عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل

رهام مجاهد إسماعيل وريدات

رسالة ماجستير

القدس– فلسطين

1445هـ/ 2023م

معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل

إعداد:

رهام مجاهد إسماعيل وريدات

بكالوريوس أنظمة معلومات حاسوبية – جامعة القدس المفتوحة

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

قُدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس العامة- عمادة الدراسات العليا- كلية العلوم التربوية-جامعة القدس

1445هـ/ 2023م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل

اسم الطالبة: رهام مجاهد إسماعيل وريدات

الرقم الجامعي: 22111713

المشرف: أ. د. محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأُجيزت بتاريخ: 27/12/2023 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. **رئيس لجنة المناقشة: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين التوقيع:**
2. **ممتحنا داخليا: د. إبراهيم محمد عرمان التوقيع:**
3. **ممتحنا خارجيا: د. محسن محمود عدس التوقيع:**

القدس– فلسطين

1445هـ/ 2023م

الإهداء

إلى قائد قلوب البشرية إلى مرفأ الأمان، معلم البشرية الأول... سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى من أبصرتُ بها طريق الحياة ... وكانت مصدر قوتي ...إلى الشامخة التي علمتني معنى الإصرار وأن لا شيء مستحيل في الحياة مع قوة الإيمان ...إلى ينبوع العطاء المتفاني مدى عمري... إلى أمي الغالية أمد الله في عمرها وحفظها من كل سوء.

إلى سر نجاحي بعد الله وقدوتي الأولى ونبراس الذي ينير دربي ...إلى من علمني أن أصمد أمام أمواج البحر الثائرة ...إلى من أعطاني وما زال يعطيني بلا حدود...إلى من رفعتُ رأسي عالياً به ...أبي العزيز

إلى رفيق دربي...إلى من كان ظلي حين يلفحني التعب ...إلى من أخذ بيدي نحو ما أريد، وكان لي خير عون في مسيرتي لتحقيق طموحي العلمي... زوجي العزيز محمد

إلى السند والعضد إخوتي وأخواتي مصدر فخري وأبنائهم وبناتهم

إلى أبنائي الأحباء تميم، رفيف.. اللذان اقتطعتُ من وقتهم الكثير، ولطالما قصرتُ اتجاههم لأجل إتمام مسيرتي العلمية.

إلى القريبين من القلب والداعمين والمساندين ...إلى عائلتي الثانية والحضن الدافئ لأطفالي ...عائلة زوجي

إلى صديقتي سحر التي كانت صديقة الدرب .. وأيقونة الصدق والوفاء... وإلى صديقاتي ورفيقات هذه الرحلة ومصدر القوة والعزيمة ...وجميع من وقفوا بجانبي وساعدوني بكل ما يملكون

إليكم جميعاً أهدي ثمرة جهدي

الباحثة: رهام مجاهد إسماعيل وريدات

إقرار:

أقرُ أنا معدة الرسالة بأنها قُدمت لجامعة القدس؛ لنيل درجة الماجستير، وأنها 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 آخر.

التوقيع:

التاريخ: 12/27/ 2023م

الشكر والتقدير

في البداية أحمد الله تعالى حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه ملء السماوات والأرض على ما أكرمني به في إنجاز هذه الرسالة، وسخر لعبده الضعيف الممكن والمستحيل .

وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم :"من لم يشكر الناس، لم يشكر الله عز وجل "

واقتداءاً بهذا الهدي النبوي أتوجه بخالص الشكر والتقدير إلى حضرة الأستاذ الدكتور محمد عبد الفتاح شاهين لقبوله بأن يكون مشرفاً على رسالتي، وعلى ما خصني به من التوجيه والتصويب، وما بذله من جهد ووقت لكي تخرج رسالتي في أفضل صورة، فكل عبارات الشكر لا تكفيه ولا توفيه حقه .

كما وأتقدم بالشكر والاحترام للسادة الأفاضل عضوي لجنة المناقشة الموقرين الدكتور محسن عدس، والدكتور إبراهيم عرمان، على ما بذلوه من جهد في قراءة رسالتي المتواضعة، وما قدموه من ملاحظات ونصائح ثرية .

وكذلك الشكر موصول إلى جامعة القدس وأعضاء الهيئة التدريسية فيها، الدكتور الفاضل محسن عدس الذي تعلمتُ منه كيف يكون التفاني والإخلاص في العمل، والدكتور إبراهيم عرمان أشكره على نصائحه وتوجيهاته التي قدمها لي طيلة فترة الدراسة.

كما وأتوجه بالشكر إلى المحكمين لما قدموه من ملاحظات وإرشادات قيمة في تحكيم أدوات الدراسة، والشكر موصول أيضاً إلى مديرية التربية والتعليم – جنوب الخليل ومدارسها الذين ساعدوني في توزيع استبانة الدراسة .

وفي النهاية أشكر كل من مد لي يد العون من قريب أو بعيد، بوركتم جميعاً وجزاكم الله عني الجزاء الأوفى، أسأل الله أن ينفع بهذا العمل على قدر العناء فيه، وأن يجعله خالصاً لوجهه الكريم إنه على ذلك لقادر .

الباحثة: رهام مجاهد إسماعيل وريدات

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة ببناء استبانتين، الاستبانة الأولى لقياس معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم، والاستبانة الثانية لقياس مستوى الأداء التدريسي، وبعد التأكد من صدقهما وثباتهما تم توزيعهما على عينة مكونة من (332) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، وتم اختيارهما بطريقة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (1105) معلماً ومعلمة.

وأظهرت النتائج أن مستوى معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة متوسطة، وتوجد فروق بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، ولصالح "الذكور"، وأنه لا توجد فروق بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات التخصص، والتقدير السنوي، وتلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي، كما وأظهرت النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل جاء بدرجة عالية، وأنه لا توجد فروق بين متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغيرات الجنس و التخصص، بينما توجد فروق بين متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي ولصالح "ممتاز"، ووجود فروق دالة لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي ولصالح الذين" تلقوا دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي" .

كما وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات مستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بضرورة عقد دورات تدريبية وورشات عمل للمعلمين فيما يخص مجال التعليم الرقمي ومتطلباته.

Secondary School Teachers' Beliefs Towards the Digitization of Education and Their Relationship to The Level of Teaching Performance in The Schools of The South Hebron Education Directorate

Prepared by: Reham Mujahid Ismail Wredat

Supervised: Prof. Mohammad Abd Al- Fatah Shaheen

Abstract

The study aimed to identify the beliefs of secondary school teachers towards the digitization of education and their relationship to the level of teaching performance in the schools of the South Hebron Education Directorate. The researcher adopted the descriptive, correlational approach. To achieve the objective of the study, the researcher built two questionnaires, the first questionnaire to measure the beliefs of secondary school teachers towards the digitization of education, and the second questionnaire to measure The level of teaching performance, and after ensuring their validity and reliability, they were distributed to a sample of (323) secondary school teachers, and they were selected by random stratification from the study population, which numbered (1,105) male and female teachers.

The results showed that the level of beliefs of secondary school teachers towards the digitization of education in the schools of the South Hebron Education Directorate was moderate, and there were differences between the averages of the beliefs of secondary school teachers towards the digitization of education in the schools of the South Hebron Education Directorate due to the gender variable, and in favor of "males", and that there are no differences between the averages of secondary school teachers' beliefs toward the digitization of education in the schools of the South Hebron Education Directorate due to the variable of specialization, annual assessment, and receiving training courses in the field of digital education, The results also showed that the level of teaching performance of secondary school teachers in the schools of the South Hebron Education Directorate was high, and that there are no differences between the averages of the level of teaching performance of secondary school teachers in the schools of the South Hebron Education Directorate due to the variable of gender, specialization, and there are differences between the averages of the performance level. The teaching performance of secondary school teachers in the schools of the South Hebron Education Directorate is due to the annual rating variable, in favor of "excellent," and the presence of significant differences for the variable of receiving training courses in the field of digital education, and in favor of those who "received training courses in the field of digital education."

The results also showed that there is no correlation between the grades of secondary school teachers' beliefs towards the digitization of education and the grades of the level of teaching performance in the schools of the South Hebron Education Directorate ,in light of the results of the study, the researcher recommends the need to hold training courses and workshops for teachers regarding the field of digital education and its requirements.

الفصل الأوّل

خلفية الدارسة وأهميّتُها

1.1 مقدمة الدراسة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أسئلة الدراسة

5.1 فرضيّات الدراسة

6.1 أهميّة الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

يمر العالم عبر الزمن بالعديد من الثورات التي لها تأثير على جميع المجتمعات كافة، وكانت من هذه الثورات، الثورة الصناعية الأولى، ثم الثانية حتى الثورة المعرفية المعلوماتية التي كان لها دور كبير في تطور وتقدم المجتمعات، وظهرت بعد ذلك الثورة الرقمية والتكنولوجية، التي تعد من السمات المميزة للعصر الحالي. وقد شهدت جميع مناحي الحياة تغيرات سريعة نتيجة لهذا التطور التكنولوجي والعلمي السريع، وكان لهذا التطور تأثير على مجالات الحياة بشكل عام، وعلى العملية التعليمية بشكل خاص، وأصبحنا اليوم لا يمكننا الاستغناء عن التكنولوجيا بكافة أشكالها، وأصبحت جزءاً رئيسياً في حياتنا ويجب العمل على إدماجها في مجال التعليم بشكل أكبر، لأنها عامل مؤثر في تحسين ونجاح مؤسسات التعليم .

وفي هذا الزمن فإن العالم يتعايش مع الثورة الرقمية والتقنية، ويمكننا القول بأن المعرفة التقنية تتحول بدرجة كبيرة وسريعة، وما نراه في العالم أكبر مثال على ذلك، حيث كان قديماً يطلق على من لا يستطيع أن يكتب ويقرأ بالأمي، ولكن في هذه الأيام ومع التطور السريع في مجال التقنية تولدت مصطلحات حديثة عن الأمية تتجاوز حدود التعريف قديماً. ريندفليش (Rindfleisch,2019) ، فيوجد اليوم الأمية التقنية حسب ما عرفها وسيلة(2020 :42) " بأنها عدم المقدرة على استعمال الأجهزة والوسائل التكنولوجية الحديثة مثل :الشبكة العنكبوتية والمعلوماتية والحاسب الآلي".

وقد كان للثورة الرقمية دور في المؤسسات التعليمية في السنوات الماضية وما زالت ، ومع الصعود في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات مرَّ التعليم بتحول سريع، وكان التعليم الرقمي أكثر جاذبية من طرق التعليم التقليدية ؛لأنه يوفر سياقاً أفضل وأنشطة تفاعلية مما يسمح للطلبة بالاتصال والتواصل بشكل أفضل مع المساقات التعليمية، وكان للتطور التقني دور في الربط الوظيفي بين الأجهزة المعلوماتية الرقمية المختلفة، ووسائل الاتصال ما أدى إلى ضرورة تطوير العملية التعليمية، والتي تلاها تأثير على الحياة في جميع بلدان العالم، وأصبح

العالم قرية صغيرة ينتقل المتعلم منها كيفما يشاء، ولم يكن هناك أية صعوبات متعلقة بالمسافات الجغرافية لحصوله على المعلومات، أو أن يكتسب الخبرة، أو أن ينجز مهاماً تعليمية متعلقة بالطابع التقني، ومن خلال التعليم الرقمي تحقق الهدف المرغوب منه حيث عملت آليته المتطورة من وقت إلى آخر على تحقيق الأهداف التعليمية وتطويرها أيضاً(أحمد،2021) .

ويعد التعليم الرقمي جزءاً رئيسياً من النظام التعليمي المتقدم، لما يقدمه من أشكال مختلفة من التدريب والخبرات التي تعد مطلباً أساسياً لكي تتم مواجهة التحديات المختلفة في جميع المجالات الأكاديمية والمهنية، وامتد أيضاً ليشمل المجال السياسي والثقافي والاجتماعي، ومن الضروري مواكبة النظام التعليمي بالدعم من الحكومة للوسائل التقنية المتطورة التي لها دور في نقل المعرفة والمعلومات واكتساب المهارات ،والقدرة على توظيف التطبيقات الخاصة بها أكثر كفاءة، من أجل تحقيق الأهداف والتي تعد اكتساب المهارات الخاصة بالقرن الحادي والعشرين واحدة منها، والعمل على بناء المجتمعات الرقمية في القطاعات العلمية والتقنية، ومع ذلك فالتعليم الرقمي لا يسعى بأن يأخذ محل التعليم السائد، ولكنه يسعى بأن يكون فعالاً ومؤثراً من خلال توظيفه لأدواته ووسائله(كافى ،2009).

وخلال العقدين الماضيين، أصبح التحول نحو التعليم الرقمي خياراً استراتيجياً في جميع مؤسسات التعليم وكانت هناك العديد من المبادرات للتحول الرقمي والتعليم عن بعد في المجال التربوي التعليمي، وفي وقت سريع ومفاجئ كان التعليم الإلكتروني على قيد التطوير بشكل غير مسبوق، عندما اجتاحت جائحة كورونا(كوفيد19) العالم والتي أثرت على جميع مناحي الحياة، وبالأخص النظام التعليمي حيث تم تعليق الدراسة في جميع المدارس والجامعات كافة، وتم التحول إلى التعليم عن بعد(الحمود،2021).

وأعلنت وزارة التربية والتعليم في فلسطين بتوجه كافة مراحل التعليم نحو التعليم عن بعد، وتم الاعتماد على منصة الكترونية للتعليم عن بعد تسمى (Teams)، وتم ملاحظة تفاوت في المهارات الرقمية لدى المعلمين بشكل عام، وبالأخص في قدرتهم على التعامل مع شبكة الإنترنت والوسائل الحديثة للتواصل وتطبيقات الهواتف وهذا ما تم تأكيده في دراسة الحمود .

لذلك أصبح من الضروري إعادة النظر في الأساليب التقليدية السائدة للتعليم والتحول نحو السياسات التربوية الحديثة بحيث يكون للتكنولوجيا دوراً رئيسياً في العملية التعليمية ومواكبة العصر الرقمي من خلال إيجاد تغييرات جذرية، والانتقال من المناهج الورقية إلى المناهج الرقمية، ومن الصفوف السائدة التقليدية إلى منصات الكترونية، ومن الطرق التدريسية التقليدية إلى الطرق الأكثر إبداعية(عبد الحسيب ،2021).

ويعد التفعيل للتقنية الرقمية في المؤسسات التعليمية من المطالب الضرورية، وذو قوة رئيسية تتحكم بالتعليم، ويجب على المعلمين تطوير ذاتهم في مجال مهنتهم، ويكون لديهم تطلع ورؤية للمستقبل لكي يوظفوا التقنيات الجديدة للتعليم والتكنولوجيا، وأن يُحسِّنوا من كفاءتهم التكنولوجية خلال عملية التعليم التي لها دور في دمج التكنولوجيا بشكل ناجح، وكما أوصت دراسة الطويل(2020) أنه من الضروري العمل على تدريب المعلمين على استعمال تقنيات حديثة وعلى المهارات التقنية اللازمة للتواصل الإلكتروني وتوظيف قدراتهم في العملية التعليمية، ويعد تدريب المعلمين أثناء الخدمة من المطالب الضرورية في الوقت الحاضر، حتى لا يصبح المعلم في العصر الذي تتزايد فيه مستجدات متلاحقة بشكل كبير قليل المعرفة، وأيضاً يلقي على المعلم مهمة التجديد من مهاراته ومعارفه باستمرار (الرابغي ،2019).

وفي البيئة الفلسطينية يحتاج التعليم الرقمي إلى هندسة أفضل للإمكانيات سواء في شبكات الاتصال أو الإنترنت وسرعته، أو تدريب المعلمين وتنمية مهاراتهم الرقمية، والاهتمام أيضاً بالبنية التحتية وإيجاد حلول متكاملة لها، من أجل أن يتم تجهيز هيكلة التعليم الفلسطيني من التحول إلى التعليم الرقمي بشكل أفضل.

وأشار موندي وآخرون (Mundy et al.,2012) أن التطور التكنولوجي أجبر المعلمين على تغيير أو تحديث أساليبهم التعليمية، خصوصاً أن المجتمع يلقي الأعباء على عاتق المعلمين لتحقيق المستويات العالية من درجات الإتقان، وأصبح من الضروري أن يفهم المعلم كل ما هو جديد وحديث في مجال التكنولوجيا والمعرفة، ومن الضروري أيضاً العمل على تطبيق التقنيات الرقمية وإدخالها في العملية التعليمية لكثير من الأسباب منها: أن المواد التعليمية بحاجة لشرح بطرق تفاعلية مشوقة، ومراعاة الفروق الفردية للطلبة من خلال الإعداد للوحدات التعليمية بما يناسبهم .

وكما أوضح فالون بوجود نقاشات كبيرة في الأدبيات العلمية حول تعريف دقيق لكفايات المعلم في هذا العصر الرقمي وكيف يتم إعداد المعلمين بشكل جيد، حيث يوجد نقص في الإمكانات الرقمية التكنولوجية

لأغلب المعلمين، ولا يمتلكون المستوى الكافي لأدائهم في البيئات التعليمية سواء الحالية أو المستقبلية، لذلك يجب تنمية أدائهم بشكل أفضل لكي يتناسب مع هذه الإمكانيات الرقمية الحديثة والتي أصبح جميع الطلبة يمتلكونها في العصر الحالي المعرفي والرقمي(falloon,2020).

ويعد التنفيذ للتقنيات الحديثة في المدارس عملية معقدة تحتاج تغيير تكنولوجي وتعليمي في الثقافة المدرسية، وهي في الغالب تفشل في تلبية توقعات عالية وإحداث تغيير منهجي، حيث أشارت الدراسات الحديثة أن اتجاهات المعلمين وتصوراتهم لها دور محوري في تحديد مصير تنفيذ مشاريع تكنولوجية من ناحية فشلها، أو نجاحها، وبالنسبة للمعلم فقد تغير دوره المعتمد على أساليب تقليدية للتعليم، وهذا التغيير في دوره له علاقة مباشرة بالتطور التكنولوجي وأصبح المتعلم محوراً لعملية التعلم، فأصبح المعلم دوره يكمن في توجيه المتعلم وتحديد المصادر التي تمكنه من الوصول للمعلومات بدل من أن يكون المعلم مصدراً للمعرفة(كليمان ،2017) .

لعل تنفيذ التعليم الرقمي بشكل ناجح في التعليم يعتمد على معتقدات المعلمين نحوه، ويرى الفردوسي أن معتقدات المعلمين تؤثر على قراراتهم حول كيفية استخدام أنظمة التعليم الإلكترونية، والوقت المناسب لاستخدامها(Ferdousi,2009).

ولقد أحرزت المرحلة الثانوية اهتماماً ملحوظاً في الفترات الزمنية السابقة بشكل كبير، ويرجع ذلك إلى أن المرحلة الثانوية تعد الممر الذي يدخل الطالب عبره سواء إلى الجامعة وتهيئته للدخول إلى المراحل التعليمية الأعلى، أو الانخراط بسوق العمل، خصوصاً وأن التعليم الثانوي يهتم بإعداد الفرد للمواطنة العالمية.

وتعقيباً على ذلك أصبحت دراسة تصورات ومعتقدات المعلمين نحو التعامل مع التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية أمراً ضرورياً لكي يتم التنبؤ بمدى قبولهم لها، وتعاملهم معها وسلوكياتهم تجاهها، وأكد الفردوسي على أهمية التركيز على الاتجاهات والمعتقدات نحو توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم؛ لأنه لا يتحقق النجاح إلا بوجود الاتجاه الإيجابي والعكس صحيح.

ومن هنا جاءت رغبة الباحثة في محاولة التعرف إلى معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي.

2.1 مشكلة الدراسة:

يعد توظيف التكنولوجيا الرقمية وتطبيقاتها من المتطلبات المهمة في التعليم الفعال في الوقت الحاضر، لما لها من دور في التغيير والتجديد والخروج من الروتين الذي يطغى دائماً على الأداء التدريسي داخل الغرف الصفية، وبالرغم من المميزات التي تتميز بها التكنولوجيا الرقمية في النظام التعليمي إلا أنه يوجد ضعف في توظيف التكنولوجيا الرقمية من قبل المعلمين في الغرف الصفية، وينعكس هذا بشكل سلبي على مستوى الأداء التدريسي للمعلمين وعلى مستوى الطلبة التعليمي، في وقت أصبح فيه استخدام تقنيات التكنولوجيا الرقمية حاجة وضرورة(المديرس وآخرون ،2021) .

ولجأت مؤسساتنا التعليمية في فلسطين إلى التحول من نظام التعليم التقليدي إلى نظام التعليم عن بعد بشكل مفاجئ ودون أي تخطيط مسبق لديها في ظل جائحة كورونا، ولكن هذا التحول لم يكن بالسهل فقد واجه عدة تحديات أمام استمرار العملية التعليمية عن بعد في ظل هذه الجائحة، وكان أغلب المعلمين غير مهيئين للتعامل مع منصات التعليم الإلكتروني، وضعف الخبرة والكفاءة في آلية استخدامها، وأيضاً عدم امتلاكهم للمهارات التقنية اللازمة لاستخدام تطبيقات الحاسوب في التعليم الإلكتروني، وهذا ما أكدت عليه دراسة الحمود(2021) بوجود تفاوت في المهارات الرقمية لدى المعلمين بشكل عام، وبالأخص في قدرتهم بالتعامل مع شبكة الإنترنت والوسائل الحديثة للتواصل.

ومن خلال تجربة الباحثة المتواضعة في التدريس لاحظت أن بعض المعلمين ما زالوا يتبعون الأساليب والطرق التقليدية أثناء عملية التدريس، واتجاهاتهم نحو هذا التعليم ضعيفة وينظرون له نظرة سلبية، إضافة إلى افتقارهم للمهارات التي تتعلق بالقدرة على توظيف التقنيات الحديثة في التدريس، فهذا الأمر يجعل الاستفادة من توافر التقنيات الحديثة ضئيلة جداً .

ومن خلال اطلاع الباحثة على الأدب التربويّ في بعض الأبحاث والدراسات السابقة كدراسة الكندري(2021) ودراسة الغنام(2021) ودراسة مامكغ(2021)، والتي أشارت إلى أهمية معرفة اتجاهات المعلمين نحو التعليم الرقمي، والعمل على تطوير مهاراتهم الرقمية لكي يكونوا أكثر كفاءة في أدائهم التدريسي، لأن المعلم يعتبر الركن الأساسي من أركان العملية التعليمية.

وأن التنفيذ الناجح للتعليم الرقمي يعتمد على معتقدات المعلمين نحوه، بغض النظر عن مدى تطور التكنولوجيا وأدواتها، فإن التنفيذ الفعال يعتمد على المستخدمين الذين يمتلكون المواقف الإيجابية تجاهها، وهذا ما أكدت عليه دراسة المديرس وآخرون(2021) أن فاعلية ونجاح استخدام التكنولوجيا الرقمية يعتمد بشكل كبير على معتقدات واتجاهات المعلمين نحوها باعتبارهم العنصر الأساسي في العملية التعليمية.

ومن هنا انطلقت مشكلة البحث التي تمحورت في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

3.1 أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

2. التعرف إلى مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

3. فحص دلالة الفروق بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، التقدير السنوي، تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي.

4. فحص دلالة الفروق بين متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تبعاً لمتغيرات الجنس، التخصص، التقدير السنوي، تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي.

5. فحص دلالة العلاقة الارتباطية بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات مستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

4.1 أسئلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والتقدير السنوي، وتلقي دورات في مجال التعليم الرقمي) ؟

السؤال الثالث: ما مستوى الأداء التدريسي لمعملي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

السؤال الرابع: هل تختلف متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والتقدير السنوي، وتلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟

5.1 فرضيات الدراسة:

تم تحويل السؤال الثاني والرابع والخامس إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.

الفرضية الصفرية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي.

الفرضية الصفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.

الفرضية الصفرية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.

الفرضية الصفرية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي .

الفرضية الصفرية التاسعة: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

6.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الجوانب الأساسية الآتية:

أولا: الأهمية النظرية :

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في الاعتبارات الآتية:

- تناولها لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية، فمعرفة معتقداتهم وتصوراتهم نحو التعليم الرقمي مع الطلبة له دور بارز في نجاح المنظومة الرقمية الحديثة في التعليم.
- ستقدم الدراسة معلومات ونتائج حول رقمنة التعليم في ظل التطور المعرفي والتكنولوجي المستمر، وارتباطه بمستوى الأداء التدريسي للمعلمين.
- ستفيد الدراسة أصحاب القرار بما يساهم في تطوير مهاراتهم وأدائهم بما يتوافق مع متطلبات العصر.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- قد تفتح الدراسة الباب أمام الباحثين وطلبة الدراسات العليا الاستفادة من نتائجها والقيام بأبحاث مشابهة وأبحاث جديدة، وقد يستفيد الباحثون من الإطار النظري والأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسة .
- وتفيد التربويين من حيث تبادل الخبرات ونتائج الأبحاث في جميع جوانب التعليم الرقمي.
- تفيد المشرفين في وزارة التربية والتعليم من خلال العمل على دورات تدريبية في المجال الرقمي تلبي احتياجات المعلمين المتعلقة بالمهارات الرقمية، وتُحَسن من قدراتهم لتوظيف الأساليب التكنولوجية.
- تفتح آفاقا أمام المعلمين للتوجه نحو الارتقاء بمهاراتهم التقنية وزيادة معارفهم في مجال رقمنة التعليم.

7.1 حدود الدراسة:

تتم إجراء الدراسة في نطاق الحدود الآتية:

- **الحدود المكانية:** جميع المدارس الحكومية للمرحلة الثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

- **الحدود البشرية:** معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل القائمين على رأس عملهم، والبالغ عددهم (1105)معلماً ومعلمة .
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023-2024م.
- **الحدود المفاهيمية:** ستقتصر هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على مجموعة من المصطلحات، وهي على النحو الآتي:

المعتقدات: عبارة عن " الإطار الفكري الذي يتشكل بفعل معرفة مهنية وخبرة شخصية يستند إليها المعلم سواء في اتخاذ القرارات أو التخطيط للمهام التي لها علاقة بالموقف الصفي "(إبراهيم ،2016 :6).

ويعرفها عبد الوهاب بأنها: "عبارة عن الأفكار والتصورات المتعلقة بتنظيم وبناء المعرفة، ومدى صحة هذه المعرفة والكيفية في تحكم وسرعة اكتسابها "(عبد الوهاب، 2017 :95).

وعرف ميرتالا (Mertala,2019:2) المعتقدات أنها :"التفاهمات أو المقدمات أو الافتراضات النفسية حول العالم والتي يعتقد أنها صحيحة ".

وتعرفها الباحثة اجرائياً بأنها: الأفكار ووجهات النظر والتصورات لدى معلمي المرحلة الثانوية حول رقمنة التعليم وتوظيفه في العملية التعليمة.

رقمنة التعليم: عيارة عن "توظيف التكنولوجيا التي تعتمد على القدرة في التعامل مع شبكة الانترنت للتفاعل بين الطلبة والمعلمين الكترونياً دون أي قيود زمانية أو مكانية "(عامر ،2013 :175).

وتعرف رقمنة التعليم أنها:" عبارة عن إدارة البيانات التعليمية بواسطة تقنيات رقمية وتنظيم الفصول الدراسية والدورات عبر الانترنت، ويتم التحكم في عمل المعلمين وسلوك المتعلمين وتقدمهم بواسطة تقنيات يتم توجيهها بواسطة التعليمات البرمجية "(Wiliamson,2016:2).

بينما عرفه بريانثي ويراكون(Priyanthi &Weerakoon,2020:62) بأنه :"عبارة عن استخدام التكنولوجيا الرقمية لتحسين العمليات والمنتجات والتي تعتمد على جوانب مختلفة مثل الدعم التنظيمي، والبنية التحتية التكنولوجية والمناهج التربوية ".

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه: الاستخدام المبتكر للتقنيات الحديثة والرقمية لمعلمي المرحلة الثانوية أثناء التدريس، وإيجاد بيئة رقمية تفاعلية تعتمد على الوسائط الالكترونية لتواصل المعلمين مع الطلبة من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة، وجعل التعليم أكثر فاعلية وكفاءة من التعليم التقليدي .

الأداء التدريسي: يعرفه العمايرة بأنه:" درجة قيام المعلم بتنفيذه للمهام التعليمية المناطة به، وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكيا"(العمايرة ،103:2006).

ويعرف سواربز وتورو(Suarez&Toro,2018:434)الأداء التدريسي أنه :"ممارسة تربوية يمكن ملاحظتها ويتجلى عندما يعبر المعلم عن كفاءته، ويتعلق بإنجازات التعلم المتوقعة أي قصدية التعليم وتنفيذ المهام الموكلة إليه، وهو بدوره يعتمد على عوامل مختلفة، ومنها العوامل المتعلقة بالجودة والتدريب الأولي للمعلمين من أجل تحقيق مستويات التميز في التعليم ".

ويعرف اللقاني والجمل(1999 :21) الأداء التدريسي أنه: "كل ما يصدر عن المعلم من سلوك مهاري أو لفظي، ويستند إلى خلفية وجدانية انفعالية ومعرفية معينة، وهذ الأداء التدريسي يكون غالباً على مستوى معين يظهر المعلم منه قدرته أو عدم قدرته على أداء مهمة ما".

وتعرفه الباحثة اجرائياً بأنه: عبارة عن الأساليب والعمليات والممارسات التي يقوم بها معلمي المرحلة الثانوية أثناء عملية التدريس من أجل التأثير في أداء الطلبة وتحقيق الأهداف المنشودة، والذي سيقاس من خلال أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

المرحلة الثانوية: وفق نظام التعليم العام المعتمد من وزارة التربية والتعليم، هي المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية، وتشمل الصفوف الدراسية من الصف العاشر حتى الثاني عشر، وتنقسم إلى فروع: العلمي والعلوم الإنسانية والتجاري والشرعي(وزارة التربية والتعليم ، 2019).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري

2.2 الدراسات السابقة

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

1.2الإطار النظري:

المقدمة

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري لموضوع الدراسة، والذي اشتمل على محور رقمنة التعليم ومعتقدات المعملين نحوه، ومحور الأداء التدريسي للمعلمين، ثم تناولت الباحثة الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة.

1.1.2 المحور الأول: معتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم:

إن التوجه نحو توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية من الأمور الأساسية التي يجب أن يكتسبها المعلمين، لكي يستطيعوا مواكبة التطورات الحديثة والمتجددة باستمرار، فمعتقدات المعلمين الإيجابية نحو التعليم الرقمي قد تؤثر بشكل إيجابي على معتقداتهم نحو استخدام وتوظيف التكنولوجيا في مجال التعليم، وكذلك قد يؤثر على أدائهم التدريسي.

وتعتبر أشكال وصور التكنولوجيا الرقمية الجسر نحو المعرفة الحديثة، وإنشاء المجتمع العلمي القادر على إجراء تغيرات إيجابية في المجتمع، حيث تعتبر منظومة تعليمية يتم من خلالها تقديم برامج تعليمية للمتعلمين بواسطة تقنيات تفاعلية للمعلومات والاتصالات(القحطاني،2022).

وترى الباحثة أن الهدف من التعليم ليس فقط إكساب الطلبة قدر معين من المعلومات وحسب، وإنما هو إكساب الطلبة مهارات فنية وتطبيقية بجميع أشكالها، وليتم تدريبهم على كيفية الوصول إلى المعلومات من عدة مصادر، فمن أجل ذلك يجب تطوير الطرق والأساليب التقليدية في عملية التعليم، وأيضاً يحتم على المعلمين الاطلاع على كل ما هو جديد ومتطور في مجال تخصصهم، وأصبح التعرف على المعتقدات نحو استخدام التقنيات التكنولوجية في التعليم من الأمور المهمة للمعلم.

مفهوم رقمنة التعليم

بدأ ظهور مفهوم التعليم الرقمي مع بداية الثمانينيات من القرن الماضي، من خلال تزايد قدرة الوسائل التقنية الحديثة في نقل الرسائل، والبحوث، والدراسات، صوت وصورة، وتطور مفهوم التعليم الرقمي على مدى العقدين الماضيين من الزمن، من أجل تلبية حاجات العديد من الطلبة في مختلف بقاع العالم الذين تواجههم عوائق وتحديات كثيرة لمواصلة التعليم التقليدي، كبعد الإقامة عن الجامعات الكبرى، وتكاليف السفر والإقامة المرتفعة، أو انخراطهم في أعمال أخرى لا يمكنهم اهمالها من أجل الدراسة(حامد،2018).

ويعتبر التعليم الرقمي من أفضل الأساليب الحيوية المعتمدة في العملية التعليمية بشكل عام، وخاصةً في ظل التطور التكنولوجي الهائل والانفجار المعرفي في جميع أنحاء العالم، ويعد مفهوم التعليم الرقمي من المفاهيم التعليمية التي ظهرت نتيجة تحول الحياة إلى الرقمية بفعل التطورات المستمرة في التكنولوجيا ،وبالإضافة إلى هذا نجد إقبال كبير على التعليم الرقمي بشكل عام، وبخاصة الإقدام على طلبه، لأنه يزيد من فاعلية التعليم بشكل كبير، ويعتبر إعداد المعلم، وتطويره، وتأهيله العصب الأساسي لإحداث التطوير في التعليم(الحجاجي،2019). وترى الباحثة أن العصر الذي نعيشه اليوم يحمل تحديات وآفاقاً جديدة، وهذا يفرض على المعلمين أعباء كبيرة لكي يتم إعداد جيل لديه القدرة على التعامل مع هذا التطور والانفتاح ومتطلبات العولمة.

وأشارت مفرح(2018) أن البعض استخدم مفهوم التعليم الرقمي كمرادف لمفهوم التعليم الالكتروني، ويوجد بينهما فروق بسيطة يمكن تحديدها في نوع التكنولوجيا المستخدمة، فالتعليم من خلال الحاسوب، ومواقع الانترنت، والتليفزيون الرقمي يسمى تعليم إلكتروني رقمي، بينما التعليم من خلال الراديو، والتليفزيون التماثلي، والتسجيلات الصوتية يسمى بالتعليم الإلكتروني، ويتضح أن الاختلاف بين المفهومين يعود إلى التكنولوجيا المستخدمة في عملية التعليم.

وللتعليم الإلكتروني عدة أنواع سيتم ذكرها مع التركيز على التعليم الرقمي موضوع هذه الدراسة، كما أشار إليها كل من مور وآخرون (Moore et al.,2011)، وعامر (2013) كالآتي :

1. **التعليم المعتمد على الشبكات:** عبارة عن نظام يقوم على توظيف الشبكات الإلكترونية بشكل تفاعلي للتعليم حيث يقدم للمتعلم المحتوى ويمنحه فرصة ليتفاعل مع المحتوى مع أقرانه سواء بصورة تزامنية أو غير تزامنية من خلال التعليم الذي يعتمد على الشبكات المحلية والتعليم الذي يعتمد على الشبكة العنكبوتية، وفي أي مكان يتواجد فيه المتعلم.

2. **التعليم المعتمد على الحاسوب:** ويتم فيه التعليم باستخدام الحاسوب ووسائطه المتعددة من صوت وصورة ورسومات، وبرمجياته مثل برمجيات المحاكاة وبرمجيات التدريس الخصوصي، ويتم تخزين المادة التعليمية بعدة طرق إما على الأقراص المدمجة أو الأسطوانات أو القرص الصلب وبهذا يتفاعل المتعلم مباشرة مع المحتوى التعليمي ويصل للمعلومات بأقل جهد وأقصر وقت وأكبر فائدة دون أن يتفاعل مع المعلم أو مع رفاقه.

3. **التعليم المعتمد على الإنترنت:** هو التعليم الذي يقدم المحتوى التعليمي من خلال استخدام شبكة الإنترنت وتطبيقاتها كالبريد الإلكتروني وغرف الحوار، ويعطي فرصة للمتعلم ليتفاعل بشكل تزامني أو غير تزامني مع المعلم ورفاقه.

4. **التعليم عن بعد:** هو التعليم الذي تستخدم فيه جميع الوسائط التعليمية سواء الوسائط الحديثة مثل : الحاسوب وبرمجياته وشبكات الإنترنت والهواتف الذكية، أو الوسائط التقليدية مثل التلفاز والمواد المطبوعة والراديو.

5. **التعليم الرقمي:** هو التعليم الذي تستخدم فيه الوسائط التكنولوجية الرقمية مثل: الحاسوب وشبكاته، وشبكات الكابلات التلفازية الرقمية وأقمار البث الفضائي.

وكلمة رقمي تعني أن له صلة بالأرقام، حيث تقوم الحواسيب الرقمية والأجهزة بعملها من خلال ترجمة كل البيانات سواء كانت صور، أو أرقام أو كلمات إلى أرقام بداخله.

وتعرف جلاد الرقمنة بأنها " عبارة عن عملية يتم تحويل البيانات فيها إلى أشكال رقمية بصيغة النظام الثنائي (1,0) من أجل معالجتها من خلال الحاسوب الإلكتروني، ويتم أيضاً تحويل النص إلى إشارة ثنائية

بوساطة نوع من الأجهزة الخاصة مثل المسح الضوئي من أجل عرضها على شاشة الحاسوب أي إخراج النتائج على الشاشة "(جلاد ،2020 :14).

ويعرف العجرش التعليم الرقمي:" بأنه طريقة التعليم الذي يهدف إلى إيصال المعلومة للمتعلم في أقصر وقت وجهد من خلال استخدام وسائل الاتصال والتقنيات الحديثة مثل: الحاسوب وشبكاته، والمكتبات الإلكترونية وأيضاً بوابات الإنترنت سواء عن بعد، أو في الغرف الصفية عن طريق استعمال التقنيات بأنواعها لتوصيل المعلومات " (العجرش ،2017 :21).

بينما يعرفه كاتجيري (katgeri,2022:714) بانه:" استخدام للتقنيات والأدوات الرقمية في عملية التعليم والتعلم مثل أجهزة الحاسوب، والأجهزة المحمولة، وتطبيقات البرامج والإنترنت والمنصات عبر الإنترنت ".

أما سيد فقد عرفه بأنه:" التعليم الذي يهدف إلى إيجاد بيئة رقمية تفاعلية والتي تعتمد على تقنيات الإنترنت والحاسب الآلي، وتعتمد أيضاً على الوسائط الإلكترونية في الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم والمؤسسة التعليمية، وتعطي الطالب فرصة ليصل إلى مصادر التعليم في الوقت والمكان الذي يريده "(سيد وعبد القادر،2020 :533).

ويعرف كياو وآخرون (Kyaw et al.,2019:3) التعليم الرقمي أنه:" مجموعة واسعة من التداخلات التعليمية التي تتميز بمحتواها التكنولوجي، حيث يشتمل على أساليب التعليم وأدوات القياس، ويشتمل أيضاً على التعليم الرقمي عبر الإنترنت ، والتعليم الرقمي دون اتصال الإنترنت، وكذلك الواقع المعزز والواقع الافتراضي ".

وتعرفه الباحثة اجرائياً : الاستخدام المبتكر للتقنيات الحديثة والرقمية لمعلمي المرحلة الثانوية أثناء التدريس، وإيجاد بيئة رقمية تفاعلية تعتمد على الوسائط الالكترونية لتواصل المعلمين مع الطلبة من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة.

التعليم الرقمي في المدارس الحكومية في فلسطين:

تتطلب عملية تحسين التعليم وجود تصورات ومعتقدات واضحة تظهر فيها مسؤولية المعلم ودوره في ظل الانفجار المعرفي المتزايد والتطور التقني، مما جعل الاستثمار السريع للطاقات البشرية من أجل مواكبة هذه التغيرات والتطورات الحديثة أمراً حتمياً، وبناء على ذلك باشرت وزارة التربية والتعليم بمشروع رقمنة التعليم في100 مدرسة من خلال توفير الأجهزة اللوحية لطلبة الصف الخامس والسادس الأساسي، حيث تحتوي هذه الأجهزة على الأنشطة التعليمية والمنهاج التفاعلي، والهدف من ذلك دراسة القيمة المضافة لهذه الأجهزة وتوظيفها في التعليم كوسيلة من الوسائل التعليمية المساندة، وإمكانية أن تصبح أداة ترتكز حولها عملية التعليم والتعلم وتكون بديل عن الكتاب الورقي، ولهذا عملت وزارة التربية والتعليم على تنمية قدرات ومهارات المعلمين في توظيف هذه الأجهزة اللوحية في تدريس الطلبة، وكذلك صيانتها وتدريبهم على إنتاج الأنشطة التعليمية، وحوسبة الدروس، ونفذت هذه الخطوات بالشراكة ما بين التأهيل التربوي، والإدارة العامة للإشراف، والإدارة العامة للتقنيات، وتسعى أيضاً وزارة التربية والتعليم الفلسطينية من مشروع رقمنة التعليم إلى تبني المعلم استراتيجيات التعليم المختلفة مثل الصف المقلوب، والتعلم الذكي(وزارة التربية والتعليم العالي ،2018)

.

أنماط التعليم الرقمي:

هناك العديد من أنماط التعليم الرقمي المنتشرة حول العالم وقد أشار هراستينسكي(Hrastinski,2008) و بوجناح(2020) إليها وهو عدة أشكال منها :

1.التعليم الرقمي المتزامن Synchronous E-Learning :

هو التعليم الذي يجتمع فيه الطالب والمعلم في نفس الوقت من أجل التخاطب والتواصل بينهم بشكل مباشر ويكون التواصل كالآتي: التواصل بالنص، أو التواصل بالصوت والصورة (الفيديو)، أو التواصل بالصوت، وتتيح البيئات الرقمية المتزامنة للطلبة المشاركة من أماكن مختلفة في الوقت الفعلي .

1.التعليم الرقمي الغير متزامن Asynchronous E-Learning:

في هذا النوع من التعليم يكون الاتصال بين المعلم والطلبة بشكل غير مباشر وغير متزامن على أرض الواقع، أي لا يشترط وجود المعلم والطلبة في ذات الوقت معاً، حيث يمكن للمعلم أن يضع مصادر مع

خطة التدريس والتقويم على الموقع الالكتروني التعليمي، ويستطيع الطالب الدخول الى الموقع في أي وقت يريده ويقوم باتباع الإرشادات التي وضعها المعلم لإتمام التعلم دون أن يكون هناك اتصال مباشر معه.

3. التعليم الرقمي المدمج Blended Learning:

هو التعليم الذي يمزج بين أدوات التعليم الرقمي مثل المقررات الإلكترونية ومقررات التعلم الذاتي والبرمجيات الخاصة بالتعلم الافتراضي، وبين الأنشطة التي تتضمن التعلم في القاعات التقليدية التي تجمع المعلم والطالب فيها وجها لوجه، وهذا النوع من التعليم يجمع بين التعليم المتزامن والتعليم الغير متزامن.

أهداف التعليم الرقمي:

هناك العديد من الأهداف التي تطلع مؤسسات التعليم لتحقيقها من خلال رقمنة التعليم، وحسب ما ذكر بن السايح وسيبوكر (2021)، ومهدي(2018) فإن التعليم الرقمي يهدف إلى :

1. تعزيز العلاقة بين المدرسة والبيئة، وبين المدرسة وأولياء الأمور.

2. دعم التعليم الرقمي التفاعل النشط بين المعلم والطالب، والمساعدة في تبادل الحوار والخبرة من خلال عدة تطبيقات مختلفة مثل: البريد الإلكتروني والمحادثة.

3. توسيع دائرة الاتصالات لدى الطالب من خلال توفير شبكات عالمية ومحلية للاتصالات وعدم الاعتماد على المعلم فقط كمصدر للمعرفة.

4.إيجاد بيئة تفاعلية للتعليم بواسطة تقنيات تكنولوجية جديدة وإتاحة مصادر للمعلومات بعدة أشكال.

5.تطوير وتغيير دور المعلم في العملية التعليمية ليواكب مستجدات التطورات التكنولوجية التعليمية المستمرة.

6.تنظيم عمل المؤسسات التعليمية وإدارتها من خلال إيجاد شبكات تعليمية.

7. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين لتقديم التعليم لهم بالشكل الذي يناسب احتياجاتهم.

8. إكساب كل من المعلم والطالب المهارات والكفايات التقنية اللازمة للتعامل مع التقنيات التعليمية الحديثة بكفاءة.

فوائد التعليم الرقمي في المؤسسات التعليمية:

للتعليم الرقمي فوائد جمة تعود بالفائدة على النظام التعليمي مما يجعل الكثير يؤيد هذا التعليم والعمل على توظيفه بدلاً من التعليم التقليدي، ومن هذه الفوائد بشكل عام حسب ما ذكرها هاشم (2018):

1. تسهيل وصول الطالب إلى معلمه في أي وقت يريده وبوقت أسرع، خاصة عندما يكون المعلم خارج أوقات عمله، لأنه أصبح باستطاعة الطالب بواسطة التطورات التقنية في مجال التعليم أن يرسل أي استفسار للمعلم بواسطة البريد الالكتروني أو أي تطبيق للتواصل، وهذه الميزة مريحة أيضاً للمعلم بشكل أكبر بدل من أن يبقى مقيد على مكتبه لساعات طويلة.

2. زيادة فرص تواصل الطلبة فيما بينهم من جهة، وبين المدرسة من جهة ثانية سواء بالبريد الإلكتروني أو مجالس النقاش أو غرف الحوار وغيرها، وهذه الأمور تحفز الطالب وتزيد من مشاركته وتفاعله مع أي موضوع يُطرح.

3. إحساس الطالب بالمساواة، يرجع ذلك إلى أن مواقع الاتصال والتواصل تعطي لكل طالب فرصة كاملة ليعبر عن رأيه دون أي إحراج أو خجل وفي أي وقت يريده، عكس الغرف الصفية التقليدية التي لا تمنحه هذه الفرصة والميزة وتحرمه منها لعدة أسباب هي: أن الطالب خجول ويخاف من استهزاء الطلاب منه، أو لديه إعاقة ما، أو ضعف في صوته.

ويؤكد باكس(Bax,2011)على أهمية التعليم الرقمي والتي تكمن في الآتي:

1. يعمل التعليم الرقمي على إيجاد منظومة تعليمية متقدمة تتواكب مع التغيير المتسارع في هذا العالم.

2. يحافظ على مصادر التعلم من العوامل الجوية أو من الضياع وتلفها.

3. يعمل على زيادة الكفاءة التدريسية والموقف التعليمي والجودة في إعداده، ويعمل على تطوير أداء المعلم من خلال الاستفادة من المواقع التعليمية المنتشرة على الشبكة العنكبوتية.

4.يُساهم في التصدي ومواجهة الصعوبات المدرسية والتي تتمثل في: التسرب الدراسي، وزيادة نسبة الغياب عند الطلاب، وأيضا يُساهم التعليم الرقمي في زيادة دافعية الطلاب إلى التعلم وتشويقهم والتحسين من مستواهم الدراسي.

وحسب ما ورد في المشروع الخاص برقمنة التعليم في وزارة التربية والتعليم في فلسطين أن من الطرق لتطوير التعلم وترقيته هي رقمنة التعليم، لأن رقمنة التعليم تتطلب مهارات الاتصال والتواصل والبحث عن المعلومات والتعامل مع التقنيات الحديثة، مما يفتح المجال للطلبة لتطوير ذواتهم وأن يكتسبوا المهارات التي تمكنهم من الالتحاق بسوق العمل مستقبلاً، خاصةً في هذا العصر الذي يشهد تركيزاً على التعليم التقني والمهني وهذا يتوافق مع مهارات القرن الحادي والعشرين (وزارة التربية والتعليم العالي، 2018).

وأكد نوفكوفيتش وآخرون(Novkovic et al.,2022) أن حقيقة التعليم الرقمي وتكنولوجيا المعلومات لها تأثير إيجابي وشامل على التعلم والتدريس، فهو يساعد في الوصول السريع للمعلومات، ويُعَد وسيلة بسيطة لتبادل المعلومات والتواصل مع المعلمين الآخرين وأولياء الأمور عبر البريد الإلكتروني، وأيضاً يوفر المرونة من حيث المكان والزمان، ويُحَسن من جودة التدريس، وله تأثيرات تحفيزية قوية، ويعمل على تعزيز التركيز والانتباه لدى الطلبة، وله تأثير إيجابي أيضاً على مهارات التفكير والاتصال والسلوك، ويُوفر درجة أكبر من تمايز المناهج الدراسية المصممة حسب رغبة الطلبة والاحتياجات الفردية، وتساهم التقنيات الرقمية في نمو الأداء الأكاديمي .

أهمية التعليم الرقمي للمعلم :

لقد ساهم التعليم الرقمي بشكل كبير في تمكين المعلم في جميع أنحاء العالم، والتعليم الرقمي أصبح ضرورة للمعلم في العصر الحاضر، وتكمن أهميته للمعلم كما حددها الراشد(2018) في الآتي :

1. التنمية المهنية للمعلم: يحصل المعلم من خلال الشبكة العنكبوتية على العديد من المصادر والبرامج والبحوث والدراسات التي تساعده على تنمية قدراته ومهاراته.

2. الدعم المعلوماتي للمعلم: يحتاج المعلم دائماً إلى تطوير معلوماته، وأن يواكب كل ما هو جديد في مجال تخصصه والتعليم الرقمي يوفر له كل ذلك بشكل كبير.

3. يقلل من الأعباء الإدارية للمعلم: فالأعباء التي كانت تأخذ من المعلم وقتاً كبيراً أثناء المحاضرة مثل : توزيع الامتحانات واستلامها وكذلك الواجبات، فقط أصبحت أسهل وأقل جهد ووقت من خلال الإرسال

والاستلام عن طريق الأدوات والمواقع الإلكترونية مع تمكن المعلم من معرفة استلام الطالب لأي مرفق أرفقه.

4. التغيير في عمليات التدريس وأدوار المعلم: إن التطور في النظريات التربوية جعلت أدوار المعلم تتغير، وأصبح التدريس يتمركز حول المتعلم وأصبح دور المعلم موجه وميسر لعمليات التعلم، فالتعليم الرقمي يقدم للمعلم جميع المساعدات للقيام بدوره وتغيير استراتيجيات التدريس (Badia et al.,2014).

مكونات التعليم الرقمي:

هناك العديد من المكونات التي يتضمنها التعليم الرقمي، وقد أشارت مفرح (2018) لكي يتم تطبيق التعليم الرقمي بالشكل المطلوب ، فإنه يجب أن يشتمل على المكونات الآتية :

1. المكون التعليمي: ويحتوي على المحتوى التعليمي، والمكتبة، ومراكز الأبحاث ، والامتحانات .

2. المكون التكنولوجي: ويحتوي على حواسيب شخصية، وشبكة إنترنت، ومواقع على الإنترنت، وتحويل المكون التعليمي إلى الشكل الرقمي.

3. المكون الإداري: ويحتوي على سياسة التعليم الرقمي وأهدافه، والبرامج والخطط المعدة له، والجداول الزمنية الخاصة به، والاستراتيجيات والأهداف، والرقابة الوقائية والتابعة لانحرافات برنامج التعليم الرقمي.

متطلبات التحول الرقمي في التعليم:

من أجل أن يحقق التعليم الرقمي الأهداف التي يسعى لتحقيقها فهو بحاجة إلى متطلبات ضرورية لكي ينجح بالشكل المطلوب، وقد تكون هذه المتطلبات مادية وغير مادية، فالتعليم الرقمي ليس فقط عملية يتم من خلالها نقل المعلومات من الشكل الورقي إلى الشكل الإلكتروني، بل يحتاج إلى العديد من المتطلبات التي تتمثل في الآتي:

1. يحتاج بنية تحتية تكنولوجية والتي تتمثل في شبكة للربط الإلكتروني والتي تربط المدرسة أو الجامعة بموضوع التعليم الرقمي والافتراضي، والتي تحدد الأجهزة الخاصة للربط الإلكتروني وأجهزة الحاسوب التي تستخدم للاتصال، وكذلك البرمجيات التي لها دور في تسهيل التعامل مع المحتوى التعليمي، لذلك يجب

العمل على تطوير البنية التحتية وعمل مشاريع ومبادرات ورصد الاستثمارات اللازمة لها (مشري،2014)

.

2. يحتاج التعليم الرقمي إلى طاقم متخصص لتصميم وإدارة السياسات الخاصة بالتعليم الرقمي المؤسسات والأخذ بعين الاعتبار أهداف المؤسسة وسياستها (Badia et al.,2014).

3. يتطلب التعليم الرقمي التثقيف الرقمي لدى كل من المعلمين والمتعلمين، وامتلاكهم للكفاءة اللازمة لكي يتعاملوا مع معطيات الثورة الرقمية، من أجل الاستفادة منها في العملية التعليمة مثل: الأجهزة الحديثة وتقنيات الإنترنت، ويشتمل على تكنولوجيا المعلومات العالمية (أنظمة إدارة قواعد البيانات، الجداول الالكترونية ،أنظمة النمذجة)، وأجهزة الاتصالات الحاسوبية، برامج تعليم الحاسوب والتحكم فيه، الكتب المدرسية الرقمية، منتجات الوسائط المتعددة ، والعمل على تغيير وتطوير المناهج المتبعة في التدريس وتغيير محتواها العلمي لكي تتوافق مع التطورات العلمية الرقمية الحديثة (Qizi,2021).

كما ذكرت الأحمري (2015) و(Singh,2016) أنه يوجد أيضاً متطلبات خاصة لكل من المعلم والمحتوى التعليمي والمتعلم، لأن متطلبات هذه العناصر ودورها في التعليم الرقمي يختلف بشكل كُلي عن متطلباتها في التعليم التقليدي، ومن هذه المتطلبات:

أولا: **المتطلبات الخاصة بالمتعلم:**

يُعد المتعلم من العناصر الأساسية المهمة في العملية التعليمية وتقع عليه مسؤولية كبيرة لكي يتعلم بالشكل المطلوب، فيجب عليه أن يقوم بالأنشطة والمهمات التي يطلبها منه معلمه، ومن الواجب عليه أولاً أن يتعلم المهارات اللازمة للتعامل مع تقنيات التعليم الإلكتروني المتعددة، مثل أن يستخدم مستعرض صفحات الويب، وبرامج للمحادثة، واكتساب المعارف المتعلقة بالجوانب الأخلاقية والأبعاد الاجتماعية للتعامل مع الشبكة العنكبوتية، وأيضاً التعامل مع البروتوكولات الخاصة للدخول إلى المواقع.

ثانياً: **المتطلبات الخاصة بالمعلم:**

تغير دور المعلم من المُدَرس الى المبسط للمحتوى والميسر والموجه والمصمم للعملية التعليمية ومُدَّير لها، فعليه أن يكتسب العديد من المهارات والمعارف وكذلك الخبرات الخاصة ليواكب هذا التغيير والتطور في العملية التعليمية، ومن هذه المهارات والمعارف:

1. اعداد المقررات والمحتوى العلمي ليتلاءم ويتوافق مع متطلبات البيئة الإلكترونية وخصائصها.
2. تصميم العملية التعليمية لكي يتمكن من متابعة وتقديم النصح والتوجيه والتقويم لهذه العمليات .
3. طرق وأساليب التعلم والتعليم التي تساهم في إحساس المتعلم بفرديته مثل: التعليم التعاوني، حل المشكلات، التفكير الناقد.
4. طرق لتقييم المتعلمين وبناء الاختبارات الإلكترونية.
5. النواحي الخاصة بالنشر والإتاحة والتوزيع.
6. المجالات والنواحي الفنية الخاصة بالبيئة الإلكترونية مثل: الأدوات التفاعلية والاتصال، وواجهات التفاعل.

ثالثاً: **المحتوى الرقمي وبناء المقررات:**

يتطلب المحتوى التعليمي الرقمي أهداف تتمثل في تحقيق السهولة في مراجعة هذا المحتوى، وأيضاً تحقيق الإثارة والتشـــويق والجاذبية، والثقة في مصـــدر المحتوى، وكذلك ملاءمة المحتوى التعليمي لخصـــائص المتعلمين وســـماتهم، وملاءمته لطرق التدريس والتعليم الإلكتروني، وقابلية المحتوى الرقمي لتصـــميم الاختبارات الإلكترونية والقدرة على تقويم العملية التعليمية، وارتباط المحتوى بمتطلبات المرحلة التعليمية وخصائصها، وتنظيم وتصميم المحتوى بما يتلاءم مع خصائص التعليم عن بعد.

مشكلات التحول الرقمي في التعليم:

هناك العديد من المشكلات التي قد تحد من تحقيق أهداف التعليم الرقمي، ويرجع ذلك إلى أسباب مرتبطة بعوامل بشرية مثل المعلمين والمتعلمين، وأسباب مادية كالأجهزة والأدوات والبرمجيات والبنية التحتية من الاتصالات وغيرها، ومن أبرز هذه المشكلات كما أشار إليها (Zimmer et al.,2021)، وبوبكر (2019):

1. عدم اعتراف بعض الجهات الرسمية بالشهادات التي تُمنَح من الجامعات الإلكترونية.

2. عدم الثقة في الطلبة الذين يتم اعطاؤُهم جهاز إلكتروني وشبكة إنترنت في أن يتابعوا دروسهم ويلتزموا بها دون مراقبة من معلمهم، وأغلب الطلبة يسيرون وراء تسليتهم بدلاً من تعلمهم بسبب الضعف في مراقبتهم ومتابعتهم.

3. عدم الإيمان في التعليم الرقمي عند بعض أهالي الطلبة بقدرته وكفاءته على إنشاء جيل مثقف بسبب تمسكهم بالعادات والتقاليد القديمة.

4. التكاليف المرتفعة في الإنتاج وتصميم البرمجيات التعليمية.

5. الصعوبة في التطبيق لوسائل التقويم وأدواته.

6. عدم إجبار المدارس الحكومية على تطبيق أسلوب التعليم الرقمي، والاعتماد على التعليم التقليدي وطرقه والذي لا يكون بكفاءة التعليم الرقمي وجودته.

7. مشكلة رسوم الإنترنت المرتفعة، وصعوبة التعامل مع المتعلمين الغير مدربين على التعلم الذاتي، وعدم تمكنهم من استخدام الحاسوب وتقنياته من أجل تصفح الإنترنت.

8.عدم قدرة بعض الطلبة على توفير الأجهزة الحديثة اللازمة للتعليم الرقمي، مثل شبكة الإنترنت، والأجهزة الحديثة، وأجهزة الحاسوب ويرجع ذلك لأسباب مادية.

9. عدم توفر معلمين وخبراء لديهم القدرة على إنجاح عملية التعليم الرقمي بالشكل المطلوب والصحيح ويرجع ذلك لأسباب منها: عدم إلزام المعلمين على حضور الدورات التدريبية التي تعقد من أجل التعليم الرقمي وتطوير المعلم تقنياً.

10. عدم الثقة في أهمية التعليم الرقمي عند بعض المعلمين المتشددين وعدم وجود الرغبة لديهم في اعتماد هذا النوع من التعليم ويرجع ذلك لعدة أسباب منها: عدم ثقتهم في كل المعلومات المتواجدة على الشبكة العنكبوتية لأنه يوجد الكثير من المواقع تنشر المعلومات العلمية، ولكن دون التأكد من صحة هذه المعلومات .

وأشار تسيغاي وآخرون (Tsegay et al.,2022)أن التعليم الرقمي يواجه عدة عقبات ومن هذه العقبات التي تعد الأكثر شيوعاً: كفاءات المعلمين المختلفة، ومعدات تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات ذات الجودة السيئة، وانخفاض الحافز، وعدم كفاية الثقة في استخدام التقنيات الجديدة، ومحدودية الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس، وانخفاض مستوى المعلومات حول إمكانيات استخدام التكنولوجيا، وميول بعض المعلمين إلى التدريس التقليدي .

معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم:

- مفهوم المعتقدات:

دعا العديد من التربويين لدراسة مفهوم المعتقدات لأنها تعد من المفاهيم السيكولوجية المهمة في إعداد المعلمين ومنهم (Pajares,1992)، وذلك من أجل تغيير إيجابي في عملية التعليم من خلال توفير المعلومات اللازمة لفهم السلوك التعليمي للمعلم كخطوة أولى في هذا التغيير.

وفي العقد الماضي ازداد إجراء البحوث المتعلقة بمعتقدات المعلمين تجاه دورهم في التدريس والموضوعات التي يدرسونها، ولكن كان هناك صعوبة في دراسة هذه المعتقدات في الجانب التربوي بسبب اختلافات في بنية المعتقدات وفهمها، ويرجع هذا الغموض في صعوبة التمييز بين المعرفة والمعتقد فالفرق بينهم أن المعرفة عبارة عن الهيكل الذي يتكون من العناصر المعرفية البسيطة، والمعتقد يتضمن عناصر الحكم والتقييم، فالمعتقدات هي نوع من المعرفة، وترتكز على أهداف المعلمين ووجهات نظرهم حول المادة التدريسية، وتعتبر المعتقدات بأنها المعرفة المترسخة خلال الممارسة (عشوش ،2015).

ويُعرف أبو الشيخ (2013 :126) المعتقدات أنها:" عبارة عن أفكار ومعلومات وتصورات المعلم عن مهنة التدريس، وأيضاً قدرته وكفاءته على تنفيذ العمل الموكل به من أجل إنتاج المخرجات المطلوبة، وتعتبر المعتقدات آلية تعمل على توجيه العقل الشخصي".

ويُعرف موليت وآخرون(Mulet et al.,2021:2) المعتقدات أنها :" أفكار نفسية تعتبر صحيحة وهي مرتبطة بالتجارب الشخصية والعواطف والتقييمات الجوهرية، وبالتالي تصبح مؤشرات للسلوك البشري والقرارات والمواقف، ويتضمن التحقيق في معتقدات المعلمين أو أفكارهم معرفة الإجراءات التي يقومون بها في ممارساتهم التعليمية ".

وصف نسبور(Nespor,1987)المعتقدات على النحو الآتي :

1. أنها افتراض راسخ لا يمكن أن يتأثر بمجادلات الإقناع، ولا تقبل التغيير، ولا يوجد طريقة متفق عليها لتقييم المعتقدات.

2. ترتكز المعتقدات على المكونات الانفعالية.

3. تتكون نظم المعتقدات من المواد التي تشتق من الخبرة الشخصية ويتم تخزينها على هيئة أحداث في ذاكرة الأحداث Episodic-Memory.

4.ليس من الضروري الاتفاق بين شخص وآخر لبناء المعتقدات، لأن المعتقدات تتصف بأنها انفعالية وتقويمية وذات طبيعة معرفية .

وكما أشار باجاريس(Pajares,1992) أن المعتقدات تتكون لدى الشخص من خلال تفاعله مع الأحداث والبيئة المحيطة والخبرات، وتصبح هذه المعتقدات راسخه لديه مع مرور الزمن ومن الصعب تغييرها سواء بالتعليم أو بالمنطق إلا بوجود خبرات تعارض هذه المعتقدات، وتصبح هذه المعتقدات لدى الشخص البوابة التي يدرك بواسطتها الخبرات ويفسر ما هو جديد من الأحداث، وتصبح أيضاً الأداة التي يستعملها في التخطيط للمعلومات ومعالجتها واتخاذ قرار حولها، ويمكن أن يستدل على معتقدات الشخص من خلال سلوكه، أو ما نطق به .

معتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم:

تعد رغبة المعلمين في التوجه نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم قفزة إيجابية بالتعليم ،لأنه يعد من المتطلبات المعاصرة لمواكبة التطور التقني والتكنولوجي، وهناك عدة مشكلات وصعوبات تقف أمام المعلمين في توظيف التكنولوجيا في التعليم واستخدامها في العملية التعليمية، ومن الأمثلة على هذه الصعوبات ابتعاد ونفور المعلمين من استخدام التكنولوجيا في التعليم بسبب حاجاتهم للتدريب على المهارات التقنية والرقمية،

وأيضاً توفير الأدوات والأجهزة والتطبيقات وأي وسائل تكنولوجية أخرى يعتمد عليها التعليم الرقمي، وأن تكون مختبرات الحاسوب مجهزة بجميع الاحتياجات اللازمة لها وأساسها الإنترنت(كمال الدين وصقر،2020) .

وترى الباحثة أن عملية اكتشاف معتقدات المعلمين واتجاهاتهم نحو توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم أهم من معرفة الأدوات والتطبيقات والبرامج الخاصة بها، لذلك يجب التعرف على إيجابيات وسلبيات توجهات المعلمين وتقييمها للوقوف على جوهر المشكلة، والعمل على تقليلها من خلال تأهيل المعلمين وتدريبهم على استخدام أدوات وتقنيات تكنولوجيا التعليم ورقمنته بكل بساطة، ويجب أن لا يقتصر الموضوع فقط على استخدام تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية، بل يجب أن يتم التركيز على الجوانب الإنسانية أهمها اتجاهات المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم والتنبؤ بسلوكه نحو هذا الموضوع.

والكثير من المعلمين متحمسين لاستخدام الحاسوب وتطبيقاته كأداة تعليمية، وبالمقابل معظم المعلمين لا يستخدمون الحاسوب كنظام في التعليم، ومستوى اهتمامهم في قبول فكرة الحاسوب والأدوات والوسائل التكنولوجية كنوع من التجديد التربوي في التدريس ما زال في مرحلة مبكرة ، ويجب أن يقابل استخدام التكنولوجيا الرقمية قي التعليم معتقدات المعلم ومدى إدراكه لكيفية استخدام الأجهزة المتطورة في الصفوف الدراسية، وما زال هناك فجوة بين ما تعلمه المعلم في الجامعة قبل الخدمة وبين ما يستطيع العمل به في الصف(الشعيبات، 2019).

وتعد المعتقدات حصيلة معرفية تتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع البيئة والحياة الاجتماعية وتعد هذه المعرفة من السمات البنائية للمعتقدات والاتجاهات ويكون من الصعب تغييرها، لذلك يجب معرفة اتجاهات المعلمين ومعتقداتهم نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التعليم وكذلك الكشف عن المعتقدات التي تحد من فاعلية التعليم والعمل على تغييرها، وبناء على ذلك فإن أي عملية للإصلاح التربوي تنجح إذا تم تقديم ما تحتاج إليه، وتخفق إذا لم يؤخذ بعين الاعتبار معتقدات المعلم واتجاهاته، لأن لها دور وأثر في ممارسات المعلم في الغرفة الصفية(Shaunessy,2005).

2.1.2 المحور الثاني: الأداء التدريسي:

يعد المعلم الركن الأساسي في العملية التعليمة ومن أهم عناصرها، لذلك يجب العمل على تحسين مستمر في جوانب تكوين المعلم ويتوقف ذلك على الآتي أولاً: نوع إعداد المعلم قبل الخدمة ، ثانياً: جودة تدريب المعلم أثناء الخدمة، والمعلم الجيد هو من يطور نفسه مهنياً لمواكبة هذا العصر التكنولوجي المتسارع، ويعد التقدم التكنولوجي والعلمي من المتغيرات المعاصرة التي تؤثر في أداء المعلم، فلا بد من الاستفادة منها وتدريب المعلمين على توظيف هذه التكنولوجيا في العلمية التعليمة.

وعلى المعلمين أن يمتلكوا المعرفة والتدريس لكي يتم التواصل مع الطلبة، وعلى الرغم من إتقان المادة التعليمية أمر ضروري إلا أنه لا يضمن التدريس الجيد والفعال، فيجب على المعلمين أن يتمتعوا بالمهارة والكفاية المتعلقة في تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وتقديم الخبرات بشكل يضمن حدوث التعلم الفعال عندما يتفاعل الطلبة مع تجارب التعلم، وأيضاً على المعلم أن ينقل المحتوى بشكل يثير اهتمام الطلبة وتعزز تعلمهم، فالمجتمع اليوم يحتاج إلى معلمين أكفاء من أجل النهوض بالمجتمع، ونجاح المعلم يؤثر بشكل كبير في أداء المؤسسة التعلمية ومستواها، وتعتمد فاعلية العملية التربوية على ما أنجزه المعلم وجميع التقنيات الحديثة والمصادر التي يستخدمها(Azeem& Khaizer,2019).

وترى الباحثة أن الأداء التدريسي للمعلمين يحظى باهتمام واسع، لذلك اهتمت التربية الحديثة باحتياجات المعلمين حيث يعد الاهتمام بالحاجات النفسية وإشباعها من الأمور التي تساعد الشخص على إظهار ما لديه من إمكانيات وقدرات والعمل على تطويرها، لذلك سوف أتطرق لمفهوم الأداء التدريسي .

مفهوم الأداء التدريسي:

المعنى اللغوي للأداء التدريسي:

أداء على وزن فعال: واسم مصدر للفعل أدى: ومصدره – تأدية ولفظ مشتق من الفعل آدا، ومعناه –أدى فلان دينه تأدية أي قضاه(الجوهري،1407) .

المعنى الاصطلاحي للأداء :

أشار كانيا وآخرون(Kanya et al.,2021) أن جودة التعليم وفاعليته تتأثر بتدني أداء المعلمين، والأداء هو السلوك والنتيجة الذي يتم تحقيقه من أجل إنجاز المسؤوليات والمهمات التي تم تكليفها خلال فترة زمنية معينة .

والأداء هو الإجراءات التي يقوم بها المعلمون أثناء إعدادهم للموقف التعليمي، وتنفيذه وتواصلهم مع المتعلمين سواء داخل الصف أو خارجه(Ozgenel &Ozkan,2019) .

ويُعَرف الأداء :" أنه عبارة عن السلوك العلمي الذي يقوم به الفرد أو المؤسسة، وقيام الفرد بالواجبات والأعمال المكلف بها من أجل التأكد من قدرتهم على مهام الوظيفة وأعبائها "(الغريب وآخرون ،2004 :271).

مفهوم التدريس:

لقد مر مفهوم التدريس بالكثير من التطوير والتغيير، لأنه عبارة عن نشاط إنساني وتختلف فيه وجهات النظر والآراء، ومنها: ما يرى أن التدريس "عبارة عن جهد يبذله المعلم من أجل تعليم الطلبة، ويحتوي على جميع الظروف المؤثرة في هذا الجهد، ومن هذه الظروف: نوع الوسائل المستخدمة والأنشطة، تهوية الصف، والضوء المناسب، ودرجة حرارة الصف، كتاب مدرسي، أساليب تقويم "(اللقاني والجمل،1999 :64).

يعرف جوديير(Goodyear,2015:29) التدريس أنه :" عبارة عن ممارسة يقوم بها المعلم من أجل نقل المعارف والمهارات إلى المتعلم، وتوفير جميع الظروف والأساليب والإجراءات لكي يساعده على تحقيق الأهداف التعليمية في سياق المؤسسة التعليمية ".

ويُعَرف التدريس: " أنه عبارة عن النشاط الإنساني الهادف الذي يتم التفاعل فيه بين المتعلم والمعلم وموضوع التعليم، ويعمل هذا النشاط على نمو الجانب المهاري والانفعالي الوجداني والمعرفي للمعلم والمتعلم أيضاً، ويتم تقويم هذا النشاط بشكل مستمر وشامل"(إلهام وآخرون ،2020 :38) .

مفهوم الأداء التدريسي:

يعرف نصار الأداء التدريسي :" بأنه عبارة عن الأنشطة والعمليات والإجراءات والسلوكيات التعليمية التي يقوم بها المعلم والتي تتعلق بعملية التدريس سواء داخل القاعات التدريسية أو خارجها، ويتضمن المجالات الآتية: تخطيط وتنفيذ وتقويم "(نصار ،2017 :164).

وكلمة "أداء" تعني الاستمرارية، الإنجاز، الإكمال، التنفيذ، والأداء هي فعل أداء الإجراء أو المهمة، ويشير أداء المعلم إلى سلوك المعلم المتمثل في كيفية تصرفه في عملية التعليم في البيئة الصفية بحيث ينفذ المعلم المهمات الموكلة إليه أو يكمل مهمته (Azeem& khaizer,2019:109).

ويعرف الأداء التدريسي بأنه:" قدرة المعلم على اظهار سلوكه الفعال والنشط داخل الغرفة الصفية وتطوير جميع قدراته المتعلقة بالكفاءة وخلق جو تعليمي ملائم للطلبة" (Indajang et al.,2020:402).

ويعرف أيضاً بأنه:" عبارة عن قدرة المعلم على أداء مهامه ومهاراته التدريسية بدقة داخل الغرفة الصفية متضمن في ذلك: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصف، وسلوكه الشخصي وعلاقته المتبادلة مع الطلبة "(المقاطى،2021 :260).

مكونات الأداء التدريسي:

الأداء التدريسي هو سلسلة من الممارسات والإجراءات التي يقوم بها المعلم أثناء الحصة وهو بذلك يتكون من أربع مكونات كما ذكرها طياب(2012) وعلام(2011)على النحو الآتي :

1. **التخطيط والإعداد للتدريس:** يتم هنا الإعداد والتخطيط الدقيق والاختيار للإجراءات والأساليب التعليمية، ويمثل التخطيط رؤية شاملة لجميع العناصر التعليمية وأبعادها وينظم هذه العناصر مع بعضها البعض من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والتي تتمثل في المتعلم وتنميته بشكل فكري، ومعرفي، وانفعالي، وجداني.

والتخطيط عبارة عن الإجراءات والممارسات التي يأخذ بها المعلم من أجل نجاح العملية التعليمة وهي أهداف الدرس، المحتوى، الاستراتيجية المستخدمة لتقديم الدرس وأساليب التقويم.

2. **تنفيذ الدرس:** بعد قيام المعلم بإعداد وتخطيط ما تقتضيه عملية التدريس تأتي الخطوة الثانية وهي تطبيق ما تم إعداده أي تنفيذ الدرس حسب الخطة الموضوعة ويراعى في ذلك عدة أمور، منها: أن يثير المعلم دافعية الطلبة للتعلم، ويستخدم الأساليب والطرق التدريسية التي تراعي الفروق الفردية للطلبة وقدراتهم العقلية، وأن يستخدم الوسائل التعليمية في وقتها الصحيح وتكون مناسبة للدرس.

3. **إدارة الصف:** أخذت إدارة الصف مفاهيم كثيرة ومن هذه المفاهيم، أنها عبارة عن الأنشطة التي يقوم بها المعلم من أجل انضباط النظام في الصف، ويعرفها البعض على أنها مجموعة من الأنشطة التي يترك فيها المعلم الحرية لتفاعل الطلبة في الصف، وهناك من يرى بأنها مجموعة من الأنشطة التي يحاول المعلم من خلالها توفير مناخ وجو صفي يسوده علاقات اجتماعية بين المعلم والطلبة وبين الطلبة مع بعضهم البعض داخل الصف.

4.**التقويم:** يأتي التقويم في المراحل النهائية للأداء التدريسي، وهو عملية الحصول على المعلومات من خلال إصدار الأحكام متضمنة في ذلك التخطيط لتعديل الاتجاه وتصحيحه، ويسعى التقويم بمعناه الواسع إلى الاهتمام بالعلاج والتحسين والتطوير وليس فقط إصدار الأحكام.

ويعرف محمد وآدم(312:2021) التقويم على المستوى التعليمي بأنه: "عبارة عن العملية المنظمة لتحليل المعلومات وجمعها من أجل التأكد من تحقيق الأهداف التعليمية واتخاذ القرار لمعالجة نقاط الضعف وتحسين الظروف للنمو المتكامل السليم من خلال تعديل البيئة التربوية وتنظيمها ".

ويعرفانه على مستوى الأداء التدريسي وغرفة الصف أنه " العملية المنظمة لتحليل المعلومات وجمعها للتأكد من تحقيق الأهداف التعليمية من قبل الطلبة وضرورة صياغة أهداف وجدانية ومعرفية ومهارية كمرحلة أولى في عملية التعليم لأنها عملية هادفة ".

تقويم الأداء التدريسي للمعلم:

يعد تقويم الأداء التدريسي من الأمور المهمة في العملية التعليمية، حيث يساهم في تحديد وكشف جوانب الخلل في العملية التعليمية من أجل الارتقاء بها، عن طريق تنمية طرق وأساليب عملية للملاحظة والأدوات الخاصة بها وتقويم التدريس، وهذا المجال لا زال بحاجة إلى تطوير ودراسة بشكل مستمر، وأيضاً يساهم

التقويم في تحسين مستوى الأداء التدريسي للمعلم، ويهدف إلى إصدار الحكم على أدائه ومدى امتلاكه للمهارات والمعارف(الموسى ،2015).

وتنص فلسفة تقويم الأداء التدريسي على أنه عملية تقويم موجودة لتسهيل وتحسين التدريس، وتوفر الأدوات وإجراءات التقييم المرتبطة بها إطاراً لتقويم أداء المعلم من حيث صلته بمعايير الأداء المعتمدة ويتم تحديد نقاط قوة الأداء وضعفه ومجالات التحسين، ويعد مدير المدرسة والمشرفون هم المسؤولون عن هذا التقييم.

ويعرف تقويم أداء المعلمين أنه :" عبارة عن عملية مستمرة تتم في دورات مدتها ثلاث سنوات ويتكون من نوعين متكاملين من التقويم :الأول التكويني وهو عبارة عن عملية جمع بيانات الأداء وتحليلها واستخدام النتائج لتقديم التغذية الراجعة من أجل تحسين التدريس، والنوع الثاني الختامي وهو عملية استخدام بيانات الأداء للحكم على جودة التدريس في ضوء المعايير".(Chesterfild County Public Schools,2023)

ويعرف الحروب(17:2020) تقويم أداء المعلم بأنه:" اصدار حكم على السمات المهنية والشخصية للمعلم والأعمال التدريسية التي يقوم بها والتي تتعلق بالتخطيط اليومي والسنوي، وإدارة للصف، والكفايات المتعلقة في تقديم الدرس، وأساليب التقويم، وعلاقته مع زملائه وتطويره المهني ".

ويعرف الحويطي (Alhwiti,2007:11) تقويم الأداء التدريسي أنه:" عبارة عن عملية محددة ومنظمة تتم لقياس أداء المعلم بموضوعية من أجل الوصول إلى قرارات صائبة لكي تساعد في تحسين العملية التعليمية ".

ويهدف تقويم الأداء التدريسي للمعلمين كما ذكرها حمد(2020)، إلى الآتي:

1- يساهم في تطوير الأفراد المراد تقويمهم من خلال تقديم معلومات عن المستوى الأدائي لهم.

2- يساهم في الكشف عن الأفراد الذين لا يملكون قدرات وإمكانيات للمهمات المكلفين بها.

3- الإعداد للبرامج التدريبية التي تلزم في تحسين مستواهم.

4- يجعل المعلمين يشعرون بالمسؤولية التي على عاتقهم، من أجل بذل جهدهم في تطوير مستويات أدائهم.

وأشار هاشم والخليفة(2017) أن تقويم أداء المعلم يهدف إلى معرفة مدى قدرة المعلم على تحقيق أهداف المدرسة، ومساعدته على النمو الشامل المتكامل في جميع المجالات العلمية والمهنية، ويهدف إلى الارتقاء بمستوى التدريس عن طريق تحديد الأساليب الحديثة المتطورة في التدريس، ويهدف أيضاً إلى إيجاد القاعدة الأساسية من أجل اتخاذ قرارات صحيحة للاحتفاظ بالمعلم، ويهدف إلى تقديم المعلومات التي تساهم في تطوير برامج اعداد المعلم وتدريبه أثناء الخدمة.

وذكرت إلهام وآخرون(2020) أن تقويم الأداء التدريسي للمعلم يهتم بـ:

-الموازنة بين الجانبين النظري والعملي.

-ابراز خصائص التقويم التربوي.

-التأكد من تحقيق الأهداف الخاصة ببرنامج النمو المهني للمعلم.

- التأكيد على اكتساب المعلم عدة مهارات منها: مهارات لغوية لازمة لتخصص المعلم، ومهارات لازمة لتدريس المادة، ومهارات خاصة بتنويع التدريس لجميع المواد.

وأشار سواريز وتورو (Suarez&Toro,2018) أن الهدف من تقويم الأداء التدريسي يكمن في الآتي:

أولاً :يساهم في تحسين مستوى الأداء التدريسي للمعلم، لأنه يعتبر وسيلة تساعد في هذا التحسين وليس غاية.

ثانياً : يهدف التقويم إلى العلاج والتشخيص والتنبؤ بمستوى الأداء مستقبلا وتوقعه، لأن عملية التقويم يتبعها اتخاذ قرار يهدف إلى إصدار حكم على مدى تحقيق أهداف العملية التعليمية وأغراضها.

ثالثاً : يتعرف التقويم على جودة أداء المعلم لكل فرد وفي جميع المستويات التي تتشكل منها الجهة التعليمية وتعرض هذه المعلومات على المسؤولين بشكل عام وإدارة شؤون المعلمين بشكل خاص .

معايير تقويم الأداء التدريسي للمعلم:

أصبح مفهوم المعايير منتشراً ومتداولاً في حياتنا العملية، ولا تقتصر هذه المعايير فقط على مجال الصناعة والتجارة، بل أصبحت في مجال التربية والتعليم، وأصبح هناك معايير عالمية للمناهج وللمعلمين، وهذه المعايير الخاصة بالمعلم تعتبر من المؤشرات التي تصف أداء المعلمين والأساس الذي يحكم جودة السلوك لديهم.

ويعرف سبتي(2:2019) المعايير أنها:" الجملة التربوية التي تصف لنا متطلبات معرفية أو مهارات يجب أن يمتلكها المعلم، وتعتبر الأداة التي تعكس الأداء التدريسي وتقويه وتساعد على التخطيط من أجل التنمية المهنية على مستوى فردي وتؤثر بشكل إيجابي على المخرجات التعليمية ".

بينما يعرفها بيشي (Bichi,2017:105) أنها :" عبارة عن دليل تعطي المعلمين الوصف الشامل لدورهم خارج المدرسة وداخلها وتحدد هذه المعاير مستوى الأداء المطلوب من المعلمين للوصول اليه"

ويعرف العمر(93:2007) معايير الأداء أنها :" عبارة عن وصف للخصائص والسمات التي يتم تقويمها في مهنة معينة، أو هي مجموعة من المحكات التي يتم الرجوع إليها من أجل تقويم مستوى الأداء، وتساعد هذه المحكات المقومين ليحافظوا على موضوعية التقويم، وكما أنها تقدم للفرد المقوم مهمة عن الأداء المتوقع منه، وتضع أمامه هدفاً يسعى لتحقيقه ".

وأكد المالكي(2012) أن للمعايير أهمية بالغة، يرجع ذلك للأسباب الآتية :

1- تقدم المعايير إطاراً يربط بين المعرفة واستخدامها.

2- تحقق المعايير استمرارية ودوام الخبرة، فجميع الجهود تتضامن من أجل تحقيق وتطبيق المعايير على طول المسار التعليمي.

3- تعد المعايير من المؤشرات التي تصف أداء المعلمين.

4- تعود بالفائدة على المتعلمين، فالمتعلم يتعلم أفضل في بيئة تقوم على المعايير.

5-تعمل المعايير على تنمية أداء المعلم التدريسي وتساعد على تعديل وتغيير ممارسات تربوية عديدة .

وذكرت مفضى(2012) عدة معايير لتقويم أداء المعلمين، ومن هذه المعايير:

- معايير التقويم لأداء المعلم بناء على التقويم الذاتي.
- معايير التقويم لأداء المعلم بناء على آراء الطلبة.
- معايير التقويم لأداء المعلم بناء على تحصيل الطلبة.
- معايير التقويم لأداء المعلم بناء على ملاحظة الكفاءة التدريسية.
- معايير التقويم لأداء المعلم بناء على مدى تأثيره في مناخ غرفة الصف.

كما وحدد عدد من الباحثين مثل أيماه وبوروانتو(Aimah&Purwante,2019)،والعليمات(2010) معايير لتقويم الأداء التدريسي للمعلم كالآتي :

1- المعايير المتعلقة بالمدخلات: تشير المدخلات إلى جودة المعلم التي تغطي الخلفية والمعتقدات والتوقعات والخبرة والمعرفة التربوية ومعرفة المحتوى .

2- المعايير المتعلقة بالعمليات: تركز العمليات على التفاعل الذي يحدث في الفصل الدراسي بين المعلمين والطلبة .

3- المعايير المتعلقة بالمخرجات: تمثل المخرجات نتائج العمليات الصفية، مثل التأثير على تحصيل الطلبة، وسلوك الطلبة، والمشاركة، والمواقف .

بينما ذكر سبتي(2019) عدة معايير لقياس مستوى أداء المعلم، ومن هذه المعايير:

- معرفة المعلم بالمواد والمنهج الذي يدرسه، وأساليب تدريسه وتوظيفه لتقنيات التكنولوجية في التدريس.
- مسؤولية المعلم تجاه الطلبة وكيفية تعلمهم.
- مسؤولية المعلم تجاه إدارة عملية تعليم الطلبة في بيئة تعلم تفاعلية وإيجابية.
- تقويم الطلبة بشكل مستمر والعمل على تحليل نتائجه والتحسين من مستواه التحصيلي.
- مسؤولية المعلم تجاه التطوير والتحسين المهني لمواكبة تغيرات العصر.
- إظهار درجة مرتفعة من الإبداع والاحتراف.

وهناك عدة معايير كما ذكرها الباحثين(الإمام وبارة،2017؛Seldin،1997) والتي جاءت على النحو الآتي:

أولاً: المعايير المتعلقة في مجال التخطيط : فإن نجاح العملية التعليمية مرتبط بنجاح هذا المجال، لذلك على المعلم أن يلتزم في هذه المرحلة بتطوير أدائه التدريسي بما يتلاءم مع المعايير، ومن أهم المعايير التي يجب التأكد من جودتها وقدرة المعلم على القيام بها هي كالآتي :

- الإعداد الجيد للمواد التعليمية والوسائل اللازمة.
- يختار الأنشطة ذات الصلة بالمناهج المقررة، والمناسبة لقدرات الطلبة .
- يتبع المنهج المقرر، ويأخذ في الاعتبار الوقت المتاح في التخطيط، ويظهر المرونة في التخطيط.
- يطور خططا بعيدة المدى ودروسا يومية .
- التمكن من المادة العلمية والإلمام بجوانبها وطبيعتها .
- تهيئة المكان المناسب للتدريب أو التدريس .

ثانياً: المعايير المتعلقة في مجال التنفيذ : يُعد هذا المجال جوهر العملية التعليمية لأنه يرتبط بالأداء التدريسي الفعلي للمعلم داخل غرفة الصف وخارجها، ويسعى إلى تحقيق الأهداف التي تم تحديدها في مرحلة التخطيط ومن أهم المعايير المتعلقة في هذا المجال كالآتي :

- استخدام التكنولوجيا والوسائل الحديثة في التعليم.
- تنظيم البيئة الصفية، والعمل على إدارة مشاكل الانضباط .
- إثارة دافعية الطلبة والانتباه إلى الدرس.
- التهيئة والتقديم الجيد للدرس.
- مراعاة الوقت المخصص للحصة .
- يقدم معلومات دقيقة وحديثة .
- يعرض المحتوى التعليمي بترتيب تسلسلي ومنطقي .
- ينسق محتوى التعلم مع الأهداف التعليمية .

ثالثاً: المعايير المتعلقة في مجال التقويم: من أجل الوقوف على جودة التقويم وعلى مخرجات التعليم يحتاج المعلم إلى تطوير كفايته التقويمية المرتبطة بالمعايير الآتية :

- يجعل أساليب التقويم واضحة وهادفة للطلبة .
- عمل تقويم ختامي لأداء الطلبة وخبراتهم المكتسبة .
- تقديم تغذية راجعة.

رابعاً: مجال المتابعة والتطوير : يرتبط هذا المجال في تطوير المعلم لأدائه التدريسي ونموه المهني على ضوء المعايير السابقة، والتحقق من جودة المخرجات من خلال الوقوف على نتائج الطلبة، والمساهمة في تقديم الاقتراحات من أجل تطوير المقررات الدراسية .

وترى الباحثة أنه بدون هذه المعايير لا يستطيع المعلم الإلمام بمكونات العملية التعليمة ومسايرتها، والوصول بالطلبة إلى المستويات المرغوبة من التعلم.

أهمية تقويم الأداء التدريسي:

تنال عملية تقويم الأداء التدريسي للمعلم أهمية بالغة، وأن تطوير ونجاح العملية التعليمية يعتمد بشكل أساسي على أداء المعلم، وقدرته على تحقيق الأهداف التعليمية، لذلك وجب تقييم أدائه وتتجلى أهمية تقويم الأداء التدريسي للمعلم كما ذكرها الدليمي(2016) في النقاط الآتية :

1. يزود المعلم بتغذية راجعة عن أدائه في المجالات الآتية: التنفيذ للموقف والتخطيط، حيث يتعرف المعلم على ما حققه من أهداف خلال الموقف التعليمي ومدى مناسبتها لمستويات المتعلمين وملاءمتها للبيئة التعليمية، ويتعرف أيضاً على مدى إتقان دوره في الموقف الصفي من حيث اختياره للأساليب التدريسية والوسائل والتقنيات الحديثة المناسبة، وقدرته على ضبط الصف والحفاظ على النظام فيه، ويساعد المعلم أيضا على معرفة وضعه التدريسي، والعمل على ضبط طرق التدريس الخاصة فيه.

2. يكشف عن قدرات المتعلمين واستعداداتهم من أجل الاستفادة منها للوصول إلى التعلم المتقن.

3. تتجلى أهميته في العمل على تطوير النظام الرقابي الجيد.

4. يعمل على تحليل وتفسير نتائج الاختبار وعمل المقارنة بين فئات الطلبة في مستوى تعليمي واحد، وقد يكون على مستوى أكثر من مؤسسة تعليمية.

ويؤكّد تايلور وتايلر (Taylor&Tyler,2012) على الأهمية الرئيسية لتقويم الأداء التدريسي للمعلمين يمكن تحديدها في النقاط الآتية :

أولاً: يكشف عن الأخطاء والضعف ويحلل جوانبه.

ثانياً: يسهم بذلك إلى التوصل إلى إصلاح الأهداف المنوي تحقيقها.

ثالثاً: عملية التقويم لأداء المعلم تساعد في إحساس المعلم بالمسؤولية والعمل على تحسين ممارساته التدريسية.

رابعاً: يصبح المعلم أكثر إنتاجية خلال العام الدراسي عندما يتم تقيمهم، ويتم هذا التقويم من خلال المشرف أو مدير المدرسة وتحتوي على جميع أعمال المعلم.

وكما أشار بيشي(Bichi,2017) بشكل عام، أن الغرض الرئيسي من تقويم الأداء للمعلمين هو لغرض المراقبة والتقييم في التعليم، وهناك اهتمام أكبر بالقضايا المنهجية مثل الغرض من التقويم وكيف يجب تقويمه أكثر من مسألة من يجب أن يقيم، من حيث الغرض، يمكن استخدام البيانات التي تم الحصول عليها من تقويم أداء المعلمين لاتخاذ القرارات بشأن كل من المعلمين الدائمين(كالتقدم، والترقية) والمعلمين غير الدائمين(للانفصال أو للتجديد)، وقد يوفر التقويم أيضاً معلومات عن نقاط الضعف والقوة لدى المعلمين والتي يمكن استعمالها من أجل التحسين، ليس للمعلمين فقط، بل وأيضاً للمدرسة بشكل عام من حيث صنع السياسات في التطوير المهني للمعلمين، ويمكن أن توفر البيانات التي تم الحصول عليها من تقويم المعلمين صورة واضحة عن حالة التعليم في المؤسسة التعليمية، ويعتبر التقويم من الأمور الضرورية من أجل تعزيز مواقف المعلمين المبدعين من جهة، ومن جهة ثانية تشخيص نقاط الضعف للأداء التدريسي المعلمين.

ويُظهر (الربيعي، 2021) أهمية تقويم الأداء التدريسي من منظور شامل للمدرسة في النقاط الآتية :

1. أن الاتجاهات الحديثة في إدارة المدرسة تسعى إلى المزج بين وسائل إدارية وجهود مبتكرة، وبين مهارات فنية متخصصة للارتقاء بمستوى أداء المعلم وتطويره بشكل مستمر، ولكي يتم تطبيق هذه الأمور لا بد من العمل على التقويم المتخصص المستمر للمعلم من أجل مساعدته في الوصول إلى الأداء المتميز لكي يضمن له الاستمرار والمواكبة لعصر الثورة التكنولوجية السريعة أمام من ينافسه في المدارس الأخرى.

2. إن دور المعلم في المدارس يكمن في التوجيه لسلوك المتعلم، وتعزيز نموه المعرفي والشخصي وتحفيزه، فالمعلمون يتفاعلون ويتعاملون مع الطلبة، وكلما زاد هذا التفاعل بينهم زاد رضا المتعلم عن العملية التعليمية، ولأهمية دور المعلم في التربية والتعليم فلا بد من التقييم المستمر لأدائه من أجل الكشف عن نقاط القوة ودعمها، والكشف عن نقاط الضعف وعلاجها.

3. تطوير المدرسة وتحسينها، إذا لم يكن المعلم صاحب كفاءة مرتفعة ويمتلك العديد من المهارات اللازمة في التدريس، فإنه لا يتم التحسين والتطوير من أداء المدارس وتحقيق الأهداف الخاصة بها، فالمعلم يستطيع أن يعوض مكان أي ضعف وأي تقصير في الإمكانيات الفنية والمادية في المدرسة، ومن هنا لابد من التقييم لأداء المعلم لكي ينعكس ذلك على تطوير المدرسة وتحسنها.

2.2 الدراسات السابقة:

في هذا الجزء من الفصل سيتم عرض مجموعة من الدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة الذي يبحث في معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي لهم، وتم تقسيم الدراسات إلى محورين يتناول المحور الأول: دراسات تتعلق بمعتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم، ويتناول المحور الثاني: دراسات تتعلق بالأداء التدريسي للمعلمين.

1.2.2 المحور الأول: الدراسات السابقة المتعلقة بمعتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم:

دراسة السلمي(2022) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو التعليم الالكتروني و التعرف إلى دور التعليم الالكتروني في تنمية مهارات الاتصال لدى طلبة المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والتعرف الى درجة جاهزية معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في المملكة العربية السعودية لتوظيف التعليم الالكتروني، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة مكونة من ثلاث مجالات : مجال الكفايات، مجال الاتجاهات، مجال المعيقات، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من(120) معلما تم اختيارهم بطريقة عنقودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمجالات الكفايات و الاتجاهات و المعيقات كانت مرتفعة، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي الاتجاهات والمعيقات تعزى لمتغيرات، معدل الاستخدام اليومي للإنترنت، والعمر، وعدد الدورات في مجال تكنولوجيا المعلومات، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الكفايات تعزى لهذه المتغيرات .

دراسة شحاتيت(2022) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم اعداد استبانة لقياس تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات الالكترونية مكونة من 27 فقرة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من(175) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات العلمية الالكترونية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والتخصص والمؤهل العلمي .

دراسة كاتجيري (kategeri,2022) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تصور المعلمين الذين يتعاملون مع العصر الرقمي وتأثيره في مجال التعليم ، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من 96 معلما في منطقة مومباي، وتم تطوير مقياس مصنف من 4 مجالات لمعرفة تصور المعلمين تجاه التعليم الرقمي، وكشفت نتائج الدراسة، يتفق 58.7% من المعلمين على أن الطلاب قد يكون لديهم خبرة تكنولوجية لكنهم يفتقرون الى استخدامها بفاعلية للأغراض التعليمية ،ويتفق 60.8% من المعلمين على أنه مع الأدوات الرقمية يمكن للطلاب القيام بمهام متعددة بشكل أفضل، ويتفق 54% من المعلمين بشدة على أنه يمكن للطلاب البقاء على اتصال بموجهيهم من أي مكان وزمان، ويتفق 53.6% من المعلمين على أن الأدوات الرقمية توفر تسهيلات أفضل لتقييم معرفة الطلاب، ويتفق 62.9% من المعلمين أن التكنولوجيا الرقمية تسهل الوصول الشامل والعادل الى التعليم .

دراسة المديرس وآخرون(2021) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التدريس، واتبع الباحثون المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (1200) وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدم الباحثون أداة استبانة لقياس اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التدريس، وأظهرت النتائج أنه يوجد اتجاهات بدرجة كبيرة لدى معلمي المرحلة الثانوية نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التدريس، وأيضا أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول الاتجاه نحو توظيف التكنولوجيا الرقمية في التدريس تعزى لمتغير الجنس، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين الحاصلين على مؤهلات الدراسات العليا ،وكذلك لمتغير عدد سنوات الخدمة ولصالح المعلمين الذين تقل عدد سنوات الخدمة لديهم عن 10 سنوات .

دراسة موليت وآخرون (Mulet et al.,2021) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى معتقدات المعلمين دور الموارد التعليمية الرقمية في ممارساتهم التعليمية استناداً إلى منهجية نوعية، تم استخدام البحث السردي لإقامة علاقات سببية وفهم الظواهر الاجتماعية، وكان عدد المشاركون 31 معلما في مرحلة الطفولة المبكرة والمدرسة الابتدائية في اسبانيا، وتم استخدام مقابلة مفتوحة من أجل جمع المعلومات، شارك فيها معلمو الطفولة المبكرة والمدرسة الابتدائية في اسبانيا، وأظهرت النتائج أن المعلمين يقدرون على دمج الموارد الرقمية في الفصل الدراسي، وكان رضا الاستخدام مرتبطا بشكل أساسي بتحفيز الطلاب، وأظهرت النتائج أن تصور المعلمين في دمج الموارد الرقمية في ممارساتهم التعليمية كان مهما وحسن جودة العملية التعليمية.

دراسة المطيري(2021) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور المنصات التعليمية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية بدولة الكويت، واستخدم المنهج الوصفي، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة تكونت من 20 فقرة وزعت على ثلاث مجالات : استخدام المنصات التعليمية الالكترونية في التعليم، والخدمات التي تقدمها المنصات التعليمية الالكترونية، تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصف الثاني عشر في منطقة الفروانية بدولة الكويت، وتكونت العينة من (80) من المعلمين والمعلمات لطلبة الصف الثاني عشر، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور استخدام المنصات التعليمية الالكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كانت بدرجة متوسطة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية، والى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر مقرر الدراسة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وكانت الفروق لصالح المقرر الادبي.

دراسة بالستر وآخرون(Ballester et al.,2021) والتي هدفت التعرف إلى التصور الذاتي لمعلمين المدارس الثانوية الاسبانية لمستوى كفاءتهم في التدريس الرقمي بسبب كوفيد -19، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدام الاستبانة لقياس كفاءة التدريس الرقمي في الفئات الآتية(المعلومات، والاتصالات، وإنشاء المحتوى، والأمن، وحل المشكلات) وتم تضمين الأسئلة المفتوحة في نهاية الاستبانة ،وأجريت الدراسة على التعليم الثانوي وأعضاء هيئة التدريس من الصف السادس في المدارس الحكومية والخاصة والمدعومة من الدولة في إسبانيا ، تكونت العينة من (177) مشاركا ، منهم 36٪ ذكور و 63٪ إناث، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الرقمية للذكور أكبر من كفاءة الاناث والاختلافات كبيرة جداً، و التقييمات الذاتية للمعلمين عالية جدًا بالنسبة للمستوى الذي كان متوقعًا.

دراسة الغنام(2021) وهدفها التعرف إلى فاعلية برنامج قائم على استخدام تطبيقات جوجل ارث في تنمية مهارات التدريس البينى والمعتقدات نحو التحول الرقمي في تعليم الرياضيات وتعلمها لدى الطلاب المعلمين في مصر، ومن أجل تحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه التجريبي، والقائم على مجموعتين :التجريبية، الضابطة، وتكونت كل مجموعة من(70) طالبا من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة شعبة الرياضيات، واستخدمت الباحثة أداتين هما: مقياس المعتقدات نحو التحول الرقمي في تعليم

الرياضيات وتعلمها، وبطاقة ملاحظة مهارات التدريس البينى، وأظهرت نتائج الدراسة أن فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس البينى والمعتقدات نحو التحول الرقمي في تعليم الرياضيات وتعلمها لدى أفراد عينة البحث التجريبية .

دراسة مامكغ(2021) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا في عمان ، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج المختلط من خلال تطوير استبانة موزعة على مجالين، المجال الأول: لقياس درجة امتلاك المعلمين لمهارات التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا مكونة من (15) فقرة، والمجال الثاني: لقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام مهارات التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا مكونة من (27) فقرة ,وتم أيضا اجراء مقابلات شخصية لمن لديهم الرغبة من عينة الدراسة، وطرح أسئلة مفتوحة، وتكونت العينة من (310) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية الأساسية في عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة مرتفعة ، وأن اتجاهات المعلمين نحو استخدام مهارات التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة ، وبينت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري(الجنس ، الخبرة التدريسية).

دراسة الشريف(2021) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور التعليم الرقمي في تطوير أداء القيادات التعليمية بوزارة التعليم السعودية، والتعرف الى التحديات التي تمنع من تطوير أداء القيادات التعليمية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة، تكونت العينة من(107) مفردة من القيادات التعليمية في وزارة التعليم السعودية من الاناث والذكور، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القيادات الاكاديمية ذوي الخبرة الأقل من 10 سنوات، وذوي الخبرة الأكثر من 10 سنوات لدور التعليم الرقمي في تطوير أداء القيادات التعليمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القيادات التعليمية للمدارس الحكومية وذويهم ممن هم في المدارس الأهلية لدور التعليم الرقمي في تطوير أداء القيادات التعليمية تبعا لمتغير نوع المدرسة(حكومية –أهلية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القيادات التعليمية السعوديين وغير السعوديين لدور التعليم الرقمي في تطوير أداء القيادات التعليمية تبعا لمتغير الجنسية(سعودي – غير سعودي).

دراسة الطويل(2020) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمات وطالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة المجمعة نحو التعليم الرقمي في المملكة العربية السعودية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت العينة من(28) معلمة للمرحلة الثانوية و(120) طالبة موزعين على خمس شعب، وتم استخدام عدد من الأدوات وهي مقياس الأداء المتوازن للمعلمات، ومقياس الأداء المتوازن للطالبات، وكانت نتيجة الدراسة أن اتجاهات طالبات الصف الأول الثاوي يميلون نحو التعليم الرقمي إيجابيا، وأن اتجاهات المعلمات نحو التعليم الرقمي إيجابية بدرجة متوسطة .

دراسة الدويش والقحص(2020) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج نحو استخدام منصات التعليم الالكترونية في العملية التعليمية والكشف عن تحديات استخدامها، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة لجميع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية في محافظة الخرج والبالغ عددهن (72) معلمة، والعينة هي كامل مجتمع الدراسة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج نحو استخدام منصات التعليم الالكترونية في العملية التعليمية، وكانت تقديرات معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية بمحافظة خرج لتحديات استخدام منصات التعليم الالكترونية بدرجة مرتفعة، وكان أعلاها المجال للتحديات الإدارية بدرجة مرتفعة جدا، وكان أدناها لمجال التحديات المرتبطة بالمنهج الدراسي بدرجة مرتفعة .

دراسة جلاد(2020) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى دور مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الحكومية الأساسية العليا في تطبيق سياسية رقمنة التعليم في شمال الضفة الغربية، وهدفت أيضا التعرف على معوقات تطبيق هذه السياسة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداتين وهما: الاستبانة والمقابلة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (274) مديرة ومدير، وتوصلت نتائج الدراسة الى أن دور مديري المدارس في تطبيق رقمنة التعليم كبير ومعوقات رقمنة التعليم كبيرة أيضا، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مديري المدارس الحكومية الأساسية العليا في تطبيق سياسية رقمنة التعليم تعزى الى متغيرات(سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، المديرية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير الجنس ولصالح الذكور، والى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى متغير المديرية ولصالح مديرية جنين وقباطية.

دراسة الشعيبات(2019) هدفت التعرف إلى تقصي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية الشوبك الجامعية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم لتسهيل العملية التعليمية في الأردن، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من كامل المجتمع والبالغ عددهم (27) عضوا وعضوة من هيئة التدريس وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثة أداة الاستبانة من أجل تقصي اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية الشوبك الجامعية، وأظهرت النتائج ان اتجاه أعضاء هيئة التدريس في كلية الشوبك الجامعية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم لتسهيل العملية التعليمية كانت إيجابية ومستوى تقدير كبير، وأظهرت أيضا النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس، طريقة التعليم، سنوات الخبرة) .

دراسة مفرح(2018) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت أداة الاستبانة، ووزعت على كافة مجتمع الدراسة المكون من (59) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع توظيف التعليم الرقمي لدى معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم كان متوسطا، ووجود فروق بين متوسطات واقع توظيف التعليم الرقمي لدي معلمي المدارس الرقمنة تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، وللمؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، ولمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (اكثر من 10 سنوات)، ووجود فروق تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح فئة (3-5) دورات، وأظهرت النتائج أيضا أن اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي كانت بدرجة مرتفعة، ووجود فروق بين متوسطات اتجاهات معلمي مدارس الرقمنة نحو التعليم الرقمي تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث ولمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة الدبلوم ولمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أقل من 5سنوات) ولمتغير عدد الدورات التدريبية لصالح فئة (3-5) دورات، وبينت النتائج وجود علاقة طردية إيجابية بدرجة متوسطة بين واقع التعليم الرقمي في مدارس الرقمنة واتجاهات المعلمين نحوه في محافظة بيت لحم .

دراسة بوتونن وآخرون(Puttonen et al.,2017)هدفت التعرف إلى معتقدات معلمي الجامعات حول دور التكنولوجيا في تحقيق الأهداف التربوية للتعلم ضمن مبادرات تطوير التدريس في إحدى الجامعات الفنلندية، واستهدفت المبادرات اعتماد التكنولوجيا في التدريس والتعلم ،تم استخدام المنهج الوصفي وإجراء مقابلات مع أعضاء 11 مجموعة مبادرة، تكونت عينة الدراسة من 18 معلماً من مختلف التخصصات ،وكشفت نتائج الدراسة أن التكنولوجيا تعتبر أداة لتعزيز الدراسة الذاتية دون أهداف تعليمية واضحة، للتعلم

النشط والتفاعلي، للتعلم التكاملي مع التقييم المستمر، وللتعلم الهادف ،وتسلط الدراسة الضوء على الحاجة الى شرح أكثر منهجية لمعتقدات المعلمين والاعتراف بطرق التفكير البديلة في برامج تطوير المعلمين .

دراسة الراشد(2018) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمات الروضة نحو استخدام التعلم الرقمي ودرجة امتلاكهن لمهارات التعلم الرقمي بمدينة الرياض، واتبع الباحث المنهج الوصفي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة تتضمن محورين حيث يقيس المحور الأول: اتجاهات المعلمات نحو التعلم الرقمي، ويقيس المحور الثاني: مدى توافر مهارات التعلم الرقمي لدى المعلمات، وتكونت العينة من (120) معلمة من الروضات بمدينة الرياض ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاهات إيجابية نحو التعلم الرقمي ، وأيضا توافر مهارات التعلم الرقمي لدى معلمات الروضة.

دراسة شيرنار وكوري (Cherner & Curry ,2017)هدفت التعرف إلى استخدام التقنيات التعليمية الرقمية في تدريب المعلمين على تنمية المهارات الرقمية لديهم واهمية توظيف رقمنة التعليم من أجل الاستفادة من التقنيات التعليمية الرقمية ، وتم استخدام المنهج التطويري من خلال تصميم برنامج تدريبي، وطبقت الدراسة على 17 طالبا وطالبة في تخصص تدريس اللغة الإنجليزية والدراسات الاجتماعية في جامعة شري بالولايات المتحدة الامريكية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التقنيات التعليمية الرقمية في تدريب المعلمين وتنمية مهارات التعلم الرقمي لديهم، وأكدت على أهمية اعتبار الحاجات المعرفية للمعلمين من التقنيات التعليمية الرقمية .

دراسة حمدتو(2014) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الالكتروني بالمدارس الثانوية بمحلية أمدرمان بالخرطوم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (83) معلم ومعلمة للمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، وتم إعداد استبانة لقياس اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الالكتروني ، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الالكتروني كانت مرتفعة.

دراسة المطوع(2013) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة القويعية في المملكة العربية السعودية نحو التعليم الالكتروني، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم اعداد استبانة كأداة للدراسة لقياس اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية نحو التعليم الالكتروني تكونت من 24 فقرة ،

واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (280) معلما، وتكونت العينة من (75) معلما من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة القويعية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا في اتجاهات المعلمين نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير الدورات لصالح المعلمين الذين التحقوا بالدورات حول التعليم الالكتروني .

دراسة لال والجندي(2010) هدفت التعرف إلى الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في ضوء المتغيرات التالية: التخصص، الجنس، الخبرة، حضور الندوات في مجال التقنيات، وتم استخدام المنهج الوصفي، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم اعداد استبانة لقياس الاتجاه نحو التعليم الالكتروني، وتكونت العينة من(462) معلما ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة جدة وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاه معلمي التخصص العلمي ذوي خبرة أقل من 5 سنوات في مجال العمل والذين يحضرون الندوات التعليمية في مجال التقنيات نحو التعليم الالكتروني أكثر إيجابية .

دراسة يوين وما (Yuen & Ma ,2008) هدفت إلى استكشاف تقبل المعلمين لاستخدام تقنية التعليم الالكتروني واتجاهات المعلمين نحو هذه التكنولوجيا الرقمية في التدريس، تم جمع البيانات باستخدام نهج التقييم الذاتي والذي يعتبر مناسبا بسبب الدعم الأدبي الكبير لاستخدامه، وتم تصميم استبانة من أجل التعرف على اتجاهات وتقبل المعلمين نحو تكنولوجيا التعليم الالكتروني، وتكونت العينة من 152 معلما أثناء الخدمة يدرسون في برنامج تعليم المعلمين في هونغ كونغ، وقام الباحثان بإعداد نموذج لفهم طبيعة عملية تقبل المعلمين للتعليم الالكتروني، وكشفت النتائج تباين سهولة الاستخدام المدركة حيث تفسر 68% من المعملين يتقبلون استخدام تكنولوجيا التعليم الالكتروني وأن هناك اتجاهات نحو استخدام هذه التكنولوجيا .

2.2.2 المحور الثاني: الدراسات السابقة المتعلقة بالأداء التدريسي:

دراسة الحربي والعوض(2022) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة توافر مؤشرات لمعايير الأداء التدريسي لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، والعمل على تقديم اطار مقترح من أجل تحسين الأداء التدريسي لهم في ضوء المعايير المهنية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم إعداد بطاقة ملاحظة تقتصر على المعايير والممارسات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، وتكونت العينة من (26) معلماً من معلمي مقرر الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في منطقة القصيم، وأظهرت النتائج أن معيار التخطيط للوحدات والأنشطة الدراسية ومعيار تهيئة بيئة التعلم بفاعلية كانت بدرجة متوسطة، ومعيار توافر تقويم أداء الطالب كان بدرجة ضعيفة .

دراسة كانيا وآخرون(Kanya et al.,2021) هدفت هذه الدراسة معرفة إذا كان هناك تأثير لقيادة مدير المدرسة والثقافة التنظيمية وكفاءة المعلمين على أداء المعلمين في مدينة باندونغ، وأيضا تهدف الى معرفة مدى تأثير هذه العوامل على أداء المعلمين إما في وقت واحد أو جزئيا، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات ، وتم استخدام النهج الكمي مع طرق المسح ، وتكونت عينة الدراسة من(385) معلماً من مدرسة مدينة باندونغ الثانوية، مدينة سيماهي ومنطقة باندونغ الغربية واندونيسيا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تأثير كبير وايجابي على متغيرات القيادة الرئيسية للمدرسة والثقافة التنظيمية وكفاءة المعلمين على أداء المعلمين .

دراسة حمد(2020) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الأداء التدريسي لمعلمين الرياضيات وعلاقته بمهارات التواصل الرياضي لهم في بغداد، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي ، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم اعداد بطاقة ملاحظة للأداء التدريسي، وبطاقة ملاحظة لمهارات التواصل الرياضي، وتكونت العينة من(60) معلم ومعلمة من معلمين الرياضيات في مديرية التربية في بغداد ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بدرجة متوسطة، ومهارات التواصل الرياضي لمعلمي الرياضيات بدرجة متوسطة، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية متوسطة بين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات وبين مهارات التواصل الرياضي لهم.

دراسة جيمينيز(Jimenez,2020)هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تحديد حاصل العمل العاطفي وموقف العمل وأداء التدريس لمعلمي المدارس الثانوية وعلاقتهما المتبادلة بين معلمي المدارس في أقسام المدارس

في وسط لوزون والفلبين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من(768) معلماً من المدارس الثانوية في من المدارس الأربع في وسط لوزون والفلبين، واستخدمت الدراسة استبانة لجمع البيانات، ونظام تقييم الأداء القائم على الكفاءة التابع لوزارة التعليم للمعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة حاصل المدرسة الثانوية العاطفي كان مرتفعا حيث كانت مواقف عمل المعلمين من حيث الشعور بالفاعلية والشعور بالمجتمع والشعور بالاهتمام المهني عالية جدا، وكان حاصل المعلمين العاطفي وأدائهم التعليمي مرتبطين بشكل كبير، وجد الباحث ارتباطات كبيرة بين موقف عمل المعلمين من حيث الشعور بالفاعلية وأدائهم التدريسي .

دراسة هوك وآخرون (Hoque et al.,2020) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تحديد العلاقة بين الاشراف وأداء المعملين التدريسي وموقفهم في المدارس الثانوية في كوالالمبور، ماليزيا، تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، و تم استخدام الاستبيان لجمع البيانات، فكانت الاستبانة الأولى تهدف الى جمع البيانات لفهم أن المشرفين ينفذون نهجا تنمويا للإشراف على المعلمين وتم تقسيمه الى 4 أقسام (المعلومات الديموغرافية للمدرسة، معلومات الملف الشخصي للمستجيب، وعي المشرفين بالمهام الاشرافية ، النهج التنموي يتكون من مواضيع فرعية)، والاستبانة الثانية لقياس كيفية تأثير الاشراف على أداء المعلمين في المدارس، وتكونت العينة من 200 معلم و50 مشرف، وأظهرت النتائج العثور على ممارسات اشرافية وموقف المعلمين تجاه الاشراف وأداء المعلمين بعد الاشراف على مستوى معتدل في المدارس الثانوية في ماليزيا ، ولا ترتبط الممارسات الاشرافية بأداء المعلمين وموقفهم ، والاشراف التوجيهي يرتبط بشكل إيجابي بأداء المعلمين .

دراسة علي(2018) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية الحديثة في اليمن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم جمع البيانات من خلال بطاقة ملاحظة وزعت على ثلاث مجالات: التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم ، وتكونت العينة من (36) معلما ومعلمة للرياضيات ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستويات أداء معلمي الرياضيات في مجال التخطيط بمتوسط حسابي 1.39 بتقدير منخفض، وتنفيذ التدريس بمتوسط حسابي 1.77 بتقدير متوسط ، والتقويم بمتوسط حسابي 2.24 بتقدير متوسط، وكان توافر المعايير المهنية في الأداء الكلي بتقدير متوسط، ولا يوجد اختلاف في أداء معلمي الرياضيات باختلاف خبرتهم، ونوعهم، ودوراتهم التدريبية.

دراسة العتيبي(2018) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التدريس المتمايز في محافظة عفيف، وإعداد قائمة لمهارات التدريس المناسب تواجدها في الأداء التدريسي لهم، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد بطاقة الملاحظة وبطاقة المقابلة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (42) معلما من معلمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية في محافظة عفيف، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في محافظة عفيف للمهارات الأربعة المناسب تواجدها لديهم في ضوء التدريس المتمايز وهي: ممايزة المحتوى والإجراءات ومصادر التعلم والتقويم كانت متوسطة وبلغ المتوسط الحسابي العام لبطاقة الملاحظة (2.61)، وأن درجة ممارسة معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في محافظة عفيف للمهارات الأربعة المناسب تواجدها لديهم في ضوء التدريس المتمايز وهي: ممايزة الأهداف والإجراءات ومصادر التعلم والتقويم كانت متوسطة وبلغ المتوسط الحسابي العام لبطاقة المقابلة (2.62) .

دراسة العوامرة(2018) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الحاجات النفسية والأداء التدريسي لمعلمي صعوبات التعلم في مدينة أبها بالسعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال إعداد مقياس للحاجات النفسية، ومقياس الأداء التدريسي، وتكونت العينة من (30) معلما ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الحاجات النفسية والأداء التدريسي، ووجود درجة مرتفعة من الأداء التدريسي على بعد التخطيط وعلى بعد التنفيذ وأيضا على بعد التقييم ، ووجود درجة مرتفعة من الحاجات النفسية لدى أفراد العينة على بعد تحقيق الذات .

دراسة نصار(2017) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزة ، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مكونة من 34 فقرة وزعت على المجالات الآتية: الإعداد، التخطيط للتدريس، البحث العلمي ، القياس والتقويم، الحوار والمناقشة مع الطلبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (813) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات طلبة كلية التربية في جامعتي الأقصى والأزهر في واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجامعة والجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات الطلبة تعزى لمتغير المستوى الدراسي في المجالات الإعداد والتخطيط للتدريس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات : البحث العلمي، والحوار والمناقشة مع الطلبة .

دراسة نقفي وآخرون (Naqvi et al.,2016) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين الذكاء العاطفي والأداء التدريسي للمعلمين على مستوى المدراس الثانوية في لاهور، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي ، وتكونت العينة من (650) معلمة من معلمي المدارس الثانوية ، وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة لقياس مستوى الذكاء العاطفي لمعلمي المدارس الثانوية ، وتم قياس أداء المعلمين من خلال نتائج الطلاب في الامتحان السنوي للصف العاشر الذي أجراه مجلس التعليم المتوسط والثانوي لاهور، وأظهرت نتائج الدراسة أن العوامل العاطفية موجودة على مستوى عال في الذكاء العاطفي للمعلمين ، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء العاطفي وأداء معلمي المدارس الثانوية .

دراسة الموسى(2015) هدفت التعرف الى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير الجودة في الاردن، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتم إعداد بطاقة الملاحظة لجمع البيانات موزعة على خمسة مجالات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الأساسية العليا والبالغ عددهم (120) معلما ومعلمة ، وتكونت العينة من (30) معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في منطقة كنانة في الأردن ، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أداء معلمي الدراسات الاجتماعية في متغيري سنوات الخبرة والمؤهل ، وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس لصالح المعلمات .

دراسة فيلو وكوموجي (Veloo& Komuji,2013) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر الاشراف السريري على الأداء التدريسي للمعلمين في المرحلة الثانوية في كوتا كينابالو، استخدم هذا البحث الملاحظة باستخدام أدوات الاشراف، تكونت العينة من 33 معلماً منهم 11 معلماً و22 معلمة ،استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات لمراقبة التدريس والتعلم والتي تم تكيفهما من أداة التحديد القياسية أو معيار بيماستيان القياس من مفتشية المدارس ويتم قياس الأداء التدريسي للمعلمين بناء على خطة الدرس اليومي ، تتكون أداة التدريس والتعلم من 10 جوانب (كتابة الخطة الدرس اليومي ، عرض الدرس ،تقنية طرح الأسئلة ،مشاركة الطلاب، ممارسة الطلاب، اغلاق الدرس، التحكم في الفصل ،مشاركة الطلاب، الدمج) ، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاشراف يساعد المعلمين على تحسين أنفسهم في التدريس وأظهرت النتائج أن بعض الجوانب التي يجب على المعلمين الاهتمام بها هي استخدام ركن الموضوع والتأكد من احضار الطلاب المواد الازمة للتعلم .

دراسة المالكي(2012) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظة الطائف ، ومن أجل تحقيق هدف الدراسة تم استخدام بطاقة ملاحظة لتنفيذ الدروس كأداة لجمع البيانات، واتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (97) معلما للتربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في 24 مدرسة ثانوية حكومية من مدارس محافظة الطائف ، وأظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في المجال التمكن من المادة العلمية للتربية الإسلامية كان بدرجة متوسطة ، وفي مجال التخطيط ومجال التقويم ومجال التنفيذ لتدريس التربية الإسلامية كان بدرجة ضعيفة ، وفي مجال إدارة الصف كان بدرجة متوسطة .

دراسة طياب(2012) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين اتجاهات أستاذ التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم الثانوي نحو الأداء التدريسي ومهنة التدريس، واتبع الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام أداتين لجمع البيانات: أولا مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس، وثانيا مقياس للأداء التدريسي، وتكونت العينة من (250) أستاذ تم اختيارهم بطريقة عشوائية موزعين على 6 ولايات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين ، وبينت النتائج امتلاك الأساتذة لاتجاهات إيجابية نحو مهنة تدريس التربية البدنية والرياضة .

دراسة **السهلي(2012)** هدفت هذه الدراسة التحقق من مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل في الكويت ، واتبع الباحث المنهج الوصفي ، وتكون مجتمع الدراسة من مديري المدارس للمرحلة الثانوية والبالغ عددهم (136) مديراً، والمدرسين الأوائل والبالغ عددهم (136) في جميع المحافظات الست في دولة الكويت(الأحمدي، الجهراء، حولي ، العاصمة، الفروانية ، مبارك الكبير)، وتكونت العينة من (164) مديرا ومدرسا ، منهم (82) مديرا و(82) مدرسا من جميع المحافظات في دولة الكويت، وتم اعداد استبانة لقياس معايير ضمان الجودة للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية وزعت على ثلاث مجالات : التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في دولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين كان مرتفعا ، وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية تبعا لمتغير جنس المدير ولمتغير الوظيفة (مدير، مدرس أول) .

3.2 التعقيب على الدراسات:

1.3.2 تعقيب على الدراسات السابقة في المحور الأول:

تم استعراض الدراسات السابقة التي تخص اتجاهات ومعتقدات المعلمين نحو التعليم الرقمي والتعليم الالكتروني، وتعقب الباحثة على الدراسات السابقة كالآتي:

كشفت الدراسات السابقة أن موضوع المعتقدات والاتجاهات نحو التعليم الالكتروني وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمة نال اهتمام العديد من الباحثين، وكشفت أن اتجاهات المعلمين تتباين نحو تطبيقه.

والدراسات السابقة تنوعت في أهدافها، حيث تناولت دراسة(Kategeri,2022؛ السلمي،2022؛ شحاتيت ،2022؛ المديرس وآخرون،2021؛ مامكغ،2021؛ الراشـــد،2017؛ حمدتو،2014؛ الطويل،2020؛ الـدويش والقحص،2020؛ مفرح،2018؛ لال والجنـدي،2010؛ بـالســـتر وآخرون(Ballester et al.,2008) ؛ودراســـة موليـت وآخرون (Mulet et al.,2021)؛ويون ومـا(Yuen &Ma ,2008) ؛المطوع،2013 ، الكشـــف عن اتجاهات وتصـــورات المعلمين نحو التعليم الرقمي والالكتروني، وهدفت دراسـة(الشـعيبات ،2019) الكشـف عن اتجاهات أعضـاء هيئة التدريس نحو تكنولوجيا التعليم، وعرضـت بعض الدراسات تطبيق سياسـة رقمنة التعليم والتعرف على معوقات تطبيقه مثل دراسـة(الشـريف ،2021؛ جلاد ،2020)، وعرضـت دراسـة (الغنام ،2021) المعتقدات نحو التحول الرقمي وعرضـت دراسـة شـرنار وكوري (Cherner & Curry ,2017) توظيف المهارات الرقمية للمعلمين وتنميتها .

وعرضت دراسة موليت وآخرون (2021) ودراسة بوتونن وآخرون(2017) معتقدات المعلمين نحو الموارد التعليمية الرقمية، واتفقت الدراسة الحالية مع هذا الجزء من دراسة الغنام(2021) ودراسة موليت وآخرون (2021) ودراسة بوتونن(2017) وهي المعتقدات نحو التعليم الرقمي.

واستخدمت أغلب الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، وبعض الدراسات استخدمت المنهج التجريبي مثل دراسة(الغنام، 2021)، واستخدمت دراسة(مامكغ ،2021) المنهج المختلط، واتبعت دراسة موليت وآخرون (Mulet et al.,2021) المنهج النوعي – البحث السردي، واستخدمت دراسة شيرنار وكوري (Cherner & Curry ,2017) منهج تطويري من خلال تصميم برنامج تدريبي، واستخدمت دراسة مفرح

(2018) المنهج الوصفي الارتباطي، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة مفرح في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي الارتباطي.

وبالنسبة لأداة الدراسة فأغلب الدراسات السابقة استخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وبعض الدراسات استخدمت أدوات غير الاستبانة مثل دراسة(جلاد ،2020) ودراسة(مامكغ ،2021) ودراسة(موليت وآخرون،2021) ودراسة بوتونن(2017)استخدمت أداة المقابلة لجمع البيانات، واستخدمت دراسة (الغنام ،2021) بطاقة ملاحظة، والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة لقياس اتجاهات ومعتقدات المعلمين نحو التعليم الرقمي وهي أداة الاستبانة.

وبالنسبة لمجتمع الدراسة فقد تنوع في الدراسات السابقة حسب الهدف من الدراسة، فبعض الدراسات استهدفت فئة المعلمين والمعلمات مثل دراسة (السلمي، 2022؛ شحاتيت ،2022؛ مامكغ ،2021؛ مفرح ،2018؛ الراشد، 2018؛ شيرنار وكوري ،2017؛ موليت وآخرون،2021؛ كاتجيري ،2022 ؛ بوين وما ،2008)، واستهدفت بعضها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مثل دراسة (الشعيبات، 2019 ؛ بوتونن,2017)، واستهدفت بعضها الطلبة مثل دراسة(الكندري،2021) ودراسة(الغنام،2021) ، واستهدفت بعضها مديري المدارس مثل دراسة (الشريف ،2021؛ جلاد ، 2020) .

والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي استهدفت فئة المعلمين للمرحلة الثانوية مثل دراسة (بالستر وآخرون، 2021؛ المديرس وآخرون ،2021؛ الطويل، 2020؛ المطيري ،2021) ودراسة (الدويش والقحص ،2020؛ حمدتو، 2014؛ المطوع، 2013 ؛ لال والجندي ، 2010) .

وأبرز ما توصلت إليه هذه الدراسات أن معتقدات وإدراك المعلمين نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التدريس واتجاهاتهم نحوها يعد عامل ضروري لنجاحهم في توظيفها في الواقع، وكانت اتجاهات المعلمين نحو التعليم الالكتروني بدرجة عالية وإيجابية، وأخرى بدرجة متوسطة، حيث أشارت عدد من الدراسات أن من أجل توظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم يتطلب عدة مقومات منها ما يتعلق في تدريب المعلمين وتنمية مهاراتهم الرقمية، ومتطلبات متعلقة بالبيئة التعليمية وتوفير الدعم المالي.

2.3.2 تعقيب على الدراسات السابقة في المحور الثاني:

تنوعت الدراسات السابقة في أهدافها، حيث تناولت دراسة الحربي والعوض(2022) معرفة توافر المؤشرات لمعايير الأداء التدريسي لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات، ودراسة كانيا وآخرون(Kany,2021) هدفت الى معرفة تأثير قيادة المدير والثقافة التنظيمية وكفاءة المعلمين على الأداء التدريسي للمعلمين،

وتناولت دراسة جيمينيز(Jimenez, 2020) الأداء التدريسي وعلاقته بالعمل العاطفي للمعلمين، واهتمت دراسة حمد(2022) بالأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات وعلاقته بمهارات التواصل الرياضي لهم، واهتمت دراسة هوك وآخرون (Hoque et al.,2020) بتحديد العلاقة بين الاشراف والأداء التدريسي للمعلمين، وتناولت دراسة علي (2018) الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير المهنية الحديثة في اليمن ، واهتمت دراسة العتيبي (2018) بواقع الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية في ضوء مهارات التدريس المتمايز في محافظة عفيف ، وتناولت دراسة العوامرة (2018) الحاجات النفسية وعلاقته بالأداء التدريسي لمعلمي صعوبات التعلم ، حيث تناولت دراسة نصار (2017) واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة.

وتناولت دراسة فيلو وكوموجي (Velool & Komuji, 2013) أثر الاشراف السريري على الأداء التدريسي، وتناولت دراسة السهلي (2012) التحقق من مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل، واهتمت دراسة طياب(2012) بالتعرف الى العلاقة بين اتجاهات أستاذ التربية البدنية والرياضية نحو الأداء التدريسي، وتناولت دراسة المالكي(2012) الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، واهتمت دراسة الموسى(2015) بتقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير الجودة ، وتناولت دراسة نقفي وآخرون(Naqvi et al., 2016) الذكاء العاطفي وعلاقته بالأداء التدريسي للمعلمين على مستوى المدارس الثانوية .

فقد اتفقت معظم الدراسات على الهدف العام وهو التعرف إلى مستوى الأداء التدريسي للمعلمين.

وبعض الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي المسحي مثل دراسة (الحربي والعوض ،2022؛علي ،2018 ؛ العتيبي ، 2018 ؛ نصار ،2017 ؛ السهلي,2012؛ كانيا وآخرون (Kanya et al.,2021) ؛ الموسى ،2015؛ المالكي،2012).

واستخدمت بعضها المنهج الوصفي الارتباطي مثل دراسة (حمد ،2022؛ جمينيز(jimenez,2020)؛ هوك وآخرون(Hoque et al.,2020) ؛ العوامرة ،2018؛ نقفي وآخرون (Naqvi et al, 2016) ؛ طياب ،2015) ، والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الوصفي الارتباطي .

وفي الدراسات السابقة تنوع المجتمع المستهدف وذلك حسب أهدافها ، حيث استهدفت بعض الدراسات المعلمين مثل دراسة (حمد ،2020 ؛ العوامرة ،2018) ، واستهدفت بعض الدراسات معلمي المرحلة الثانوية كما في دراسات (الحربي والعوض،2022 ؛(Jimenez,2020) ؛علي(2018) ؛ العتيبي،2018 (Hoque et al.,2020) ؛(Naqvi et al, 2016) ؛الموسى ،2015؛المالكي ،2012 ؛السهلي ،2012 ؛طياب ،2012 ؛ Velool & Komuji,2013)، واستهدفت بعضها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات مثل دراسة (نصار ،2014) ، واستهدفت بعضها مديري المدارس مثل دراسة (كانيا وآخرون ،2021) ، والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي استهدفت معلمي المرحلة الثانوية .

ونظرا لطبيعة الدراسات السابقة والمنهج المستخدم فإن أغلب الدراسات استخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات كما في دراسة هوك(Hoque et al.,2020) ؛ وجمينيز(Jimenez,2020) ؛ وكانيا وآخرون (Kanya et al.,2021)؛ العوامرة ،2018؛ نصار ،2017؛ نقفي ،2016؛ طياب ،2012؛ سهلي ،2012)، واستخدمت بعضها بطاقة ملاحظة مثل دراسة (الحربي والعوض ،2022 ؛ حمد ،2020 ؛ علي ،2018 ؛ العتيبي ،2018 ؛ الموسى ،2015 ؛ المالكي ،2012) ، واستخدمت دراسة (العتيبي ،2018) أيضا بطاقة المقابلة لجمع البيانات ،واستخدمت دراسة(Komuji&Veloo,2013) أداة التحديد القياسية أو معيار بيماستيان القياسي.

والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة لقياس الأداء التدريسي للمعلمين وهي أداة الاستبانة.

واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في معرفة فيما كتب عن المعتقدات نحو التعليم الرقمي، وإثراء المعرفة فيما كتب عن الأداء التدريسي للمعلمين وتقويمه، والاستفادة في كتابة الأدب النظري للدراسة، وفي إعداد أدوات الدراسة حيث تم بناء أداة الاستبانة لمعتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم، واستبانة لقياس الأداء التدريسي من عدة دراسات، وتم الاستفادة أيضاً في تحديد منهج البحث والأساليب الإحصائية المناسبة للتوصل الى نتائج الدراسة.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها من أول الدراسات (على حد علم الباحثة) التي جمعت بين متغيري معتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم وعلاقته بمستوى الأداء التدريسي لهم، وخلال عملية البحث عن الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع دراستي لن أجد أي دراسة جمعت هذه المتغيرات مع بعضهما.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أدوات الدراسة

6.3 متغيرات الدراسة

7.3 إجراءات الدراسة

8.3 المعالجة الإحصائية

الطريقة والإجراءات

1.3 المقدمة:

يحتوي هذا الفصل من الدراسة وصفاً دقيقاً للطرق والإجراءات التي قامت بها الباحثة لتنفيذ الدراسة من حيث: منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وتحديد عينة الدراسة، وأدوات الدراسة وكيف تم إعدادها، والتأكّد من صدقها وثباتها بالإضافة إلى إجراءات الدراسة، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة للوصول إلى النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات .

2.3 منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة المطلوبة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي؛ لمناسبته وملائمته لموضوع الدراسة الحالية وأهدافها .

3.3 مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم جنوب الخليل/ فلسطين، خلال الفصل الدراسيّ الأول من العام(2023-2024)، والبالغ عددهم (1105 معلم/ة)، وذلك حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم، والجدول(1.3) يوضح ذلك.

جدول (1.3) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للجنس.

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	488	%44,1
إناث	617	%55,9
المجموع	1105	%100

4.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغير الجنس، وبلغ حجم العينة(332) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في مديرية تربية جنوب الخليل، ويمثلون (30%) من مجتمع الدراسة .

جدول رقم (2.3): توزيع أفراد العينة تبعاً للجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	147	%44.3
إناث	185	%55.7
المجموع	332	%100

وزعت الباحثة أداتي الدراسة على(332) من معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل وفقاً لمتغير الجنس، وكان المسترد منها(314)، ويوضح الجدول(3.3) توزيع أفراد العينة المستردة، والجدول (4.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة .

جدول رقم (3.3): توزيع استبانات أفراد العينة المستردة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	137	%43.6
إناث	177	%56.4
المجموع	314	%100

جدول (4.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة .

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	137	43.6
	انثى	177	56.4
التخصص	علوم إنسانية	194	61.8
	علوم طبيعية	120	38.2
التقدير السنوي	ممتاز	56	17.8
	جيد جداً	227	72.3
	جيد	31	9.9
تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي	نعم	165	52.5
	لا	149	47.5

يبين الجدول(4.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة 43.6% للذكور، ونسبة 56.4% للإناث، ويبين متغير التخصص أن نسبة 61.8% علوم إنسانية، ونسبة 38.2% علوم طبيعية، ويبين متغير التقدير السنوي أن نسبة 17.8% ممتاز، ونسبة 72.3% جيد جداً، ونسبة 9.9% جيد، ويبين متغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي أن نسبة 52.5% لنعم، ونسبة 47.5% ل لا.

5.3 أدوات الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، وجمع البيانات اعتمدت الباحثة على أداتين للدراسة(الاستبانة)، وهما استبانة لقياس معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم، واستبانة لقياس مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية وقد تم بناؤهما على النحو الآتي:

أولا : تطوير أداة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم :

قامت الباحثة بإعداد الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى عدد من مقاييس معتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم المستخدمة في بعض الدراسات ومنها : دراسة المديرس وآخرون (2021)، ودراسة موليت وآخرون (Mulet et al.,2021) و(Kategri,2022)، والشعيبات(2019)،

بهدف الاســـتفادة منها في تطوير اســـتبانة لقياس معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وقد تكونت الاســـتبانة في نســـختها الأولية من(38) فقرة موزعة على عدة محاور : رقمنة التعليم التحديات والفرص، ورقمنة التعليم ودور المعلم، ورقمنة التعليم ودور الطالب، كما هو موضح في ملحق رقم(1)، وتم تدريج استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماسي حيث أُعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: أوافق بشـــدة(5)درجات، أوافق(4) درجات، محايد(3) درجات، غير موافق(درجتان)، غير موافق بشدة(درجة).

ثانيا : تطوير أداة قياس مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية :

قامت الباحثة بإعداد الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى عدد من مقاييس الأداء التدريســي لمعلمي المرحلة الثانوية في بعض الدراســات منها : دراســة الســهلي(2012)، ودراســة المالكي(2012)، ودراسة علي(2018) ، بهدف الاستفادة منها في تطوير استبانة لقياس مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية وقد تكونت الاستبانة في نسختها الأولية من(42) فقرة موزعة على عدة محاور : التخطيط ، والتنفيذ ، إدارة الصــف والتفاعل الصــفي، التقويم ، وتم تدريج اســتجابات أفراد عينة الدراســة على فقرات الأداة وفقاً لتدرج ليكرت (Likert) الخماســي حيث أُعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: بدرجة عالية جداً(5) درجات، بدرجة عالية(4)درجات، بدرجة متوسطة(3)درجات ، بدرجة ضعيفة(درجتان) ، بدرجة ضعيفة جداً(درجة).

1.5.3 صدق أدوات الدراسة:

تم التحقق من صدق أدوات الدراسة من خلال :

أولاً :الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

للتحقق من الصدق الظاهري قامت الباحثة بعرض أداتي الدراسة وهما : استبانة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية، واستبانة مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية، على مجموعة من المحكمين وذوي الخبرة والاختصاص في مختلف الجامعات، وبلغ عددهم(10) محكمين، كما هو موضح في ملحق رقم (4)، وبناءً على ملاحظات وتوجيهات وآراء المحكمين قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة، من حيث إلغاء بعض الفقرات، وتعديل صياغة بعض الفقرات لتصبح أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية كما موضح في

ملحق(2)، وبالتالي أصبح عدد فقرات أداة قياس معتقدات معلمي المرحلة الثانوية في صورتها النهائية (31) فقرة ، بينما أصبح عدد فقرات أداة القياس الأداء التدريسي النهائية (37) فقرة .

ثانياً : صدق البناء (صدق الاتساق الداخلي)

تم التحقق من صدق بناء أداتي الدراسة بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية لاستبانة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية واستبانة الأداء التدريسي كل على حدة، والجدولين (5.3) والجدول (6.3) يوضحان ذلك :

جدول (5.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.610**	0.000	12	0.764**	0.000	23	0.714**	0.000
2	0.456**	0.000	13	0.756**	0.000	24	0.760**	0.000
3	0.656**	0.000	14	0.777**	0.000	25	0.787**	0.000
4	0.485**	0.000	15	0.754**	0.000	26	0.791**	0.000
5	0.557**	0.000	16	0.771**	0.000	27	0.741**	0.000
6	0.670**	0.000	17	0.751**	0.000	28	0.821**	0.000
7	0.319**	0.000	18	0.762**	0.000	29	0.799**	0.000
8	0.279**	0.000	19	0.718**	0.000	30	0.793**	0.000
9	0.401**	0.000	20	0.686**	0.000	31	0.812**	0.000
10	0.641**	0.000	21	0.537**	0.000			
11	0.511**	0.000	22	0.752**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001 * داله احصائية عند 0.050

يلاحظ من الجدول(5.3) أن جميع قيم مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لاستبانة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم دالة إحصائياً، ويشير ذلك إلى تمتع الأداة بقوة اتساق داخلي بين الفقرات.

جدول (6.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.549**	0.000	14	0.702**	0.000	27	0.727**	0.000
2	0.647**	0.000	15	0.726**	0.000	28	0.667**	0.000
3	0.660**	0.000	16	0.669**	0.000	29	0.619**	0.000
4	0.683**	0.000	17	0.727**	0.000	30	0.662**	0.000
5	0.649**	0.000	18	0.690**	0.000	31	0.682**	0.000
6	0.683**	0.000	19	0.678**	0.000	32	0.637**	0.000
7	0.702**	0.000	20	0.668**	0.000	33	0.608**	0.000
8	0.651**	0.000	21	0.682**	0.000	34	0.643**	0.000
9	0.664**	0.000	22	0.684**	0.000	35	0.669**	0.000
10	0.691**	0.000	23	0.706**	0.000	36	0.637**	0.000
11	0.702**	0.000	24	0.690**	0.000	37	0.405**	0.000
12	0.629**	0.000	25	0.606**	0.000			
13	0.704**	0.000	26	0.739**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001 * داله احصائية عند 0.050

يلاحظ من الجدول(6.3) أن جميع قيم مصفوفة ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية لاستبانة مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية دالة إحصائياً، ويشير ذلك إلى تمتع الأداة بقوة اتساق داخلي بين الفقرات.

2.5.3 ثبات أدوات الدراسة :

أولاً : ثبات أداة قياس معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم :

تحققت الباحثة من ثبات أداة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ومجالاتها، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، بعد توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع

الدراسة، ومن خارج العينة تكونت من (30) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل ، والجدول (7.3) يوضح ذلك :

جدول (7.3): معاملات ثبات أداة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

المجال	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المجال الأول: رقمنة التعليم التحديات والفرص	30	9	0.806
المجال الثاني: رقمنة التعليم ودور المعلم	30	13	0.932
المجال الثالث: رقمنة التعليم ودور الطالب	30	9	0.946
الدرجة الكلية	30	31	0.958

تشير المعطيات الواردة في الجدول(7.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبانة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم تراوحت بين(80.–95.)، ويلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية (0.958)، مما يشير إلى درجة مرتفعة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانياً: ثبات أداة قياس مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية:

تحققت الباحثة من ثبات أداة قياس مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية ومجالاتها، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، بعد توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، ومن خارج العينة تكونت من (30) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، والجدول(8.3) يوضح ذلك :

جدول (8.3): معاملات ثبات أداة مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية وفق معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)

المجال	عدد الحالات	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المجال الأول: التخطيط	**30**	**8**	**0.904**
المجال الثاني: تنفيذ الدرس	**30**	**10**	**0.920**
المجال الثالث: إدارة الصف والتفاعل الصفي	**30**	**10**	**0.921**
المجال الرابع: التقويم	**30**	**9**	**0.899**
الدرجة الكلية	**30**	**37**	**0.964**

تشير المعطيات الواردة في الجدول(8.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات استبانة مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية تراوحت بين (.89–.92)، ويلاحظ أن معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية (0.964)، مما يشير إلى درجة مرتفعة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

6.3 متغيرات الدراسة :

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية :

1.6.3المتغيّرات المستقلة (Independent Variables):

والتي تشتمل على خصائص المستجيبين كالآتي :

الجنس: وله مستويان هي(ذكر، أنثى).

التخصص : وله مستويان هي(علوم إنسانية، علوم طبيعية).

التقدير السنوي : وله أربعة مستويات هي(ضعيف، جيِّد، جيِّد جدًّا، ممتاز).

تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي: ولها مستويان هي(نعم، لا).

2.6.3المتغيّرات التابعة (Dependent Variables) :

المُتغير التابع الأوّل: معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

المُتغير التابع الثاني : مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

7.3 إجراءات الدراسة:

نُفذت هذه الدراسة وفقاً للخطوات الآتية :

1. تحديد عنوان الدراسة، ووضع خطة الدراسة، وعرضها على عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس من أجل الموافقة عليها .
2. بعد الحصول على الموافقة قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة والمقالات والكتب من أجل جمع المعلومات المتعلقة بمتغيرات الدراسة ووضع الإطار النظري للدراسة .
3. الحصول على كتاب تسهيل مهمّة ملحق رقم (3) من منسّق برنامج أساليب التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس .
4. الحصول على أعداد معلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل من قسم الإحصاء في مديرية تربية جنوب الخليل، من أجل تحديد العينة .
5. قامت الباحثة بتطوير أدوات الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب التربوي في هذا المجال، وذلك لقياس معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، ومستوى الأداء التدريسي لهم .
6. تم التأكد من صدق أدوات الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكّمين وذوي الخبرة والاختصاص .
7. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، مكونة من (30) معلماً ومعلمة، للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة .
8. تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة التي اختيرت بطريقة عشوائية طبقية ، والبالغ عددها (332) معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، حيث تم توزيعها ورقياً وكان

عدد الاستبانات المستردة والتي خضعت للتحليل الاحصائي (314) استبانة .

9. تحليل البيانات، ومعالجتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

10. استخراج النتائج ومناقشتها، والتعليق عليها .

11.وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات التي لها علاقة بنتائج الدراسة.

8.3المعالجة الإحصائية:

لتحقيق هدف الدراسة، والإجابة عن أسئلتها، وفحص فرضيّاتها، قامت الباحثة بتفريغ البيانات التي تمَ جمعها بعد تطبيق الأدوات، وتفريغها على برنامج الرّزم الإحصائيّة SPSS؛ لاستخراج النتائج المطلوبة من متوسطات حسابية وانحرافات معياريّة، وذلك من خلال الاختبارات الإحصائية الآتية:

- معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach – Alpha) للتأكد من ثبات أدوات الدراسة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent T- test).
- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).
- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار تحديد مصدر الفروق (LSD).

وتم تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمفتاح التصحيح الآتي:

الجدول(9.3) درجات احتساب معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ومستوى الأداء التدريسي

الدرجة	مدى المتوسط الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67−2.34
مرتفعة	3.68 فأعلى

الفصل الرابع:

عرض نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

2.4 نَتائج أسئلة الدراسة

1.2.4 النَتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.2.4 النَتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.2.4 النَتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.2.4 النَتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

5.2.4 النَتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

3.4 ملخص النتائج

نتائج الدراسة:

1.4 المقدمة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الاجابة عن أسئلة الدراسة التي توصلت إليها الباحثة عن موضوع الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها .

2.4 نتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي ينص على:

"ما مستوى معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل

رقم المجال	الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	رقمنة التعليم التحديات والفرص	3.32	0.662	متوسطة
2	2	رقمنة التعليم ودور المعلم	3.49	0.773	متوسطة
3	3	رقمنة التعليم ودور الطالب	3.38	0.885	متوسطة
		الدرجة الكلية	3.41	0.700	متوسطة

تبين من الجدول(1.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات قياس معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم قد بلغَ (3.41) وانحراف معياري(0.700) وهذا يدل على أن معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة متوسطة، ولقد حصل مجال رقمنة التعليم ودور المعلم على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.49)، يليه مجال رقمنة التعليم ودور الطالب بمتوسط حسابي وقدره(3.38)، ومن ثم مجال رقمنة التعليم التحديات والفرص بمتوسط حسابي وقدره(3.32)، وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم كل مجال على حدة وهي على النحو الآتي:

1.رقمنة التعليم التحديات والفرص :

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال رقمنة التعليم التحديات والفرص

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أرى بأن رقمنة التعليم سيعزز من فرص تطور منظومة التعليم الفلسطيني.	3.71	1.015	عالية
2	9	أعتقد أن التعليم الرقمي يشكل أكبر التحديات في القرن الحادي والعشرين	3.66	0.933	متوسطة
3	8	أعتقد أن المجتمع لن يتقبل فكرة رقمنة التعليم بسهولة.	3.65	0.952	متوسطة
4	7	أعتقد من الصعب على وزارة التربية مجاراة التطورات في التعليم الرقمي في حال تطبيقه .	3.63	0.974	متوسطة
5	6	أرى أن رقمنة التعليم سيضع أمامنا تحديات من السهل علينا تجاوزها.	3.23	1.063	متوسطة
6	2	أعتقد أن متطلبات مشروع رقمنة التعليم يتوافق مع امكانيات وزارة التربية والتعليم	3.11	1.133	متوسطة
7	4	أتوقع أن يتناسب التعليم الرقمي مع جميع المباحث الدراسية	3.05	1.058	متوسطة
8	3	أعتقد أن التعليم الرقمي أكثر فعالية من التعليم التقليدي	2.96	1.174	متوسطة
9	5	أعتقد أن مهاراتنا التكنولوجية تؤهلنا لتطبيق رقمنة التعليم بجداره.	2.86	1.184	متوسطة

الدرجة الكلية	3.32	0.662	متوسطة

يلاحظ من الجدول(2.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال رقمنة التعليم التحديات والفرص قد بلغَ (3.32) وانحراف معياري (0.662) وهذا يدل على أن مجال رقمنة التعليم التحديات والفرص جاء بدرجة متوسطة ، وتشير النتائج في الجدول السابق أن فقرة واحد جاءت بدرجة عالية و(8) فقرات جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة " أرى بأن رقمنة التعليم سيعزز من فرص تطور منظومة التعليم الفلسطيني " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.71)، ويليها فقرة " أعتقد أن التعليم الرقمي يشكل أكبر التحديات في القرن الحادي والعشرين " بمتوسط حسابي وقدره (3.66) ، وحصلت الفقرة " أعتقد أن مهاراتنا التكنولوجية تؤهلنا لتطبيق رقمنة التعليم بجداره " على أدنى متوسط وقدره حسابي (2.86)، يليها الفقرة " أعتقد أن التعليم الرقمي أكثر فعالية من التعليم التقليدي " بمتوسط حسابي (2.96).

2. رقمنة التعليم ودور المعلم :

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال رقمنة التعليم ودور المعلم

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	21	أعتقد أن التعليم الرقمي سيتطلب جهودا مضاعفة من قبل المعلم	3.84	1.005	عالية
2	14	أعتقد أن تطوري المهني سيزداد من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية في التدريس.	3.66	0.963	متوسطة
3	20	أرى أن رقمنة التعليم سيعزز من فرص تواصل المعلمين مع أولياء أمور الطلاب .	3.64	0.969	متوسطة
4	1	أعتقد أن رقمنة التعليم ستساهم في توظيف استراتيجيات متنوعة في التدريس .	3.58	1.025	متوسطة
5	13	أرى أن التدريس سيصبح أكثر متعة باستخدام التكنولوجيا الرقمية	3.54	1.064	متوسطة
6	15	أرى أن رقمنة التعليم سيزيد فرص الابداع والابتكار لدى المعلمين في التدريس.	3.53	1.082	متوسطة

7	18	يمكن أن يسهم تطبيق برامج التدريب للمعلمين في إنجاح رقمنة التعليم.	3.53	1.036	**متوسطة**
8	12	أرى أن فرص التفاعل النشط بين المعلم والطلبة ستزداد حال توظيف رقمنة التعليم .	3.46	1.011	**متوسطة**
9	17	أعتقد أن تطبيق رقمنة التعليم يزيد من ثقة المعلمين بأنفسهم.	3.39	1.088	**متوسطة**
10	19	أعتقد أن رقمنة التعليم ستساهم في رفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين.	3.39	1.028	**متوسطة**
11	11	أرى أن رقمنة التعليم تعيق اكمال المناهج الدراسية من قبل المعلمين .	3.29	1.095	**متوسطة**
12	22	أرى أن التعليم الرقمي سيوفر فرص تقويم أكثر جداره وعدالة لإنجازات الطلاب .	3.29	1.073	**متوسطة**
13	16	أرى أن توظيف رقمنة التعليم يساعدني في تخطي الفروق الفردية بين الطلاب .	3.23	1.074	**متوسطة**
		الدرجة الكلية	**3.49**	**0.773**	**عالية**

يلاحظ من الجدول(3.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال رقمنة التعليم ودور المعلم قد بلغَ (3.49) وانحراف معياري(0.773) وهذا يدل على أن مجال رقمنة التعليم ودور المعلم جاء بدرجة متوسطة، وتشير النتائج في الجدول السابق أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية و(12) فقرة جاءت بدرجة متوسطة، وحصلت الفقرة " أعتقد أن التعليم الرقمي سيتطلب جهودا مضاعفة من قبل المعلم " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.84)، ويليها فقرة " أعتقد أن تطوري المهني سيزداد من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية في التدريس " بمتوسط حسابي وقدره (3.66) ،وحصلت الفقرة " أرى أن توظيف رقمنة التعليم يساعدني في تخطي الفروق الفردية بين الطلاب " على أدنى متوسط حسابي وقدره (3.23)، يليها الفقرة " أرى أن التعليم الرقمي سيوفر فرص تقويم أكثر جداره وعدالة لإنجازات الطلاب " والفقرة " أرى أن رقمنة التعليم تعيق اكمال المناهج الدراسية من قبل المعلمين " بمتوسط حسابي وقدره (3.29).

3. رقمنة التعليم ودور الطالب :

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال رقمنة التعليم ودور الطالب

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	27	أرى أن رقمنة التعليم سيفتح أمام الطلبة مصادر متعددة للتعلم .	3.54	1.023	**متوسطة**
2	30	أعتقد أن التعليم الرقمي سوف ينمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة .	3.51	1.061	**متوسطة**
3	29	أرى أن رقمنة التعليم ستزيد من تفاعل الطلبة مع الأنشطة التعليمية التعلمية.	3.48	1.046	**متوسطة**
4	28	أرى أن التعليم الرقمي سيساهم في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.	3.46	1.048	**متوسطة**
5	31	أعتقد أن توظيف التعليم الرقمي سيساعد الطلبة في اكتساب مهارات التقويم الذاتي .	3.42	1.091	**متوسطة**
6	26	أشعر أن رقمنة التعليم سيكون له أثرا في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب .	3.37	1.026	**متوسطة**
7	25	أشعر أن رقمنة التعليم سيكون له أثرا في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب .	3.33	1.090	**متوسطة**
8	24	أرى بأن رقمنة التعليم سوف تحسن من مستويات تحصيل الطلاب .	3.20	1.058	**متوسطة**
9	23	أعتقد أن رقمنة التعليم سيوفر فرص متكافئة لجميع الطلبة في التعليم .	3.13	1.092	**متوسطة**
		الدرجة الكلية	**3.38**	**0.885**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول(4.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور مجال رقمنة التعليم ودور الطالب قد بلغَ (3.38) وانحراف معياري(0.885) وهذا يدل على أن مجال رقمنة التعليم ودور الطالب جاء بدرجة متوسطة، وتشير النتائج في الجدول السابق أن جميع الفقرات جاءت بدرجة متوسطة ، وحصلت الفقرة " أرى أن رقمنة التعليم سيفتح أمام الطلبة مصادر متعددة للتعلم " على أعلى

متوسط حسابي ومقداره (3.54)، ويليها فقرة " أعتقد أن التعليم الرقمي سوف ينمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة " بمتوسط حسابي وقدره (3.51)، وحصلت الفقرة " أعتقد أن رقمنة التعليم سيوفر فرص متكافئة لجميع الطلبة في التعليم " على أدنى متوسط حسابي وقدره (3.13)، يليها الفقرة " أرى بأن رقمنة التعليم سوف تحسن من مستويات تحصيل الطلاب " بمتوسط حسابي وقدره (3.20).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي ينص على:

"هل تختلف متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والتقدير السنوي، وتلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي)؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات الآتية :

نتائج اختبار الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس".

ولفحص الفرضية الصفرية الأولى تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة قياس معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير الجنس، ونتائج الجدول(5.4) يوضح ذلك :

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
رقمنة التعليم التحديات والفرص	ذكر	137	3.45	0.64	312	3.262	0.001
	أنثى	177	3.21	0.66			
رقمنة التعليم ودور المعلم	ذكر	137	3.59	0.71	312	1.926	0.055
	أنثى	177	3.41	0.81			
	ذكر	137	3.47	0.81		1.403	0.162

رقمنة التعليم ودور الطالب	أنثى	177	3.32	0.93	312		
الدرجة الكلية	ذكر	137	3.51	0.67	312	2.298	0.022
	أنثى	177	3.32	0.71			

يتبين من الجدول(5.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها(0.022) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$)، وعليه ترفض الفرضية الصفرية لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمجالات رقمنة التعليم التحديات والفرص ورقمنة التعليم ودور المعلم، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، بينما لم تكن هناك فروق في مجال رقمنة التعليم ودور الطالب .

نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص".

ولفحص الفرضية الصفرية الثانية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة قياس معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير التخصص.

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانجرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
رقمنة التعليم التحديات والفرص	علوم إنسانية	194	3.33	0.71	312	0.529	0.597
	علوم طبيعية	120	3.30	0.58			
رقمنة التعليم ودور المعلم	علوم إنسانية	194	3.50	0.78	312	0.053	0.958
	علوم طبيعية	120	3.49	0.76			
رقمنة التعليم ودور الطالب	علوم إنسانية	194	3.37	0.90	312	0.360	0.719
	علوم طبيعية	120	3.40	0.87			
	علوم إنسانية	194	3.41	0.73		0.037	0.970

الدرجة الكلية	علوم طبيعية	120	3.40	0.65	312		

يتبين من خلال الجدول(6.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها (0.970) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تقضي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص، وكذلك حسب المجالات كافة .

نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي".

تم فحص الفرضية الصفرية الثالثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير التقدير السنوي والجدول (7.4) يوضح ذلك :

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي

المجال	التقدير السنوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
رقمنة التعليم التحديات والفرص	ممتاز	56	3.32	0.58
	جيد جداً	227	3.30	0.69
	جيد	31	3.43	0.56
رقمنة التعليم ودور المعلم	ممتاز	56	3.32	0.74
	جيد جداً	227	3.50	0.80
	جيد	31	3.64	0.59
رقمنة التعليم ودور الطالب	ممتاز	56	3.23	0.83
	جيد جداً	227	3.40	0.92
	جيد	31	3.51	0.69
الدرجة الكلية	ممتاز	56	3.30	0.61
	جيد جداً	227	3.41	0.74
	جيد	31	3.54	0.56

يتبين من الجدول(7.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (8.4):

جدول(8.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
رقمنة التعليم التحديات والفرص	بين المجموعات	0.457	2	0.228	0.520	0.595
	داخل المجموعات	136.652	311	0.439		
	المجموع	137.109	313			
رقمنة التعليم ودور المعلم	بين المجموعات	2.389	2	1.195	2.014	0.135
	داخل المجموعات	184.490	311	0.593		
	المجموع	186.879	313			
رقمنة التعليم ودور الطالب	بين المجموعات	1.888	2	0.944	1.207	0.300
	داخل المجموعات	243.195	311	0.782		
	المجموع	245.084	313			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.293	2	0.646	1.320	0.269
	داخل المجموعات	152.284	311	0.490		
	المجموع	153.576	313			

يتبين من الجدول(8.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية(1.320) ومستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها (0.269) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تقضي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي، وكذلك حسب المجالات كافة .

نتائج اختبار الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي".

لفحص الفرضية الصفرية الرابعة تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات استبانة قياس معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي.

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي

المجال	تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
رقمنة التعليم التحديات والفرص	نعم	165	3.31	0.708	312	0.092	0.926
	لا	149	3.32	0.608			
رقمنة التعليم ودور المعلم	نعم	165	3.44	0.848	312	1.079	0.281
	لا	149	3.53	0.679			
رقمنة التعليم ودور الطالب	نعم	165	3.31	0.928	312	1.445	0.150
	لا	149	3.46	0.831			
الدرجة الكلية	نعم	165	3.37	0.754	312	1.054	0.293
	لا	149	3.46	0.637			

يتبين من الجدول(9.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها (0.293)، وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تقضي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي ، وكذلك حسب للمجالات كافة .

3.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي ينص:

"ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، والجدول (10.4) يوضح ذلك :

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل

رقم المجال	الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	3	إدارة الصف والتفاعل الصفي	4.03	0.545	عالية
2	2	تنفيذ الدرس	3.97	0.533	عالية
3	1	التخطيط	3.93	0.553	عالية
4	4	التقويم	3.92	0.535	عالية
		الدرجة الكلية	3.97	0.469	عالية

يتبين من الجدول(10.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس مستوى الأداء التدريسي لقد بلغَ (3.97) وانحراف معياري (0.469) وهذا يدل على أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة عالية، ولقد حصل مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.03)، يليه مجال تنفيذ الدرس بمتوسط حسابي وقدره (3.97)، ومن ثم مجال التخطيط بمتوسط حسابي وقدره (3.93)، ومن ثم مجال التقويم بمتوسط حسابي وقدره (3.92)، وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية كل مجال على حدة وهي موضحة على النحو الآتي:

1. مجال التخطيط :

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التخطيط

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	أراعي في خطة الدرس المعارف السابقة لدى الطلبة .	4.03	0.703	**عالية**
2	3	أراعي صياغة أهداف واقعية من خلال المحتوى التعليمي.	4.01	0.614	**عالية**
3	5	أراعي توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ الدروس عند وضع الخطط	4.01	0.724	**عالية**
4	1	أضع تصورا ذهنيا مسبقا لخطة الدرس ثم ادونها .	3.95	0.741	**عالية**
5	6	أراعي في الخطة مراحل تسلسل العملية التدريسية	3.92	0.732	**عالية**
6	2	أصمم خطة تدريس تستجيب لخصائص الطلبة .	3.90	0.676	**عالية**
7	7	أحرص على تصميم أنشطة تعليمية تعزز من فرص تعلم الطلبة	3.82	0.795	**عالية**
8	8	أطور خططي التدريسية باستمرار استجابة لمتطلبات تطوير التعليم .	3.82	0.725	**عالية**
الدرجة الكلية			**3.93**	**0.553**	**عالية**

يتبين من الجدول(11.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التخطيط قد بلغَ (3.93) وانحراف معياري (0.553) وهذا يدل على أن مجال التخطيط جاء بدرجة عالية، وتشير النتائج في الجدول السابق أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية ، وحصلت الفقرة " أراعي في خطة الدرس المعارف السابقة لدى الطلبة "على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.03)، ويليها فقرة " أراعي صياغة أهداف واقعية من خلال المحتوى التعليمي" والفقرة " أراعي توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ الدروس عند وضع الخطط " بمتوسط حسابي وقدره (4.01) ، وحصلت الفقرة " أطور خططي التدريسية باستمرار استجابة لمتطلبات تطوير التعليم " والفقرة " أحرص على تصميم أنشطة تعليمية تعزز من فرص تعلم الطلبة "على أدنى متوسط حسابي وقدره(3.82)، يليها الفقرة "أصمم خطة تدريس تستجيب لخصائص الطلبة " بمتوسط حسابي وقدره (3.90).

2. مجال تنفيذ الدرس :

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تنفيذ الدرس

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	18	أجيب عن أسئلة طلبتي برحابة صدر .	4.12	0.621	**عالية**
2	17	أشجع طلبتي على طرح اسئلتهم .	4.06	0.666	**عالية**
3	13	أستخدم لغة معبرة تتناسب مع طبيعة المحتوى التعليمي والسلامة اللغوية .	4.00	0.699	**عالية**
4	14	أهتم بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التدريس	3.99	0.657	**عالية**
5	16	أحرص على الإكثار من الأمثلة والتشبيهات أثناء شرح الدرس	3.98	0.739	**عالية**
6	15	أوجه أسئلة تنمي مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلبة .	3.96	0.675	**عالية**
7	9	أوفر مناخ صفي داعم لتعلم الطلبة أو لجذب انتباه الطلبة .	3.94	0.756	**عالية**
8	10	أوظف استراتيجيات تدريس تنسجم مع طبيعة المحتوى التعليمي .	3.93	0.744	**عالية**
9	12	أحرص على توظيف مصادر التعلم المتاحة لتحقيق التعلم النشط لدى الطلبة .	3.91	0.672	**عالية**
10	11	أنوع في استراتيجياتي التدريسية بناء على أنماط تعلم الطلبة .	3.85	0.747	**عالية**
		الدرجة الكلية	**3.97**	**0.533**	**عالية**

يتبين من الجدول(12.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التنفيذ قد بلغَ (3.97) وانحراف معياري (0.533) وهذا يدل على أن مجال تنفيذ الدرس جاء بدرجة عالية، وتشير النتائج في الجدول السابق أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية، وحصلت الفقرة " أجيب عن أسئلة طلبتي برحابة صدر "على أعلى متوسط حسابي وقداره (4.12)، ويليها فقرة " أشجع طلبتي على طرح اسئلتهم "بمتوسط حسابي وقدره (4.06) ،وحصلت الفقرة " أنوع في استراتيجياتي التدريسية بناء على أنماط

تعلم الطلبة " على أدني متوسط حسابي وقدره (3.85)، يليها الفقرة " أحرص على توظيف مصادر التعلم المتاحة لتحقيق التعلم النشط لدى الطلبة " بمتوسط حسابي وقدره (3.91).

3. إدارة الصف والتفاعل الصفي:

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال إدارة الصف والتفاعل الصفي

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	23	استثمر وقت الحصة بفاعلية .	4.08	0.692	عالية
2	22	أحرص على بناء علاقات إنسانية وديه مع طلبتي .	4.07	0.729	عالية
3	24	أحرص على إشراك جميع الطلبة في الإجابة عن الأسئلة التي أطرحها .	4.06	0.756	عالية
4	27	أحرص على تعزيز الطلبة من حين لأخر أثناء الحصة لزيادة انتباههم .	4.06	0.708	عالية
5	20	أوظف مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بطريقة مشوقة .	4.03	0.639	عالية
6	26	أنوع من أنماط التفاعلات الصفية لجعل الحصة أكثر إثارة وتشويق .	4.01	0.683	عالية
7	10	أحرص على متابعة جميع طلبة الصف أثناء تنفيذ الأنشطة والمهام الدراسية .	4.01	0.676	عالية
8	19	أحدد مسبقا قواعد الانضباط الصفي والزم الطلبة باحترامها .	4.00	0.809	عالية
9	21	أحرص على أن تكون حركتي داخل الصف وظيفية .	3.99	0.710	عالية
10	25	أعالج المشكلات الصفية المستجدة في الحصة .	3.98	0.743	عالية
الدرجة الكلية			**4.03**	**0.545**	عالية

يتبين من الجدول (13.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي قد بلغَ (4.03) وانحراف معياري (0.545) وهذا يدل على أن مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي جاء بدرجة عالية، وتشير النتائج في الجدول السابق أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية ،وحصلت الفقرة "استثمر وقت الحصة بفاعلية " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.08)، ويليها فقرة " أحرص على بناء علاقات إنسانية وديه مع طلبتي" بمتوسط حسابي وقدره (3.07) ،وحصلت الفقرة "

أعالج المشكلات الصفية المستجدة في الحصة " على أدني متوسط حسابي وقدره (3.98)، يليها الفقرة " أحرص على أن تكون حركتي داخل الصف وظيفية " بمتوسط حسابي وقدره (3.99).

4. مجال التقويم :

جدول (14.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم:

رقم الفقرة	الترتيب	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	31	أتحقق من فهم طلبتي للمادة التي تم شرحها قبل مغادرة الحصة .	4.09	0.630	عالية
2	30	أحرص على ربط أسئلتي بأهداف المحتوى التعليمي .	4.04	0.658	عالية
3	36	أصمم اختبارات تقويمية تنسجم مع معايير الاختبار الجيد	4.03	0.692	عالية
4	34	أمارس التقويم (التكويني والختامي) بشكل إيجابي .	3.99	0.710	عالية
5	35	أحرص على الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة في تحسين أدائي التدريسي .	3.97	0.646	عالية
6	33	أحرص على توظيف تقويم الطلبة .	3.93	0.698	عالية
7	32	أعزز لدى طلبتي مهارات التقويم الذاتي لكل ما يدرسونه.	3.92	0.674	عالية
8	29	أشرك الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالواجبات الدراسية والامتحانات .	3.77	0.818	عالية
9	37	أكلف الطلبة بمهمات تعليمية الالكترونية .	3.54	0.901	عالية
		الدرجة الكلية	**3.92**	**0.535**	عالية

يتبين من الجدول(14.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التقويم وقد بلغَ (3.92) وانحراف معياري (0.535) وهذا يدل على أن مجال التقويم جاء بدرجة عالية، وتشير النتائج في الجدول السابق أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية، وحصلت الفقرة " أتحقق من فهم طلبتي للمادة التي تم شرحها قبل مغادرة الحصة " على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.09)، ويليها فقرة " أحرص على ربط أسئلتي بأهداف المحتوى التعليمي " بمتوسط حسابي وقدره(4.04) ،وحصلت الفقرة " أكلف الطلبة بمهمات تعليمية الالكترونية " على أدني متوسط حسابي وقدره (3.54)، ويليها الفقرة " أشرك الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالواجبات الدراسية والامتحانات " بمتوسط حسابي وقدره (3.77).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على:

"هل تختلف متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل باختلاف متغيرات الدراسة(الجنس، والتخصص، والتقدير السنوي، وتلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات التالية:

نتائج اختبار الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس".

لفحص الفرضية الصفرية الخامسة تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير الجنس، وهي موضحة كما في الجدول(15.4):

جدول (15.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	137	3.88	0.59	312	1.638	0.102
	أنثى	177	3.98	0.52			
تنفيذ الدرس	ذكر	137	3.98	0.60	312	0.147	0.883
	أنثى	177	3.98	0.48			
إدارة الصف والتفاعل الصفي	ذكر	137	4.03	0.61	312	0.259	0.796
	أنثى	177	4.02	0.49			
التقويم	ذكر	137	3.90	0.64	312	0.587	0.558
	أنثى	177	3.93	0.43			
الدرجة الكلية	ذكر	137	3.96	0.53	312	0.452	0.652
	أنثى	177	3.98	0.41			

يتبين من الجدول(15.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها (0.652)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الاحصائية($\alpha \leq 0.05$) وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تقضي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك حسب المجالات كافة.

نتائج اختبار الفرضية الصفرية السادسة والتي تنص:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص".

لفحص الفرضية الصفرية السادسة تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير التخصص، وهي موضحة كما في الجدول(16.4) :

جدول (16.4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	علوم إنسانية	194	3.90	0.57	312	0.869	0.386
	علوم طبيعية	120	3.97	0.53			
تنفيذ الدرس	علوم إنسانية	194	3.99	0.526	312	0.553	0.581
	علوم طبيعية	120	3.96	0.55			
إدارة الصف والتفاعل الصفي	علوم إنسانية	194	4.03	0.53	312	0.033	0.974
	علوم طبيعية	120	4.02	0.56			
التقويم	علوم إنسانية	194	3.91	0.59	312	0.168	0.866
	علوم طبيعية	120	3.92	0.46			
الدرجة الكلية	علوم إنسانية	194	3.97	0.48	312	0.088	0.930
	علوم طبيعية	120	3.97	0.47			

يتبين من الجدول(16.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها(0.930)، وهي أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) ،وعليه تقبل الفرضية الصفرية التي تقضي بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص، وكذلك حسب المجالات كافة.

نتائج اختبار الفرضية الصفرية السابعة والتي تنص: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي".

ولفحص الفرضية الصفرية السابعة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير التقدير السنوي، وهي موضحة في الجدول(17.4) :

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي

المجال	التقدير السنوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	ممتاز	56	4.10	0.53
	جيد جداً	227	3.92	0.54
	جيد	31	3.69	0.60
تنفيذ الدرس	ممتاز	56	4.17	0.51
	جيد جداً	227	3.97	0.52
	جيد	31	3.73	0.60
إدارة الصف والتفاعل الصفي	ممتاز	56	4.32	0.54
	جيد جداً	227	4.00	0.51
	جيد	31	3.70	0.59
التقويم	ممتاز	56	4.06	0.69
	جيد جداً	227	3.91	0.48
	جيد	31	3.67	0.57
الدرجة الكلية	ممتاز	56	4.18	0.47
	جيد جداً	227	3.96	0.43
	جيد	31	3.70	0.56

يتبين من الجدول رقم (17.4) وجود فروق ظاهرية في متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) والجدول رقم (18.4) يوضح ذلك:

جدول(18.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	3.687	2	1.844	6.228	*0.002
	داخل المجموعات	92.058	311	0.296		
	المجموع	95.745	313			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	3.793	2	1.896	6.916	*0.001
	داخل المجموعات	85.283	311	0.274		
	المجموع	89.076	313			
إدارة الصف والتفاعل الصفي	بين المجموعات	8.311	2	4.156	15.240	*0.000
	داخل المجموعات	84.804	311	0.273		
	المجموع	93.115	313			
التقويم	بين المجموعات	3.231	2	1.616	5.826	*0.003
	داخل المجموعات	86.247	311	0.277		
	المجموع	89.479	313			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.608	2	2.304	11.155	*0.000
	داخل المجموعات	64.233	311	0.207		
	المجموع	68.841	313			

* داله احصائية عند ($\alpha \geq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (18.4) أن قيمة ف للدرجة الكلية (11.155) ومستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها (0.000) ، وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) وعليه ترفض الفرضية الصفرية، لوجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي، وكذلك حسب المجالات كافة ، ولفحص اتجاه دلالة الفروق تم استخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، والجدول(19.4) يوضح ذلك:

الجدول (19.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير التقدير السنوي

المجال	المتغيرات		الفروق بين المتوسطات	مستوى الدلالة
التخطيط	ممتاز	جيد جداً	0.18534*	0.023
		جيد	0.42569*	0.001
	جيد جداً	ممتاز	-0.18534*	0.023
		جيد	0.24035*	0.022
تنفيذ الدرس	ممتاز	جيد جداً	0.20171*	0.010
		جيد	0.42702*	0.000
	جيد جداً	ممتاز	-0.20171*	0.010
		جيد	0.22531*	0.025
إدارة الصف والتفاعل الصفي	ممتاز	جيد جداً	0.32412*	0.000
		جيد	0.61855*	0.000
	جيد جداً	ممتاز	-0.32412*	0.000
		جيد	0.29443*	0.003
التقويم	ممتاز	جيد جداً	0.14575	0.065
		جيد	0.40239*	0.001
	جيد جداً	ممتاز	-0.14575	0.065
		جيد	0.25664*	0.011
الدرجة الكلية	ممتاز	جيد جداً	0.21764*	0.001
		جيد	0.47251*	0.000
	جيد جداً	ممتاز	-0.21764*	0.001
		جيد	0.25487*	0.004

يلاحظ من الجدول (19.4) أن الفروق في الدرجة الكلية كانت بين (ممتاز) و(جيد جداً) لصالح (ممتاز)، وبين (ممتاز) و(جيد) لصالح (ممتاز)، وبين (جيد جداً) و(جيد) لصالح (جيد جداً).

نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثامنة والتي تنص: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي".

ولفحص الفرضية الصفرية الثامنة تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي، والنتائج كما موضح في الجدول(20.4) :

جدول (20.4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي

المجال	تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التخطيط	نعم	165	4.00	0.50	312	2.443	*0.015
	لا	149	3.86	0.60			
تنفيذ الدرس	نعم	165	4.03	0.47	312	2.174	*0.030
	لا	149	3.90	0.60			
إدارة الصف والتفاعل الصفي	نعم	165	4.12	0.50	312	3.329	*0.001
	لا	149	3.93	0.58			
التقويم	نعم	165	4.02	0.50	312	3.545	*0.000
	لا	149	3.80	0.55			
الدرجة الكلية	نعم	165	4.050	0.41	312	3.330	*0.001
	لا	149	3.8756	0.51727			

* داله احصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (20.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها (0.001)، وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه ترفض الفرضية الصفرية، لوجود فروق بين متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي، وكذلك حسب المجالات كافة، حيث كانت الفروق لصالح الذين تلقوا دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي ينص:

"هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية التاسعة:

نتائج اختبار الفرضية الصفرية التاسعة والتي تنص على:

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل "

ولفحص الفرضية الصفرية التاسعة تم حساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات مستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، كما هو موضح في الجدول (21.4).

جدول (21.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات مستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل:

المجالات		رقمنة التعليم والتحديات والفرص	رقمنة التعليم ودور المعلم	رقمنة التعليم ودور الطالب	الدرجة الكلية
التخطيط	معامل بيرسون	0.066	0.118*	0.155**	0.129*
	مستوى الدلالة	0.241	0.037	0.006	0.022
تنفيذ الدرس	معامل بيرسون	0.010	0.051	0.115*	0.068
	مستوى الدلالة	0.866	0.372	0.042	0.229
إدارة الصف والتفاعل الصفي	معامل بيرسون	-0.004	0.087	0.088	0.072
	مستوى الدلالة	0.943	0.125	0.118	0.206
التقويم	معامل بيرسون	0.031	0.057	-0.001	0.035
	مستوى الدلالة	0.580	0.316	0.991	0.540
الدرجة الكلية	معامل بيرسون	0.027	0.089	0.102	0.086
	مستوى الدلالة	0.630	0.117	0.070	0.128

* داله احصائية عند ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول(21.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية قد بلغَ (0.086)، ومستوى الدلالة المحسوبة والتي قيمتها(0.128)، وهي أكبر من مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$)، أي أنها غير دالة إحصائياً، ولا يوجد علاقة بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات مستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، ولكن تبين وجود علاقة إيجابية طردية بين مجال التخطيط والدرجة الكلية لمستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل(وكذلك مجالي رقمنة التعليم ودور المعلم ورقمنة التعليم ودور الطالب)، أي أنه كلما زاد مجال التخطيط في معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل زاد ذلك من مستوى الأداء التدريسي لديهم، والعكس صحيح، وبذلك تقبل الفرضية الصفرية .

3.4 ملخص نتائج الدراسة:

يُمكن تلخيص نتائج الدراسة كالآتي :

- جاء المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل بمقدار (3.41) بدرجة متوسطة، وأن قيم المتوسط الحسابي لمجالات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم جاءت مرتبة كالآتي: حصل مجال رقمنة التعليم ودور المعلم على أعلى متوسط حسابي مقداره(3.49) بدرجة متوسطة، ثم يليه مجال رقمنة التعليم ودور الطالب بمتوسط حسابي مقداره(3.38)بدرجة متوسطة، ومن ثم مجال رقمنة التعليم التحديات والفرص بمتوسط حسابي مقداره(3.32)بدرجة متوسطة.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس ، وكذلك لمجال رقمنة التعليم التحديات والفرص ، وكانت الفروق لصالح الذكور.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص .

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي.

- جاء المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لمستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل بمقدار (3.97) بدرجة عالية ، وأن قيم المتوسط الحسابي لمجالات مستوى الأداء التدريسي جاءت مرتبة كالآتي: حصل مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي على أعلى متوسط حسابي مقداره(4.03) بدرجة عالية، ثم يليه مجال تنفيذ الدرس بمتوسط حسابي مقداره(3.97)بدرجة عالية، ثم يليه مجال التخطيط بمتوسط حسابي مقداره(3.93)بدرجة عالية، ثم مجال التقويم بمتوسط حسابي مقداره (3.92) بدرجة عالية .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس .
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي، وكذلك للمجالات وكانت لصالح ممتاز .
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي ،وكذلك للمجالات وكانت لصالح الذين تلقوا دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي .
- عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، ولكن تبين وجود علاقة إيجابية طردية بين مجال التخطيط والدرجة الكلية لمستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل(وكذلك مجالي رقمنة التعليم ودور المعلم ورقمنة التعليم ودور الطالب)، أي أنه كلما زاد مجال التخطيط في

معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل زاد ذلك من مستوى الأداء التدريسي لديهم، والعكس صحيح، وبلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية بينهم (0.086) عند مستوى الدلالة (0.128) .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

2.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

3.5 توصيات ومقترحات الدراسة

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة :

يتضمن هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة، وأهم المقترحات والتوصيات التي تتمحور حول معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل .

2.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

"ما مستوى معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟ "

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على مجالات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل جاءت بدرجة متوسطة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تحديات ومشكلات التعليم عن بعد أثناء جائحة كورونا(كوفيد-19) التي واجهت المعلمين أثرت سلبياً على معتقداتهم، إضافة لبعض التحديات والصعوبات الحالية ومنها: البنية التحتية السيئة وخاصةً في بيئة المجتمع الفلسطيني والتي تجعل المعلمين غير مقتنعين في تطبيق التعليم الرقمي في المدارس، وكذلك ضعف قدرات ومهارات المعلمين في توظيف التكنولوجيا بكافة أشكالها، كالحاسوب والانترنت والتقنيات والأجهزة ، وأيضاً انتاج الوسائط المتعددة اللازمة للتعليم، وقد يرجع السبب أيضاً إلى قلة فرص التدريب لاستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، و تخوفهم من نجاح عملية التحول إلى التعليم الرقمي بالشكل المطلوب، وسوء الوضع الاقتصادي وعدم انتظام رواتب المعلمين ساهم في عدم رغبة المعلمين في الانتقال إلى التعليم الرقمي وتحمل أعباء إضافية على حساب وقتهم وجهدهم دون أي

مقابل أو حافز، كما و يمكن القول أن عدم ثقة الأهالي في التعليم الرقمي في قدرته على إنشاء جيل مثقف يرجع ذلك إلى تمسكهم بالعادات والتقاليد القديمة ، وأن اتجاهات الطلبة نحو رقمنة التعليم ضعيفة جداً، ويكمن السبب في وجود مشتتات أمام الطلبة تشغلهم عن متابعة دروسهم، وأيضاً ضعف مهارات الطلبة في استعمال الحاسوب لأغراض تعليمية .

وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسات كل من شحاتيت(2022)، ودراسة مامكغ(2021)، ودراسة الطويل(2020)، والمطوع(2013) حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن معتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم جاءت بدرجة متوسطة.

واختلفت النتيجة مع دراسة كل من المديرس وآخرون(2021)، ودراسة(Mulet et al.,2021)، ودراسة الدويش والقحص(2020)، ودراسة السلمي(2022)، ودراسة الشعيبات(2019)، ودراسة الراشد(2017)، ودراسة حمدتو(2014)، ودراسة لال والجندي(2010)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود درجة عالية من معتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم .

2.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

"هل تختلف متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والتقدير السنوي، وتلقي دورات في مجال التعليم الرقمي) ؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات التالية :

1.2.2.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية الأولى ومناقشتها والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الأولى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك لمجال رقمنة التعليم التحديات والفرص ورقمنة التعليم ودور المعلم، حيث كانت الفروق لصالح الذكور، بينما لم تكن هناك فروق في مجال رقمنة التعليم ودور الطالب .

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الحرص من قبل الذكور على توظيف التعليم الرقمي من خلال المستجدات التكنولوجية لأنهم يميلون إلى التغيير أسرع من الإناث، وكذلك توظيف رقمنة التعليم تعد من الاستراتيجيات لضبط الذكور في غرفة الصف بما يتناسب مع ميولهم العملية والعلمية لذلك يفضل المعلمون التعليم الرقمي أكثر من التعليم التقليدي، والذكور بشكل عام يميلون إلى الجانب العملي أكثر من النظري، كما أنه لا يتطلب منهم الحضور إلى المدرسة، بينما الإناث تميل إلى الجانب التعليمي النظري الذي يركز على دور المعلم في غرفة الصف ويحتل المكانة الأكبر لديهن، وربما ساعد حضور الدورات التدريبية للمعلمين على زيادة المهارات والخبرات حول توظيف التعليم الرقمي وزيادة الرغبة لديهم في توظيفه في العملية التعليمية، وأن الذكور أكثر التحاقاً بالدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية في مجال التعليم الرقمي من الإناث .

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في" مجال رقمنة التعليم ودور الطالب " وعي المعلمين والمعلمات في الدور الذي تلعبه رقمنة التعليم والوسائل التكنولوجية الحديثة والتطبيقات التعليمية في توفير فرص متكافئة لجميع الطلبة في التعليم، وزيادة دافعية الطلبة إلى التعلم، ومراعاة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، فالطالب الذي يعاني من ضعف بصر أو ضعف سمع يستطيع أن يتعلم من خلال التطبيقات الرقمية الخاصة، ويمكن عزو هذا الاتفاق إلى أن كلا الجنسين يهمهم مصلحة طلبتهم وتحسين مستواهم الدراسي سواء في التعليم الرقمي أو التعليم التقليدي .

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة المديرس وآخرون(2021)، ودراسة (Ballester et al.,2021)، ودراسة لال والجندي(2010)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معتقدات المعلمين نحو رقمنة الرقمنة تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور .

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة مامكغ(2021)، ودراسة الشعيبات(2019)، وأشارت نتائج هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات معتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم تعزى لمتغير الجنس .

ودراسة مفرح(2018)، حيث أشارت نتيجة هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات المعلمين نحو رقمنة التعليم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث.

2.2.2.5 . نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثانية ومناقشتها والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثانية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص، وكذلك حسب المجالات كافة .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معظم المعلمين رغم اختلاف تخصصاتهم يعملون ضمن خطة تتبعها وزارة التربية والتعليم، وكذلك ضمن القوانين التي يخضع لها جميع المعلمين، ويرجع السبب في أن معلمين المرحلة الثانوية يشتركون في كافة المسؤوليات الوظيفية، وكذلك في تحمل الأعباء نفسها، والواجبات التي يُطلب من المعلمين إنجازها، وأيضاً يخضع كل المعلمين باختلاف تخصصاتهم لحضور الدورات التدريبية فيما يخص تكنولوجيا التعليم و التي تعمل على تنمية المهنية للمعلمين، وكذلك يخضعون لنفس برامج التأهيل التي تعقدها وزارة التربية، وأن التخصص ليس له دور في معرفة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وهذا ما لاحظناه خلال جائحة كورونا التي أجبرت جميع المعلمين باختلاف تخصصاتهم على ممارسة التعليم عن بعد واكمال مسيرة التعليم، فجميهم خضعوا لهذا النوع من التعليم، إضافة إلى ذلك فالمطلوب من جميع المعلمين ضرورة العمل على تطوير قدراتهم وكفاءتهم الرقمية من أجل توظيف رقمنة التعليم على اختلاف تخصصاتهم.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة شحاتيت(2022)، وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تصورات المعلمين نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير التخصص .

وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة لال والجندي(2010)، وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات اتجاهات المعلمين نحو التعليم الالكتروني تعزى لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي .

3.2.2.5 . نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثالثة ومناقشتها والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثالثة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي، وكذلك حسب المجالات كافة .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم لا تعتمد على التقدير السنوي الذي يتم فيه تقييم المعلمين، ربما يعتمد على رغبة المعلم في تطوير ذاته وتطوير قدراته باستمرار واجتهادات ذاتية، وكذلك رغبة المعلم في الاطلاع على كل ما هو جديد في مجال التكنولوجيا واستثمارها في العملية التعليمية، ويرجع السبب أيضاً إلى أن المعلمين مهما كان تقديرهم السنوي سواء(ممتاز، جيد جداً، متوسط، ضعيف) يخضعون لنفس القرارات والتوجيهات ذاتها ، وأن الدورات التدريبية تكون واحدة لجميع المعلمين بصرف النظر عن تقديرهم السنوي، وتؤكد الباحثة أن المعلمين أثناء جائحة كورونا تم تدريبهم على توظيف التقنيات والوسائل التكنولوجية في العملية التعلمية ومنها منصة التييمز، ومنصة الزووم، بصرف النظر عن معتقداتهم واتجاهاتهم نحو هذا التعليم، حيث استخدم جميع المعلمين ذو التقديرات السنوية المختلفة هذه المنصات بصرف النظر عن تقديرهم السنوي .

4.2.2.5 . نتائج اختبار الفرضية الصفرية الرابعة ومناقشتها والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الرابعة، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي ، وكذلك حسب للمجالات كافة .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن نسبة عالية من المعلمين لم يتقبلوا فكرة التعليم الرقمي ويعتقدون بأنه نظام غير ناجح ولن يكون لديه القدرة على الاستمرار، وبالرغم من عقد العديد من الدورات التدريبية في مجال التعليم الرقمي من قبل وزارة التربية والتعليم وخاصة خلال جائحة كورونا ومشاركة المعلمين فيها، إلا أنها لا تستطيع أن تغير من نظرة المعلمين السلبية نحو التعليم الرقمي؛ يرجع ذلك إلى الصعوبات والتحديات المرتبطة بهذا النوع من التعليم التي تم ذكرها سابقاً، ومن أكثر التحديات شيوعاً ضعف خدمة الانترنت في البيئة الفلسطينية، ولاحظت الباحثة خلال توزيع الاستبيان على المدارس أن المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبة في مجال التعليم الرقمي كانت نظرتهم سيئة لهذا النوع من التعليم ويعترضون عليه، وكما ذكر بعضهم أنه تعليم فاشل ولا يتناسب مع بيئتنا الفلسطينية فهو بحاجة إلى العديد من الإمكانيات والأدوات، وفي المقابل أن المعلمين الذي لم يتلقوا دورات تدريبة في مجال التعليم الرقمي كانت نظرتهم أيضاً محبطة وغير راضية لهذا النوع من التعليم، وذكر بعضهم أنهم رفضوا حضور الدورات التدريبية المنعقدة لمجال التعليم الرقمي يرجع ذلك إلى ضيق الوقت لديهم بسبب النصاب العالي من الحصص، وأنه يحتاج إلى أجهزة حدثيه لتحميل تطبيقاته، وخدمة انترنت قوية، والمعلم لا يستطيع توفير كل هذا في ظل أزمة رواتب المعلمين .

اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة لال والجندي(2010)، ودراسة المطوع(2019)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لمعلمي المدارس

الثانوية تعزى لمتغير الدورات في مجال التعليم الالكتروني ولصالح المعلمين الذين التحقوا بالدورات في مجال التعليم الالكتروني .

3.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على:

" ما مستوى الأداء التدريسي لمعملي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟"

أظهرت نتيجة هذه الدراسة أن المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة قياس مستوى الأداء التدريسي جاءت بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغَ (3.97)، وأن أعلى متوسط حسابي جاء لمجال إدارة الصف والتفاعل الصفي، يليه مجال تنفيذ الدرس، ثم مجال التخطيط، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال التقويم .

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى دور الدورات التدريبية للمعلمين التي تعقدها وزارة التربية والتعليم من أجل تطوير أداء المعلمين، حيث يتم تدريب المعلمين أثناء الخدمة والذي بدوره يفتح المجال أمام المعلمين لاكتساب المهارات والمعارف الجديدة في عملهم، ويجعل المعلمين مبصرين بمشكلات مهنة التعليم وتحدياتها وطرق التخلص منها أو ربما التقليل من أثرها على الأداء التدريسي للمعلمين، وتسعى هذه الدورات التدريبية إلى رفع كفاءة المعلم في تطوير قدرات الطلبة والتعلم الذاتي، ورفع كفاءته في التخطيط للدرس وتنفيذه، ولهذه الدورات تأثير على توظيف التقويم بجميع أشكاله ، وتساهم هذه الدورات في تحسين نوعية التعليم، والعمل على إدخال وسائل حديثة في التعليم حيث تستند على تسليح جميع المعلمين بالمهارات المطلوبة والضرورية وأيضاً على تدريبهم، وتعزو الباحثة السبب كذلك إلى وجود الخبرة لدى العديد من معلمي المرحلة الثانوية في تدريس هذه المرحلة، وإلى المؤهلات العلمية والدورات التأهيلية التي يحملها أغلب المعلمين ويكون ضمن برامجها تغطية موضوعات متعلقة بالمؤشرات التي جاء بها مستوى الأداء التدريسي بدرجة عالية .

وتعزو الباحثة النتيجة أيضاً إلى دور الاشراف التربوي في رفع الأداء التدريسي للمعلمين، حيث يساهم في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين وذلك من خلال تمكينهم من تطوير العملية التعليمية، وتعزيز نقاط القوة

لديهم، وتشخيص نقاط الضعف وتحليل جوانبه والتغلب عليها، وهذا من شأنه أن يساعد في زيادة مستوى الأداء التدريسي للمعلمين .

إضافة إلى ذلك أن معلمي المرحلة الثانوية يتحلون بالأمانة والإخلاص ومسؤولين أمام الله وأمام أنفسهم في تدريس هذه المرحلة، لأنها مرحلة مهمة بالنسبة للمعلمين وكذلك بالنسبة للطلبة لأنها تقرر مصيرهم ومستقبلهم، كما وتحظى مرحلة الثانوية باهتمام ومتابعة دقيقة من قبل المشرفين ومديري المدارس، مما يدفع معلمي المرحلة الثانوية مراعاة هذه المرحلة بشكل خاص ودقيق، والعمل على تطوير أدائهم التدريسي في أحسن صورة ممكنة، ويرجع السبب أيضاً إلى اطلاع المعلمين على كل ما هو جديد في مجال تخصصهم ومجال أداء مهنة التعليم، وأيضاً حرص معلمي المرحلة الثانوية على المنافسة بين المدارس لتحقيق أعلى النتائج في امتحان الثانوية العامة، ويعد تبادل الخبرات بين المعلم وزملاءه المعلمين في تدريس هذه المرحلة وكذلك تبادل الزيارات الصفية بينهم من الأسباب التي جعلت أدائهم التدريسي عالياً .

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة العوامرة(2018)، ودراسة السهلي(2012)، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن مستوى الأداء التدريسي للمعلمين جاء بدرجة مرتفعة .

اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حمد(2020)، ودراسة الحربي والعوض(2022)، ودراسة هوك وآخرون(Hoque et al.,2020)، ودراسة علي(2018)، ودراسة المالكي(2012)، وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن مستوى الأداء التدريسي للمعلمين جاء بدرجة متوسطة .

4.2.5 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي ينص على :

"هل تختلف متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والتقدير السنوي، وتلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضيات التالية:

1.4.2.5. نتائج اختبار الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص على :

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الخامسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك حسب المجالات كافة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمي المرحلة الثانوية من كلا الجنسين يسعون بشكل مستمر إلى بذل الجهد والوقت في تطوير ذاتهم، وتحقيق أفضل مستوى من الأداء التدريسي، واستخدامهم أحدث الاستراتيجيات والوسائل التكنولوجية لمواكبة العصر الحالي، ومواكبة توجيهات وزارة التربية والتعليم في كل ما يخص مهنة التعليم، وتعزو الباحثة السبب في أن مشاركة كلا الجنسين في الدورات التدريبية التي تعقدها الوزارة لتطوير الأداء المهني للمعلمين، والتعرف على أهمية التخطيط ، والتنفيذ، والتقويم للمعلم، وكذلك مشاركة كلا الجنسين في الندوات وورشات العمل التي تُعقَد لتنمية المعلمين مهنياً، ومساعدتهم على تأدية واجباتهم المهنية بتميز وكفاءة .

ويمكن تفسير هذه النتيجة كذلك إلى الدور البارز للمشرفين التربويين في حث جميع المعلمين ذكوراً وإناثاً على رفع مستوى الأداء التدريسي لديهم، والنهوض بمستواهم التدريسي في الميدان التربوي، فالمعلم يحتاج إلى التدريب والتأهيل المستمر لكي يحافظ على أدائه مع تقلبات وتطورات العصر، ويبرز دور المشرف التربوي في تطوير قدرة المعلم على وضع الخطط الفصلية، والخطط الاثرائية، والخطط العلاجية، ويشجعهم على توظيف التغذية الراجعة لتحسين أداء الطلبة وتمكينهم .

اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة علي(2018)، ودراسة نصار (2017)، ودراسة السهلي(2012) وأظهرت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تعزى لمتغير الجنس.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الموسى(2015)، والتي أظهرت ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات مستوى الأداء التدريسي للمعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمات .

2.4.2.5 نتائج اختبار الفرضية الصفرية السادسة والتي تنص على:

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية السادسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص، وكذلك حسب المجالات كافة.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمي المرحلة الثانوية على اختلاف تخصصاتهم يلتزمون في تدريس نفس المنهج الدراسي ويتقيدون فيه دون الخروج عن حدوده، ويخضعون لنفس الدورات التدريبية بصرف النظر عن تخصصاتهم، ويعملون في نفس الظروف المتشابهة الفيزيقية والنفسية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل، وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي المرحلة الثانوية يهتمون بعملية التطوير الذاتي والتنمية المهنية بصرف النظر عن تخصصاتهم، وأن التخصص سواء كان علوم إنسانية، أو علوم طبيعية لا يؤثر في أداء المعلم التدريسي في المجالات الآتية: التخطيط، والتنفيذ، إدارة الصف، التقويم، فسواء كان المعلمين ذو التخصص العلمي يمتلكون نفس الأداء التدريسي الذي يمتلكونه المعلمون ذوو التخصص الأدبي، تعقيباً على ذلك أن مستوى الأداء المرتفع للمعلمين لا يعتمد على التخصص، بل يعتمد على اجتهادات شخصية من المعلم في تطوير ذاته وتطوير أدائه التدريسي ومتابعة المستجدات والمشاركة في الدورات ليصبح أداؤه بأفضل صورة .

3.4.2.5 نتائج اختبار الفرضية الصفرية السابعة والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية السابعة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي، وكذلك حسب المجالات كافة، وكانت الفروق لصالح ممتاز .

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذي يحملون تقدير ممتاز يمتلكون دافعية عالية للتعليم، ومخلصين للمهنة ومحبين لها، ويقومون بواجبهم تجاه مهنتهم على أتم وجه، إضافة إلى ذلك أن وعي المعلمين في أهمية التقدير السنوي يدفعهم نحو الاستمرار وتقديم أفضل ما لديهم من الأداء التدريسي ومجالاته، ويكون ذلك تحت إشراف المشرفيين التربويين الذين يقدمون لهم الارشادات والتوجيهات، ويكتشفون نقاط الضعف لديهم والعمل على علاجها أو التقليل منها .

إضافة إلى ذلك نجد المعلمين الذين يحملون التقدير الممتاز هم أكثر وعياً من الناحية العلمية والثقافية والمهنية وهذا ما يدفعهم إلى تمييز ذاتهم في أدائهم التدريسي بين زملائهم، ويمتلكون حب الاستطلاع في كل ما يخص أدائهم والمحافظة عليه في السنوات القادمة، فيتميزون بأنهم يمتلكون مهارة ومعرفة في تقديم التعليم بما يناسب جميع الطلبة في الغرفة الصفية من ناحية التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه، وإدارة الصف وضبطه، فهم متمكنين من المحتوى الدراسي الذي يقومون بتدريسه.

فالمعلم المتحمس لمهنته والمقتنع بأهميتها يبدع في أدائه التدريسي سواء على مستوى الغرفة الصفية أو على مستوى المدرسة، ويرجع السبب في ذلك أيضاً إلى مشاركة المعلم صاحب التقدير الممتاز في جميع الندوات والدورات التي تعقدها وزارة التربية لتأهيل المعلمين وتطويرهم والنهوض بالعملية التعليمية فيكون المعلم مطَّلع على كل التغييرات والتطورات التي تحدث للعملية التعليمية ومواكبتها .

4.4.2.5 نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثامنة والتي تنص على:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي".

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية الثامنة وجود فروق بين متوسطات الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي، وكذلك حسب المجالات كافة، حيث كانت الفروق لصالح الذين تلقوا دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التدريب للمعلمين بكافة أشكاله وأنواعه يعتبر ركيزة رئيسية تعمل على رفع أداء وكفاءة المعلمين في القطاع التربوي، وكذلك ينعكس ايجابياً على مخرجات العملية التعليمية، بشرط أن يكون تدريب المعلمين ومشاركتهم في الدورات التدريبية بشكل مستمر لا يتوقف، ويتطور باستمرار من أجل مواكبة التغيرات في هذا العصر المتجدد، ومن أجل تطوير أداء المعلم يجب اعطاؤه حقه في الاهتمام لرفع كفاياته وتجديدها .

إضافة إلى ذلك أن المعلم الذي تلقى دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي يستطيع أن يواكب التطور المعرفي والتكنولوجي المتلاحق، ويتشكل لديه القدرة في توظيف هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية، واستخدام الوسائل التقنية الحديثة والرقمية في عملية التدريس، وتطبيق استراتيجيات حديثة مثل الرحلات الافتراضية، والصف المقلوب، والمحاكاة، التي بدورها تعمل على رفع كفاءة أدائه التدريسي، عن طريق زيادة مهاراته الفنية والتكنولوجية، ومهاراته التدريبية، على العكس من المعلمين الذين لم يتلقوا دورات في مجال التعليم الرقمي يكون استخدامهم للوسائل التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية محدود، ويشعرون بالإحراج لعدم تمكنهم من الإجابة على أسئلة الطلبة فيما يخص التكنولوجيا وبهذا تضعف شخصيتهم ويؤثر على أدائهم التدريسي.

5.2.5 النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي ينص على:

"هل توجد علاقة ارتباطية بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية التاسعة:

نتائج اختبار الفرضية الصفرية التاسعة والتي تنص على :

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل "

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الصفرية التاسعة أنه لا يوجد علاقة بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات مستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.

وتعزو الباحثة عدم وجود علاقة بين المتغيرين إلى أن المعلمين غير متحمسين لرقمنة التعليم مهما كان مستوى أدائهم التدريسي، فمثلاً المعلم صاحب الأداء التدريسي المتميز يعارض فكرة التعليم الرقمي وليس لديه أي دافع أو رغبة في توظيفه في العملية التعليمة؛ يرجع ذلك إلى التحديات والصعوبات التي تواجه هذا النوع من التعليم، إضافة إلى ذلك أنهم غير مؤهلين لاستحقاقاته، ولا يؤمنون بنجاحه لأنهم يعرفون أن واقع المدراس والبنية التحتية في بيئتنا الفلسطينية لا تساعد على تطبيقه ونجاحه على أكمل وجه، وتخوفهم من الفشل والاخفاق عند استعمال التكنولوجيا والوسائل الحديثة أمام الطلبة؛ يرجع ذلك إلى عدم تمرسهم وافتقارهم لأسلوب الاستخدام الأفضل لهذه الوسائل الحديثة .

إضافة إلى ذلك أن العبء التدريسي الذي يحمله المعلم فوق طاقته أثناء توظيفه للتعليم الرقمي، والمسؤولية على المعلم في التعليم الرقمي تصبح أكثر من التعليم التقليدي، فهو يتطلب منه حضور دورات تدريبة لكي يتمكن من توظيف التعليم الرقمي، ويحتاج إلى أجهزة ووسائل وأدوات حديثة، ويتطلب منه تدريب طلابه وتنمية مهاراتهم الرقمية من أجل التعامل مع التعليم الرقمي، ويتطلب من المعلم أيضاً صيانة الأجهزة

وتفقدها، وتنزيل البرمجيات والبرامج الخاصة، وهذا كله يحتاج من المعلم الكثير من الوقت والجهد ومن أجل هذا لا يتقبل المعلم فكرة التعليم الرقمي ويعارضها .

3.5 التوصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، توصلت الباحثة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات كالآتي :

توصيات الدراسة

1. عقد دورات حسب احتياجات المعلمين فيما يخص التعليم الرقمي وكيفية توظيفه في العملية التعليمية وتكون بشكل مستمر لمواكبة متطلبات العصر الحالي وتطوره .

2. توفير بُنيَة تعليمية مناسبة لتطبيق التعليم الرقمي في كافة المدارس الحكومية، وإزالة العقبات التي تحول دون انتشاره في القطاع التعليمي في مختلف المراحل التعليمية .

3. الاهتمام من قبل وزارة التربية والتعليم في إدخال التعليم الرقمي في جميع المدارس الحكومية، ونشر الثقافة الالكترونية بين أولياء الأمور والطلبة لكي يتم تحقيق أكبر درجة من التفاعل مع هذا التعليم، والعمل على تجهيز البنية التحتية للتعليم الرقمي في جميع المدارس.

4. تفعيل معتقدات المعلمين نحو التعليم الرقمي لتسهيل وتبسيط العملية التعليمية من خلال الحوافز والمكافآت للمعلمين، وتوعيتهم بأهمية التعليم الرقمي من أجل تغيير النظرة السلبية لهذا التعليم.

5. إجراء ورشات عمل ودورات تدريبية في أوقات مناسبة للمعلمين، من أجل توظيفهم للتعليم الرقمي واعدادهم اعداداً شاملاً يتناسب مع متطلبات العصر الحالي، والعمل على تعزيز المعلمين وتشجيعهم من أجل تنمية رغبتهم وقدراتهم المهنية الذاتية نحو التعليم الرقمي .

مقترحات الدراسة

1- إجراء المزيد من البحوث والدراسات المتعلقة بالتعليم الرقمي، وخاصة فيما يتعلق بمتطلبات وتحديات التعليم الرقمي في البيئة الفلسطينية .

2- إجراء دراسات تجريبية حول التعليم الرقمي، حيث يتم ادخال إحدى استراتيجياته في التدريس.

3-القيام بدراسات مشابهة حول التعليم الرقمي وعلاقته مع متغيرات أخرى، وعينات ومراحل تعليمية مختلفة.

قائمة المراجع والمصادر

المراجع العربية

أبو الشيخ ،عطية .(2013). معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية حول مهنة التدريس و علاقتها بمهارات التدريس لديهم في الأردن .**مجلة الفتح** ،ع(53)،1-126.

إبراهيم، بسام.(2016). معتقدات معلمي العلوم في مدارس الاونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات .**مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**،24(3)،1 -15.

إلهام، بوكليوة ، وبوشحطة ،راوية، وبوشحطة ، شهيرة .(2020). **استخدام الوسائل التعليمية وعلاقتها الأداء التدريسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية**(رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة محمد الصديق بن يحي، الجزائر.

أحمد، أسماء.(2021). اتجاهات معلمي التربية الخاصة اثناء وقبل الخدمة نحو التعلم الرقمي لذوي الاحتياجات الخاصة .**المجلة العلمية للتربية الخاصة**، 3(1)،19-44.

الأحمري، سعدية.(2015). **التعليم الالكتروني**. مكتبة عالم الأفق للنشر والتوزيع، الرياض.

الإمام، سالمة، وبارة، سمير .(2017). مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة الجزائرية: من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها .**المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 10(31) ،143- 121.

اللقاني، أحمد، والجمل، على.(1999). **معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس**(ط.2) .القاهرة .عالم الكتب، مصر .

بن السايح، عائشة، وسيبوكر، إسماعيل.(2021). التعليم الرقمي وعوائق تطبيقه. **مجلة مقاليد**،7(2) ،69- 85 .

بوبكر، مريقي.(2019). التعليم الالكتروني في الجامعة الجزائرية بين الواقع والمأمول. **المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل** ،2(5)،235-254.

بوجناح، مريم .(2020). أنماط التعليم الالكتروني الذكي ونماذجه. **المجلة العربية** ،1(7) ،87-101.

جلاد، سهاد.(2020). **دور مديري التربية والتعليم ومديري المدارس الحكومية الأساسية العليا في تطبيق سياسية رقمنة التعليم**(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

الجوهري، أبو نصر.(1407). **الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية**. بيروت. دار العلم للملايين للنشر. استرجعت بتاريخ أكتوبر 1، 2023 من مكتبة مدرسة الفقاهة
http://ar.lib.eshia.ir/86531/6/2266/%D9%82%D8%B6%D8%A7%D9%87# .

حامد، سهير.(2018). التعليم الرقمي مدخل مفاهيمي ونظري. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، ع(7)،173-148.

الحجاجي، ربيع.(2019). سبل مواجهة تحديات التطوير المهني للمعلمين في ظل العصر الرقمي بمدارس تطوير في محافظة الليث. **المجلة التربوية**،ع(68) ،330-341.

الحربي، سلمان، والعوض ،خالد.(2022). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء المعايير المهنية. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، ع(21)،383-353 .

الحروب، زهير.(2020). **أساليب حديثة في تقويم أداء المعلم**. دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.

حمد، سلوى.(2020). الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات وعلاقته بمهارات التواصل الرياضي لهم. **مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، ع(55)،307-321 .

حمدتو، هشام.(2014). **اتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الالكتروني بالمدارس الثانوية بمحلية أمدرمان بالخرطوم**(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة السودان، السودان.

الحمود، ماجد.(2021). واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي الالكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. **مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط**،3(1)،51- 97.

الدليمي، طارق .(2016). **الاشراف التربوي واتجاهاته المعاصرة**(ط.1). مركز ديبونو لتعليم الفكر، دبي.

الدويش، خولة، والقحص، هيله.(2020). اتجاهات معلمات الرياضيات للمرحلة الثانوية بمحافظة الخرج نحو استخدام منصات التعليم الالكترونية في العملية التعليمية. **المجلة العلمية لكلية التربية**،37(2) ،2- 31 .

الرابغي، منيرة.(2019). استخدام المقررات الالكترونية مفتوحة المصدر(Moocs)في التنمية المهنية لمعلمات العلوم في مدينة جدة .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 3(10)،95-126.

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

الربيعي، محمود.(25,7,2021). **تقويم أداء المدرسين**. كلية التربية البدنية، جامعة المستقبل. استرجعت بتاريخ نوفمبر 7، 2023
https://www.uomus.edu.iq/img/lectures21/WameedMUCLecture_2021_92532297.docx

سبتي، عباس.(24-3مارس،2019). **الإعداد الأمثل لمعلم المستقبل{ورقة بحثية}**. المؤتمر التربوي التاسع والثلاثون، الكويت.

السلمي ، فهد.(2022). اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعليم الالكتروني لتحقيق معايير الجودة العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية. **مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع** ،ع(76) ،45-59.

السهلي، عبد الله.(2012). **مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء معايير ضمان الجودة من وجهة نظر المديرين والمدرسين الأوائل (رؤساء الأقسام)** (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الشرق الأوسط، الكويت .

سيد ،عصام، وعبد القادر، مها.(2020). **تصور مقترح لتفعيل متطلبات التعليم الرقمي في ضوء الشراكة المجتمعية.** أبحاث المؤتمر الدولي السادس: الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم،1(1)،522-576 . استرجعت بتاريخ سبتمبر 1 ،2023 http://search.mandumah.com/Record/1149276

شحاتيت، انتصار.(2022). تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية .**مجلة القدس للبحوث الاكاديمية**،1(1)،98-128.

الشريف، محمد.(6 -8فبراير،2021). **دور التعليم الرقمي في تطوير أداء القيادات التعليمية بوزارة التعليم السعودية.** المؤتمر الدولي السادس، أكاديمية رواد التميز للتعليم والتدريب والاستشارات، السعودية .

الشعيبات، ولاء.(2019). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في كلية الشوبك الجامعية نحو استخدام تكنولوجيا التعليم لتسهيل العملية التعليمية .**مجلة العلوم التربوية والنفسية**،3(5) ،52-60.

الطويل، هيلة.(2020). اتجاهات معلمات وطالبات المرحلة الثانوية بمدارس محافظة المجمعة نحو التعليم الرقمي . **مجلة كلية التربية**، 186(3) ،878-918.

طياب، محمد.(2012). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالأداء التدريسي لدى أستاذ التربية البدنية والرياضة بمرحلة التعليم الثانوي .**الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية** ،4(2)،135-146 .

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

عبد الحسيب، جمال .(2021). اتجاهات طلاب كليتي التربية بجامعة الازهر بأسيوط نحو التعليم الرقمي ومعوقات تطبيقه من وجهة نظرهم . **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ،36(1)،105 -130.

عبد الوهاب، بن شعلال.(2017). أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة . **دراسات نفسية وتربوية: تطوير الممارسات النفسية والتربوية** ،ع(18)،93-102.

العتيبي، سعد.(2018). **تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بمحافظة عفيف في ضوء مهارات التدريس المتمايز**(رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

العجرش، حيدر.(2017). **التعلم الالكترونية رؤية معاصرة**(ط.1). دار الصادق للنشر والتوزيع، العراق.

عشوش، إبراهيم .(2015). مدى اتساق معتقدات معلمي رياضيات المرحلة الابتدائية وممارساتهم الصفية حول استخدام أسلوب التعلم باللعب . **مجلة تربويات الرياضيات** ،18(7)،6-53 .

علام، صلاح الدين.(2011). **القياس والتقويم التربوي**(ط.2). دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.

العليمات، حمد .(2010). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيا. **مجلة الجامعة الإسلامية** ،18(2) ،265-298.

علي، علي طاهر .(2018). واقع الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في اليمن في ضوء المعايير المهنية الحديثة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** 11، (4)،85-110.

العمايرة، محمد حسن.(2006). تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**،7(3)،95-122.

العمر، عبد العزيز.(2007). **لغة التربويين**(ط.1).مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

العوامرة، حمزة .(2018). **العلاقة بين الحاجات النفسية والأداء التدريسي لدي معلمي صعوبات التعلم** (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.

الغريب، شبل، والمليجي، رضا، وحسين، سلامة .(2004). **الثقافة المدرسية**(ط.1).دار الفكر للنشر، عمان -الأردن .

الغنام ، سحر .(2021). برنامج قائم على استخدام تطبيقات جوجل ارث لتنمية مهارات التدريس البينى، والمعتقدات نحو التحول الرقمي في تعليم الرياضيات وتعلمها لدي الطلاب المعلمين. **مجلة تربويات الرياضيات** ،24(9)،69-160.

القحطاني، على.(2022). **المهارات الرقمية اللازمة لمعلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية لاستخدام منصة مدرستي ومستوى تمكنهم منها وعلاقتها ببعض المتغيرات**(رسالة ماجستير غير منشورة).كلية الشرق العربي، المملكة العربية السعودية.

كافى، مصطفى.(2009). **التعليم الالكتروني والاقتصاد المعرفي**. دار رسلان للطباعة والنشر، دمشق .

كليمان، سارة.(2017). **التعلم الرقمي: "التربية والمهارات في العصر الرقمي"**. ندوة استشارية المعنية بالعلم الرقمي، معهد كورشام للقيادة الفكرية، سانت جورجز هاوس .

كمال الدين، وصقر، ولاء.(2020). سيناريوهات مقترحة لتدريب معلمي المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية في ضوء الاتجاهات الرقمية بكندا وأستراليا. **المجلة التربوية**، ع(80)،2-100.

الكندري، شهد يوسف.(2021). **أثر خبرة التربية العملية في جاهزية الطلبة المعلمين في جامعة الكويت لتوظيف التكنولوجيا الرقمية في التدريس والعوامل المؤثرة في جاهزيتهم**(رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الكويت .

لال، زكريا، والجندي، علياء.(2010). الاتجاه نحو التعليم الالكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة-المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**،2(2) ،11-61 .

المالكي، مسفر .(2012). الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية .**مجلة القراءة والمعرفة** ،ع(121)، 63-116.

مامكغ، لارا سعد .(2021). **درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحوه استخدامه في ظل جائحة كورونا**(رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة الشرق الأوسط ، عمان.

محمد، عبد الواحد، وآدم، محمد.(2021).تقويم جودة الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم التربوية بجامعة أنجميناتشاد من وجهة نظر الطلبة والطالبات. **المجلة العربية للنشر العلمي**، ع(27) ،308-339.

المديرس، عبد الله، والمطيري، فبصل، والحمار، أمل .(2021). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت نحو استخدام التكنولوجيا الرقمية في التدريس . **مجلة كلية التربية** ،ع(114)،317-345.

مشري، سلاف.(2014). التفكير الناقد وأهميته في إطار التعليم الالكتروني. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، 6(16)،141-152 .

المطوع، نايف.(2013). اتجاهات معلمي المرحلة الثانوية في محافظة القويعية بالمملكة العربية السعودية نحو التعليم الالكتروني. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية** ،7(1)،77-84.

المطيري، بدر.(2021). دور استخدام المنصات التعليمية الالكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية بدولة الكويت. **المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية** ،2(1)،215-202 .

مفرح، ديما.(2018). **واقع توظيف التعليم الرقمي لدي معلمي مدارس الرقمنة في محافظة بيت لحم وعلاقته باتجاهاتهم نحوه**(رسالة ماجستير منشور) .جامعة القدس، فلسطين.

مفضى، منال عواد.(2012). **تقويم أداء معلمي ومعلمات العلوم التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في الأردن** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم درمان الإسلامية، الأردن.

المقاطى، بدر.(2021). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الطلاقة القرائية .**المجلة العلمية** ،37(11) ،258-260.

مهدي، حسن ربحي.(2018). **التعلم الالكتروني نحو عالم رقمي**(ط.1). دار الموهبة للنشر والتوزيع ،عمان.

الموسى، جعفر محمود.(2015). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير الجودة. **مجلة التربية** ،2(165)،452-407 .

نصار، أنور شحادة .(2017). واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزة. **مجلة الجامعة الإسلامية** ،25(1) ،160- 174.

هاشم، كمال الدين، والخليفة، حسن.(2017). **التقويم التربوي: مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة**(ط.6).مكتبة الرشد، العراق .

هاشم ، مجدي يونس .(2018). **التعليم الالكتروني** . دار زهور المعرفة والبركة، العراق .

وزارة التربية والتعليم العالي .(2018, نوفمبر 6-9). **الدليل الاجرائي للبرنامج الوطني لرقمنة التعليم**، رام الله -فلسطين .

وزارة التربية والتعليم.(2019). **الكتاب الاحصائي التربوي السنوي للعام الدراسي2018-2019**، فلسطين .

وسيلة ، خلدون .(2020) .الأمية التكنولوجية من تحديات ازدهار التجارة الالكترونية .**مجلة النبراس للدراسات القانونية** ،5(1) ،41-47 .

المراجع الأجنبية

Aimah ,S.,& Purwanto ,B.(2019).Evaluating Teachers Performance :A Need for Effective Teaching .**A Journal of Culture**,19(1),157-170.

Alhwiti, A.(2007). **Teacher perceptions of the effectiveness of the Social Studies Teacher Training Program at Tabouk Teachers College in Saudi Arabia**. Graduate Theses, Dissertations, and Problem Reports. Retrieved October 4,2023 ,from https://doi.org/10.33915/etd.2775

Azeem, N.,& Khaizer ,M.(2019,20-January)**.Exploring Teacher Performance :A Review of Concepts and Approaches ,**Gradate Research in Education Seminr (GRWdue).

Badia, A., Meneses, J.,& Sigales, C.(2014). Factors Affecting School Teachers' Perceptions of The Instructional Benefits of Digital Technology**. Procedia - Social and Behavioral Sciences**, No(141),357 – 362.

Ballester, J., Dominguez ,F.,& Rodriguez ,M.(2021).Secondary School Teacher Self-Perception of Digital Teaching Competence in Spain Following COVID-19 Confinement. **Education Sciences,**11(8),407-425.

Bax, S.(2011**).Digital Education: Beyond the "Wow" Factor.** Springer Link. https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230118003_12

Bichi, A.(2017).Evaluation of Teacher Performance in Schools :Implication for Sustainable Development Goals .**Northwest Journal of Educational Studies** ,2(1),103-112.

Cherner ,T.,& Curry ,K.(2017).Enhancement or transformation? A case study of preservice teachers 'use of instructional technology .**Contemporary Issues in Technology and Teacher Education,** 17(2),268-290 **.**

Chesterield County Public School.(2023).**Performance Evaluation Handbook for Teachers.** Chesterfield ,Virginia.

Falloon, G.(2020).From digital Literacy to digital Competence: the teacher digital competency (TDC) framework .**Development** Article,No(68),2449-2472.

Ferdousi , B.(2009). **A Study of Factors that Affect Instructors' Intention to Use E-Learning Systems in Two-Year Colleges**{Unpublished doctoral dissert ation}. Nova Southeastern University ProQuest Dissertations.

Goodyear, P.(2015).Teaching as design. **HERDSA Review of Higher Education ,**2,28-58.

Hoque, K., Islam, R.& Kenayathulla ,H.(2020).Relationships Between Supervision and Teachers Performance and Attitude in Secondary Schools in Malaysia .**Sage journals** ,10(2),1-11.

Hrastinski, S.(2008).Asynchronous Synchronous E-Learning .**Educause Quarterly**, No(4),51-55.

Indajang ,k., Halim ,F.,& Sudirman ,A.(2020).The Effectiveness of Teacher Performance in Terms of the Aspects Principal Leadership, Organizational Culture, and Teacher Competence .**Advances in Social Science Education and Humanities Research**, No(560),402-408.

Jimenez ,E.(2020).Emotional Quotient, work attitude and teaching performance of secondary school teachers .**Journal of Pedagogical Sociology and Psychology** ,2(1),25-35.

Kanya, N., Fathoni , A., & Ramdani ,Z.(2021). Factors affecting teacher performance .**International Journal of Evaluation and Research in Education,**10 ,1462-1468.

Katgeri, A.(2022).Teachers Perception on Digitalization of Education .**Journal of Emerging Technologies and Innovative Research,**9(1),713-719.

Kyaw, B., Paddock, S.,& Campbell ,J.(2019). Effectiveness of Digital Education on Communication Skills Among Medical Students: Systematic Review and Meta-Analysis by the Digital Health Education Collaboration .**Journal of Medical Internet Research**,2(8),2-14.

Mertala, P.(2019).Teachers' beliefs about technology integration in early childhood education: A meta-ethnographical synthesis of qualitative research. **Computers in Human Behavior**,101,334-349.

Moore ,J., Deane, C,& Galyen ,K.(2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?.**ScienceDirect**,14(2),129 -135.

Mulet, I., Martinez, M.,& Lozano, I. (2021).Teachers Beliefs about the Role of Digital Educational Resources in Education Practice **.Education Sciences**,11 (239),2-24.https://doi.org/10.3390/educsci11050239.

Mundy ,M., Kupczynski, L.& Kee, R.(1-11,2012**).Teacher's Perceptions of Technology Use in the Schools .**http://sgo.sagepub.com/content/2/1/215 8244012440813.

Naqvi ,T., Igbal ,M., & Akhtar ,sh.(2016). The Relationship between Emotional Intelligence and performance of secondary school Teachers .**Bulletin of Education and Research** ,38(1),204-224.

Nespor, J.(1987).the role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, 19(4) ,317-328.

Novkovic, B.,Arsic ,Z.,& Cenic ,D.(2022). Attitudes of teachers to using information and communication technology in teaching – advantages and obstacles**. International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE),** 10(2), 69-76.

Ozgenel, M.,& Ozkan ,P.(2019).The Role of Teacher Performance in School Effectiveness .**International Journal of Education Technology and Scientific Research** ,4(10),417-434.

Pajares, F.(1992).Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy Construct .**Review of Educational Research**, 62(3),307-332.

Priyanthi, Sh.,& Weerakoon ,W.(2020). Fostering Digital Education among Teachers and Learners in Sri Lankan Schools .**Journal of Learning for Development**,7(1),61-77.

Puttonen, H., Hakkinen ,P.,& Jaaskela ,P.(2017).Teacher Beliefs Regarding Learning, Pedagogy, and the Use of Technology in Higher Education. Retrieved October 8,2023 ,from **Journal of Research on Technology in Educat**

Qizi, B.(2021).Digitization of Education at The Present Stage of Modern Development of Information Society. **The American Journal of Social Science and Education Innovations**, 3(05), 95–103.

Rindfleisch ,A.(2019**). The Second Digital Revolution**. Idea Corner**,** USA.

Seldin, P.(1997). **The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions. Second Edition**. Anker Publishing Company ,Bolton.

Shaunessy, E.(2005).Assessing and addressing teachers attitudes toward information technology in the gifted classroom .**Gifted Child Today**,28(3),45-53.

Singh, R.(2016).Learner and Learning in Digital Era: Some Issues and Challenges . **International Education & Research Journal,**2(10),90-95.

Suarez, E., & Toro ,R.(2018).Teaching Performance Evaluation Model: Preparation for Student Learning within the Framework for Teacher Good Performance**. Propositus y Representaciones**,6(2),431-452.

Taylor, E.,& Tyler ,J.(2012).The Effect of Evaluation on Teacher Performance .**American Economic Review**,102(7),3628-3651.

Tsegay, S., Ashraf, M.,& Perveen, S. (2022). Online teaching during COVID-19 pandemic: Teachers' experiences from a Chinese university .**Sustainability** ,14(1), 568.

Veloo ,A.,& Komuji ,R.(2013). The effects of clinical supervision on the teaching performance of secondary school teachers**. Procedia - Social and Behavioral Sciences,** No(93),35-39.

Wiliamson, B.(2016). Digital education governance: An introduction**. European Educational Research Journal,**15(1),1-76.

Yuen, A.,& Ma, w.(2008).Exploring Teacher Acceptance of E-Learning Technology .**Asia-Pacific Journal of Teacher Education** ,36(3),229-243.

Zimmer ,W., Mctigue ,E.,& Matsuda ,N.(2021).Development and validation of the teachers digital learning identity survey. **International Journal of Educational Research**,105,22-59.

الملاحق

ملحق رقم(1): أدوات الدراسة في صورتها الأولية:

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

أساليب تدريس عامة

أخي المعلم الكريم / أختي المعلمة الكريمة

تحية طيبة وبعد..

يطيب لي أن أضع بين أيديكم استبانة حول:

" معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص أساليب تدريس عامة_ من جامعة القدس، لذا يرجى منكم التعاون بقراءة فقرات الاستبانتين والإجابة عنها بكل شفافية ودقة وموضوعية، وذلك بوضع علامة (X) مع الفقرة التي تتفق مع وجهة نظرك، كونك معلماً للمرحلة الثانوية .

علماً أن البيانات التي سيتم جمعها في هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: رهام مجاهد إسماعيل وريدات

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

القسم الأول: البيانات الأولية

.1	الجنس	ذكر ☐	أنثى ☐	
.2	التخصص	علوم إنسانية ☐	علوم طبيعية ☐	
.3	التقدير السنوي	ممتاز ☐	جيد جدا ☐	جيد ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐
.4	تلقيت دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي	نعم ☐	لا ☐	

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

أولاً- -استبانة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم :

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	اوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: رقمنة التعليم التحديات و الفرص:						
.1	أرى بأن رقمنة التعليم سيعزز من فرص تطور منظومة التعليم في فلسطين.					
.2	أعتقد أن متطلبات مشروع رقمنة التعليم يتوافق مع إمكانيات وزارة التربية والتعليم .					
.3	أعتقد أن التعليم الرقمي أكثر فعالية من التعليم التقليدي .					
.4	أتوقع أن يتناسب التعليم الرقمي مع جميع المباحث الدراسية .					
.5	أعتتقد أن مهاراتنا التكنولوجية تؤهلنا لتطبيق رقمنة التعليم بجداره.					
.6	أرى أن رقمنة التعليم سيضع أمامنا تحديات من السهل علينا تجاوزها.					

.7	أعتقد أن التعليم الرقمي يشكل أكبر التحديات في القرن الحادي والعشرين .					
.8	أرى أن رقمنة التعليم سينقل التعليم إلى مصاف الدول المتقدمة.					
.9	أعتقد أن المجتمع لن يتقبل فكرة رقمنة التعليم بسهولة .					
.10	أشعر بأننا مؤهلين بما فيه الكفاية لتنفيذ مشروع رقمنة التعليم.					
.11	أرى بأن معلمينا لا يملكون المهارات الكافية لتطبيق التعليم الرقمي .					
.12	أعتقد أنه من الصعب على وزارة التربية ملاحقة التطورات في التعليم الرقمي في حال تطبيقه.					
المحور الثاني: رقمنة التعليم ودور المعلم :						
.13	أعتقد أن رقمنة التعليم ستساهم في تنويع استراتيجيات التدريس .					
.14	أرى أن رقمنة التعليم تعيق إكمال المناهج الدراسية من قبل المعلمين .					
.15	أرى أن فرص التفاعل النشط بين المعلم والطلبة ستزداد حال تطبيق رقمنة التعليم .					
.16	أفضل أن أتعامل مع التكنولوجيا الرقمية كبديل عن التعليم التقليدي.					
.17	أرى أن التدريس سيصبح أكثر متعة باستخدام التكنولوجيا الرقمية .					
.18	أفضل استخدام التكنولوجيا الرقمية مستقبلا لأنها تساعد في تحقيق الأهداف المنشودة بفاعلية .					
.19	أعتقد أن فرص حصولي على التطور المهني ستزداد من خلال التكنولوجيا الرقمية في التدريس.					
.20	أرى أن رقمنة التعليم سيزيد فرص الابداع والابتكار لدى المعلمين في التدريس.					
.21	أرى أن توظيف رقمنة التعليم يساعدني في تخطي الفروق الفردية بين الطلاب .					

.22	أعتقد أن تطبيق مشروع رقمنة التعليم سيقلل من ثقة المعلمين بأنفسهم.					
.23	أرى أن نجاح رقمنة التعليم يتطلب إحداث برامج تدريب فعالة للمعلمين .					
.24	ينتابني إحساس بأن التعليم الرقمي سوف يقلل من جهد المعلم في التدريس.					
.25	أعتقد أن رقمنة التعليم ستساهم في رفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين.					
.26	أرى أن رقمنة التعليم سيعزز من فرص تواصل المعلمين مع أولياء أمور الطلاب .					
.27	أعتقد أن التعليم الرقمي سيتطلب جهودا مضاعفة من قبل المعلم لتحسين فرص استخدامه .					
.28	أرى أن التعليم الرقمي سيوفر فرص تقويم أكثر جداره وعدالة لإنجازات الطلاب .					
المحور الثالث: رقمنة التعليم ودور الطالب :						
.29	اعتقد أنه سيوفر فرص متكافئة لجميع الطلبة في التعليم .					
.30	أرى بأن رقمنة التعليم سوف تحسن من مستويات تحصيل الطلاب .					
.31	أشعر أن رقمنة التعليم سيكون له أثرا في تنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلاب .					
.32	أرى أن رقمنة التعليم سيفتح أمام الطلبة مصادر متعددة للتعلم .					
.33	أشعر بأن التعليم الرقمي سوف يعزز من فرص أنماط التعلم المتعددة لدى الطلبة.					
.34	أرى أن التعليم الرقمي سيساهم في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.					
.35	أرى أن رقمنة التعليم ستزيد من فرص تفاعل الطلبة مع الأنشطة التعليمية التعلمية.					
.36	أعتقد أن التعليم الرقمي سوف ينمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة .					

.37	أعتقد أن توظيف التعليم الرقمي سيساعد الطلبة في اكتساب مهارات التقويم الذاتي .					
.38	قد يشعر الطلبة بعدم جدية التعليم الرقمي.					

ثانياً- استبانة مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية :

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
المحور الأول: التخطيط :						
.39	أضع تصورا ذهنيا مسبقا لخطة الدرس ثم ادونها .					
.40	أصمم خطة تدريس تستجيب لخصائص الطلبة .					
.41	أحدد أهدافا تنتمي للمحتوى التعليمي .					
.42	أراعي في خطة الدرس المعارف السابقة لدى الطلبة .					
.43	أخذ بعين الاعتبار في الخطة متطلبات تنفيذها .					
.44	أراعي في الخطة مراحل تسلسل العملية التدريسية					
.45	أحرص على تصميم أنشطة تعليمية تعزز من فرص تعلم الطلبة .					
.46	أطور خططي التدريسية باستمرار استجابة لمتطلبات تطوير التعليم .					
المحور الثاني: تنفيذ الدرس :						
.47	اباشر بتهيئة مناخ صفي داعم لتعلم الطلبة أو لجذب انتباه الطلبة .					
.48	أوظف استراتيجيات تدريس تنسجم مع طبيعة المحتوى التعليمي .					
.49	أنوع في استراتيجياتي التدريسية بناء على أنماط تعلم الطلبة .					
.50	أحرص على توظيف مصادر التعلم المتاحة لتحقيق التعلم النشط لدى الطلبة .					
.51	استثمر وقت الحصة بفاعلية .					
.52	أستخدم لغة معبرة تتناسب مع طبيعة المحتوى التعليمي والسلامة اللغوية .					

.53	أهتم بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التدريس					
.54	أوجه أسئلة تنمي مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلبة .					
.55	أحرص على الإكثار من الأمثلة والتشبيهات أثناء شرح الدرس					
.56	أشجع طلبتي على طرح اسئلتهم .					
.57	أجيب على أسئلة طلبتي برحابة صدر .					
المحور الثالث: إدارة الصف والتفاعل الصفي :						
.58	أحدد مسبقا قواعد الإنضباط الصفي والزم الطلبة باحترامها .					
.59	أوظف مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بطريقة مشوقة .					
.60	أحرص على أن تكون حركتي داخل الصف وظيفية .					
.61	أحرص على بناء علاقات إنسانية وديه مع طلبتي .					
.62	استثمر وقت الحصة بفاعلية .					
.63	أحرص على إشراك جميع الطلبة في الإجابة عن الأسئلة التي أطرحها .					
.64	أتعامل مع طلبتي بعدالة وشفافية .					
.65	اتفادى حدوث اية مشكلات صفية تحول دون تعلم الطلبة .					
.66	أعالج المشكلات الصفية المستجدة بهدوء في الحصة .					
.67	أنوع من أنماط التفاعلات الصفية لجعل الحصة أكثر إثارة وتشويق .					
.68	أحرص على تعزيز الطلبة من حين لأخر أثناء الحصة لزيادة انتباههم .					
.69	أتيح للطلبة فرص للنقاش والحوار تحت اشرافي.					
.70	أحرص على متابعة جميع طلبة الصف أثناء تنفيذ الأنشطة والمهام الدراسية .					
المحور الرابع: التقويم :						
.71	أشرك الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالواجبات الدراسية والامتحانات .					
.72	أحرص على ربط أسئلتي بأهداف المحتوى التعليمي .					
.73	أتحقق من فهم طلبتي للمادة التي تم شرحها قبل مغادرة الحصة .					

.74	أراعي في وضع أسئلة الاختبار الفروق الفردية بين الطلبة.					
.75	أعزز لدى طلبتي مهارات التقويم الذاتي لكل ما يدرسونه.					
.78	أحرص على توظيف تقويم الطلبة .					
.79	أمارس التقويم (التكويني والختامي) بشكل إيجابي .					
.80	أحرص على الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة في تحسين أدائي التدريسي .					
.81	أصمم اختبارات تقويمية تنسجم مع معايير الاختبار الجيد .					
.82	احرص على توظيف وسائل متعددة في تقويم الطلبة					

ملحق رقم(2): أدوات الدراسة في صورتها النهائية

جامعة القدس

كلية الدراسات العليا

أساليب تدريس عامة

أخي المعلم الكريم / أختي المعلمة الكريمة

تحية طيبة وبعد..

يطيب لي أن أضع بين أيديكم استبانة حول:

" معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل "

وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص أساليب تدريس عامة_ من جامعة القدس، لذا يرجى منكم التعاون بقراءة فقرات الاستبانتين والإجابة عنها بكل شفافية ودقة وموضوعية، وذلك بوضع علامة (X) مع الفقرة التي تتفق مع وجهة نظرك، كونك معلماً للمرحلة الثانوية .

علماً أن البيانات التي سيتم جمعها في هذه الاستبانة ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: رهام مجاهد إسماعيل وريدات

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

القسم الأول: البيانات الأولية

.1	الجنس	ذكر ☐	أنثى ☐			
.2	التخصص	علوم إنسانية ☐	علوم طبيعية ☐			
.3	التقدير السنوي	ممتاز ☐	جيد جداً ☐	جيد ☐	متوسط ☐	ضعيف ☐
.4	تلقيت دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي	نعم ☐	لا ☐			

القسم الثاني: فقرات الاستبانة

أولاً- -استبانة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم :

الرقم	الفقرة	أوافق بشدة	اوافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
المحور الأول: رقمنة التعليم التحديات والفرص:						
.1	أرى بأن رقمنة التعليم سيعزز من فرص تطور منظومة التعليم الفلسطيني.					
.2	أعتقد أن متطلبات مشروع رقمنة التعليم يتوافق مع امكانيات وزارة التربية والتعليم .					
.3	أعتقد أن التعليم الرقمي أكثر فعالية من التعليم التقليدي .					
.4	أتوقع أن يتناسب التعليم الرقمي مع جميع المباحث الدراسية .					

.5	أعتقد أن مهاراتنا التكنولوجية تؤهلنا لتطبيق رقمنة التعليم بجداره.					
.6	أرى أن رقمنة التعليم سيضع أمامنا تحديات من السهل علينا تجاوزها.					
.7	أعتقد من الصعب على وزارة التربية مجاراة التطورات في التعليم الرقمي في حال تطبيقه .					
.8	أعتقد أن المجتمع لن يتقبل فكرة رقمنة التعليم بسهولة .					
.9	أعتقد أن التعليم الرقمي يشكل أكبر التحديات في القرن الحادي والعشرين .					
المحور الثاني: رقمنة التعليم ودور المعلم :						
.10	أعتقد أن رقمنة التعليم ستساهم في توظيف استراتيجيات متنوعة في التدريس .					
.11	أرى أن رقمنة التعليم تعيق اكمال المناهج الدراسية من قبل المعلمين .					
.12	أرى أن فرص التفاعل النشط بين المعلم والطلبة ستزداد حال توظيف رقمنة التعليم .					
.13	أرى أن التدريس سيصبح أكثر متعة باستخدام التكنولوجيا الرقمية .					
.14	أعتقد أن تطوري المهني سيزداد من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية في التدريس.					
.15	أرى أن رقمنة التعليم سيزيد فرص الابداع والابتكار لدى المعلمين في التدريس.					
.16	أرى أن توظيف رقمنة التعليم يساعدني في تخطي الفروق الفردية بين الطلاب .					
.17	أعتقد أن تطبيق رقمنة التعليم يزيد من ثقة المعلمين بأنفسهم.					
.18	يمكن أن يسهم تطبيق برامج التدريب للمعلمين في إنجاح رقمنة التعليم.					
.19	أعتقد أن رقمنة التعليم ستساهم في رفع مستوى الأداء التدريسي للمعلمين.					

.20	أرى أن رقمنة التعليم سيعزز من فرص تواصل المعلمين مع أولياء أمور الطلاب .					
.21	أعتقد أن التعليم الرقمي سيتطلب جهودا مضاعفة من قبل المعلم .					
.22	أرى أن التعليم الرقمي سيوفر فرص تقويم أكثر جداره وعدالة لإنجازات الطلاب .					
المحور الثالث: رقمنة التعليم ودور الطالب :						
.23	أعتقد أن رقمنة التعليم سيوفر فرص متكافئة لجميع الطلبة في التعليم .					
.24	أرى بأن رقمنة التعليم سوف تحسن من مستويات تحصيل الطلاب .					
.25	أشعر أن رقمنة التعليم سيكون له أثرا في تنمية مهارات التفكير لدى الطلاب .					
.26	أشعر أن رقمنة التعليم سيكون له أثرا في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب .					
.27	أرى أن رقمنة التعليم سيفتح أمام الطلبة مصادر متعددة للتعلم .					
.28	أرى أن التعليم الرقمي سيساهم في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.					
.29	أرى أن رقمنة التعليم ستزيد من تفاعل الطلبة مع الأنشطة التعليمية التعلمية.					
.30	أعتقد أن التعليم الرقمي سوف ينمي مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة .					
.31	أعتقد أن توظيف التعليم الرقمي سيساعد الطلبة في اكتساب مهارات التقويم الذاتي .					

ثانياً- استبانة مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية :

الرقم	الفقرة	بدرجة عالية جدا	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة	بدرجة ضعيفة جدا
المحور الأول: التخطيط :						

.32	أضع تصورا ذهنيا مسبقا لخطة الدرس ثم ادونها .					
.33	أصمم خطة تدريس تستجيب لخصائص الطلبة .					
.34	أراعي صياغة أهداف واقعية من خلال المحتوى التعليمي.					
.35	أراعي في خطة الدرس المعارف السابقة لدى الطلبة .					
.36	أراعي توافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ الدروس عند وضع الخطط .					
.37	أراعي في الخطة مراحل تسلسل العملية التدريسية					
.38	أحرص على تصميم أنشطة تعليمية تعزز من فرص تعلم الطلبة .					
.39	أطور خططي التدريسية باستمرار استجابة لمتطلبات تطوير التعليم .					
المحور الثاني: تنفيذ الدرس :						
.40	أوفر مناخ صفي داعم لتعلم الطلبة أو لجذب انتباه الطلبة .					
.41	أوظف استراتيجيات تدريس تنسجم مع طبيعة المحتوى التعليمي .					
.42	أنوع في استراتيجياتي التدريسية بناء على أنماط تعلم الطلبة .					
.43	أحرص على توظيف مصادر التعلم المتاحة لتحقيق التعلم النشط لدى الطلبة .					
.44	أستخدم لغة معبرة تتناسب مع طبيعة المحتوى التعليمي والسلامة اللغوية .					
.45	أهتم بضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التدريس					
.46	أوجه أسئلة تنمي مهارات التفكير وحل المشكلات لدى الطلبة .					
.47	أحرص على الإكثار من الأمثلة والتشبيهات أثناء شرح الدرس					
.48	أشجع طلبتي على طرح اسئلتهم .					
.49	أجيب عن أسئلة طلبتي برحابة صدر .					
المحور الثالث: إدارة الصف والتفاعل الصفي :						
.50	أحدد مسبقا قواعد الانضباط الصفي والزم الطلبة باحترامها .					
.51	أوظف مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي بطريقة مشوقة .					

.52	أحرص على أن تكون حركتي داخل الصف وظيفية .					
.53	أحرص على بناء علاقات إنسانية وديه مع طلبتي .					
.54	استثمر وقت الحصة بفاعلية .					
.55	أحرص على إشراك جميع الطلبة في الإجابة عن الأسئلة التي أطرحها .					
.56	أعالج المشكلات الصفية المستجدة في الحصة .					
.57	أنوع من أنماط التفاعلات الصفية لجعل الحصة أكثر إثارة وتشويق .					
.58	أحرص على تعزيز الطلبة من حين لأخر أثناء الحصة لزيادة انتباههم .					
.59	أحرص على متابعة جميع طلبة الصف أثناء تنفيذ الأنشطة والمهام الدراسية .					
المحور الرابع: التقويم :						
.60	أشرك الطلبة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالواجبات الدراسية والامتحانات .					
.61	أحرص على ربط أسئلتي بأهداف المحتوى التعليمي .					
.62	أتحقق من فهم طلبتي للمادة التي تم شرحها قبل مغادرة الحصة .					
.63	أعزز لدى طلبتي مهارات التقويم الذاتي لكل ما يدرسونه.					
.64	أحرص على توظيف تقويم الطلبة .					
.65	أمارس التقويم (التكويني والختامي) بشكل إيجابي .					
.66	أحرص على الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة في تحسين أدائي التدريسي .					
.67	أصمم اختبارات تقويمية تنسجم مع معايير الاختبار الجيد .					
.68	أكلف الطلبة بمهمات تعليمية الالكترونية .					

ملحق رقم (3): كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس:

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: **2023/8/28**

حضرة مدير تربية جنوب الخليل المحترم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة رهام وريدات ورقمها الجامعي **(22111713)** بإجراء دراسة بعنوان

معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وعلاقتها بمستوى الاداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونك

د. إبراهيم عرمان
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

برنامج أساليب التدريس
Teaching Methods Program

نسخة/د.ع
نسخة/الملف

ملحق رقم(4): أسماء المحكمين:

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
1.	أ.د عادل ريان	فلسفة التربية	جامعة القدس المفتوحة
2.	د. خالد كتلو	القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة
3.	د. سعاد العبد	أساليب تدريس	جامعة القدس المفتوحة
4.	د. إبراهيم عرمان	أساليب تدريس	جامعة القدس
5.	د. جنان أبو جودة	فلسفة مناهج وطرق تدريس	مشرفة تربوية/ وسط الخليل
6.	د. محسن عدس	أساليب تدريس	جامعة القدس
7.	د. نبيل المغربي	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة
8.	د. أيناس نصر	أساليب تدريس	جامعة القدس
9.	د. ابتسام خلاف	مناهج وأساليب تدريس	مشرفة تربوية/جنوب الخليل
10.	د. حكم حجة	مناهج وأساليب تدريس	جامعة القدس

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1.3	توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للجنس.	59
2.3	توزيع أفراد العينة تبعاً للجنس.	60
3.3	توزيع أفراد العينة المستردة تبعاً لمتغير الجنس.	60
4.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.	61
5.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	63

6.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون(Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	64
7.3	معاملات ثبات أداة معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم وفق معادلة كرونباخ ألفا.	65
8.3	معاملات ثبات أداة مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية وفق معادلة كرونباخ ألفا.	66
9.3	درجات احتساب معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ومستوى الأداء التدريسي.	68
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمعتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	70
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال رقمنة التعليم التحديات والفرص .	71
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال رقمنة ودور المعلم.	72
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال رقمنة التعليم ودور الطالب .	74
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.	75
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.	76
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.	77

8.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.	78
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي:	79
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	80
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التخطيط.	81
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تنفيذ الدرس.	82
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال إدارة الصف والتفاعل الصفي.	83
14.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التقويم.	84
15.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.	85
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التخصص.	86
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.	87

18.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.	88
19.4	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمتوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل حسب متغير التقدير السنوي.	89
20.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في متوسطات مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل تعزى لمتغير تلقي دورات تدريبية في مجال التعليم الرقمي.	90
21.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية بين درجات معتقدات معلمي المرحلة الثانوية نحو رقمنة التعليم ودرجات مستوى الأداء التدريسي في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.	92

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	أدوات الدراسة في صورتها الأولية.	123
2	أدوات الدراسة في صورتها النهائية.	129
3	كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس.	135
4	أسماء المحكمين.	136

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	–
إقرار	أ
الشكر والتقدير	ب
الملخص باللغة العربية	ج
الملخص باللغة الانجليزية	د
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
المقدمة	1
مشكلة الدراسة	5
أهداف الدراسة	6
أسئلة الدراسة	7
فرضيات الدراسة	7
أهمية الدراسة	9
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	10
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
الإطار النظري	13
المحور الأول: معتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم	13
المحور الثاني: الأداء التدريسي	28
الدراسات السابقة	40
الدراسات السابقة المتعلقة بمعتقدات المعلمين نحو رقمنة التعليم	40
الدراسات السابقة المتعلقة بالأداء التدريسي	48
التعقيب على الدراسات السابقة	53
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
المقدمة	59

منهج الدراسة	59
مجتمع الدراسة	59
عينة الدراسة	60
أدوات الدراسة	61
متغيرات الدراسة	66
إجراءات الدراسة	67
المعالجة الإحصائية	68
الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
المقدمة	70
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	70
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	75
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	80
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	85
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	91
ملخص نتائج الدراسة	93
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
المقدمة	96
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	96
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	97
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	102
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	103
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	107
التوصيات ومقترحات الدراسة	109
قائمة المصادر والمراجع العربية	110
قائمة المصادر والمراجع الأجنبية	118
الملاحق	123
فهرس الجداول	136

فهرس الملاحق	139
فهرس المحتويات	140

تم بحمد الله