوي (2006). علم النفس التربوي "نظرة معاصرة". ط4، مكتبة آفاق، غزة.

حمادة، أمل وإسماعيل، آية (2014). أثر تصميم بيئة للتعلم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب 2 وفقاً لمبادئ النظرية التواصلية على تنمية مهارات إدارة المعرفة الشخصية لدى طلاب الحاسب الآلي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع 56، 81 - 148.

حمدتو، هشام (2014). اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني بالمدارس الثانوية بمحلية أدمرمان بالخرطوم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

الحرمان، محمد خالد وجروان، أحمد علي وحمادنة، عبد الرؤوف (2015). آراء معلمي المدارس الحكومية نحو تفعيل منظومة التعلم الإلكتروني في التعليم والتحديات التي تواجههم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس، مج 16، ع 4.

حناوي، مجدي (2018). واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 19، ع 1، 103 - 140.

حنتولي، تغريد (2016). واقع التعلم الإلكتروني في جامعة النجاح الوطنية ودوره في تحقيق التفاعل بين المتعلمين من وجهة نظر طلبة كلية الدراسات العليا برامج كلية التربية وأعضاء الهيئة التدريسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

خميس، محمد عطية (2013). مصادر التعليم الإلكتروني الرقمية. تكنولوجيا التعليم - مصر، مج 23، ع 4، 1 - 4.

الدعيس، محمد (2015). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف الإنترنت في البحث العلمي والتدريس بكلية التربية أرحب جامعة صنعاء. مجلة جامعة الناصر، مج 2، ع 6، 258 - 412.

الراشد، مضاوي (2018). درجة امتلاك معلمة الروضة التعلم الرقمي واتجاهها نحو استخدامه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، نج 26، ع 3، 407 - 432.

الرحيلي، تغريد (2014). اتجاهات طالبات جامعة طيبة نحو استخدام المدونات التعليمية الإلكترونية في تعلم مقرر مهارات الحياة الجامعية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مج 28، ع 8، 1765 - 1794.

الردادي، عبد المنعم (2007). اتجاهات المعلمين والمشرفين التربويين نحو استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة بالسعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

زقاوة، أحمد (2017). واقع استخدام تكنولوجيا التعليم في الوسط الجامعي والصعوبات التي تعيق ذلك من وجهة نظر الطلاب. مجلة العلوم الاجتماعية، مج 4، ع 6، ص 53 - 64.

زيتون، حسن (2005). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني: المفهوم، القضايا، التطبيق، التقييم. الدار الصوتية للتربية، الرياض.

سالم، أحمد (2004). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. مكتبة الرشد، القاهرة.

سعدي، رنا (2014). درجة استعداد معلمي جامعة النجاح الوطنية في توظيف نظام التعلم الإلكتروني (مودل) في العملية التعليمية وفق إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربية والتكنولوجيا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

سلامة، عادل (2001). التعليم الجامعي من بعد . المؤتمر السنوي الثامن لتطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، في الفترة من 13-14 نوفمبر.

الشريف، محمد بن حارب (2016). اتجاهات طلبة جامعة شقراء نحو التعليم الإلكتروني. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية. ع 168، ج 3، 889 - 929.

الشناق، محمد وبني دومي، حسن (2009). أساسيات التعليم الإلكتروني في العلوم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الشيخ، هاني محمد (2014). أثر التفاعل بين توقيت تقديم الدعم التعليمي والأسلوب المعرفي للطلاب في بيئة التعلم الإلكتروني القائمة على الويب 2.0 على التحصيل الدراسي

وكفاءة التعلم. المؤتمر العلمي الرابع عشر بعنوان: تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني عن بعد وطموحات التحديث في الوطن العربي - الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم - مصر، القاهرة، 177 - 246.

الشمي، حسني (2016). أخصائي مصادر التعليم أو الأمين وقيادة التغيير التعليمي. دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

الصاوي، محمد (2002). التعليم عن بعد: الغايات ازو الوسائل مع الإشارة لقواعد البيانات (Data base)، المؤتمر القومي السنوي التاسع العربي الأول لمركز تطوير التعليم الجامعي والتعليم الجامعة العربي بعد رؤية مستقبلية.

الصبحي، عبد العزيز (2001). واقع استخدام طلبة الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس لشبكة الانترنت واتجاهاتهم نحو. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الصيفي، سامي (2015). اتجاه أعضاء هيئة التدريس بجامعة القدس المفتوحة نحو التعليم الإلكتروني وعلاقته بفاعلية الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الضالعي، زبيدة (2017). اتجاهات الطلبة وأعضاء هيئة التدريس نحو التعلم الإلكتروني في جامعة نجران. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، الأردن، مج 6، ع 12، 182 - 195.

الطوالبه، محمد، والمشاعلة، مجدي (2009). تصورات معلمي التربية الإسلامية للتعلم الإلكتروني. مجلة دراسات العلوم التربوية - الجامعة الأردنية، مج 36، ع 2، 82 - 95.

الطيبي، محمد عبد الإله (2017). واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية في ضوء إدارة المعرفة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج 5، ع 18، 86.

عامر، أحمد (2017). عناصر التعليم الرقمية. موقع تعليم جديد، تم الاسترجاع بتاريخ 15 أكتوبر 2018، متاح على الرابط: <https://www.new-educ.com>

عباس، محمد (2002). تعليم جديد لعصر جديد، مجلة المعرفة، المملكة العربية السعودية، وزارة المعارف.

عبد الباسط، حسين محمد (2011). وحدات التعليم الرقمي: تكنولوجيا جديدة للتعليم. عالم الكتب، القاهرة.

العبد الكريم، مها (2006). دراسة تقييمية لتجربة التعليم الإلكتروني بمدارس البيان النموذجية للنبات بجدة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

عبد النعيم، رضوان (2016). المنصات التعليمية: المقررات التعليمية المتاحة عبر الانترنت. دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة.

عطير، ربيع شفيق (2015). اتجاهات طلبة جامعة فلسطين التقنية - خضوري نحو التعليم الإلكتروني. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي ، الأردن، مج35، ع1، 129 - 141.

عقل، مجدي (2013). عناصر التعليم الالكتروني ومعايير تصميمها. المجلة الإلكترونية لمركز التميز والتعليم الإلكتروني، تم الاسترجاع بتاريخ 10 أكتوبر 2018، متاح عبر الرابط: <http://elearning.iugaza.edu.ps>

عقل، مجدي سعيد والرنتيسي، محمود. (2011). تكنولوجيا التعليم. مكتبة أفاق. غزة.

علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. دار الفكر العربي، القاهرة.

علاونة، شفيق؛ وشتيات، محمد (2016). أهمية التواصل الاجتماعي الإلكتروني في الحاجة إلى المعرفة لدى طلبة جامعة اليرموك. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مج 17، ع3، 46 - 63.

على، لونيس واشعلان، ياسمينه (2007). دور التعليم الرقمي في تحسين الأداء لدى المعلم والمتعلم (البيئة المهنية نموذجاً). مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 3، ع 6، 414 - 421.

العمري، عائشة؛ والرحيلي، تغريد؛ ورمضان، علياء (2014). التقنيات المعاصرة في التعليم والإعلام. مكتبة الرشد، الرياض.

العنزي، عبد العزيز؛ والفيلكاوي، أحمد (2017). اتجاهات الهيئة التدريسية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم في كلية التربية الأساسية في الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. مجلة العلوم التربوية، ع 1، ج 2، 3 - 30.

عودة، أحمد سليمان و ملكاوي، فتحي حسن (1992) . أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية : عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته . إريد : مكتبة الكنانة.

عوض، منير وحلس، موسى (2015). الاتجاه نحو تكنولوجيا التعلم عن بعد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية). مج 19، ع 1، 219 - 256 .

العويد، أحمد صالح والحامد، أحمد بن عبد الله (2002). التعليم الإلكتروني في كلية الاتصالات والمعلومات بالرياض: دراسة حالة. ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني، المنعقدة في الفترة (19 - 21) صفر 1424 هـ، مدارس الملك فيصل، الرياض.

القحطاني، ابتسام (2010). واقع استخدام الفصول الافتراضية في برنامج التعليم عن بعد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

القحطاني، أسماء (2018). واقع استخدام تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر، مج 29، ع 113، 263 - 292.

قرواني، خالد (2013). اتجاهات الطلبة نحو استخدام التواصل الفوري المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني في منطقة سلفيت التعليمية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج 1، ع 2. 13 - 54 .

كلاب، رامي (2011). درجة توافر كفايات التعليم الإلكتروني لدى معلمي التعليم التفاعلي المحوسب في مدارس وكالة الغوث بغزة، وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

الكنعان، هدى محمد (2008). استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس. ملتقى التعليم الإلكتروني الأول في التعليم العام بالرياض، 24 - 25 مايو (2008).

لال، زكريا يحيى والجندي، علياء (2010). الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة. مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية. مج 2، ع 2، 11 - 62.

محمد، جبرين والمطري، ريم (2010) تحليل اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الهاشمية نحو تطبيقات التعلم الإلكتروني. مؤتمر التربية في مجتمع متغير، المنعقد في الجامعة الهاشمية، في الفترة (7 - 8/4/2010)، 32 - 44.

المحيسن، إبراهيم بن عبد الله (2002). التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة: مدرسة المستقبل، المنعقدة في الفترة (16 - 17) رجب 1423 هـ، جامعة الملك سعود، السعودية.

المشيقح، محمد بن سليمان (2014). أثر شبكات التواصل الاجتماعي في التعليم دراسة حول استخدام الفيسبوك من قبل طلاب جامعة الملك سعود، تكنولوجيا التعليم - مصر، مج 24، ع 4، 53 - 69.

ملحم، سامي محمد (2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

المناعي، عبد الله (2003). تطبيقات الانترنت في العملية التعليمية والبحث العلمي. مجلة رسالة التربية، ع 3، سلطنة عمان.

مهدي، حسن رحي والجزار، عبد اللطيف والأستاذ، محمود (2012). استراتيجية التشارك داخل المجموعات وبينها في مقرر إلكتروني لمناهج البحث العلمي عن بعد عبر الويب 2.0 وأثرهما على جودة المشاركات. المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم الإلكتروني: اتجاهات قضايا معاصرة.

الموسى، عبد الله؛ والمبارك، أحمد (2005). التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات. مؤسسة البيانات، الرياض.

النجار، فريد (2003). استراتيجيات التعليم الرقمي : الموقف العربي، السيمينار الاقليمي لاستخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم الإلكتروني، الجمهورية العربية السورية.

نصار، صبحية (2013). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة في فلسطين نحو استخدام تقنية الصفوف الافتراضية كنمط من أنماط التعلم الإلكتروني. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الهشامية، أمينة بنت سيف . (2011). ذاتية التعلم داخل قاعة الدرس وما نأمله داخلها وخارجها. رسالة التربية، سلطنة عمان، عدد 34، 128-131.

وزارة التربية والتعليم العالي (2017).

<https://www.mohe.pna.ps/moehe/plansandstrategies> استرجع بتاريخ

2018-11-27

وزارة التربية والتعليم العالي(2017). الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي.

<https://www.mohe.pna.ps/news?p=articles&news=2280&title> استرجع

بتاريخ 2-10-2018.

وسار، نوال (2016). واقع التعليم الإلكتروني عبر الشبكات الاجتماعية من وجهة نظر الأساتذة الجامعيين. مجلة دراسات وأبحاث، المجلة العربية للابحاث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 8، ع 23، 374 - 392.

وكالة الأنباء والمعلومات الفلسطينية: http://info.wafa.ps/ar_page.aspx?id=9636
استرجع بتاريخ 2018-11-15.

المراجع الأجنبية:

Agbatoun, A. (2010). **Faculty members views of e-learning in south – west Nigerian universities**. The International Journal of Technology, Knowledge and Society, 6(3), 1-20

Al-Karan A. M. Al- ail & N. (2001). **E-learning:the new breed of education**. In Billeh, V. & Ezzat, A.(Eds.), Education development through utilization of technology: UNESCO Regional Office for Education in the Arab States.

Al-Sayyed, Fareed (2015). **A framework for e-Learning A acceptance: A Case Study of the Palestinian Universities**. Master thesis, AnNajah National University, Palestine.

Bell, F. (2011). Connectivism: Its Place in theory-informed research and innovation in technology - enabled learning, **International Review of Research in Open and Distance Learning**, Vol. 12. No 3.98 – 118.

Degen, B. (2001). **Capitalizing on the learning object economy: The strategic benefits of standard learning objects**. Learning Objects Network, Inc.

Gupta, B., White, D &. Walmsley, A (2004). The attitudes of undergraduate students and staff to the use of electronic learning. **British Dental Journal**, (8)196, 487 – 492.

- Hammond, L. D., Zielezinski, M. B., & Goldman, S. (2014). **Using technology to support at risk students' learning**. Stanford center for opportunity policy in education, 1-18.
- Hartog, R., Scholten, H. & Beulens, A. (2013). **Output- Classes for Faculty-Based Design-Oriented Research on Digital Learning Resources in Higher Education**. Proceedings of Informing Science & IT Education Conference (InSITE) 2013.
- Hesse, S., & Gumhold, S. (2011). **Web based Interactive 3D Learning Objects for Learning Management Systems**. Chair of Computer Graphics and Visualization, Technische Universität Dresden, D-01062 Dresden, Germany.
- Horton, W. & Horton, K. (2003). **E-learning Tools and Technologies Wiley Publishing**. Indianapolis. Indiana.
- Khan, B . (2005). **Managing e - learning strategies. Information Science Publishing**. Harshly. PA.
- Lee, G., Su, S. (2006). Learning Object Models and an eLearning services Infrastructure, **International Journal of Distance Education Technology**, 4(1), 1- 16.
- Macleod, H. & Sinclair, C. (2015). **Digital Learning and the Changing Role of the Teacher**. Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory, 1-5.
- Mahdizadeh, H.; Biemans, H & Mulder, M. (2008). Determining factors of the use of e-learning environments by university teachers. **Computers and Education**, 51 (1), 142 – 154.
- Manovich, L. (2001). **The language of new media**. Cambridge. Massachusetts / London, England: MIT Press.
- McGhee, R.& Kozma, R. (2001). **New Teacher and Student Roles in the Technology-Supported Classroom**. Center for Applied Research

and Educational Improvement; University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.

Parker, Randal (1997). Increasing Faculty use of technology in teaching and teacher education. **Journal of Technology and Teacher Education USA**. V5. PP LO5 – 115.

Parrish, E. (2004). The trouble with learning objects. **Educational Technology, Research and Development**, 52 (1), pp. 49-68.

Siirak, Virve (2011). Moodle E-Learning Environment as an Effective Tool in University Education. **Online Journal of Information Technology and Application in Education**, 1(2), PP(94-96), see www.jitae.org.

Sorokina, T., Herrera, M., & Gonzalez, M. (2002). **The collaborative study in the virtual classroom: some practices in distant learning carried out in a Mexican public university: Universidad Autonoma Metropolitana_ Azcapotzalco (UAM-A), Mexico City**. World Conference on E-Learning in Corp., Govt., Health., & Ed. 2002(1), 1541-1543.

Vise, C. (2007). **The effects of wiki and blog technologies on the students' performance when learning the preterit and imperfect aspects in Spanish**. (Unpublished Doctoral dissertation), West Virginia University, Morgantown, West Virginia, US.

Yang, L. (2013). Integration and utilization of digital learning resources in community education. **Frontier and Future Development of Information Technology**, Vol. (269), 2953-2959.

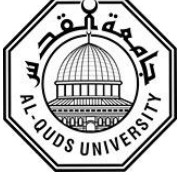
الملاحق

ملحق رقم (1)

استبانة واقع توظيف التعليم الرقمي

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا



حضرة المعلم/ة المحترم/ة:.

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه"، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الاستجابة عن جميع فقرات الاستبانة، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة، علما بان جميع إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

الباحثة : ديماء مفرح

القسم الأول: المعلومات العامة : الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المناسب لوضعك.

1. الجنس. ذكر انثى

2. المؤهل العلمي. دبلوم

بكالوريوس

أعلى من بكالوريوس

3. عدد سنوات الخبرة. أقل من 5 سنوات

5-10 سنوات

أكثر من 10 سنوات

4. عدد الدورات التدريبية في مجال أقل من ثلاث دورات

3-5 دورات

أكثر من خمس دورات

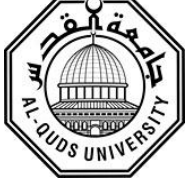
واقع توظيف التعليم الرقمي

الرقم	الفقرات	بدرجة			
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة جداً
1	أجهزة الحاسوب مفعلة بشكل كافٍ لاستخدامها في التعليم الرقمي.				
2	المعلمون مدربون على استخدام أساليب التعليم الرقمي في تدريسهم.				
3	توجد بالمدرسة شبكة انترنت متاحة باستمرار.				
4	يتابع المعلمون طلبتهم في المنزل من خلال شبكة الانترنت.				

					5	أجهزة الحاسوب كافية لأعداد الطلبة داخل المدرسة.
					6	يتم استخدام برامج التعليم الرقمي لعرض أنشطة الطلاب.
					7	الصفوف المدرسية مهيأة لتطبيق التعليم الرقمي.
					8	يتم توظيف شبكات الانترنت للأغراض التعليمية داخل الصفوف المدرسية .
					9	يتم استخدام تقنيات تكنولوجيا أخرى بالإضافة لأجهزة الحاسوب في التعليم الرقمي.
					10	يتم إتاحة المحتوى التعليمي الرقمي للمتعلم من خلال الوسائط المعتمدة على الحاسوب وشبكاته.
					11	لدى المعلمين معرفة بكيفية استخدام الحاسوب بما في ذلك الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي.
					12	تعقد مديرية التربية ورشات عمل تعليمية تساعد في استخدام التعليم الرقمي.
					13	يتم توظيف التعليم الرقمي في جميع المناهج الدراسية.
					14	الوظائف البيئية التي تطلب من الطلبة تكون من خلال نظام التعليم الرقمي.
					15	يوظف التعليم الرقمي خلال زمن الحصة الصفية الواحدة.
					16	تتضمن المناهج المدرسية محتوى رقمي في بيئة متعددة الوسائط (مؤثرات صوتية، صور متحركة... الخ).
					17	تقدم الاختبارات من خلال الحاسوب في التعليم الرقمي.
					18	يتم تعزيز المعلمين عند توظيفهم للتعليم الرقمي.
					19	يوجد كتب الكترونية مناسبة لإثراء المناهج التفاعلية في التعليم الرقمي.
					20	الصفوف الدراسية مجهزة لاستخدام تقنيات التعليم الرقمي.

انتهت الاستبانة

ملحق رقم (2)
استبانة الاتجاهات نحو التعليم الرقمي



جامعة القدس
عمادة الدراسات العليا

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:.

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه"، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الاستجابة عن جميع فقرات الاستبانة، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة، علما بان جميع إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط.

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

الباحثة : ديماء مفرح

القسم الأول:

المعلومات العامة : الرجاء وضع إشارة (×) في المكان المناسب لوضعك.

1. الجنس. ذكر انثى
2. المؤهل العلمي. دبلوم بكالوريوس أعلى من بكالوريوس
3. عدد سنوات الخبرة. أقل من 5 سنوات 5-10 سنوات أكثر من 10 سنوات

4. عدد الدورات التدريبية في مجال أقل من ثلاث دورات
- التعليم الرقمي. 3-5 دورات
- أكثر من خمس دورات

الاتجاهات نحو التعليم الرقمي

الرقم	الفقرة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
1	أجد متعة في استخدام التعليم الرقمي.					
2	أشعر بأن التعليم الرقمي غير من الأسلوب الاعتيادي في التدريس.					
3	أتوقع أن تتطور جودة مخرجات التعليم الرقمي في المستقبل.					
4	التعليم الرقمي متعب بالنسبة لي.					
5	أشعر أن التعليم الرقمي سهل على أولياء الأمور متابعة أبنائهم.					
6	أحب المشاركة في الدورات التدريبية الخاصة باستخدام التعليم الرقمي .					
7	أرى أن استخدام تقنيات التعليم الرقمي ساعد في تغير دور المعلم من ملقن إلى موجه ومرشد.					
8	أرى أن التعليم الرقمي يؤدي الى فقدان العملية التعليمية طابعها الانساني.					
9	أرى أن استخدام التعليم الرقمي زاد من دافعية الطلبة نحو التعلم.					
10	أرى أن التعليم الرقمي يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
11	أحب وضع الخطط الدراسية التي تناسب التعليم الرقمي.					
12	أشجع على انتشار التعليم الرقمي في المدارس الفلسطينية.					
13	أشعر أن التعليم الرقمي زاد من جودة التعليم المدرسي.					
14	أفضل الانتقال من التعليم التقليدي الى التعليم الرقمي.					

					15	أعمل على توصيل فوائد استخدام التعليم الرقمي للآخرين.
					16	أسعى لامتلاك المعرفة اللازمة لاستخدام التعليم الرقمي.
					17	أشعر أن التعليم الرقمي يسهم في تطوير الأداء الإداري للمعلم.
					18	لدي رغبة في امتلاك مهارات التعليم الرقمي.
					19	أشجع زملائي استخدام التعليم الرقمي كوسيلة تعليمية مساعدة.
					20	إذا خيرت بين تطبيق التعليم الرقمي والعادي، فأنتني اختار التعليم الرقمي .
					21	أرى أن التعليم الرقمي يعزز من قدرات الطلبة في مجال تكنولوجيا التعليم.
					22	أشعر أن توظيف التعليم الرقمي قلل من العبء الوظيفي للمعلم.
					23	يمكنني انجاز المهمة كما هو مخطط لها في حال استخدام التعليم الرقمي.

انتهت الاستبانة

ملحق رقم (3)

اسماء المحكمين

الرقم	المحكم	مكان العمل
1	د. غسان سرحان	جامعة القدس
2	د. ابراهيم الصليبي	جامعة القدس
3	د. نائل عبد الرحمن	جامعة القدس المفتوحة
4	د. سعاد العبد	جامعة القدس المفتوحة
5	د. نبيل عبد الهادي	جامعة القدس
6	د. نانسي الياس	جامعة بيت لحم
7	د. معين جبر	جامعة بيت لحم
8	د. دعاء قريع	جامعة بيت لحم
9	د. محمد الزغارنة	جامعة بيت لحم
10	د. رباب طميش	جامعة بيت لحم
11	أ. بشري بدوي	جامعة القدس
12	أ. اسماعيل شحادة	كلية الطيرة

ملحق رقم (4)

كتاب تسهيل مهمة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

State of Palestine

Ministry of Education & Higher Education
Directorate of Education & H. E. \Bethlehem



دولة فلسطين

وزارة التربية والتعليم العالي
مديرية التربية والتعليم العالي/بيت لحم

الرقم: 3126/153

التاريخ: 2018.09.09م

الموافق: 29 ذو الحجة 1439هـ

مديري ومديرات المدارس الحكومية والخاصة المحترمين
تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات، ونعلمكم أنه لا مانع من تسهيل مهمة الطالبة: "ديما عماد محمد مفرح"، والسماح لها بتوزيع استبانة بعنوان: "واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقتها باتجاهاتهم نحوه"، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. سامي كامل مروّة

مدير التربية والتعليم العالي



التعليم العام
ن.ح/ر.أ

فهرس الملاحق:

الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
97	استبانة واقع توظيف التعليم الرقمي	1
100	استبانة الاتجاهات نحو التعليم الرقمي	2
103	الأعضاء المحكمين	3
104	تسهيل المهمة	4

فهرس الجداول:

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
54	أسماء مدارس مجتمع الدراسة	1.3
55	توزيع أفراد المجتمع حسب متغيرات الدراسة	2.3
62	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لكل فقرة من فقرات واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم.	1.4
64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير جنس المعلم.	2.4
64	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	3.4
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	4.4
66	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة لواقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.	5.4
67	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والترتيب لكل فقرة من فقرات لاتجاهات التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم.	6.4
69	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة لاتجاهات التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير جنس المعلم.	7.4
70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة لاتجاهات التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	8.4

70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة لاتجاهات التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	9.4
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة لاتجاهات التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم تبعاً لمتغير عدد الدورات التدريبية.	10.4
72	معامل ارتباط بيرسون (ر) لاستجابات مجتمع الدراسة بين درجات واقع التعليم الرقمي ودرجات اتجاهات المعلمين نحوه في محافظة بيت لحم.	11.4

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الإقرار.
ب	الشكر والتقدير.
ج	الملخص باللغة العربية.
هـ	الملخص باللغة الإنجليزية.
الفصل الأول	
خلفية الدراسة وأهميتها.	
2	المقدمة.
5	مشكلة الدراسة.
6	أسئلة الدراسة.
8	أهمية الدراسة.
9	أهداف الدراسة.
9	محددات الدراسة.
10	مصطلحات الدراسة.
الفصل الثاني	
الإطار النظري والدراسات السابقة.	
13	المحور الأول: واقع توظيف التعليم الرقمي
28	المحور الثاني: الاتجاهات نحو التعليم الرقمي
32	الدراسات السابقة
الفصل الثالث	
الطريقة والإجراءات.	
53	منهج الدراسة.
54	مجتمع الدراسة.
56	أدوات الدراسة.
58	إجراءات الدراسة.
59	متغيرات الدراسة.
59	المعالجة الإحصائية.

الفصل الرابع نتائج الدراسة.	
61	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
63	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
66	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.
68	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.
71	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.
الفصل الخامس مناقشة النتائج.	
74	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول.
76	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني.
78	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثالث.
79	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الرابع.
82	مناقشة نتائج سؤال الدراسة الخامس.
83	التوصيات والمقترحات.
المراجع.	
84	قائمة المراجع العربية.
93	قائمة المراجع الأجنبية.
الفهارس.	
105	فهرس الملاحق.
106	فهرس الجداول.
108	فهرس المحتويات.